

Maria Katarzyna Grzegorzewska



A 561959

11

# Stres w zawodzie nauczyciela

## Specyfika, uwarunkowania i następstwa

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego



## **Stres w zawodzie nauczyciela**



Maria Katarzyna Grzegorzewska

# Stres w zawodzie nauczyciela

Specyfika, uwarunkowania i następstwa

**Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków centralnej rezerwy na badania własne oraz Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ**

**RECENZENT**

*Dr hab. Adam Niemczyński*

**PROJEKT OKŁADKI**

*Marcin Bruchnalski*

**REDAKCJA**

*Dorota Węgierska*

**KOREKTA**

*Krystyna Kajtoch*

**SKŁAD I ŁAMANIE**

*Regina Wojtyłko*

© Copyright by Maria Katarzyna Grzegorzewska & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego  
Wydanie I, Kraków 2006  
All rights reserved

Książka, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody Wydawcy.  
W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego

ISBN-10 83-233-2006-3  
ISBN-13 978-83-233-2006-7

[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

**Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego**

**Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków**

**tel. 012-631-18-81, tel./fax 012-631-18-83**

**Dystrybucja: ul. Wrocławska 53, 30-011 Kraków**

**tel. 012-631-01-97, tel./fax 012-631-01-98**

**tel. kom. 0506-006-674, e-mail: wydaw@if.uj.edu.pl**

**Konto: BPH PBK SA IV/O Kraków, nr 62 1060 0076 0000 3200 0047 8769**

*Publikację tę dedykuję:*

*Prof. Tadeuszowi Markowi, Prof. Michałowi du Vallowi,  
Prof. Alinie Fitowej, Prof. Derekowi Mayowi  
oraz wszystkim moim Przyjaciółom, Rodzinie, a szczególnie mojej Mamie*



# SPIS TREŚCI

Przedmowa .....	11
Wprowadzenie .....	13
<b>Część I</b>	
<b>UWARUNKOWANIA I NASTĘPSTWA STRESU W ZAWODZIE NAUCZYCIELA.....</b>	<b>15</b>
<i>Rozdział 1. KONCEPCJE STRESU .....</i>	<i>17</i>
1.1. Wprowadzenie w problematykę stresu .....	17
Czym jest stres? .....	17
Sposoby interpretowania stresu .....	17
Interakcyjno-transakcyjne ujęcie problematyki stresu .....	19
Interakcyjna koncepcja stresu (Lazarus, 1966) .....	19
Transakcyjna koncepcja stresu (Cox, 1985) .....	20
1.2. Modele stresu organizacyjnego .....	22
Stres organizacyjny w ujęciu Roberta L. Kahna .....	23
Model stresu organizacyjnego Kahna i współpracowników .....	25
Model Ivancevicha i Mattesona .....	27
Veroński Model Stresu T. Marka .....	27
Interakcyjna koncepcja stresu organizacyjnego .....	30
Zakłócenia procesu przekazywania roli (organizacyjna sytuacja stresowa) .....	31
Spostrzegany stres organizacyjny .....	33
Reakcja na spostrzegany stres organizacyjny .....	33
Odległe następstwa stresu organizacyjnego .....	34
1.3. Modyfikatory reakcji na stres .....	34
Wzór zachowania A .....	35
Poczucie koherencji .....	36
Model salutogenetyczny: poczucie koherencji .....	37
Inne czynniki indywidualne .....	39
Temperament .....	40
Samoocena .....	40
Poczucie kompetencji interpersonalnych .....	41
Odporność na stres .....	41
Spostrzegane wsparcie społeczne .....	41
Sposoby radzenia sobie ze stresem .....	44
Koncepcja Lazarusa i Folkmana .....	45
Koncepcja N. Haan .....	45
1.4. Wypalenie jako następstwo długotrwałego stresu .....	46
Zjawisko syndromu wypalenia zawodowego .....	46
Przegląd definicji .....	47
Teoria Ch. Maslach .....	48

Efekt wypalenia się – skrajna reakcja na stres .....	49
Związek pomiędzy stresem a wypaleniem .....	50
<i>Rozdział 2. SPECYFIKA STRESU W PRACY NAUCZYCIELA</i> .....	53
2.1. Pojęcie stresu nauczycielskiego .....	54
2.2. Źródła stresu typowe dla pracy nauczyciela .....	55
Fizyczne warunki pracy w szkole .....	56
Wymiar pracy (nadmierny lub niedostateczny) .....	58
Rola organizacyjna nauczyciela .....	59
Stresory związane z pełnieniem roli organizacyjnej .....	60
Brak możliwości rozwoju zawodowego, kariery .....	62
Brak innych kompetencji .....	63
Relacje międzyludzkie .....	63
Struktury organizacyjne i atmosfera w miejscu pracy .....	65
Rodzaj szkoły .....	65
2.3. Wpływ umiejętności radzenia sobie ze stresem na samopoczucie nauczycieli .....	66
2.4. Modele stresu nauczycielskiego .....	67
Model potencjalnych przyczyn stresu nauczycielskiego Kyriacou i Sutcliffe'a ...	67
Model relacji pomiędzy zachowaniem nauczyciela a stawianymi mu wymaganiami wg Dunhama .....	69
Model stresu w pracy C.L. Coopera .....	69
<i>Rozdział 3. SZKOŁA JAKO ORGANIZACJA</i> .....	73
3.1. Organizacja i jej obrazy .....	73
3.2. Specyfika szkoły jako organizacji .....	74
Porównanie szkół do innych organizacji (podobieństwa i różnice) .....	74
Specyfika grupy zawodowej nauczycieli .....	75
Rola dyrektora .....	76
Organizacyjna rola nauczyciela .....	77
Szkoła jako system społeczny .....	78
3.3. Kultura organizacyjna szkół .....	78
3.4. Organizacja pracy nauczyciela .....	79
3.5. Zmiany w polskim systemie edukacyjnym .....	80
3.6. Czynniki warunkujące zmiany .....	80
Zmiany w zarządzaniu oświatą .....	82
3.7. Nowa rola nauczyciela .....	82
3.8. Wpływ zmian na poziom stresu u nauczycieli .....	83
Wtórne zmiany .....	84
3.9. Kryzys wywołany zmianą .....	86
<i>Część II</i>	
<i>METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH</i> .....	87
<i>Rozdział 4. CELE I PROBLEMATYKA BADAŃ</i> .....	89
4.1. Cele badań, obszary badawcze .....	89
4.2. Model badawczy .....	90
<i>Rozdział 5. OPIS BADAŃ</i> .....	93
5.1. Opis badanej grupy i sposobu badań .....	93
Teren badań .....	93

Płeć .....	94
Wiek nauczycieli .....	94
Staż pracy w zawodzie .....	94
Kwalifikacje zawodowe nauczycieli .....	95
Stan cywilny .....	95
Dzieci .....	95
Rodzaje placówek, w których pracują nauczyciele .....	96
Zajmowane stanowisko, pobieranie dodatku funkcyjnego .....	96
Specjalność .....	96
Wielkość szkoły – liczba nauczycieli i uczniów .....	97
Wymiar czasu pracy .....	97
Liczba godzin lekcyjnych prowadzonych w ciągu tygodnia .....	98
Zastępstwa .....	98
Dodatkowe godziny .....	98
5.2. Opis wybranych narzędzi badawczych .....	99
Kwestionariusz badający typ osobowości A–B (Bortner, 1969) .....	99
Kwestionariusz do badania poczucia koherencji (Antonovsky, 1995) .....	100
Kwestionariusz badający źródła stresu, z którymi nauczyciele spotykają się w pracy (Travers, Cooper, 1996) .....	101
Kwestionariusz do badania sposobów radzenia sobie ze stresem .....	101
Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego MBI – <i>Maslach Burnout Inventory</i> ....	101
Kwestionariusz do badania poziomu zdrowia psychosomatycznego (Crown, Crisp, 1979) .....	102
Kwestionariusz badający satysfakcję z pracy .....	102
<b>Część III</b>	
<b>STATYSTYCZNE ANALIZY WYNIKÓW .....</b>	<b>103</b>
<b>Rozdział 6. GŁÓWNE ŹRÓDŁA STRESU W ZAWODZIE NAUCZYCIELA .....</b>	<b>105</b>
<b>Rozdział 7. OSOBOWOŚCIOWE I DEMOGRAFICZNE UWARUNKOWANIA STRESU I JEGO NASTĘPSTW .....</b>	<b>113</b>
7.1. Osobowościami uwarunkowania stresu .....	113
7.2. Demograficzne uwarunkowania stresu .....	116
<b>Rozdział 8. STRATEGIE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM W GRUPIE ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI .....</b>	<b>117</b>
8.1. Konstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem .....	117
8.2. Zachowania prowadzące do uzależnień .....	120
Palenie tytoniu .....	121
Konsumpcja alkoholu .....	122
Przyjmowanie leków .....	123
Spożycie kawy i herbaty .....	124
8.3. Tendencje do wycofywania się nauczycieli z pracy zawodowej .....	125
Chęć rezygnacji z zawodu .....	126
Choroby i absencja .....	127
Zwolnienia chorobowe w grupie zawodowej nauczycieli .....	127
Zwolnienia spowodowane stresem .....	128
Poziom zachorowalności w grupie zawodowej nauczycieli .....	128

<i>Rozdział 9. MODYFIKATORY STRESU ZAWODOWEGO .....</i>	129
9.1. Porównywanie grup nauczycielskich z uwagi na wybrane zmienne (specjalność, rodzaj szkoły i zajmowane stanowisko) .....	129
Specjalność .....	129
<i>Rozdział 10. NASTĘPSTWA STRESU W GRUPIE BADANYCH NAUCZYCIELI</i>	
– RÓŻNICE TYPOLOGICZNE .....	137
Rodzaj szkoły .....	138
Stanowisko .....	140
Analiza i interpretacja wyników dla zmiennych określających poziom zdrowia psychosomatycznego .....	149
Analiza i interpretacja wyników dla zmiennych dotyczących stosowania użytku i leków .....	149
Analiza i interpretacja wyników dla zmiennych kwestionariusza MBI	
– Ch. Maslach .....	149
Analiza i interpretacja wyników dla zmiennych kwestionariusza „Poczucie satysfakcji z pracy” .....	150
<i>Rozdział 11. MODEL STRESU W ZAWODZIE NAUCZYCIELA NA PODSTAWIE BADAŃ WŁASNYCH .....</i>	155
Zmienne osobowościowe .....	155
Wpływ poczucia koherencji na inne zmienne .....	155
Typ zachowania A i spostrzegany stres organizacyjny .....	157
Sposoby radzenia sobie ze stresem .....	158
Inne uwarunkowania źródeł stresu .....	159
Źródła stresu – uciążliwość .....	160
Źródła stresu – wzajemne relacje .....	160
Źródła stresu a sposoby radzenia sobie z nim .....	161
Źródła stresu – następstwa .....	162
Satysfakcja z pracy .....	162
Satysfakcja z pracy a wyczerpanie emocjonalne i poczucie zdrowia .....	163
Syndrom wypalenia zawodowego jako następstwo stresu .....	163
Poczucie zdrowia i inne zmienne zdrowotne (leki, absencja, zwolnienia, zmiana pracy) .....	165
11.1. Podsumowanie wyników i wnioski .....	166
Wnioski ogólne .....	167
Streszczenie .....	169
Literatura .....	171

## **PRZEDMOWA**

Prezentowana publikacja powstawała w ciągu ostatnich kilku lat i wiąże się ściśle z przeprowadzonymi przez autorkę badaniami grupy zawodowej nauczycieli. W trakcie zbierania materiałów na rynku polskim nie było jeszcze odpowiadającej tematycznie literatury, dlatego też książka ta opracowana została na podstawie publikacji i metod badawczych zebranych w Irlandii oraz w Wielkiej Brytanii.

Ostatnio sytuacja ta znacznie się poprawiła i pojawiło się wiele pozycji książkowych nawiązujących do problematyki stresu w zawodzie nauczyciela. Dotychczas jednak nie było dokładnego opracowania problematyki źródeł stresu, jego symptomów oraz następstw na podstawie dokładnych badań, skupiających się na zawodzie nauczyciela. Mam nadzieję, że ta pozycja wypełni tę lukę i trafi do szerokiego kręgu odbiorców, którymi będą nie tylko nauczyciele, lecz także przedstawiciele innych grup zawodowych oraz studenci różnych kierunków.

Dziękuję moim Współpracownikom i Kolegom za cenne uwagi oraz wsparcie zarówno od strony merytorycznej, jak i za pomoc w opracowaniu komputerowej wersji książki.

Szczególnie chciałabym podziękować: dr Annie Dyląg, Ani Wypych-Kunaszyk, Marianowi Dudzie, Jackowi Czechowi, Krzysztofowi Wojakowskiemu i Janowi Przetacznikowi.

Osoby zainteresowane tematyką tej pracy proszę o kontakt mailowy na adres: [kgrzegorzewska@econ.uj.edu.pl](mailto:kgrzegorzewska@econ.uj.edu.pl).

*Maria Katarzyna Grzegorzewska  
Kraków, sierpień 2006*



## WPROWADZENIE

Aktualna i stale popularna w psychologii problematyka stresu obejmuje wiele różnych zagadnień. Kwestie jego uwarunkowań, objawów i skutków, a także problemy radzenia sobie z nim, zaczynają interesować coraz więcej osób. Badania nad stresem stają się coraz bardziej interdyscyplinarne i obejmują wiele wzajemnie powiązanych zmiennych.

Radykalna zmiana jakościowa w badaniach dotyczących tego zjawiska wystąpiła po wprowadzeniu pojęcia stresu wydarzeń życiowych (*stressfull life events*). Zaakcentowano, iż nie powinno się rozłączać stresu od sposobów radzenia sobie z nim (*stress and coping*), podkreślając zarazem znaczenie zasobów i deficytów odpornościowych.

Obecnie problematyka stresu obejmuje więcej zróżnicowanych sytuacji, tj. stres życia codziennego, wydarzenia traumatyczne lub katastroficzne (mające często charakter stresu społecznego) oraz stres pracy, ze szczególnym uwzględnieniem stresu organizacyjnego, któremu poświęca się coraz więcej miejsca w najnowszych badaniach.

Niniejsza publikacja przybliża specyfikę stresu organizacyjnego w zawodzie nauczyciela. Zwraca uwagę na główne źródła stresu typowe dla tej pracy oraz sposoby radzenia sobie z nimi. Z drugiej strony, stanowi odzwierciedlenie współczesnego podejścia do teoretycznych i praktycznych zagadnień organizacji i kierowania. Tendencje, które obserwujemy w ostatnim dwudziestoleciu, wyraźnie wskazywały na potrzebę „zmiękczenia” obszaru zarządzania. Postępująca globalizacja i hiperkonkurencja to wyzwania, z którymi muszą się zmierzyć współczesne przedsiębiorstwa i ich kadry kierownicze. Czynników zwiększenia efektywności organizacje poszukują już nie tylko w warstwie ekonomicznej, ale i psychospołecznej – w sferze postaw, systemów wartości i kompetencji interpersonalnych.

Książkę należy uznać za jedną z pierwszych w Polsce próbę systematycznej analizy zjawiska stresu zawodowego wśród pracowników sektora oświaty. Na podstawie istniejącego modelu stresu C.L. Coopera, opracowano nowy model badawczy, uzupełniony między innymi o koncepcję poczucia koherencji (trwałej dyspozycji psychicznej, czasem utożsamianej z „odpornością” na stres) jako osobowościowego modifikatora stresu. Ponadto w grupie następstw stresu uwzględniono syndrom wypalenia zawodowego – zespół psychosomatyczny uważany za rezultat oddziaływania długotrwałego napięcia i obciążenia. Praca ta opiera się na pozycjach bibliograficz-

nych oraz na wynikach badań własnych. Zaproponowano w niej szereg wskazówek, które mają na celu obniżenie poziomu stresu jednostek, oraz program interwencyjno-prewencyjny z perspektywy budowania „zdrowej organizacji”.

Jednak głównym celem tej pracy jest dostarczenie nauczycielom oraz dyrektorom szkół cennych informacji i praktycznych wskazówek dotyczących wzrostu efektywności instytucji oświatowych, a także sposobów zachowania zdrowia jednostek.

CZĘŚĆ I  
UWARUNKOWANIA  
I NASTĘPSTWA STRESU  
W ZAWODZIE NAUCZYCIELA



## Rozdział 1

# KONCEPCJE STRESU

### 1.1. Wprowadzenie w problematykę stresu

#### Czym jest stres?

Termin „stres” był szeroko stosowany już od początku XX wieku (Cannon, 1929); do dzisiaj jednak próbom zdefiniowania tego zjawiska towarzyszą liczne kontrowersje. Zanim pod koniec II wojny światowej zostało rozpowszechnione w pracach psychologicznych samo pojęcie stresu, to na przełomie XIX i XX wieku było potocznie rozumiane jako „obciążenie” – siła zewnętrzna, bodziec, „presja” – odpowiedź wewnętrzna na siłę zewnętrzną i „napięcie” – zmiana stanu po zadziałaniu zewnętrznej siły (Lazarus, Bikman, 1984; Terelak, 1995).

Walter Cannon – amerykański fizjolog – posługiwał się pojęciem stresu w rozumieniu „stresu emocjonalnego” czy też „stresu nerwowego”. Jako pierwszy opisywał on stres jako psychofizjologiczną reakcję na bodziec zewnętrzny, którym mogą być zarówno czynniki emocjonalne, jak i fizyczne. Cannon wprowadził również pojęcie „krytycznego poziomu stresu” (Mason, 1975), zakłócającego homeostazę, oraz „stresu chronicznego” – działającego w ciągu dłuższego czasu, jak też „stresu incydentalnego” – intensywnego, ale krótkotrwałego (Terelak, 1995).

Według definicji Hansa Selye'a, stres jest „nieswoistą reakcją organizmu na wszelkie stawiane mu wymagania” (Selye, 1976b). Zgodnie z opisem Selye'a, przejawia się on we wszelkich zaburzeniach funkcjonowania organizmu, spowodowanych przez niesprzyjające czynniki zewnętrzne. Podążając tym tokiem myślenia, należy stwierdzić, iż stres jest niczym więcej, jak zespołem zmian fizjologicznych o charakterze przystosowawczym, które służą obronie organizmu. Według C.L. Coopera i R. Payne'a stres jest nierównowagą między wymaganiem, a możliwością odpowiedzi w warunkach, w których niewłaściwie spełnione wymaganie ma istotne (postrzegane) konsekwencje (Cooper, Payne, 1988).

#### Sposoby interpretowania stresu

Studia nad stresem skupiały się głównie na jednym z trzech niżej wymienionych zagadnień.

**1. Stres jako zmienna zależna, tj. reakcja.** Tu zwracano uwagę na stres jako reakcję na bodziec, jakim może być niepokojąca sytuacja bądź też środowisko, np. praca na zmiany, niezdrowe, szkodliwe środowisko. Reakcje mogą być fizjologiczne, psychologiczne lub behawioralne.

**2. Stres jako zmienna niezależna, tj. bodziec.** Naukowcy koncentrowali się na stresie jako zjawisku niezwiązanym z jednostką, w odręwaniu od jej doświadczenia, postrzegania itp. Stres jest rozumiany jako negatywny czynnik pochodzący ze środowiska.

**3. Stres jako zmienna współzależna, tj. wzajemne oddziaływanie:** bodziec – reakcja. Podejście to podkreśla ważność sposobu postrzegania i reagowania jednostki na sytuacje, w których się znalazła. Odzwierciedla ona „brak dopasowania” pomiędzy jednostką a środowiskiem (Fisher, 1986).

Powyższe trzy podejścia zawierają odmienne opinie dotyczące tego samego zjawiska. Szczególnie różnią się one definicjami, jakie proponują, oraz metodami stosowanymi przy badaniu stresu. Poniżej przedstawiono rozwinięcie tych zagadnień.

**Stres jako reakcja.** W modelu tym stres definiuje się jako reakcję jednostki na pewien zagrażający bądź szkodliwy bodziec. Jak sugeruje Fisher (1986):

„Można wywnioskować, iż dana osoba została poddana czynnikom stresującym, tylko jeżeli oznaki napięcia są obecne”.

Reakcje na stres mogą występować na trzech poziomach: psychologicznym, behawioralnym i fizjologicznym.

**Stres jako bodziec.** Już w V wieku p.n.e. Hipokrates wierzył, że wewnętrzne środowisko warunkuje cechy charakterystyczne dla zdrowia i choroby (Goodell i in., 1986). Takie podejście do stresu łączy zdrowie i chorobę w pewnych warunkach w wewnętrznym środowisku jednostki.

To wczesne podejście do zjawiska stresu ujmuje go jako zmienną niezależną i przedstawia prosty model, aby wyjaśnić jego główne składowe.

Według tego modelu, różne szkodliwe cechy w środowisku mają negatywny wpływ na jednostkę i wywołują w niej zmiany. Poziom napięcia, który można zaobserwować, oraz jego typ, zależy będą od danej jednostki oraz od czasu trwania i natężenia wywieranego napięcia. Dlatego też, jak podkreśla Fisher (1986):

„zakłada się, że stres jest warunkiem środowiska. Środowisko to natomiast może być fizyczne lub fizjologiczne”.

Metodyka używana w tym podejściu zwykle usiłuje się skupiać na identyfikacji potencjalnie stresujących bodźców: środowiskowych (np. hałas), społecznych (np. rasizm), psychologicznych (np. depresja), fizycznych (np. niepełnosprawność), ekonomicznych (np. bieda) oraz na kataklizmach naturalnych (np. powódź). Dlatego też podjęto działania mające na celu pomiar toksyczności bodźca (np. Holmes i Rahe, 1967).

Bardzo dużo uwagi poświęcono badaniom stresu pracy, polegającym na wyróżnianiu w środowisku pracy cech, które determinują psychologiczne i fizjologiczne samopoczucie. Pozwala to na pomiar stresu w sposób mechaniczny. Charakterystyczne dla tej teorii jest założenie, że każda jednostka ma pewien stopień wytrzymałości (tolerancji), którego przekroczenie może prowadzić do chwilowych lub trwałych, negatywnych zmian w organizmie. Podkreśla się również fakt, iż jednostka jest przez cały czas poddawana działaniu wielu różnorodnych czynników stresujących i chociaż zwykle świet-

nie sobie z nimi radzi, to nierzaz nawet mało ważne wydarzenie może prowadzić do całkowitego załamania.

Selye (1976) podkreślił, iż słowo „stres” nie powinno być automatycznie kojarzone jako pojęcie negatywne, ponieważ może ono również oznaczać bodziec dodatni, czyli czynnik pobudzający. Selye dzieli stres na pozytywny (*eustres*), czyli taki, który motywuje do wzrostu, rozwoju i zmiany, oraz negatywny (*distres*), tj. niechciany, niszczący typ stresu. Podział ten stanowi podstawę modelu opartego na bodźcu (tj. identyfikacji potencjalnych źródeł stresu). Selye opisuje cztery typy stresu, których może doświadczać jednostka: *hyperstres*, czyli stres nadmierny, przeciążenie, *hypostres* – stres deprywacji, *distres* – stres negatywny oraz *eustres* – stres pozytywny.

## Interakcyjno-transakcyjne ujęcie problematyki stresu

„To nie rzeczy tak bardzo niepokoją człowieka, lecz wyobrażenia o nich”.  
(Epiktet, ok. 50–138 n.e.)

We współczesnych modelach stres nie jest już zjawiskiem statycznym, reakcją czy bodźcem, lecz raczej procesem bardziej złożonym. Pearl (1987) sugeruje, że: „Stres nie jest jednorodnym wydarzeniem, lecz jest to złożony, zróżnicowany i intelektualnie prowokujący proces”. Dlatego też nastąpiła zmiana w dzisiejszym podejściu do stresu psychologicznego, polegająca na odejściu od postrzegania stresu jako reakcji na wymagania środowiska.

Poniżej zostanie przedstawiona interakcyjna koncepcja stresu, która znalazła zastosowanie w psychologii pracy po przekształceniu jej przez T. Coxa na ujęcie transakcyjne.

## Interakcyjna koncepcja stresu (Lazarus, 1966)

Według tego ujęcia, stresu nie można sprowadzić ani do klasy bodźców wywierających na człowieka określoną presję, ani też do klasy reakcji na nią. Interakcyjne ujęcie stresu jest rodzajem szczególnej relacji pomiędzy osobą a jej otoczeniem.

Relacja ta podlega ocenie za każdym razem, gdy pojawi się bodziec ze strony środowiska. Dopiero wtedy, gdy relacja ta zostanie oceniona (co jest zależne od doświadczeń, możliwości i zasobów danej jednostki) jako zagrażająca, pojawia się stres. Tak więc pojawienie się tej reakcji stresowej zależy od sposobu, w jaki jednostka ocenia sytuację, w której się znajduje.

Stres w ujęciu Lazarsa jest procesem, w którym zostały wyróżnione cztery zasadnicze elementy składowe. Po pierwsze, zawsze musi występować czynnik wywołujący stres; może nim być zarówno czynnik zewnętrzny, jak i wewnętrzny. Drugim elementem jest proces oceny działającego czynnika. Jego rezultatem jest zakwalifikowanie oddziałującego czynnika jako zagrażającego, szkodliwego lub neutralnego, a czasem przyjaznego dla osoby lub organizmu. Kolejnym elementem jest reakcja stresowa. Czwartym elementem jest proces zmagania się ze stresem. Ma to miejsce oczywiście w przypadku, gdy działający czynnik oceniony zostanie jako stresorodny. Takiej ocenie zawsze towarzyszy zespół reakcji, których celem jest redukcja lub usunięcie stresu. Reakcje te mogą mieć naturę fizjologiczną lub psychologiczną (złożoną zazwyczaj z komponentu poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego).

Zmaganie się ze stresem może się zakończyć sukcesem, czyli poradzeniem sobie z nim, lub też porażką.

Zarówno proces zmagania się ze stresem i czynnikiem stresorodnym, jak i ocena sytuacji stresowej dokonują się zawsze poprzez pryzmat wydolności jednostki. Wydolność ta wyznaczana jest zasobami, jakimi dysponuje jednostka.

### **Transakcyjna koncepcja stresu (Cox, 1985)**

Koncepcja Lazarusa, choć wyrosła na gruncie psychologii klinicznej, okazała się na tyle uniwersalna, że znalazła zastosowanie również w innych obszarach.

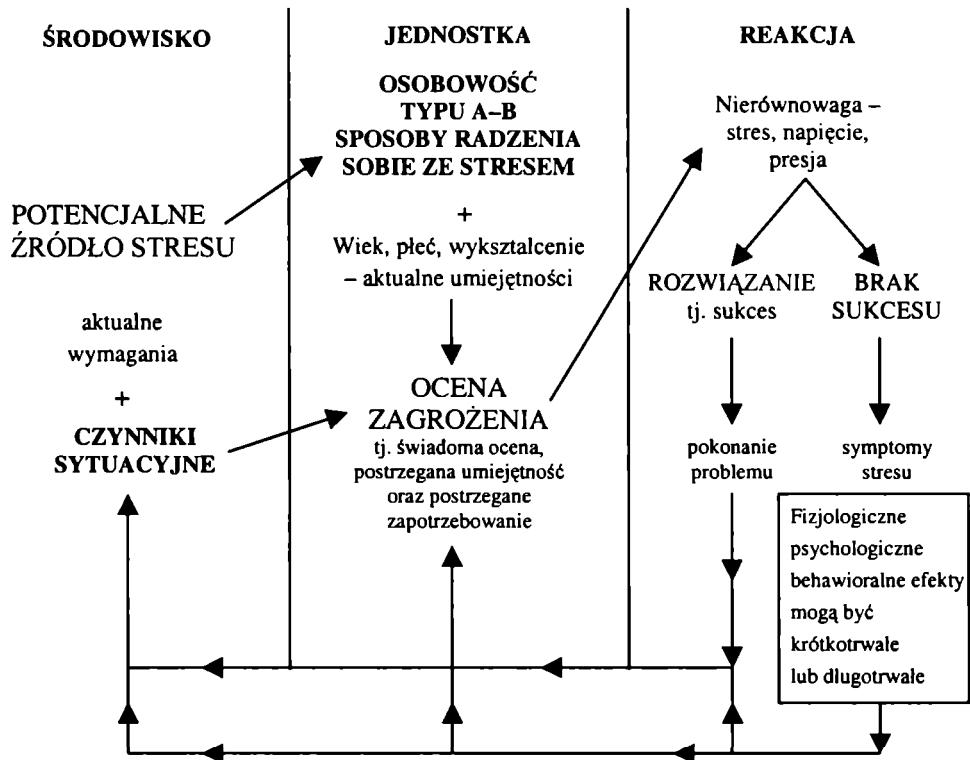
Na gruncie nauk zajmujących się badaniem pracy czy też układu człowiek – praca (psychologia pracy) przeniósł ją Tom Cox, proponując tzw. model transakcyjny stresu. Zgodnie z tą koncepcją stres jest wynikiem transakcji zachodzącej między środowiskiem zewnętrznym a jednostką. Ważne jest rozróżnienie między procesami zmagania się z sytuacją stresową a procesami będącymi reakcją na czynnik, czy sytuację, która powoduje stres. Ocena sytuacji jako stresorodnej (wyzwanie, zagrożenie lub utrata) wywołuje niejako określona reakcję emocjonalno-behawioralną z towarzyszącą jej reakcją fizjologiczną. Sytuacja wyzwania pociąga za sobą emocje niepewności oraz nastawienie na walkę zmierzającą do jej przezwyciężenia, natomiast zagrożenie wywołuje lęk prowadzący do wycofywania się z obszaru, w którym ono występuje. Z kolei sytuacja utraty powoduje obniżenie nastroju, depresję i poczucie beznadziejności, objawiające się odrętwieniem, apatią i przygnębieniem. Emocje wywołane przez sytuacje stresowe charakteryzują się dużą intensywnością, ich wystąpienie paraliżuje efektywne funkcjonowanie.

To z powodu owych emocji i zachowań stres jest tak uciążliwy i tworzy nowy problem do rozwiązania. Uzyskuje on zresztą bardzo szybko priorytet we wszelkich podejmowanych działaniach ludzkich. Przyczynia się to dodatkowo do obniżenia efektywności działania we wszystkich pozostałych (pozastresowych) obszarach funkcjonowania człowieka (Marek, Fątrowicz, 1999a).

W badaniach posługujących się modelem tych współzależnych reakcji, stres postrzegany jest jako interakcja lub transakcja pomiędzy osobą a środowiskiem. Transakcyjny model stresu przyjmuje również norma Międzynarodowego Biura Standaryzacji (ISO 10075, 1991). Z jednej strony, wskazuje się tam na sytuacyjne czynniki powodujące stres (wysoki stopień trudności wykonywanych zadań, fizyczne i społeczne warunki pracy oraz społeczne czynniki poza pracą), z drugiej zaś na indywidualne charakterystyki jednostki (takie jak np.: aspiracje, system nastawień, zdolności, sprawności, wiedza, posiadane doświadczenie, stan zdrowia, wiek itp.). Ostateczny efekt wystąpienia reakcji na stres zależny jest od relacji występujących między elementami środowiska (szeroko pojętego) a specyficznymi cechami jednostki.

Powyższe teorie udowadniają wpływ stresu na reakcje człowieka w zależności od środowiska. Dlatego jest on koniecznym stopniem dopasowania pomiędzy daną osobą a jej środowiskiem. Inaczej mówiąc, nie samo środowisko jest stresujące, ale związek pomiędzy nim i jednostką może prowadzić do doświadczenia stresu.

Interakcyjny model stresu został przedstawiony na rysunku 1.



Rysunek 1.1. Interakcyjny model stresu  
Źródło: Sutherland, Cooper (1991)

Stresujące transakcje są więc postrzegane jako produkt dwóch współdziałających systemów. Stres pojawia się w momencie, w którym natężenie czynnika pobudzającego przekracza zdolność (pojemność) oporu jednostki. Aby sobie z nim poradzić, dana osoba może usiłować zmienić środowisko lub wypracować własne reakcje na konkretną sytuację. Pомocna w osiągnięciu stanu harmonii pomiędzy osobą i środowiskiem jest umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Koncepcja modelu transakcyjnego zwróciła uwagę na rolę procesów umysłowych jako głównych czynników determinujących stres. Ponieważ wydarzenie jest postrzegane jako bodziec, musi ono zostać zinterpretowane przez jednostkę (Lazarus, 1966). Z transakcyjnego punktu widzenia „stres jest interpretowany jako świadome pośredniczący koncept”. Zakłada się, że „stan i struktury umysłowe determinują jego obecność lub brak”. Reasumując, postrzeganie czynnika stresującego przez jednostkę jest ważniejsze niż sama obecność tego czynnika.

Kluczowym elementem wspólnym w tych modelach jest świadoma ocena oraz zdolność radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Należy przyjąć, że współdziałające struktury, takie jak przyswajanie wiedzy przez doświadczenie i zmysły, będą wpływać niezależnie od tego, czy osoba odbiera daną sytuację jako stresującą, czy nie. W modelach tych osoba jest więc aktywnym uczestnikiem środowiska, gdyż ocenia ważność sytuacji, w której się znalazła.

Stres nie jest zatem tylko bodźcem lub reakcją na wymagania środowiska, ale odzwierciedla wzajemne dynamiczne reakcje. Pomiędzy osobą a środowiskiem zachodzi ciągłe wzajemne oddziaływanie, w którym pośredniczy wiele złożonych, świadomych procesów. W każdym badaniu stresu musimy rozważyć pięć podstawowych aspektów przedstawionego powyżej modelu.

1. *Świadoma ocena* – subiektywne postrzeganie sytuacji, prowadzące do doświadczenia.

2. *Doświadczenie* – postrzeganie sytuacji lub zdarzenia będzie zależeć od doświadczenia jednostki, tj. znajomości sytuacji, oddziaływaniu której jednostka była wcześniej poddana, w wyniku czego nauczyła się lub wyćwiczyła konkretne umiejętności. Doświadczenie jest również determinowane przez wcześniejsze sukcesy i porażki (tj. wzmocnienie uprzednich reakcji).

3. *Wymaganie* – ocena środków i sposobów potrzebnych do radzenia sobie w trudnych sytuacjach, połączona z postrzeganymi i realnymi możliwościami. Na jego odbiór mają też wpływ potrzeby, pragnienia oraz poziom zaangażowania i pobudzenia jednostki.

4. *Wpływ interpersonalny* – sposób, w jaki postrzegane jest potencjalne źródło stresu, w dużym stopniu zależyć będzie od obecności lub braku innych osób, co wpływa na subiektywne doświadczenie stresu, reakcje i zachowania zapobiegawcze, może być on zarówno korzystny, jak i szkodliwy.

5. *Stan nierównowagi* – rozbieżność pomiędzy spostrzeganym wymaganiem a spostrzeganymi możliwościami sprostania mu. Najczęściej stosowanymi strategiami radzenia sobie w sytuacjach stresujących są strategie oparte na informacji zwrotnej, w zależności od konsekwencji zastosowanych działań (np. pozytywne przywracają równowagę, negatywne zaś dodatkowo pogarszają daną sytuację).

Podłożem tego modelu zależności jest pojęcie harmonii między człowiekiem a środowiskiem.

W ramach takiego modelu ważne jest, aby w badaniach nad stresem u nauczycieli rozważyć następujące grupy pojęć:

A. Źródła stresu w zawodzie nauczyciela (uczniowie sprawiający problemy wydawcze).

B. Cechy indywidualne nauczycieli (typ osobowości A–B; preferowane sposoby radzenia sobie ze stresem).

C. Objawy stresu (np. symptomy psychosomatyczne).

Podstawowe ograniczenie modelu interakcyjnego pojawia się w odniesieniu do dostosowania człowieka – środowisko, które zakłada istnienie pewnej sytuacji statycznej, podczas gdy w rzeczywistości zarówno sytuacje stresowe, jak i reakcja na nie podlegają zmianom. Istnieją jednak pewne cechy wykazywane przez nauczycieli, które są względnie stałe na przestrzeni czasu (np. ich styl zachowania).

## 1.2. Modele stresu organizacyjnego

Podstawowym zadaniem psychologii organizacji jest badanie zależności między indywidualnym człowiekiem, a środowiskiem, w którym on pracuje. Istnieją dwa rodzaje wyznaczania zachowań organizacyjnych. Jeden związany jest z czynnikami osobowości, a drugi z czynnikami organizacyjnymi. Psychologia organizacji stawia

sobie więc cel: określenie warunków optymalnego dopasowania cech jednostki i środowiska. Istnieje wiele teorii określających je. Według interakcjonistów, ważne jest dopasowanie do potrzeb człowieka zarówno czynników obiektywnych, jak i subiektywnych, związanych ze sferą spostrzegania rzeczywistości. W przypadku niedostatecznego dopasowania subiektywnego i obiektywnego często dochodzi do niezadowolenia z pracy, poczucia niższej wartości, a w konsekwencji do powstania stresu psychologicznego i wypalenia zawodowego. Kolejna teoria zwraca uwagę na dopasowanie jednostki wg indywidualnych preferencji. Okazuje się, że osoby lepiej przystosowane do środowiska zawodowego są bardziej usatysfakcjonowane i produktywne. Reakcje psychologiczne na interakcje cech osobowości i uwarunkowań środowiskowych mogą się uwidaczniać w różny sposób. Poczucie wieloznaczności i konfliktu roli powoduje stres organizacyjny. Inną reakcją jest duże zaangażowanie w pracę związane z wysoką samooceną, tzw. morale pracownicze. Wieloznaczność roli występuje najczęściej, gdy pracownik błędnie interpretuje swoje obowiązki; zwłaszcza wtedy, gdy nie ma sprecyzowanego celu i zakresu odpowiedzialności za powierzone zadania. Często dochodzi w takiej sytuacji do napięć emocjonalnych i psychosomatycznych. Konflikt roli dotyczy zaś osób, którym stawia się sprzeczne wymagania co do sposobu pełnienia tej samej funkcji; najczęściej ma on charakter interpersonalny.

Morale pracy, w przeciwieństwie do wieloznaczności i konfliktu roli, jest reakcją funkcjonalną. Kategoria ta nie wyznacza jednak postawy jednostki, lecz jest składową postaw członków grupy pracowniczej, toteż klimat organizacyjny znacznie wpływa na jakość pracy. Kolejną reakcją funkcjonalną na indywidualno-środowiskowe dopasowanie jest przywiązywanie do organizacji. Taka reakcja związana jest przede wszystkim z konkretnymi zachowaniami organizacyjnymi, takimi jak lojalność wobec organizacji, uczestnictwo w życiu organizacyjnym, ale także z indywidualnymi cechami osobowości. Pozytywna samoocena, jako stopień spostrzeganej kompetencji własnej, jest często wymieniana w szeregu reakcji funkcjonalnych. W kontekście zachowań organizacyjnych wyróżnia się trzy typy samooceny: samoocena jako cecha osobowości, jako cecha związana z określonym zadaniem i samoocena jako funkcja klimatu organizacyjnego. Okazuje się, że wysoka samoocena nie tylko zwiększa produktywność, ale także mobilizuje do zwiększonego wysiłku partnerów w pracy.

### Stres organizacyjny w ujęciu Roberta L. Kahna

Jednym z lepszych opracowań tematyki stresu organizacyjnego jest przegląd dokonyany przez Roberta L. Kahna. Według jego koncepcji, stres organizacyjny związany jest z procesem narzucania i wykonywania powierzonych przez przełożonych zadań. Czynnikiem wyróżniającym stres organizacyjny wśród innych rodzajów stresu (np. psychologicznego czy behawioralnego) jest źródło potencjalnie stresorodnych czynników, za które uważa się organizację. Jak wiemy, każda organizacja, również szkoła, dysponuje określoną liczbą stanowisk. Różne stanowiska i zajmujące je osoby są powiązane z sobą licznymi zależnościami, co tworzy tzw. układy odniesienia roli.

„Niektórzy członkowie układu odniesienia danej roli (nadawcy roli) komunikują swoje oczekiwania związane z rolą osobie centralnej (nosicielowi roli) w toku procesu przekazywania wymagań roli” (Borucki, 1988).

Jest to najczęściej związane z procesem wywierania wpływu (nacisku). Do stosowania szczególnie silnych nacisków na nosiciela roli (*role pressure*) (Kahn, Katz, 1979) uciekają się zazwyczaj przełożeni. Zakomunikowane oczekiwania nadawców ról tworzą tzw. rolę przekazaną. Aby była ona stresująca, musi zostać spostrzeżona i odpowiednio oceniona przez nosiciela roli, tj. musi stać się rolą odebraną. Tylko ona może wywierać bezpośredni wpływ na zachowanie jej nosiciela.

Według R.L. Kahna, proces przekazywania roli organizacyjnej nie przebiega płynnie. Oczekiwania zarówno nadawców, jak i nosicieli ról są często niezgodne, niekonsekwentne lub też wzajemnie sprzeczne. Takie zjawisko zostało przez Kahna nazwane konfliktkiem roli przekazanej (*sent role conflict*) (Kahn, 1964). Konflikt roli przekazanej Kahn definiuje jako

„jednoczesne pojawienie się dwóch zbiorów wymagań tak, że zastosowanie się do jednego z nich utrudnia zastosowanie się do drugiego, a w ekstremalnych warunkach zastosowanie się do jednego z nich wyklucza możliwość zastosowania się do drugiego”(Kahn, 1964).

Według Kahna występuje kilka typów konfliktów roli. Są to:

1. „Konflikt wewnętrz nadawcy” (*intra-sender conflict*), polegający na tym, że wymagania pochodzące od tego samego nadawcy roli są wzajemnie sprzeczne, np. zwierzchnik zleca podwładnemu zdobycie pewnych materiałów niedostępnych w sposób legalny, a jednocześnie przestrzega go przed zachowaniem niezgodnym z przepisami;

2. „Konflikt pomiędzy nadawcami ról” (*inter-sender conflict*). Pojawia się on wtedy, gdy wymagania jednego lub kilku nadawców ról są sprzeczne z wymaganiami innego lub innych nadawców ról;

3. „Konflikt między rolami” (*inter-role conflict*). Jako przykład może tu posłużyć sprzeczność pomiędzy wymaganiami podjętej roli zawodowej a innych ról realizowanych przez pracownika poza organizacją;

4. „Konflikt roli z osobowością” (*person-role conflict*), powstający wtedy, gdy zewnętrzne wymagania roli są sprzeczne z potrzebami, aspiracjami i możliwościami osoby centralnej. Źródłem tego rodzaju konfliktu roli jest kombinacja nacisków środowiskowych z siłami wewnętrznymi osoby centralnej;

5. „Przeciążenie roli” (*role overload*) – osoba centralna w tym przypadku nie jest w stanie spełnić wszystkich wymagań nadawców ról w wyznaczonym czasie i przy utrzymaniu odpowiednio wysokiego poziomu jakości wykonywanych czynności. Jednostka sama musi zadecydować, którym naciskom ulec, a które zlekceważyć.

Kolejną kategorią stresu roli jest tzw. „wieloznaczność roli przekazanej” (*sent role ambiguity*). Kahn definiuje tę kategorię jako „stopień, w jakim potrzebna informacja jest dostępna osobie zajmującej dane stanowisko w organizacji” (Kahn, 1964). Wieloznaczność roli może dotyczyć treści oczekiwani osoby nadających rolę, optymalnych czynności prowadzących do spełnienia tych oczekiwani, a także konsekwencji spełnienia bądź niespełnienia tych oczekiwani (dla osoby spełniającej rolę, nadawców roli i całej organizacji).

Bezpośrednim rezultatem odczuwanego konfliktu i odczuwanej wieloznaczności roli zawodowej jest wzrost napięcia emocjonalnego, związanego z różnymi aspektami środowiska pracy. Innymi następstwami mogą być takie stany emocjonalne, jak złość i niepewność.

Odczuwany konflikt i wieloznaczność roli oraz towarzyszące im negatywne stany emocjonalne wywołują z kolei różnego rodzaju zachowania nastawione na opanowanie

stresu. Podstawowymi formami takich zachowań są: podporządkowanie się nadawcom roli i dążenie do spełnienia jak największej liczby wymagań, bądź też nakłonienie nadawców roli do takiej modyfikacji stawianych wymagań, aby możliwe było zlikwidowanie zachodzących pomiędzy nimi sprzeczności, niejasności jak również zniekształcenie obrazu sytuacji przekazu roli, co umożliwia symboliczne wycofanie się z sytuacji stresowej i rozładowanie nieprzyjemnego stanu emocjonalnego (głównie lęku).

Dłuższe przebywanie w sytuacji stresowej związanej z konfliktami i wieloznacznością roli zawodowej oraz przedłużający się wysiłek jednostki nastawiony na opanowanie tej sytuacji powodują negatywne następstwa w postaci kształtowania się zaburzeń emocjonalnych i fizjologicznych oraz pogorszenia się stosunków z przełożonymi.

R.L. Kahn stworzył własną koncepcję stresu organizacyjnego. Stres roli definiuje on jako „wymaganie wywodzące się z jakiegokolwiek składnika roli zawodowej, które ma ekstremalny lub szkodliwy charakter” (Kahn, Quinn, 1970). A więc właściwości roli przekazanej są głównym czynnikiem mającym wpływ zarówno na zmiany w świadomości, jak i na zachowanie osoby centralnej.

Podstawę do dalszych opracowań modelu stresu organizacyjnego dały ogólne założenia Kahna i jego współpracowników, następnie model Ivancevicha i Mattesona, oparty na klasycznych teoriach stresu i poszerzony o czynniki stresogenne wynikające z organizacji. Do najbardziej interesujących modeli możemy zaliczyć opracowany przez T. Marka. Jest to tzw. Veroński Model Stresu, Zmęczenia i Obciążenia Psychicznego, ponadto poniżej został też opisany interakcyjny model stresu organizacyjnego Z. Boruckiego.

### Model stresu organizacyjnego Kahna i współpracowników

Należy zaznaczyć, że pierwotny model Kahna i Frencha z 1964 roku charakteryzował się jedynie ogólnym ujęciem problemu stresu organizacyjnego i posiadał pewne ograniczenia. Nie uwzględniał on procesów poznawczych (tak istotnych w koncepcji Lazarusa) i był zbyt abstrakcyjny.

Model stresu organizacyjnego, przedstawiony na rysunku 1.2 (za: Kahn, Byosiere, 1992, por. Terelak, 2001), zawiera pomiar środowiska pracy. Uwzględnia zarówno stresory obiektywne, to znaczy niezależne od oceny jednostki (środowisko obiektywne), jak i subiektywne (środowisko psychologiczne). Model ten obejmuje także wpływ stresu krótko- i długotrwałego. Reakcje krótkotrwałe rozpatrywane są na różnych poziomach: fizjologicznym, emocjonalnym i behawioralnym. Natomiast podstawowym kryterium stresu długotrwałego jest zdrowie i choroba zarówno w sensie psychicznym, jak i fizycznym. W modelu tym został już uwzględniony proces poznawczy oraz ocena stresu.

Jak widać na rysunku 1.2, stres organizacyjny można opisać na pięciu poziomach, tj.:

#### 1. Zdarzenia stresowe przedorganizacyjne:

- sygnały zwiastujące stres;
- charakterystyka organizacji (wielkość, struktura).

#### 2. Stresory związane z organizacją:

- środowisko fizyczne (hałas, oświetlenie, temperatura itp.);
- środowisko psychospołeczne (dwuznaczność ról, konflikty itp.).

3. Dostrzeżenie stresu i jego ocena poznawcza (ocena zagrożenia, straty lub szkody, oraz ocena własnych możliwości, radzenia sobie ze stresem).

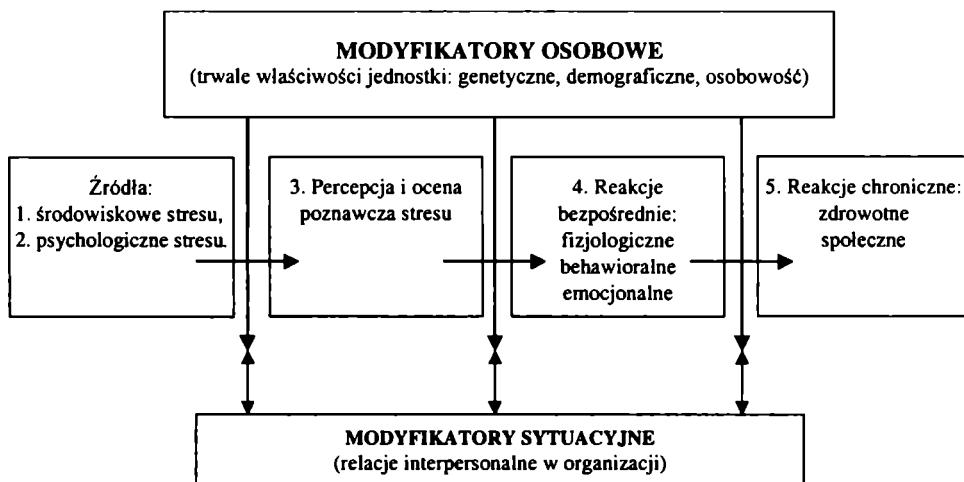
#### 4. Bezpośrednie skutki stresu organizacyjnego:

- somatyczne (sercowo-naczyniowe, biochemiczne, gastryczne, mięśniowo-szkieletowe);
- psychologiczne (depresja, lęk, niezadowolenie z pracy);
- behawioralne (nieprzystosowanie się do wymagań organizacyjnych, absencja, rezygnacja z pracy).

##### 5. Konsekwencje długoterminowe stresu organizacyjnego:

- zdrowotne (choroby psychosomatyczne);
- psychologiczne (gorsze funkcjonowanie, złe samopoczucie, nerwica, utrata sensu pracy, depresje, próby samobójcze);
- społeczne (gorsze funkcjonowanie w roli, zmiana pracy).

Proces stresu organizacyjnego może być modyfikowany na każdym z wymienionych poziomów poprzez: modyfikatory osobowe związane z różnicami indywidualnymi, uwarunkowanymi genetycznie, osobowościami i demograficznymi, oraz modyfikatory sytuacyjne, związane z nieprzewidywalnymi przypadkami (skład nieformalnej struktury organizacyjnej, brak wsparcia społecznego), zgodnie z modelem przedstawionym na rysunku.



Rys. 1.2. Model stresu organizacyjnego wg Kahna i in. (1964)  
Źródło: Kahn, Byosiere, 1992; por. Terelak, 2001, s. 219

Dodatkowym elementem modelu stresu organizacyjnego wg Kahna są dwie klasy zmiennych, które modyfikują relację pomiędzy stresorami a reakcją na stres. Są to stałe cechy jednostki (demograficzne, osobowościowe, genetyczne) oraz relacje interpersonalne w grupie organizacyjnej.

Reasumując, wzajemne zależności pomiędzy poszczególnymi elementami modelu stresu organizacyjnego Kahna mają następujący przebieg. Jednostka w charakterystyczny dla siebie sposób spostrzega środowisko organizacyjne. Rezultatem tego są indywidualne reakcje, które następnie mają wpływ na późniejszy stan zdrowia.

Należy zaznaczyć, że model Kahna i Frencha charakteryzuje się jedynie ogólnym ujęciem problemu stresu organizacyjnego i posiada pewne ograniczenia. Nie uwzględnia sposobów radzenia sobie ze stresem (tak istotnych w koncepcji Lazarusa) i jest zbyt abstrakcyjny.

## Model Ivancevicha i Mattesona

Model Ivancevicha i Mattesona opisuje proces stresu organizacyjnego w sposób bardzo dokładny. W modelu tym twórcy ujęli związki pomiędzy stresami fizjologicznymi i behawioralnymi reakcjami na stres oraz długofalowymi konsekwencjami zdrowotnymi stresu.

Wśród moderatorów stresu i jego skutków autorzy uwzględnili zmienne demograficzne i zmienne osobowościowe, pominieli jednak rolę czynników środowiskowych, np. wsparcia społecznego, jako pośredników w sekwencji stresu (Kahn, Byosiere, 1992).

Opisany wyżej model prezentuje rysunek 1.3.

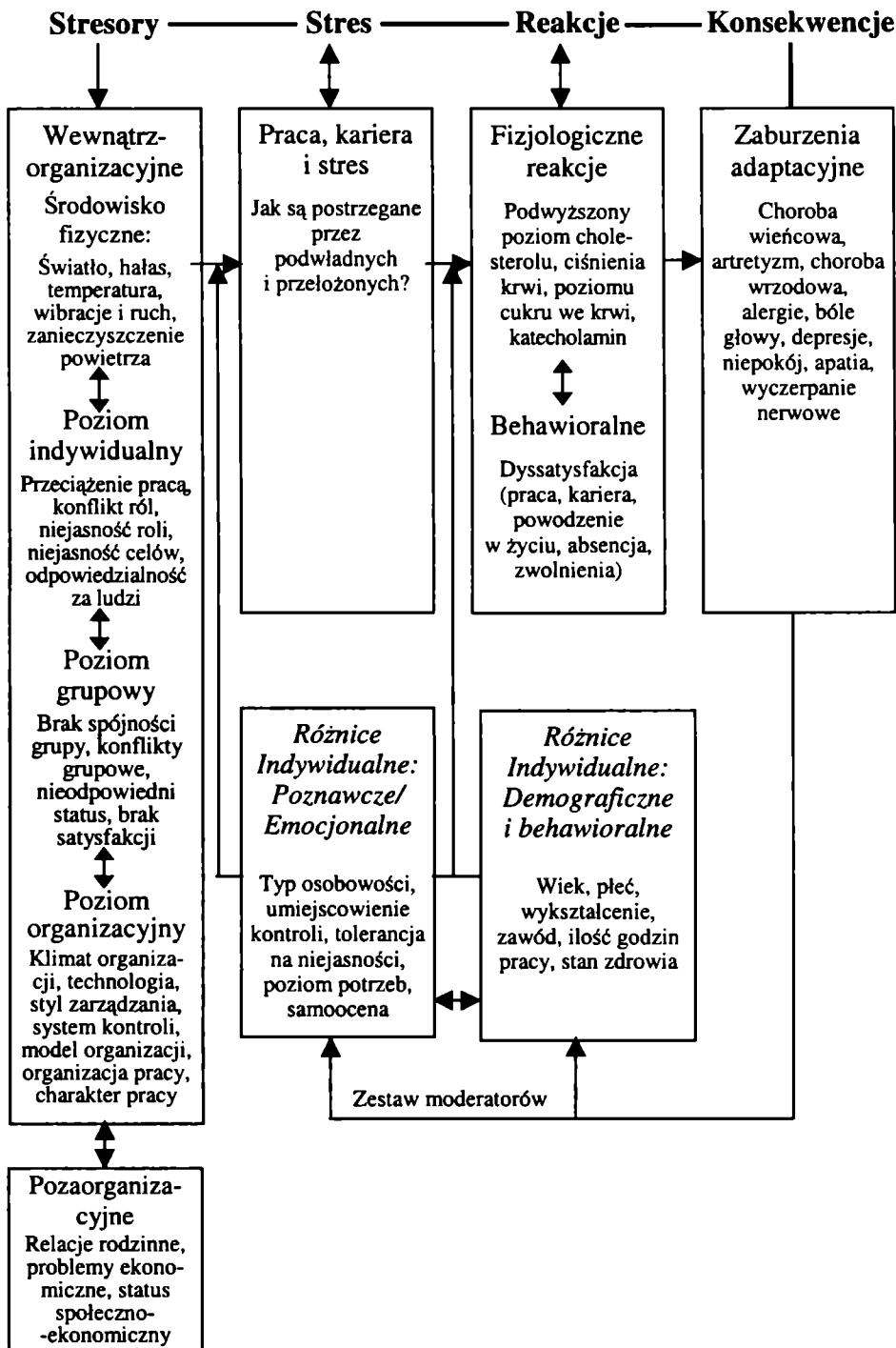
## Veroński Model Stresu T. Marka

Modele stresu organizacyjnego zwykle wskazują na rolę, jaką pełni pracownik w organizacji, stosunki interpersonalne panujące w danej grupie społecznej (pracowniczej), klimat organizacyjny, strukturę samej organizacji i jej kulturę, styl kierowania, system budowania kariery zawodowej w danej strukturze organizacyjnej, czy wreszcie na stosunki przełożony – podwładny (np. Kahn, Katz, 1979). Natomiast Veroński Model Obciążenia, Zmęczenia i Stresu Psychicznego wskazuje, iż wymagania stawiane członkowi grupy pracowniczej przez wspomniane wyżej czynniki organizacyjne nie muszą prowadzić do powstania sytuacji stresowej. Jest to zależne od zasobów, jakimi dysponuje pracownik, i oczywiście od procesu oceny, jakiego dokonuje za każdym razem, gdy znajdzie się w sytuacji wymagającej wysiłku bądź działania. Aby podjąć adekwatne działanie, musi on ocenić, czy zasoby, którymi dysponuje, zezwalają mu na to (Marek, Fąfrowicz, 1999c).

Wymogi zadań stawianych przed pracownikiem są bardzo często związane z rolą, jaką pełni on w strukturze (Sutherland, Cooper, 1988). Nie wszystkie wymagania związane z pełnioną rolą są stresogenne.

Wielu badaczy problematyki uważa, iż o stresie można mówić w przypadku konfliktu ról i niejasności roli. Konflikt ról występuje wtedy, gdy pracownik ma sprostać sprzecznym wymaganiom lub ma wykonać zadania, czynności sprzeczne z jego przekonaniami. Stres może być tutaj wynikiem niezdolności pracownika do wyjścia na przeciw sprzecznym wymaganiom. Może jednak mieć miejsce sytuacja, że jednostka jest w stanie podołać tym wyzwaniom, gdyż dysponuje odpowiednimi zasobami (np. odpowiednia odporność psychiczna, struktura przekonań oraz hierarchia wartości). Wówczas – nawet mimo istniejącego konfliktu ról – stres się nie rozwinię. Takie ujęcie zagadnienia pozostaje w zgodzie z Modelem Verońskim (Marek, Fąfrowicz, 1999b). O tym, czy reakcja stresu rozwinię się, czy nie, decyduje ocena dokonywana przez pracownika, a nie pojawiение się czynnika potencjalnie stresogennego.

Podobne zasady odnoszą się do niejasności roli. Z czynnikiem tym mamy do czynienia w sytuacji, gdy pracownik nie posiada dostatecznie jasnych informacji co do swoich obowiązków związanych z pełnioną w organizacji rolą. Na oddziaływanie tego czynnika, potencjalnie stresogennego, szczególnie narażeni są pracownicy zmieniający miejsce pracy. Niezwykle przydatny przy rozwijaniu zasobów gwarantujących, iż w sytuacji niejasności roli nie wystąpi reakcja stresowa, jest trening bycia (funkcjonowania) w nowym, nieznanym środowisku. Należy podkreślić, iż nie chodzi tutaj o trening skoncentrowany na wykonywaniu nowych zadań czy czynności, lecz o trening oswajający z sytuacjami typu: nieznane, zaskakujące, niepewne itp.



Rysunek 1.3. Model stresu organizacyjnego wg Ivancevicha i Mattesonów

Źródło: Kahn, Byosiere, 1992

Przekraczanie barier organizacyjnych stanowi kolejny czynnik stresogenny (np. French, Caplan, 1972). Mamy z tym do czynienia w sytuacji, gdy członkowie organizacji przekraczają swoje kompetencje, podejmując działania organizacyjne przypisane innym osobom. Jest to czynnik mocno stresogenny. Jeżeli osoba, na którą oddziałuje, nie jest wystarczająco odporna i nie potrafi rozpatrywać zaistniałej sytuacji z zachowaniem odpowiedniego dystansu, może dojść do reakcji agresywnych. Reakcje owe rozprzestrzeniają się w organizacji, skutecznie niszcząc jej klimat.

W konsekwencji prowadzi to do osłabienia stosunków interpersonalnych oraz wycofywania się członków organizacji z aktywnego funkcjonowania w danej strukturze. Na tym tle może się pojawić kolejny, potencjalnie stresogenny czynnik – brak udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących organizacji oraz brak zaangażowania w jej sprawy.

Niemogliwość podejmowania decyzji może być spowodowana przyjętym w danej strukturze organizacyjnej stylem kierowania (np. styl autokratyczny). Jest to czynnik, który oddziałuje niszcząco na samoocenę pracownika. Jeśli jest on pozbawiany przez organizację możliwości udziału w podejmowaniu decyzji, może dojść do przekonania, iż jest niepełnowartościowym członkiem grupy. Stres tego typu zaliczany jest do sytuacji utraty, a więc do najcięższej postaci stresu. Często towarzyszą mu objawy takie, jak apatia i depresja, pojawia się też wyuczona bezradność czy brak inicjatywy. W lżejszych przypadkach stany te charakteryzują się pozorowaną aktywnością.

Kolejnym potencjalnym źródłem stresu, na który wskazują specjaliści zajmujący się stresem organizacyjnym, jest odpowiedzialność wynikająca z roli pełnionej w organizacji (np. French, Caplan, 1972).

Największą moc stresogenną posiada odpowiedzialność za ludzi. Czynnik ludzki uważa się za najmniej przewidywalny w organizacji. Niski poziom kontroli, którą można sprawować w tym zakresie, w znacznym stopniu decyduje o potencjalnie dużej stresogenności tego czynnika. Oczywiście, ostateczny skutek zależy tutaj od wyniku oceny dokonywanej przez pracownika obarczonego określona odpowiedzialnością.

Ważnym czynnikiem potencjalnie stresogennym, związany z organizacją, są stosunki interpersonalne, występujące między członkami grupy pracowniczej. Dobre stosunki międzyludzkie w pracy są głównymi wyznacznikami zdrowia pracowników i organizacji (Sutherland, Cooper, 1988). Złe stosunki cechuje niskie zaufanie, niski stopień wsparcia społecznego oraz niski poziom zainteresowania rozwiązywaniem problemów decydujących o powodzeniu całej struktury organizacyjnej. Wszystkie te czynniki wpływają destrukcyjnie na klimat organizacyjny. Zaburzeniu ulega jasność informacji przesyłanych wewnątrz struktury organizacyjnej. Przyczynia się to do niejasności roli i w rezultacie dochodzi często do tzw. przekraczania barier organizacyjnych (Marek, Fafrowicz, 1999c).

Z potencjalną stresogennością organizacji wiąże się rozwój kariery, jaki ona zapewnia. Ekstremalnie stresogenna jest niepewność kariery, często przeradzająca się w niepewność zatrudnienia. Lęk związany z taką sytuacją w znacznym stopniu ogranicza efektywność i dynamikę działania osoby podlegającej działaniu tego czynnika. Potencjalnie stresogenne jest również nieawansowanie osób, które na awans zapracowały. Rodzi to frustrację zainteresowanej osoby, w następstwie czego pojawia się agresja. Podobny rezultat końcowy (agresja) może się pojawić, gdy awans jest przedwczesny i osoba nie jest przygotowana do podjęcia nowych obowiązków.

Z jednej strony, reakcją na taką sytuację jest lęk, którego naturalną konsekwencją jest ucieczka i wycofywanie się z pełnionej roli. Z drugiej strony, pojawia się jednak chęć pozostania na uzyskanym właśnie stanowisku. Ma miejsce w związku z tym tendencja do walki o zdobyte miejsce. Bardzo często towarzyszy temu agresja, która podobnie jak inne czynniki stresogenne niszczy struktury organizacyjne, wpływa destrukcyjnie na klimat organizacyjny, przyczyniając się do obniżenia efektywności działania nie tylko przedwcześnie awansowanego pracownika, lecz również całej organizacji.

Stres organizacyjny widziany w perspektywie Modelu Verońskiego jawi się jako proces uwarunkowany z jednej strony czynnikami potencjalnie stresogennymi, związanymi z organizacją, jej strukturą i zasadami funkcjonowania, z drugiej zaś indywidualnymi zasobami członków organizacji, zezwalającymi na taką lub inną ocenę danego, potencjalnie stresogennego czynnika (Marek, Fąfrowicz, 1999b).

Na szczególną uwagę zasługuje sytuacja, w której dochodzi do reakcji stresowych u poszczególnych członków organizacji, w wyniku działania organizacyjnych czynników stresogennych (np. konflikt ról, przekraczanie barier organizacyjnych, brak party-cypacji itp.). Jak wynika z dokonanych analiz, występujące wówczas reakcje członków organizacji (agresja, lęk, apatia) mają tendencje do upowszechniania się wśród pozostałych osób, które nie są jeszcze pod działaniem stresu. Na drodze interakcji społecznych, coraz intensywniej zabarwionych emocjami (w zależności od intensywności działającego w organizacji stresu), dochodzi stopniowo do „zakażenia” wszystkich członków organizacji. Stres zaczyna obejmować całą organizację, niszcząc jej klimat organizacyjny, kanały przepływu informacji i w ostateczności ją całą. Mamy więc do czynienia z dwoma poziomami stresu: poziomem **indywidualnym**, dotyczącym poszczególnych członków organizacji, oraz poziomem **organizacyjnym**. W tym drugim przypadku stresowi zaczyna podlegać cała organizacja, generując przy okazji jego nowe źródła (Marek, Fąfrowicz, 1999b).

### **Interakcyjna koncepcja stresu organizacyjnego**

Z. Borucki (1988) przeprowadził próbę rekonstrukcji koncepcji stresu organizacyjnego. Odwołując się do podstawowych założeń wynikających z ogólnego paradygmatu współcześnie prowadzonych badań nad stresem psychologicznym, przyjął, iż każdy w miarę kompletny model stresu organizacyjnego powinien objąć następujące grupy czynników (zmiennych):

1. Obiektywne zakłócenia interpersonalnego procesu przekazywania wymagań roli (organizacyjne sytuacje stresowe).
2. Procesy poznawczej oceny interakcji zachodzących pomiędzy obiektywnymi wymaganiami roli a możliwościami (zasobami) pracownika i rezultat tych procesów, tj. spostrzegany stres organizacyjny.
3. Bezpośrednie reakcje pracownika na spostrzegany stres organizacyjny.
4. Odległe następstwa stresu organizacyjnego.
5. Czynniki modyfikujące zależności zachodzące pomiędzy czterema grupami zmiennych.

## Zakłócenia procesu przekazywania roli (organizacyjna sytuacja stresowa)

We współczesnej koncepcji zachowania człowieka w organizacji pojęcie roli zajmuje kluczową pozycję. Wymagania w stosunku do jednostki pełniącej daną rolę mogą kierować tylko osoby do tego uprawnione, zgodnie z określonymi przepisami. Natomiast z teoretycznego punktu widzenia, układ odniesienia roli dla danej osoby centralnej tworzą ci wszyscy członkowie organizacji, którzy rzeczywiście wywierająauważalny wpływ na jej zachowanie.

Typowy układ odniesienia w organizacji obejmuje nie tylko bezpośredniego zwierzchnika i przełożonego, ale także niektórych podwładnych i współpracowników, członków tej samej grupy roboczej oraz inne jeszcze osoby zatrudnione w tym samym zakładzie pracy, będące członkami innych grup roboczych. W układ odniesienia roli mogą zostać również włączone osoby pełniące funkcje kierownicze w organizacjach politycznych, działających na terenie danego zakładu pracy, a także osoby cieszące się szacunkiem lub przyjaźnią osoby centralnej.

Nakazy i zakazy wysuwane przez nadawcę roli (który ma określone przekonania) tworzą zbiór oczekiwania tej roli. Zawiera on zestaw czynności i obowiązków, które powinien spełniać dany nosiciel roli, ale także wymagania, co do stylu jego działania, poglądów czy też sposobu odnoszenia się do pozostałych członków i klientów organizacji.

Wszystkie oczekiwania są wyrażane na zewnątrz i kierowane pod adresem konkretnego odbiorcy roli. Odbiera się to zazwyczaj poprzez wydawanie bezpośrednich poleceń i instrukcji, jak i przez przekazywanie bardziej ogólnych informacji istotnych dla pełnienia danej roli organizacyjnej. Ten zbiór informacji i wymagań przekazywanych odbiorcy roli nazywany został rolą przekazaną.

Każdy akt przekazu wymagań roli, niezależnie od tego, w jakiej będzie przebiegał formie, aby wywołać zamierzony skutek w postaci oczekiwanej zachowania nosiciela roli, musi zostać przez niego odebrany (spostrzeżony). Suma spostrzeżonych i rozpoznanych wymagań roli tworzy tzw. rolę odebraną. Pomiędzy rolą odebraną a przekazaną dosyć często obserwuje się pewne rozbieżności. Są one spowodowane zazwyczaj zakłóceniami procesu odbioru wymagań roli. Każdy nosiciel roli dysponuje określonymi nastawieniami i przekonaniami dotyczącymi tego, co powinien, a czego nie powinien robić, zajmując dane stanowisko.

W czasie przekazywania roli osoba centralna (pracownik) jest w stanie przewidzieć negatywne konsekwencje niepowodzenia realizacji narzuconych zadań. Równie dobrze, w przypadku powodzenia, może się spodziewać nagród.

Zachodzący w organizacji proces przekazywania wymagań czy oczekiwania roli stosunkowo często ulega różnego rodzaju zakłóceniom. Dzieje się tak dlatego, że proces ten zachodzi w toku wzajemnego oddziaływania, w którym mamy do czynienia z jedną stroną z nadawcami roli i wyrażanymi przez nich wymaganiami, z drugiej zaś z uczestnikiem organizacji jako odbiorcą roli, jego możliwościami, aktualnymi dążeniami i osobistym systemem wartości.

Za podstawowe formy zakłóceń procesu przekazywania roli (organizacyjne sytuacje stresowe) można uznać konflikt roli, jej wieloznaczność oraz przeciążenie roli.

Konflikt roli jest czynnikiem stresowym (stresorem). Konflikt roli zdefiniowano jako

„jednoczesne pojawienie się dwu lub więcej przekazań roli (wymagań), w których zastosowanie się i realizacja jednego z nich utrudnia realizację drugiego lub pozostałych, a gdzie w ekstremalnych warunkach realizacja jednego przekazu roli wyklucza realizację drugiego (pozostałych)” (Borucki, 1988).

Można wyróżnić dwie podstawowe formy konfliktu roli:

- zewnętrzny konflikt roli;
- wewnętrzny konflikt roli, czyli konflikt typu rola – osobowość.

Zewnętrzny konflikt roli jest zakłóceniem przebiegu procesu przekazywania roli, polegającym na wystąpieniu dwu lub więcej przekazów roli (pochodzących od nadawców roli ze społecznego otoczenia nosiciela roli). Realizacja jednego z nich utrudnia wówczas, a czasami nawet uniemożliwia, realizację innego (pozostałych). Jeżeli sprzeczne wymagania wysuwa jedna osoba, mówimy o konflikcie wewnętrznym nadawcy roli. Jeżeli zaś są dwie lub więcej osób, mówimy o konflikcie pomiędzy nadawcami ról.

Konflikt typu rola – osobowość jest zakłóceniem procesu przekazywania roli, polegającym na jednoczesnym wystąpieniu co najmniej dwu wzajemnie sprzecznych przekazów (wymagań) roli (z których jeden pochodzi od zewnętrznego nadawcy roli, drugi zaś od samego odbiorcy roli). Wówczas pełnienie roli organizacyjnej jest znacznie utrudnione, w niektórych przypadkach niemożliwe. Źródłem konfliktu rola – osobowość są wymagania wysuwane przez nadawców roli, których treść lub forma są sprzeczne z potrzebami, przekonaniami czy wartościami typowego pracownika.

Drugą formą zakłócenia procesu przekazywania roli w organizacji jest wieloznacznosć roli. Można ją zdefiniować jako

„zakłócenie procesu przekazywania roli polegające na nieprawidłowym przekazie, zniekształceniu, niejasności, lub braku informacji potrzebnej do adekwatnego odbioru wymagań roli oraz jej pełnienia” (Borucki, 1988).

Inną jeszcze formą zakłócenia jest przeciążenie roli (Borucki, 1988) zadaniami, wymaganiami, bodźcami. Jest ono silnym czynnikiem stresowym. Przeciążenie roli można rozumieć jako zakłócenie systemu jej przekazywania, polegające na tym, że nadawcy roli przekazują jej nosicielowi wymagania, które są wprawdzie przez niego odbierane (spostrzegane), lecz nie jest on w stanie spełnić ich w wymaganym czasie i przy dostępnych środkach. Przeciążenie roli może występować w takich podstawowych formach, jak:

- przeciążenie liczbą zadań (tzw. przeciążenie ilościowe);
- przeciążenie trudnością zadań (tzw. przeciążenie jakościowe);
- przeciążenie ograniczeniem czasowym (tzw. presja czasu);
- przeciążenie odpowiedzialnością, głównie za innych ludzi.

Przeciążenie liczbą zadań polega na tym, że nadawcy roli przekazują danemu odbiorcy bardzo dużą liczbę wymagań. Przeciążenie ograniczeniem czasowym wiąże się z trudnością wykonania zadania w określonym, często krótkim terminie. Przeciążenie odpowiedzialnością wiąże się najczęściej ze sprawowaniem przez odbiorcę roli funkcji kierowniczej, nadzorowania działań innych pracowników. Może być również związane z odpowiedzialnością materialną (finansową).

Nie tylko przeciążenie roli może mieć potencjalnie stresowy charakter, tak samo na niektórych może działać niedociążenie roli (Borucki, 1988). Może ono wynikać z bardzo małej liczby zadań zawodowych oraz z konieczności wykonywania takich czynno-

ści zawodowych, do których tylko w niewielkim stopniu nosiciel roli wykorzystuje swoje aktualne możliwości i umiejętności.

Oczywiście sytuacje stresowe, związane z zakłóceniami przebiegu procesu przekazywania wymagań roli, nie są jedynym źródłem stresu w pracy. Inne jeszcze pozaorganizacyjne stresory mogą tkwić w fizycznych warunkach pracy, w zakłócenach przebiegu kariery zawodowej, w złych stosunkach z przełożonymi, współpracownikami czy klientami. Zbiór wszystkich sytuacji stresowych, zarówno organizacyjnych, jak i pozaorganizacyjnych, nazywa się stresorami zawodowymi.

### Spostrzegany stres organizacyjny

Nosiciel określonej roli nie jest tylko przedmiotem (bierną stroną) procesu przekazywania wymagań, lecz przede wszystkim jego podmiotem. Jest uważnym obserwatorem przebiegu tego procesu, a także aktywnym jego uczestnikiem. Pracownik jest w stanie spostrzec i ocenić zakłócenia w procesie przekazywania wymagań roli.

Spostrzegany, zewnętrzny konflikt roli (Reykowski, 1968) występuje wtedy, gdy pracownik spostrzeże, że nadawcy roli stawiają mu niespójne i wzajemnie wykluczające się wymagania.

Spostrzegany konflikt „rola – osobowość” pojawi się u pracownika, jeśli wymagania stawiane mu przez nadawców roli ingerują w jego system wartości i przekonań.

Spostrzegany konflikt roli (SKR) jest bardziej złożoną formą. Występuje u pracownika wtedy, kiedy zakłócenia w toku odbioru roli są spowodowane faktem, iż nadawcy roli nieprawidłowo przekazują pracownikowi informacje ważne dla prawidłowego wykonania zadania.

Spostrzegane przeciążenie roli (SPR) pojawi się, kiedy jej nosiciel uświadomi sobie zbyt dużą liczbę stawianych mu zadań, ich nadmierną trudność i ograniczenia czasu na wykonanie.

Sumując powyższe informacje, można dojść do wniosku, iż

„ze stresem organizacyjnym (spostrzeganym stresem roli) mamy do czynienia zawsze wtedy, gdy uczestnik organizacji ocenia spostrzegane przez siebie zakłócenia procesu przekazywania roli jako zagrażające lub też ocenia, że doznał z powodu tych zakłóceń porażki czy też szkody – straty” (Borucki, 1988).

Często zdarzają się przypadki łącznego występowania dwóch lub wszystkich trzech form zakłóceń procesu przekazu roli (spostrzeganego konfliktu roli). Sytuacja taka wywołuje na ogół stan spostrzeganego stresu roli o odpowiednio większej sile.

### Reakcja na spostrzegany stres organizacyjny

Spostrzegany stres organizacyjny wywołuje u pracowników złożony zespół reakcji i zachowań. Bezpośrednia reakcja na spostrzegany stres ma trzy podstawowe komponenty: fizjologiczny, psychologiczny i behawioralny. Do komponentów fizjologicznych zalicza się m.in. wzrost tętna i ciśnienia krwi, wzrost przewodnictwa elektrycznego skóry, napięcie mięśniowe, przyspieszenie oddechu, zwiększone wydzielanie potu, zmiany temperatury skóry, rozszerzenie żrenic. Natomiast psychologicznym komponentem jest wzrost pobudzenia emocjonalnego, początkowo w postaci ogólnego napięcia emocjonalnego, a następnie specyficznych emocji. Emocjami, które pojawiają się najczęściej, są niepokój, lęk i strach, a w przypadkach bardzo silnego zagrożenia, panika i przeróżenie.

Zaobserwować też można emocje irytacji, gniewu i złości. W końcu pojawiają się także zmiany w zachowaniu jednostki (komponent behawioralny). Pełen cykl tych zmian przebiega w trzech fazach: mobilizacji, rozstrojenia i destrukcji (Reykowski, 1968).

W fazie mobilizacji jednostka stara się, angażując wszystkie swoje możliwości (verbalne, ruchowe, zasoby intelektualne), realizować postawione przed nią zadania. Spostrzegane zagrożenie motywuje ją do działania. Często jednak bezpośrednie działania nastawione na opanowanie sytuacji stresowej kończą się niepowodzeniem i jednostka ocenia sytuację, w jakiej się aktualnie znajduje, jako nadal zagrażającą. W zachowaniu jej pojawia się wówczas zespół zmian nazwanych fazą rozstrojenia. Charakterystycznymi cechami tej fazy są: spadek sprawności wykonania poszczególnych czynności psychicznych oraz brak spójności wykonywanych zadań. Jednostka podejmuje wtedy różne czynności obronne. Jeśli i te próby zmiany niekorzystnej dla siebie sytuacji kończą się niepowodzeniem, pracownik dochodzi najczęściej do przekonania, że doznał określonej szkody (straty). Wiąże się to z dalszym wzrostem emocji negatywnych, początkowo w postaci silnego lęku lub gniewu, a następnie w postaci rezygnacji, poczucia bezradności oraz silnego poczucia winy. Emocje te towarzyszą fazie zmian w zachowaniu, nazwanej fazą destrukcji. W tej fazie procesy orientacyjne i intelektualne są znacznie zaburzone. Jednostka prawie całkowicie traci kontrolę nad swymi działaniami.

### **Odległe następstwa stresu organizacyjnego**

Zjawisko stresu psychologicznego może występować pod postacią stresu doraźnego (powstającego w wyniku jednorazowej, krótkotrwałej zmiany w otoczeniu, ocenionej przez jednostkę jako zagrożenie), bądź też długotrwałego (jednostka przez dłuższy czas znajduje się pod nieustannym wpływem warunków zewnętrznych ocenianych przez nią jako zagrożenie).

Przyjmuje się obecnie, że zarówno bardzo silny stres doraźny, jak i przede wszystkim stres długotrwały prowadzą do licznych, utrwalonych zaburzeń w psychologicznym, społecznym i fizjologicznym funkcjonowaniu jednostki. Za najważniejsze czynniki, które decydują o tym, że stres prowadzi do tego rodzaju zaburzeń, uznaje się:

- wysokie natężenie stresu, wywołane silnym zagrożeniem podstawowych potrzeb i wartości jednostki;
- pojawienie się stresorów, których nie udaje się zlikwidować, pomimo wielokrotnych prób oddziaływanego na to, co je powoduje;
- stosowanie nieodpowiednich technik obrony przed negatywnymi emocjami wywołanymi przez sytuację zagrożenia;
- niski stopień indywidualnej odporności na stres psychologiczny.

### **1.3. Modyfikatory reakcji na stres**

Zmienne modyfikujące to takie, które łączą z sobą kilka różnych elementów i wpływają na wzajemne ich relacje. W przypadku stresu modyfikatorami będą wszystkie czynniki, wewnętrzne (jak różnice indywidualne), czy też zewnętrzne (jak wsparcie społeczne), kształtujące ostateczny wynik relacji stresor – jednostka. Zmienną

modyfikującą może być przykładowo samoakceptacja jednostki, która oddziałuje na sposoby radzenia sobie ze stresem.

Ogólnie w badaniach nad stresem np. Caplana (1975, za: Noworol, 1998) pojęcie „modyfikatory” używane jest w odniesieniu do czynników osobowych (np. samoocena) i środowiskowych (np. wsparcie społeczne).

W niniejszym rozdziale zostaną omówione te zmienne modyfikujące, które wpływają na zachowania jednostek w pracy i ich kondycję zdrowotną, czyli wzór zachowania A, oraz poczucie koherencji, a także wsparcie społeczne.

## Wzór zachowania A

Dwaj kardiologrzy, Friedman i Rosenman (1974), stworzyli typologię zachowań związanych z podatnością na zawał serca. Jeden typ behawioralny nazwali typem A, a drugi, leżący po przeciwniej stronie kontinuum danej cechy, typem B. Z czasem typologia ta wzbudziła zainteresowanie wśród psychologów społecznych i eksperymentalnych.

Obszernego i wciąż aktualnego przeglądu badań nad wzorem zachowania A dokonał Jenkins, który zdefiniował go jako zespół jawnego zachowania się lub styl życia, charakteryzujący się skrajnym współzawodnictwem, walką o osiągnięcia, agresywnością (czasami silnie tłumioną), pośpiechem, niecierpliwością, pobudliwością, nadmierną czujnością, wybuchowym sposobem mówienia, napięciem mięśni twarzy, poczuciem presji czasu i poczuciem nadmiernej odpowiedzialności (za: Wrześniowski, 1993).

Należy jednak zaznaczyć, że wzór zachowania A nie oznacza stałej cechy osobowości i nie jest też reakcją na stres. Raczej jest to „sposób bycia” tych ludzi, którzy nawykowo i spontanicznie reagują na pobudzające ich okoliczności. Nasuwa się wniosek, że ta skłonność do określonego rodzaju zachowania jest zmienną pośredniczącą, działającą w sytuacji pracy na konkretne przeżycie stresu. Konsekwencją reakcji na stres w przypadku typu A jest ryzyko nasilenia się poważnej choroby układu krążenia (np. choroby wieńcowej czy apopleksji).

Caplan i współpracownicy (1975) przeprowadzili badania, które dotyczyły warunków pracy i sytuacji zdrowotnej pracowników. Wyбрали 23 zawody, cechujące się dużą stresogennością i wysokim wskaźnikiem zachorowalności. Badania te potwierdziły zależność pomiędzy poziomem stresu pracy, a stylem zachowania osoby wykonującej dany zawód. Najwyższe wyniki w kategorii wzoru zachowania A uzyskali pracownicy umysłowi, np. naukowcy, lekarze. Powyższe dane są zbieżne z tymi, które osiągnięto wcześniej na podstawie badań podstawowych przeprowadzonych wśród profesorów i pracowników administracji w środowiskach akademickich (French i in., 1959). Pracownicy administracyjni zajęli wysokie miejsca w skali nastawienia na osiągnięcia i w związku z tym cechuje ich wyższy poziom ryzyka choroby wieńcowej. Nasuwa się jednak przypuszczenie, że cecha wzmożonej motywacji osiągnięć w tym przypadku dotyczy raczej kadry kierowniczej. Powyższą hipotezę potwierdza House (1981), który uważa, że główną, cechą psychologiczną wzoru zachowania A jest „pragnienie osiągnięć społecznych”, wyrażające się w ambicji, rywalizacji, agresywności itp. Motywacja do pracy w tym aspekcie jest przedmiotowa (tzn. potrzeba pieniędzy, pozycji, uznania), w przeciwieństwie do podmiotowej (tzn. pragnienie wykonywania ciekawej, dającej osobiste zadowolenie pracy).

Inna interpretacja wzoru zachowania A sugeruje, że ludzie, których zachowanie ma takie właśnie cechy, znalazły się w stresogennej sytuacji zewnętrznej, łatwiej do-

strzegają stres oraz reagują na niego przesadnie. Osoby takie dążą do perfekcji, mogą narzucać sobie surowe normy pracy i niepotrzebne limity czasowe. Argument ten znalazł potwierdzenie w badaniach Caplana (1975). Uważa on, że zaliczając kogoś do typu A, wskazuje się, iż jednocześnie występują u niego pewne cechy behawioralne i przezywa on silniej naciski sytuacyjne (za: Cooper, Payne, 1988).

### Poczucie koherencji

Drugim osobowościovym modyfikatorem odbioru stresu, na który zostanie zwrócona uwaga w tej pracy, jest poczucie koherencji.

Według Aarona Antonovsky'ego, poczucie koherencji jest wewnętrznym, centralnym czynnikiem, który powoduje, że ludzie radzą sobie ze stresem. Często poczucie koherencji określane jest jako

„ogólna orientacja, wyrażająca, w jakim stopniu człowiek ma dominujące, trwałe, choć dynamiczne przekonania o przewidywalności świata wewnętrznego i zewnętrznego oraz o tym, że z dużym prawdopodobieństwem sprawy przyjmą tak pomyślny obrót, jakiego można oczekiwac na podstawie racjonalnych przesłanek” (Antonovsky, 1995).

Zagadnienie „stres i radzenie sobie” było i jest przedmiotem rozważań teoretycznych i badań wielu psychologów (np. Lazarus, 1981; Lazarus, Folkman, 1984; Moos, 1986).

Z ciekawą koncepcją wystąpił Antonovsky w latach 80. Poszukując odpowiedzi na pytanie: „dlaczego ludzie zachowują zdrowie lub szybko do niego powracają, pomimo trudnych warunków, dużego obciążenia, działania wielu stresorów i czynników patogenetycznych”, stworzył model orientacji salutogenetycznej, którego wyjściową tezą było to, że nie zawsze należy wnioskować o negatywnym wpływie stresu na aktywność życiową, jak i zdrowie człowieka.

Istotne w tej orientacji jest wg Antonovsky'ego istnienie nie tylko czynników patogenetycznych, ale także odrębnej, istotnej kategorii zasobów (ang. *resources*), dzięki którym człowiek może sobie efektywnie radzić ze stresem.

Podstawowym założeniem paradygmatu patogenetycznego, od czasów Waltera Cannona po dziś dzień, jest to, że normalnym stanem organizmu ludzkiego jest homeostaza i porządek.

W tej perspektywie homeostaza ulega okazjonalnym zaburzeniom przez mikrobiologiczne, fizyczne, chemiczne lub psychospołeczne stresory, siły lub czynniki. Mechanizmy regulacyjne – neuropsychologiczne, immunologiczne, endokrynologiczne – włączają się następnie do gry i wysiłków czynionych na rzecz przywracania homeostazy organizmu. Czasem te mechanizmy są nieadekwatne, czego rezultatem jest pojawienie się choroby. Terapia różnego rodzaju zmierza ku wzmacnieniu, rozszerzeniu lub zastąpieniu owych mechanizmów regulacyjnych.

Jest to zasadniczy paradygmat patogenetyczny. Konsekwencje jego dominacji w myśleniu, badaniach i działaniu są widoczne szczególnie na polu badań nad stresem. Nastawiona na zdrowie behawioralne patogenetyczna orientacja doprowadziła do przyjęcia założenia, że stresory są złe. Wiele stresorów i patogenów jest rzeczywiście toksycznych, inne jednak są neutralne w swych konsekwencjach dla zdrowia, jeszcze inne mogą być tonizujące i zdrowe, a niektóre mogą posiadać zarówno negatywne, jak i pozytywne konsekwencje. Nie brano pod uwagę możliwości, że sterylnie otoczenie nie tylko jest nieosiągalne, lecz w rzeczywistości mogłoby być śmiertelnie niebezpieczne (Antonovsky, 1995).

## Model salutogenetyczny: poczucie koherencji

Z perspektywy powyższych rozważań Antonovsky przedstawił swoją koncepcję za pomocą modelu salutogenezy, zaprezentowanego na rysunku 1.4.

Istotą salutogenetycznego paradygmatu jest koncentracja na efektywnym (skutecznym) radzeniu sobie, na czymś, co można by z powodzeniem nazwać „behavioralną immunologią”.

W salutogenetycznym modelu Antonovsky'ego o skutecznym radzeniu sobie ze stresem współdecydują:

- rodzaje i poziom stresorów;
- zgeneralizowane zasoby odpornościowe (psychospołeczne i biologiczno-konstytucjonalne);
- poczucie koherencji (ang. *sense of coherence*).

„Poczucie koherencji jest to globalna orientacja człowieka, wyrażająca stopień, w jakim ma on dominujące, trwałe, choć dynamiczne, poczucie pewności, że:

- bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturywany, przewidywalny i wytłumaczalny;
- dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce;
- wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania” (Antonovsky, 1995).

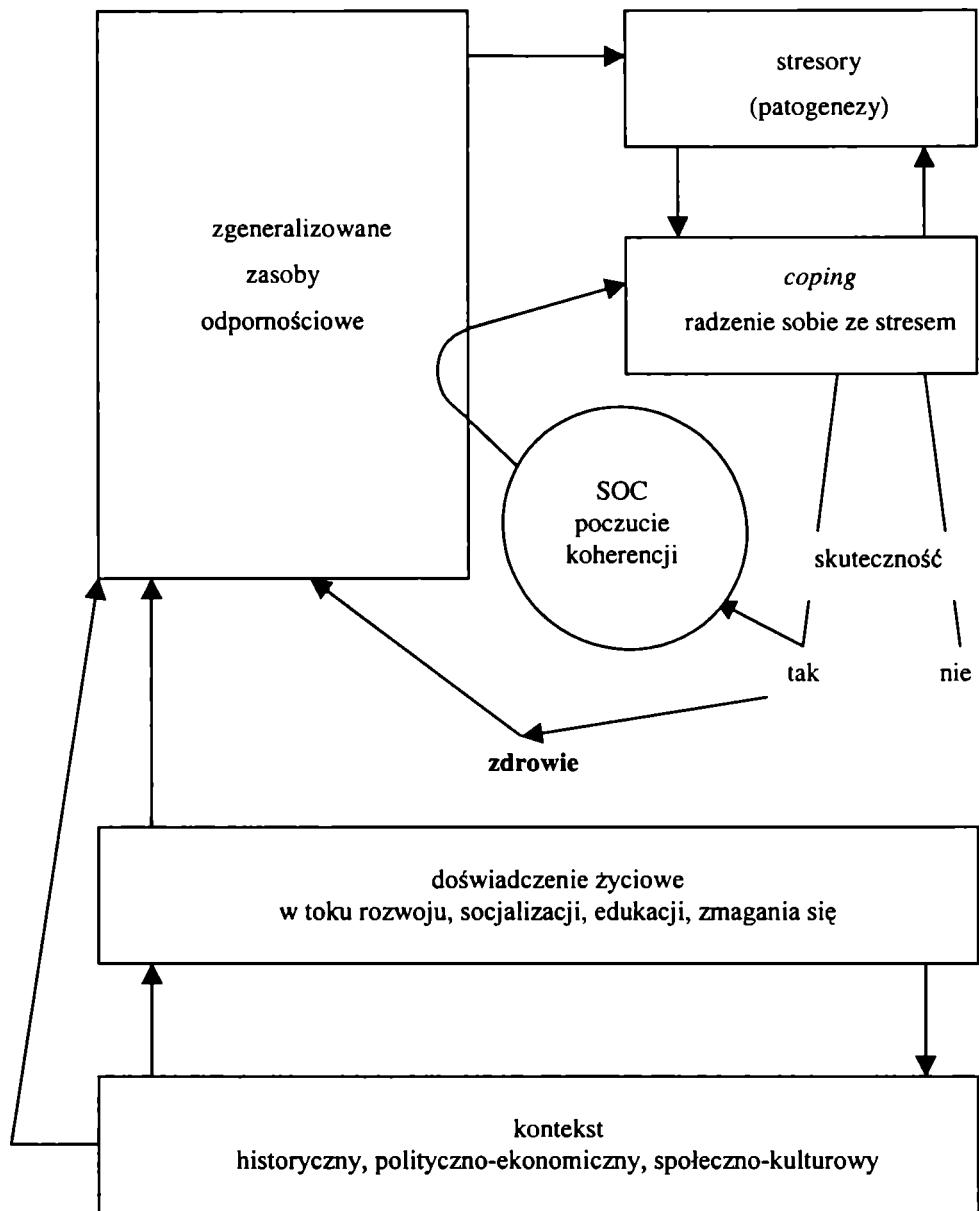
Poczucie koherencji w ujęciu Antonovsky'ego składa się z trzech zasadniczych komponentów:

**1. Poczucia zrozumialości** (ang. *comprehensibility*), które oznacza trwałą zdolność do rozumienia oraz poznawczej oceny rzeczywistości.

Odnosi się ono do zakresu, w jakim jednostki odbierają napotykane bodźce jako posiadające sens poznawczy, jako raczej uporządkowaną, spójną, ustrukturalizowaną i jasną informację, która jest zatem przewidywalna, a nie jako informację chaotyczną, nieuporządkowaną, przypadkową i nieprzewidywalną. Jeśli ludzie spostrzegają świat jako zrozumiałego, wchodząc w sytuacje otwarte, mają pewność, że można w nich znaleźć sens i porządek.

**2. Poczucie zaradności – sterowalności** (ang. *manageability*), rozumiane jako posiadanie odpowiednich i wystarczających umiejętności do poradzenia sobie ze stresem (np. wykorzystywanie źródeł wsparcia społecznego – małżonek, przyjaciel, lekarz; źródeł ideologicznych – Bóg, historia). Zaradność przypomina nieco opracowane przez White'a (Lewin, White, 1939) pojęcie poczucia kompetencji, które definiuje on jako posiadane przez organizm poczucie „przystosowania lub zdolność do przeprowadzania takich transakcji z otoczeniem, w wyniku, których organizm utrzymuje się przy życiu, wzrasta i rozwija się”.

**3. Poczucie sensowności** (ang. *meaningfulness*), które ma charakter emocjonalno-motywacyjny. Oznacza poczucie wartości życia, wolę życia oraz przekonanie, że problemy są wyzwaniem do działania i wysiłku, który warto podjąć. Ludzie cechujący się wysokim stopniem sensowności czują, że życie ma sens emocjonalny, że przynajmniej niektóre problemy i wymagania przez nie stawiane warte są inwestowania energii, poświęcenia oraz zaangażowania i są raczej pożądanymi wyzwaniami niż zbędnymi obciążeniami, których lepiej byłoby uniknąć.



Rysunek 1.4. Model salutogenezy Antonovskiego

Źródło: Dolińska-Zygmont, 1996

Te trzy komponenty są nierozerwalnie powiązane z sobą i mogą być rozdzielone jedynie dla celów analitycznych. Teoretycznie jednostka może posiadać jeden komponent wysoce rozwinięty, inne zaś wcale. Poczucie koherencji takiej osoby jest jednak bardzo niestabilne.

Inną kategorią w modelu salutogenetycznym jest pojęcie „granic” –

„Niewykluczone, że jedną z najskuteczniejszych technik, pozwalających osobie o wysokim poczuciu koherencji zachować poczucie koherencji świata, jest elastyczne podejście do tego, które obszary życia w obrębie wytyczonych granic należy uznać za ważne”.

Trafnym podsumowaniem przedstawionej idei salutogenezy Antonovsky'ego może być zdanie: „Człowiek może najkorzystniej ustosunkowywać się nawet w sytuacjach skrajnego stresu, dzięki zgeneralizowanym zasobom odpornościowym, wzmacniającym poczucie koherencji we wszystkich jej wymiarach, i za pomocą odpowiedniego do określonych sytuacji dysponowania granicami” (Sęk, 1996).

Przekładając to na realia życiowe, można powiedzieć, że ludzie o wysokim poczuciu koherencji:

- rzadziej rozpoznają trudne sytuacje jako stresory lub zaliczywszy je do stresorów, częściej oceniają je jako nieszkodliwe bądź obojętne;
- łatwiej pokonują niedogodności życia codziennego;
- w momentach przełomowych swego życia (rozwód, utrata pracy, mażeństwo) szybko przystosowują się do zmiany;
- potrafią określić, w jakich granicach mogą samodzielnie pokonać stres, a kiedy powinni zwrócić się o pomoc.

„Człowiek o silnym poczuciu koherencji jest przekonany, że problemy dają się uporządkować i zrozumieć, przystępuje więc do porządkowania chaosu, rozświetla to, co niezrozumiałe” (Antonovsky, 1995).

Aby potwierdzić hipotezę, że człowiek o silnym poczuciu koherencji dobrze radzi sobie z napięciem i udaje mu się utrzymać dobry stan zdrowia lub je poprawić, Antonovsky stworzył złożony z 29 pytań Kwestionariusz Orientacji Życiowej (SOC-29). Zostanie on dokładniej omówiony w części poświęconej metodologii badań.

Poczucie koherencji jest cechą indywidualną, której nie można odnosić do całych grup społecznych czy środowisk zawodowych. Są jednak niewątpliwie takie obszary zawodowe, w których pracownicy o wysokim poczuciu koherencji byliby wielce pożądani. Wymienić tu można zawód nauczyciela, charakteryzujący się wysokim poziomem stresu zawodowego. Wysokie poczucie koherencji byłoby więc zbawienne dla zdrowia nauczyciela, gdyż w myśl teorii Antonovsky'ego potrafiłby on uruchamiać niezbędne zasoby odpornościowe i właściwie, racjonalnie je wykorzystywać, by skutecznie zapobiegać stresom, a tym samym utrzymywać na właściwym poziomie swoje zdrowie.

Opierając się na wynikach badań empirycznych, można wyciągnąć wniosek, że poczucie koherencji wpływa pozytywnie i w sposób zróżnicowany, bezpośredni i pośredni, na zdrowie, efektywność radzenia sobie ze stresorami, a przede wszystkim warunkuje ocenę pierwotną stresorów (Pasikowski, 2000; Sęk, Pasikowski, 2001).

## Inne czynniki indywidualne

Oprócz wyżej wymienionych moderatorów, w badaniach nad stresem i radzeniem sobie uwzględniane są jeszcze inne cechy osobowości, które ze względu na objętość pracy, a także na to, iż nie są one brane pod uwagę w przeprowadzanych badaniach, zostaną opisane bardzo ogólnie.

Przede wszystkim należy tu wymienić wymiary intro-ekstrawersji Eysencka oraz zrównoważenia-neurotyzmu.

Osoby ekstrawertywne częściej stosują radzenie sobie ukierunkowane na problem, jeśli zaś chodzi o neurotyzm, to osoby charakteryzujące się tą cechą przejawiają zachowania mniej przystosowawcze; częściej oceniają one sytuację stresową jako zagrożającą. Neurotyzm wzmacnia też negatywny wpływ stresu psychologicznego na podatność na choroby psychosomatyczne.

### *Temperament*

Zmienną osobowościową mającą wpływ na przebieg reakcji stresowej jest temperament. Zgodnie z teorią Strelaua temperament, będący naturalnym wyznacznikiem odporności na stres, należy rozumieć jako „względnie stałe cechy organizmu, pierwotnie biologicznie zdeterminowane” (Strelau, 1985).

Regulacyjna teoria zachowania tego autora mówi, iż cechy temperamentu

„przejawiają się w formalnych cechach zachowania, które da się sprowadzić do poziomu energetycznego i czasowej charakterystyki reakcji”.

Szczególne znaczenie ma w tym przypadku aspekt energetyczny reakcji, przejawiający się w dwóch zasadniczych cechach: reaktywności, wyznaczającej intensywność reakcji, i aktywności, związanej z ilością i zakresem podejmowanych działań.

Reaktywność, która jest właściwością psychologiczną związaną z fizjologiczną cechą siły układu nerwowego, określa nie tylko wielkość reakcji emocjonalnych, ale także zdolność do działania w warunkach silnego pobudzenia emocjonalnego. Można oczekiwać, że osoby cechujące się wysokim poziomem reaktywności będą reagowały z silniejszymi emocjami w warunkach stresu i jednocześnie powinny przejawiać mniejszą zdolność radzenia sobie. Natomiast osoby o niskim poziomie reaktywności odwrotnie, lepiej funkcjonują w warunkach umiarkowanego obciążenia. To założenie potwierdzają badania empiryczne, m.in. J. Maciejczyk, I. Terelak (1974).

Jednakże zdaniem Strelaua (1985), wyniki przedstawionych badań nie są jednoznaczne, jeśli chodzi o interakcje pomiędzy temperamentem a poziomem stymulacji i jakością wykonania. Nie jest to prosta zależność, gdyż w grę wchodzą tu jeszcze dodatkowe czynniki, takie jak doświadczenie życiowe, nawyki i umiejętności zawodowe itd. Niewątpliwie jednak temperament stanowi bazę odporności na stres.

Odporność na stres jest warunkowana także takimi czynnikami, jak poczucie własnej wartości, optymizm, stabilność systemu wartości czy poczucie sensu życia (Witmer, 1983).

Również wyniki badań S. Kobasy z 1977 roku (Kobasa, 1982) wskazują na adaptacyjne znaczenie cech indywidualnych, których zespół nazwała ona twardością (*hardiness*). Składa się nań silna motywacja osiągnięć, zgodność podejmowanych ról, odporność psychiczna, poczucie siły przy jednocześnie niskiej potrzebie dominacji i małym stopniu ogólnej alienacji.

### *Samoocena*

Samoocena jest poznawczą strukturą jednostki, w dużej mierze odpowiedzialną za zachowanie człowieka w sytuacji stresowej. Pomaga mu ona w realnej ocenie własnych możliwości (np. fizycznych, intelektualnych, społecznych), które może wykorzystać w utrzymaniu względnej równowagi ze środowiskiem zewnętrznym (Borucki, 1988).

Do jej głównych składników zalicza się samoakceptację. Jest to ocena samego siebie, oparta na aprobatie własnej osoby jako uzdolnionej, mającej znaczenie i godnej szacunku (Kozielecki, 1987). Wysoki poziom samoakceptacji sprzyja indywidualnej odporności na stres, zmniejsza wystąpienie negatywnych reakcji emocjonalnych i ogólnie zaburzeń zachowania (Kocowski, 1970).

W zakresie roli zawodowej, wysoka samoakceptacja powoduje osłabienie zależności zachodzących pomiędzy:

- konfliktem roli, a ogólnym napięciem emocjonalnym związanym z pracą;
- konfliktem roli a pogorszeniem się relacji interpersonalnych ze współpracownikami (za: Biela, 1991).

### *Poczucie kompetencji interpersonalnych*

Zmienna ta wydaje się szczególnie ważna, jeśli chodzi o wpływ trudnych sytuacji zawodowych na różne następstwa stresu. Poczucie kompetencji interpersonalnych (Borucki, 1988) to przekonanie o własnych umiejętnościach nawiązania i rozwijania efektywnych stosunków międzyludzkich. Obniża ono poziom szkodliwych następstw stresu roli zawodowej, takich jak: brak satysfakcji z pracy, chęć opuszczenia organizacji, mała efektywność pracy, nasilenie dolegliwości somatycznych.

### *Odporność na stres*

Naturalna odporność jednostki na stres uwarunkowana jest typem układu nerwowego oraz temperamentem. Osoby charakteryzujące się silnym typem układu nerwowego (siła procesu pobudzenia) są mniej podatne na stres niż osoby ze słabym typem układu nerwowego. Natomiast cechy temperamentalne opisać można w wymiarze ekstra-introwersji Eysencka i neurotyzmu. Problem odporności na stres w tych wymiarach przedstawia się następująco (Sęk, 1991b):

- ekstrawertycy konfrontują się z problemem i preferują aktywność w działaniu;
- jednostki ekstrawertywne i neurotyczne stosują tłumienie w sytuacjach ocenianych jako ważne, w działaniu są raczej bierne;
- jednostki introwertywne i neurotyczne mają silniejszą tendencję do oceniania sytuacji dla siebie ważnych jako zagrażających.

### Spostrzegane wsparcie społeczne

Samo pojęcie wsparcia społecznego jest wyjątkowo wieloznaczne, nie ma jednej definicji tego zjawiska, istnieją poważne kontrowersje, dotyczące teoretycznego ujmowania tego, co kryje się pod określeniem wsparcie społeczne (por. Cieślak, 2000; Cobb, 1976; Cohen, Syne, 1985; Cutrona, 1996; Heller, Swindle, 1983; House, Kahn, 1981; Schwarzer, 1988; Sęk 2000).

Najczęściej jednak pod pojęciem wsparcia społecznego rozumie się akceptację i faktyczną pomoc jednostce, udzielaną przez osoby z otoczenia (członków rodziny, przyjaciół, kolegów w pracy, przełożonych). Uważa się, iż zapotrzebowanie na wsparcie społeczne wzrasta w trudnych sytuacjach życiowych.

Spostrzegane wsparcie społeczne jest zmienną o wyraźnie innym charakterze niż wyżej wymienione zmienne modyfikujące, ponieważ jest nabitym przez pracownika przekonaniem o typowych właściwościach innych ludzi z jej otoczenia. Zmienna ta jest

zarówno elementem wiedzy jednostki o jej otoczeniu społecznym, jak i wskaźnikiem jej postawy wobec tego otoczenia.

T.A. Beehr wyodrębnia dwa typy wsparcia społecznego oraz trzy jego podstawowe źródła. Typami tymi są:

- wsparcie emocjonalne (tj. otrzymywanie od innych sygnałów o tym, że jednostka cieszy się zaufaniem, opieką, sympatią, akceptacją);
- wsparcie instrumentalne (tj. otrzymywanie konkretnej pomocy w postaci przedmiotów, narzędzi, środków finansowych, czasu, informacji, przejęcia części zadań, zmniejszenia wymagań).

Wsparcie emocjonalne i wsparcie instrumentalne, z którymi spotyka się pracownik, mają trzy źródła. Są to:

- przełożony;
- współpracownik;
- osoby nie będące członkami organizacji (rodzina, przyjaciele).

Zaobserwowano, iż pomiędzy wsparciem instrumentalnym a emocjonalnym, pochodzący z tego samego źródła, zachodzi wysoka zbieżność. Pomiędzy wsparciem ze strony przełożonego a wsparciem ze strony współpracowników zbieżność jest niska. Najniższa zbieżność występuje pomiędzy wsparciem ze strony osób z organizacji a osób z zewnątrz.

Według Sarasona (za: Łosiak, 1994), wsparcie społeczne jest to pomoc dostępna jednostce w trudnej, stresowej dla niej sytuacji. Pomoc tę jednostka otrzymuje ze strony środowiska zewnętrznego (np. przyjaciela, rodziny, zakładu pracy) w postaci wsparcia emocjonalnego, instrumentalnego lub materialnego.

W Polsce najbardziej znana jest koncepcja Heleny Sęk (1991c). Zgodnie z nią, wsparcie społeczne to rodzaj interakcji charakteryzującej się tym, że jej celem jest zbliżenie jednego lub obu uczestników do rozwiązania problemu, przewyciężenia trudności i do reorganizacji zakłóconej relacji z otoczeniem oraz podtrzymanie emocjonalne. W toku tej interakcji zachodzi wymiana emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr materialnych. Dla skuteczności tej wymiany społecznej istotna jest zrównoważona relacja między oczekiwany a uzyskanym wsparciem.

Cechy charakterystyczne dla wsparcia społecznego:

- głównym celem jest zbliżenie przynajmniej jednego uczestnika do rozwiązania problemu, poprawa zaburzonej relacji z otoczeniem oraz podtrzymanie emocjonalne;
- w trakcie takiej interakcji dochodzi do wymiany informacji, emocji, instrumentów działania i dóbr materialnych;
- skuteczność tej wymiany zależy od odpowiedniości między oczekiwany a uzyskanym wsparciem;
- wymiana może być jednostronna bądź wzajemna, a kierunek relacji: wspierający – wspierany może być stały lub zmienny;
- interakcja dokonuje się w sytuacji problemowej.

Tak rozumiane wsparcie zachodzi w grupach odniesienia (rodzina, grupy rówieśnicze), gdzie funkcjonują relacje przywiązania. Relacje te natomiast stanowią podstawę dla kształtowania się osobowości odpornej na stres, mającej poczucie bezpieczeństwa, pewności i zaufania do siebie oraz do własnych kompetencji.

Schemat przedstawiający rolę wsparcia społecznego w przewyciężaniu sytuacji kryzysowej wg Sękowej ukazano na rysunku obok.



Rysunek 1.5. Rola wsparcia społecznego w przewyciężaniu krytycznych wydarzeń życiowych  
Źródło: Sęk, 1991c

Tak rozumiane wsparcie może zachodzić w grupach odniesienia, takich jak rodzina czy grupy rówieśnicze. Tworząc relacje przywiązania, stanowi ono podstawę do kształtowania się osobowości odpornej na stres, mającej poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie.

Warunkiem koniecznym do wystąpienia interakcji wsparcia są obiektywnie istniejące sieci społeczne, w których tkwi jednostka. Stwierdzono, że brak grupy wsparcia przy subiektywnym poczuciu osamotnienia obniża znacznie odporność psychiczną i fizyczną ludzi.

Warto także zaznaczyć, że buforowy efekt wsparcia w sytuacjach trudnych modyfikowany jest przez cechy osobowości ludzi szukających wsparcia:

- zdolność do inicjowania, poszukiwania i utrzymania więzi mogących zapewnić wsparcie w razie potrzeby;
- subiektywne poczucie potrzeby wsparcia, rodzaj otrzymywanego wsparcia i zdolność do wykorzystania go.

W organizacji problem wsparcia społecznego dotyczy głównie aprobaty, informacji i pomocy w wykonywaniu czynności. W związku z tym istnieją trzy specyficzne formy wsparcia społecznego: wsparcie poznawcze, emocjonalne i behawioralne (Payne, 1980). Wsparcie poznawcze (informacyjne) udzielane jest przez ekspertów, tj. przełożonych, doradców, konsultantów. Wsparcie emocjonalne jest zadaniem zatrudnionego specjalnie do tego celu personelu, np. psychologów. Wsparcie behawioralne polega natomiast na zatrudnieniu dodatkowego pracownika, który odciąża daną osobę w zakresie części obowiązków i przyjmuje za nią odpowiedzialność.

Dotychczasowe instytucjonalne programy walki ze stresem pracy wydają się nie-skuteczne. Traktują wszystkich jednakowo, bez uwzględnienia systemu potrzeb i wartości każdego pracownika. Stąd też w wielu środowiskach pracy powstają spontanicznie bądź pod wpływem psychologów tzw. grupy wsparcia społecznego. Zadaniem ich jest udzielanie pomocy psychologicznej pracownikom, którzy mają problemy, będące skutkiem stresu zawodowego, np. depresje, nerwice, alkoholizm oraz konflikty rodzinne (Terelak, 1995).

Należy jednak zaznaczyć, że wsparcie społeczne nie zawsze jest skuteczne. Często zależy ono od właściwości samego podmiotu, jego naturalnej odporności na stres, hierarchii wartości, stopnia internalizacji norm społecznych. Według H. Sęk (1991c), pozytywna rola wsparcia zależy od tego, jak bardzo wsparcie to jest oczekiwane i trafne. Ludzie najbardziej oczekują wsparcia emocjonalnego, pomimo że jest mniej skuteczne niż wsparcie instrumentalne i rzeczowe.

Podsumowując, do kluczowych cech sieci społecznych, pełniących funkcje wsparcia społecznego, można zaliczyć poziom prospołeczności i jej szczególną odmianę zwaną altruizmem. Gotowość do zachowań prospołecznych, nastawionych na dobro innego człowieka bez własnego zysku, a niekiedy związanych z osobistymi kosztami, stanowi odrębny – bogaty w osiągnięcia teoretyczne i empiryczne – obszar badań w psychologii zachowań prospołecznych (Karyłowski, 1982; Rejkowski, 1986; Wojciszke, 2002; Kaniasty, 2004; Sęk, Cieślak, 2004).

Rola wsparcia społecznego powinna być rozpatrywana szczegółowo w kontekście zmiennych indywidualnych, które nie tylko warunkują spostrzeganie stresu organizacyjnego i natężenie reakcji stresowej, lecz także określają zapotrzebowanie na wsparcie społeczne i jego wielkość (Cieślak, Klonowicz, 2004; Eliasz, 2004; Sęk, 2004).

## Sposoby radzenia sobie ze stresem

Zdolność jednostki do mobilizacji wysiłku i do radzenia sobie w sytuacjach trudnych, stresogennych, pełnych przeszkód, nazywa się zdolnością do radzenia sobie – ang. *coping* (Ratajczak, 1991). W poglądach na sposób rozumienia zmagania się ze

stremem można zauważyć dwa nurty. Pierwszy, reprezentowany m.in. przez Lazarusa i Folkmana, skupia się na badaniu zachowania jednostki w sytuacji trudnej. Drugi nurt, którego przedstawicielem jest m.in. N. Haan, mówi o radzeniu sobie ze stresem, zmierzającym do przystosowania się do rzeczywistości przez stosowanie określonych form zachowania w sytuacjach trudnych.

### Koncepcja Lazarusa i Folkmana

W jej ujęciu zmaganie się ze stresem uważane jest za proces, który posiada określoną dynamikę i zależy od czynników podmiotowych i sytuacyjnych. Najnowsza definicja, sformułowana przez Lazarusa, określa radzenie sobie ze stresem jako stale zmieniający się wysiłek poznawczy i behawioralny, skierowany na wymagania zewnętrzne lub wewnętrzne, które oceniane są przez jednostkę jako obciążające i przekraczające jej możliwości (za: Terelak, 1995).

Proces zmagania się, zgodnie z powyższą definicją, ma dwie podstawowe funkcje: rozwiązywanie problemu (np. poprawienie sytuacji poprzez zmianę własnego destrukcyjnego zachowania) oraz regulowanie emocji (np. samouspokojenie). W związku z tym człowiek może podjąć działania skierowane na emocje i na problem.

Zdaniem Lazarusa (za: Sęk, 1991c), strategie ukierunkowane na problem stosowane są przez osoby oceniające swoją sytuację w perspektywie swobody i możliwości działania.

W przypadku pierwotnej oceny sytuacji jednostka częściej podejmuje aktywną konfrontację z problemem poprzez akceptowanie odpowiedzialności, kontrolowanie emocji lub stosuje mechanizm ucieczki i unikania. Jeśli chodzi o ocenę wtórną sytuacji, to stosowane jest raczej planowe rozwiązywanie problemu i pozytywna reinterpretacja zdarzenia.

Lazarus (za: Terelak, 1995) wyróżnił ponadto cztery zasadnicze sposoby radzenia sobie ze stresem:

- poszukiwanie informacji – osoba zdobywa informacje potrzebne do podjęcia racjonalnej decyzji zaradczej lub do przewartościowania zagrożenia;
- bezpośrednie działanie – obejmuje czynności jednostki, których celem jest przewyciężenie zaistniałych trudności;
- powstrzymywanie się od działania;
- procesy intrapsychiczne – procesy poznawcze, których celem jest regulacja emocji; należą do nich mechanizmy obronne, np. projekcja, unikanie zagrożenia.

### Koncepcja N. Haan

Inne podejście do zagadnienia zmagania się ze stresem przedstawia N. Haan. Zasadniczą cechą jej koncepcji jest hierarchiczne ujęcie oraz koncentrowanie się na tzw. procesach „ego”. Polegają one na asymilacji przez jednostkę nowej informacji o sobie i otoczeniu w celu utrzymania dynamicznej równowagi w działaniu.

Autorka wyróżniła dziesięć rodzajów procesów ego: oderwanie, rozróżnienie, odroczenie reakcji, symbolizacja, uwrażliwienie, odwrócenie w czasie, wybiórcza uwaga, przekształcenie, powstrzymywanie. Każdy z tych procesów może się przejawiać na trzech poziomach: radzenia sobie, obrony i fragmentacji. Pierwszy jest celowy, elastyczny, adekwatny, umożliwia proporcjonalną ekspresję uczuć. Obrona natomiast jest

przymusowa i sztywna, zniekształcająca logikę i rzeczywistość. Fragmentację charakteryzuje irracjonalność i rytmalizacja zachowania oraz wzmożona emocjonalność. Przykładowo, jeden z procesów ego, jakim jest rozróżnienie, na poziomie radzenia sobie przybiera formę empatii, na poziomie obrony – projekcji, a na poziomie fragmentacji – złudzenia, iluzji.

Porównując koncepcje Lazarusa i Haan, można dostrzec między nimi następującą różnicę. Lazarus dopuszcza występowanie mechanizmów obronnych, co jest uzasadnione trudnością sytuacji. Na przykład, jednostka stosuje mechanizm wypierania jako przezwyciężenie lęku wywołanego u siebie prawdopodobieństwem jakiejś poważnej choroby. W ujęciu Haan natomiast za mechanizmy zaradcze uznaje się tylko te, które są racjonalne i przystosowawcze.

Ogólnie trudno jest ocenić skuteczność różnych technik zmagania się ze stresem, gdyż zależą one od rodzaju obciążenia i indywidualnych preferencji (Sęk, 1991a).

Badania nad stresem można prowadzić na trzech różnych, lecz częściowo skorelowanych z sobą poziomach: społecznym, psychologicznym i fizjologicznym. Przy próbach pomiaru radzenia sobie rozróżnienie tych poziomów ma istotne znaczenie. Stąd też powyższe aspekty są uwzględniane przez liczne kwestionariusze przeznaczone do badań efektywności procesu radzenia sobie. Do najbardziej popularnych zaliczany jest: *Ways of Coping Questionnaire* (WCQ) autorstwa Folkmana i Lazarusa (1984). Polską adaptację WCQ opracowała Heszen-Niejodek (1989) na podstawie badań 100 polskich pracowników dużego zakładu produkcyjnego (Heszen-Niejodek, 1996).

Inną znaną metodą pomiaru sposobów radzenia sobie ze stresem jest skonstruowana przez Miller (1987) „Skala stylu behawioralnego” (*Miller Behavioral Style Scale* – MBSS). Skala ta zawiera opis sytuacji zagrażającej oraz wykaz ośmiu sposobów radzenia sobie. Cztery z nich nastawione są na poszukiwanie informacji o zagrożeniu, zaś pozostałe wyrażają skłonność przeciwną, tj. unikanie informacji o zagrożeniu.

Kolejnym zagadnieniem wartym uwagi jest modyfikujący wpływ emocji na proces radzenia sobie ze stresem. Natężenie pozytywnych emocji powoduje ostatebienie dystansu emocjonalnego poprzez selektywną uwagę, dystansowanie się oraz wydawanie dodatnich ocen dla negatywnych zdarzeń. Oczywiście, istnieją także strategie powodujące zwiększenie stresu emocjonalnego. Prowadzą one do zmiany oceny obiektywnej sytuacji, a w okolicznościach ekstremalnych mogą spowodować przejście od prewencyjnego do patologicznego systemu radzenia sobie ze stresem (Miller i in., 1989).

## 1.4. Wypalenie jako następstwo długotrwałego stresu

### Zjawisko syndromu wypalenia zawodowego

Problematyka wypalenia posiada już swoją dwudziestokilkuletnią historię. W ciągu tego czasu przeprowadzono wiele wnikliwych badań nad problemem wypalania się jednostki. Zjawisko to zostało zidentyfikowane na wiele różnych sposobów. Większość osób wiąże je z towarzyszącymi jednostce odczuciami fizycznego zużycia, bezradności, beznadziejności, depresji, alienacji, a przede wszystkim rozczarowania. Mówiąc się, że wypalenie stanowi ostatni etap nieudanych prób, jakie jednostka podejmuje, starając się uporać z sytuacją, którą postrzega jako stan zagrożenia. Często stan ten uważa się za rezultat długotrwałego cierpienia, któremu nie towarzyszy wsparcie ze strony po-

mocnych osób. Osoby „wypalone” opisuje się zwykle jako jednostki, które czują się uwieńczone i nie widzą wyjścia z danej sytuacji.

W przypadku całkowitego wypalenia się jednostka nie jest w stanie wykonywać swojego zawodu ani trwać w jakimś związku, gdyż odczuwa całkowitą niezdolność do uporania się ze swym cierpieniem. Ponieważ nie jest ona w stanie normalnie funkcjonować, rezygnuje z kariery lub wycofuje się ze związku.

Obecnie termin „wypalenie się” ma wielorakie znaczenie. Często słyszymy osoby mówiące: „Jestem wypalony. Nie jestem już w stanie poradzić sobie z całą sytuacją”, albo oznajmiające: „Za bardzo się wypaliłem, aby być w stanie wykonać to zadanie”. Jeśli chcemy jasno zrozumieć zjawisko wypalenia się jednostki, to konieczne staje się przedstawienie kompletnej i precyzyjnej definicji. Takie próby podejmowane były przez wielu badaczy, wyniki ich przemyśleń przedstawione będą później.

## Przegląd definicji

Syndrom wypalenia zawodowego najczęściej rozumiany jest jako zespół zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki w układzie człowiek – praca. Wszystkie definicje wypalenia zawodowego, mimo różnicy ujęć, zgadzają się co do tego, że jest to stan, w którym praca staje się uciążliwa i wraz z fizycznym oraz psychicznym wyczerpaniem pojawiają się liczne, niemożliwe do przezwyciężenia trudności.

Często także w definicjach syndrom ten jest wiązany ze środowiskiem i rodzajem wykonywanej pracy. Osoby, których praca wiąże się z częstymi lub ciągłymi kontaktami z innymi ludźmi, o dużym obciążeniu emocjonalnym, są bardziej narażone na wypalenie.

Takie ujęcie problemu wypalenia zawodowego jest charakterystyczne np. dla Ch. Maslach (1978). Jej definicja, oprócz zespołu fizycznego i emocjonalnego wyczerpania, obejmuje rozwój negatywnej samooceny, negatywnego nastawienia do pracy i utratę zainteresowania problemami klienta. Jej zdaniem nie oznacza to utraty kreatywności ani nie jest reakcją na znudzenie. Wskazuje na wyczerpanie emocjonalne wypływające ze stresu związanego ze stosunkami interpersonalnymi. Utrata zainteresowania problemami klienta polega na rozwoju negatywnych uczuć w stosunku do niego i utracie zdolności zrozumienia jego problemów.

Wiele z definicji wypalenia się sugeruje, iż syndrom ten związany jest z warunkami pracy, dotyczy życia zawodowego, nie precyzuje one jednak, jakiego aspektu pracy zawodowej dotyczy.

Ścisły związek występowania tego stanu z charakterem pracy zaznacza R. Veninga (1979), określając zespół wypalenia jako destruktywny psychologicznie stan, spowodowany frustracją wynikającą z pracy zawodowej, który wpływa na obniżenie produktywności pracownika.

Inaczej do zagadnienia odnosi się K.L. Armstrong (1977; 1979), określając syndrom wypalenia jako zmianę stosunku do pracy, klientów, współpracowników.

S. Kahn (1978) w swej definicji syndromu zwraca uwagę na objawy psychologiczne i fizyczne wypalenia. Według tego ujęcia wypalenie to zespół niewłaściwych postaw wobec samego siebie i klienta, które mogą być często związane z nieprzyjemnymi doznaniami fizycznymi i emocjonalnymi.

F. Stirlie (1979) w swym opracowaniu podobnie koncentruje się na objawach – wypalenie to bierne poddanie się rzeczywistości i warunkom pracy, co w konsekwencji prowadzi do rezygnacji i całkowitego załamania.

W.S. Paine traktuje syndrom jak zjawisko kliniczne. Wypalenie to „pogrupowanie symptomów, które pojawiają się wspólnie i stanowią rozpoznawalną konfigurację”.

C. Cherniss (1980a) ujmuje zespół wypalenia jako sytuację doznawania silnego stresu i niemożności radzenia sobie z taką sytuacją. Następstwem tego są zmiany w motywacji jako proces psychologicznego wycofywania się z pracy w odpowiedzi na nadmierny stres lub brak satysfakcji z pracy.

Warto również zwrócić uwagę na kilka innych konceptualizacji syndromu wypalenia zawodowego:

- zastosowanie teorii zbiorów rozmytych do operacyjnej realizacji fenomenu wypalenia zawodowego (Noworol, 1989);
- procesualny model wypalenia, w którym jednym z ważnych wymiarów jest czas (Leiter, 1990);
- zastosowanie teorii zachowania zasobów jako podstawowego modelu teorii motywacji do wyjaśnienia etiologii wypalenia (Hobfoll, Freedy, 1993);
- model zaproponowany przez Cz. Noworola i T. Marka (1993), opierający się również na klasycznej, trójwymiarowej typologii Maslach.

Pośród powyższych koncepcji teoria Maslach wydaje się najszerzym i najpełniejszym ujęciem problematyki syndromu wypalenia zawodowego. Dlatego została omówiona szerzej w dalszej części pracy.

## **Teoria Ch. Maslach**

Praca Ch. Maslach (1981), poświęcona zjawisku wypalenia się jednostki, zawiera następujące stwierdzenie:

„wydaje się, że syndrom wypalenia się jednostki jest odpowiedzią na codzienny, trwały stres, a nie na pojedynczy kryzys”.

Maslach utrzymuje także, że

„z biegiem czasu następuje zmiana odporności jednostki na nieustanny stres. Pod naporem nieustannych napięć emocjonalnych ulega ona stopniowemu wyczerpaniu” (s. 11).

Zjawisko wypalenia się ma największą szansę zaistnieć u tych, którzy rozpoczynają swoją karierę z dużą dozą idealizmu oraz troski o innych.

Christina Maslach opracowała trójwymiarowy model syndromu wypalenia zawodowego. Jest on wynikiem wieloletnich badań empirycznych i został wypracowany na drodze statystycznych analiz czynnikowych. W pierwszej pracy, prezentującej wyniki badań i analiz statystycznych (Maslach, Jackson, 1981), syndrom zdefiniowany jest jako czynnik pojawiający się wraz z obniżającą się jakością świadczonych usług (w tym przypadku nauczycielskich). Syndrom ten przejawia się w większej fluktuacji kadr (nauczycielskich), absencjach, obniżonym etosie pracy oraz różnego rodzaju subiektywnych wskaźnikach distresu, włączając wyczerpanie fizyczne, bezsenność, zwiększone spożycie alkoholu i lekarstw oraz problemy małżeńskie i rodzinne. Powyższy opis podbudowuje intuicyjne rozumienie zespołu wypalenia zawodowego jako fenomenu złożonego, wielodymensyjnego. Według Maslach, wyczerpanie emocjonalne i depersonalizacja korelują dodatnio, natomiast poczucie osiągnięć ujemnie z obydwooma pozostałymi wymiarami. Pomimo to przy interpretacji wyników badań wygodnie jest posługiwać się wymiarami wypalenia zawodowego tak, jak gdyby były one

niezależne. Jest to wysoce użyteczne w praktyce i z uwagi na niskie korelacje nie pozostaje w sprzeczności z podstawowymi zasadami metodologii badań.

Wyczerpanie emocjonalne rozumie się przede wszystkim jako odczucie przekroczenia granicy „wytrzymałości” emocjonalnej oraz wyczerpania własnych zasobów emocjonalnych. Osoby, u których uwidacznia się syndrom wypalenia zawodowego, stają się draźliwe, silnie reagują emocjonalnie nawet na słabe bodźce, łatwo popadają w konflikty, stają się niekomunikatywne oraz angażują się coraz bardziej emocjonalnie w sytuacjach wymagających obiektywnego, bezstronnego i profesjonalnego działania.

R. Golembiewski i in. (1983), przeprowadzając badania nad zespołem wypalania zmodyfikowaną wersją kwestionariusza MBI (*Maslach's Burnout Inventory*), potwierdzili jej stanowisko, dotyczące wyodrębnienia trzech aspektów syndromu wypalania.

### Efekt wypalenia się – skrajna reakcja na stres

Stan „wypalenia się” może powodować apatię, wyobcowanie w środowisku pracy i ucieczkę w liczne strategie obronne. Wypalenie może być postrzegane jako rodzaj chronicznej reakcji na długotrwałe negatywne działanie stresu w pracy (Blase, 1982). Różni się on od krótkotrwałego silnego stresu tym, że jest dużo bardziej intensywny. Odnosi się do złych warunków pracy i powstaje wtedy, gdy stres zawodowy wydaje się nie do uniknięcia przez jednostkę, a źródła satysfakcji lub ulgi okazują się dla niej nieosiagalne (Moss, 1981). Od czasu, kiedy stan wypalenia został po raz pierwszy określony przez Freudenbergera w 1974 roku, jest postrzegany jako osobne zjawisko stresu. Badania stanu wypalenia są coraz częstsze od połowy lat 70. (Gillespie, 1983). Od tego czasu badania nad stresem i efektem wypalenia jednostki stopniowo nałożyły się na siebie.

Wypalenie może być definiowane jako reakcja na stres zawodowy, w której zróżnicowanie charakterów połączone z natążeniem i okresem trwania stresu skutkują emocjonalnym wyobcowaniem pracowników w swojej pracy.

Wiele opracowań opisuje warunki przyspieszania efektu wypalenia. Okazuje się, że doświadczają go przede wszystkim te grupy zawodowe, które mają bezpośredni kontakt z ludźmi (np. prawnicy, menedżerowie, pielęgniarki, policjanci, pracownicy socjalni i wreszcie nauczyciele). Inny pogląd, głoszony przez Harveya i Browna (1988), mówi, że wypalenia, jako skutku stresu zawodowego, doświadcza ten, kto jest zbyt ambitny i wyznacza sobie nierealne i nieosiagalne cele zawodowe. W konsekwencji nie może sprostać wymaganiom danego zawodu i jego entuzjazm dla pracy gwałtownie spada.

Badania nad syndromem wypalenia wśród nauczycieli pokazują, że w dużej mierze jest ono skutkiem nadmiernego obciążenia w pracy, występującego przez długi czas (Blasé, 1982), oraz zbyt dużych wymagań (Begley, 1982). Badanie 33 nauczycieli, pracujących z dziećmi mającymi zaburzenia emocjonalne, przeprowadzone przez Lawrensona i Mc Kinnona (1982), pokazuje, że sposobem zapobiegania syndromowi wypalenia jest świadomość stresogennego charakteru pracy.

Związek pomiędzy osobowością nauczyciela a wypaleniem był tematem badań Filedinga (1982). Nauczyciele z negatywnym nastawieniem do uczniów, zewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli i brakiem tolerancji w sytuacjach niejednoznacznych (skomplikowanych), narażeni byli w wyższym stopniu na wypalenie zawodowe niż inni badani Filedinga. Kolejnym ustaleniem było, że szkoła ze złym klimatem pra-

cy sprzyja powstawaniu postaw bardziej narażonych na wypalenie się niż szkoła, w której panuje dobra atmosfera. Badanie 100 nauczycieli w USA, przeprowadzone przez Zabla (1982), pokazuje, że młodzi, mniej doświadczeni nauczyciele prezentowali wyższy poziom syndromu wypalenia. Kluczem do zapobiegania temu zjawisku jest odkrycie, także w tym badaniu, że niższy poziom wypalenia prezentują nauczyciele wspomagani w pracy przez administrację szkolną, zaprzyjaźnionych nauczycieli i rodziców.

Również Pines i Aronson (1981) zwróciły uwagę, że nie tylko indywidualne, osobowościowe cechy danego nauczyciela są czynnikami, wpływającymi na poziom wypalenia, lecz także otoczenie organizacyjne. Bardzo podobne organizacje szkolne mogą ujawniać różne poziomy wypalenia się swoich pracowników. W kolejnym badaniu Pines (1982b) określa 4 wymiary w otoczeniu, które mogą zapobiegać bądź wywoływać wypalenie:

- psychologiczny, np. niezależność i aktywność;
- fizyczny;
- socjalny;
- środowisko zawodowe.

Badania Westerhousa (1979) i Schwaba (1981) pokazały, że konflikt ról i ich niejednoznaczność bardziej wpływają na wypalanie się nauczycieli. Badanie 40 amerykańskich nauczycieli przez Cooleya i Laviki (1981) (za: Mora Melo M.T., 2000) wykazuje, że jednostkowe, socjalno-psychologiczne i organizacyjne czynniki są mocno związane z wypaleniem i co ważne, należy badać wszystkie te czynniki jednocześnie.

Lowenstein (1991) po przeprowadzeniu badań dotyczących stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli wnioskował, że spowodowane były one brakiem zapewnienia odpowiedniego zaplecza socjalnego, dużą ilością uczniów w klasie, brakiem materiałów, poczuciem osamotnienia, obawą przed przemocą, brakiem kontroli nad klasą, niejednoznacznością roli, ograniczonymi możliwościami zawodowymi i brakiem wsparcia ze strony innych.

Powysze badanie sugeruje, że jest to problem złożony i efekt wypalenia musi zostać kompleksowo i dokładnie zbadany.

Jeżeli chodzi o zawód nauczyciela, wypalenie może przede wszystkim obniżać jakość nauczania. Mancini i in. (1984) twierdzą, że „wypaleni zawodowo” nauczyciele przekazują znaczco mniej informacji i mniej pochwał, okazują brak akceptacji dla pomysłów swoich uczniów oraz rzadziej współpracują z nimi w czasie zajęć.

## Związek pomiędzy stresem a wypaleniem

Istnieje wiele nieporozumień, dotyczących różnic oraz związków pomiędzy stresem, a wypaleniem. Dotyczy to szczególnie literatury poświęconej problemowi wypalania się u nauczycieli, w której oba określenia, tzn. stres i wypalenie, używane są zamiennie. Jedną z głównych przyczyn pomieszanego obu pojęć jest istnienie wielokierkich definicji wypalenia się jednostki. W związku z tym niezbędne staje się dokonanie wyraźnego rozróżnienia zmiennych warunkujących jedno i drugie zjawisko oraz zrozumienie, że istnieje duża różnorodność sposobów postrzegania przez jednostkę identycznych sytuacji, które mogą powodować stres lub prowadzić do syndromu wypalenia. Ponieważ każda jednostka jest niepowtarzalna i postrzega otaczający nas świat na swój własny sposób, wypalenie ma u każdego inny charakter. Zresztą po-

dobnie nie sposób powiedzieć, że te same sytuacje muszą u wszystkich wywołać stres.

Istnieje konieczność, z jednej strony, wyjaśnienia zjawiska stresu i wypalenia się jednostki, a z drugiej uznania, że są to zjawiska odrębne. Zgodnie z tym, co zostało już opisane powyżej, stres i wypalenie się są to odpowiednio:

- **stres** – nierównowaga stanu intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego jednostki; powstaje na bazie percepcji przez jednostkę określonej sytuacji, która wywołuje pewne reakcje fizyczne i emocjonalne. Może to być stan pozytywny lub negatywny, w zależności od interpretacji danej sytuacji przez jednostkę;

- **wypalenie się jednostki** – syndrom będący emanacją postrzegania przez jednostkę niespełnionych potrzeb oraz niespełnionych oczekiwani. Charakteryzuje się progresywnym rozgoryczeniem, któremu towarzyszą objawy o charakterze psychicznym i fizycznym, prowadzące do obniżenia szacunku wobec własnej osoby. Jest to stan powstający stopniowo w czasie.

Stres	Wypalenie
To nierównowaga stanu intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego jednostki	Syndrom postępującego rozczarowania
Powstaje na bazie percepcji sytuacji – potencjalnego źródła stresu – jako wywołania zagrożenia lub straty	Emanacja postrzegania przez jednostkę niespełnionych potrzeb oraz niespełnionych oczekiwani
Wywołuje pewne reakcje fizyczne i emocjonalne	Charakteryzuje się objawami o charakterze psychicznym i fizycznym, prowadzącymi do obniżenia szacunku wobec własnej osoby na podstawie interpretacji dokonywanych przez jednostkę
Może być procesem długotrwałym lub krótkotrwałym	Jest to stan powstający stopniowo w czasie

Podsumowując, stres może mieć wartość pozytywną albo negatywną, w zależności od sposobu, w jaki jednostka zinterpretuje daną sytuację. Może to być zjawisko krótko- albo długotrwałe. Jeśli ma wartość negatywną, wówczas skutkuje wtrąceniem osoby w stan intelektualnej, emocjonalnej oraz fizycznej nierównowagi.

Wypalenie się jednostki jest wynikiem niespełnionych potrzeb oraz niespełnionych oczekiwani i stanowi proces rozciągnięty w czasie. Wpływa na poczucie własnej wartości. Charakteryzuje się postępującym rozgoryczeniem.

Jak więc widać, stres występuje w sytuacji, gdy jednostka odczuwa, że grozi jej jakieś niebezpieczeństwo. Jeżeli czynnik stresogenny nie zostanie zlikwidowany, następuje nasilenie się stresu negatywnego, który wtrąca daną osobę w stan nierównowagi, co powoduje niezaspokojenie potrzeb. Potrzeby takie mogą mieć charakter uczuciowy, intelektualny lub duchowy. Jeśli nie zostaną one zaspokojone w ciągu dłuższego czasu, a oczekiwania wobec danej sytuacji nie będą spełnione, to wówczas uruchomią proces wypalania. Jak widać, stres może prowadzić do wypalenia się jednostki, jeśli powoduje zmniejszenie satysfakcji i poszerzenie niespełnionych oczekiwani.

Z sytuacją taką spotykamy się u nauczycieli, którzy rozpoczęli swoją karierę zawodową pełni oczekiwani, że uda im się znaleźć spełnienie poprzez obdarowywanie uczniów. Uczenie przynosi im radość, a pomagając wychowankom, uczą się sami. Jednak wzrastająca presja w wyniku zmian programowych, uczniowie, których coraz trudniej kontrolować, rodzice, żywiący wysokie oczekiwania wobec nauczycieli, stresy życia prywatnego – wszystkie te czynniki uruchamiają powolny proces zniechęcenia

i frustracji. Kiedy nauczyciele poczują się wyczerpani fizycznie, wyjałowieni emocjonalnie, znudzeni intelektualnie, a na dodatek nie mają już w sobie nadziei lub wiary w lepsze jutro, która mogłaby ich wesprzeć, to oznaka, że stan rozgoryczenia już się rozpoczął.

Można doznać stresu na różnym poziomie, w zależności od sposobu jego postrzegania i sposobu, w jaki sobie z nim radzimy. Stres jest zatem jednym z wielu symptomów „zawiadamiających”, że nasze potrzeby i oczekiwania nie są zaspokajane.

Pamiętając o tym, że stres jest symptomem, którym trzeba się zająć, należy uświadomić sobie, że naprawdę ważne jest to, by nauczyciele czy inne zainteresowane osoby zidentyfikowały sposób, w jaki postrzegają grożące im niebezpieczeństwo. Dostrzeganie tego, że wypalenie się jednostki jest procesem o charakterze postępującym, cechującym się wieloma określonymi objawami, takimi jak niespełnione nadzieje, pozwala cofnąć ten proces. Można tego dokonać poprzez uświadomienie potrzeb oraz opanowanie strategii pozwalających zaspokoić oczekiwania i spełnić nadzieję. Zjawisko wypalenia może zostać wyeliminowane. Co więcej, rozpoznanie objawów może być sygnałem, że konieczna jest zmiana sposobu postrzegania, a niejednokrotnie także trybu życia.

## Rozdział 2

# SPECYFIKA STRESU W PRACY NAUCZYCIELA

Istotnym wyznacznikiem zachowania człowieka w pracy jest poziom stresu. Do zawodów o dość dużym ryzyku stresu należą te, w których istnieje konieczność angażowania się w sprawy innych ludzi, jak to ma miejsce w zawodzie lekarza, pielęgniarki, policjanta czy nauczyciela (Cooper, Kelly, 1993). Zarówno wyniki badań empirycznych, jak i doświadczenia psychologów klinicznych i psychoterapeutów wskazują, że dla wielu nauczycieli silny stres pojawiający się w pracy zawodowej jest istotnym problemem (Borg, 1990; Boyle i in., 1995; Cox i in., 1988; Jegede, 1989).

W ostatnim dziesięcioleciu widoczny jest również na gruncie polskim wzrost zainteresowania stresem związanym z pracą zawodową (Biela, 1991; Borucki, 1988; Strykowska, Trzeciakowska, 1994; Tucholska, 1996).

Doświadczenie stresu przez nauczycieli ma poważne następstwa, ponieważ przyczynia się do wystąpienia różnorodnych trudności czy nieprawidłowości w sferze somatycznej i psychicznej, a to z kolei może mieć wpływ na obniżenie efektywności pracy dydaktycznej i wychowawczej (Quick, Quick, 1984).

Problematyka stresu w zawodzie nauczycielskim stosunkowo niedawno stała się przedmiotem rozważań teoretycznych i badań empirycznych. Prace jej dotyczące, zapoczątkowane w latach 60. XX wieku, spotkały się z dużo większym zainteresowaniem kilkanaście lat później w wielu krajach prawie wszystkich kontynentów. O doniosłości tej problematyki świadczy przede wszystkim wyraźny wzrost liczby badań (w tym także prowadzonych w ramach programów rządowych), wzrost liczby publikacji, liczne konferencje naukowe i sympozja poświęcone tylko tej tematyce (por. Boyle i in., 1995; Chan, Hui, 1995; Cooper, Kelly, 1993; Pithers, Fogarty, 1995).

Sutton (1984) zauważył, że chociaż liczba badań dotyczących nauczycielskiego stresu jest niewielka w porównaniu z liczbą badań nad innymi obszarami życia zawodowego, to jednak wniosły one duży wkład w poprawę warunków pracy.

Prace prowadzone nad stresem nauczycielskim tworzą kilka grup tematycznych:

1. Dotyczące zdefiniowania pojęcia stresu nauczycielskiego i pozostające w ścisłym związku z pracami nad ogólną teorią stresu psychologicznego.

2. Druga obszerna grupa badań dotyczy częstości występowania i stopnia nasilenia stresu nauczycielskiego.

3. Wiele prac poświęconych jest symptomatologii, odległym skutkom zdrowotnym i kosztem osobistym wynikającym z pracy pedagogów w warunkach przewlekłego stresu.

4. Prace dotyczące pomiaru stresu nauczycielskiego, stosowanych narzędzi badawczych, prób ich doskonalenia zgodnie z przyjmowanymi w psychometrii standardami.

5. Wreszcie ostatni obszar refleksji stanowią badania nad głównymi źródłami stresu nauczycielskiego (nad najczęściej wystającymi w tym zawodzie stresorami).

## 2.1. Pojęcie stresu nauczycielskiego

W interesującym mnie nurcie badawczym można znaleźć wiele prób zdefiniowania stresu nauczycielskiego. Jak zaznaczają Pithers i Fogarty (1995), definiowanie stresu zawodowego nie jest łatwe i nie może być dokonywane w oderwaniu od prac nad rozumieniem, definiowaniem i wyjaśnianiem stresu nauczycielskiego w psychologii. Istotny wkład w prace nad tym zagadnieniem mają angielscy psychologowie z uniwersytetu w Cambridge, C. Kyriacou i J. Sutcliffe. Nawiązują oni do interakcyjnego ujęcia stresu, gdyż inne modele nie akcentują w dostatecznym stopniu ani znaczenia percepcji interpersonalnej, ani roli afektywnych procesów w reagowaniu na stres.

Najczęściej stosowaną definicją stresu jest proponowana przez nich (1978a; 1978b) i mówiąca, że:

„Stres nauczycielski może być zdefiniowany jako generowanie negatywnych emocji (typu gniewu czy zniechęcenia) u nauczycieli, którym to emocjom zwykle towarzyszą patologiczne zmiany biochemiczne i fizjologiczne w organizmie (takie jak: wzrost tempa bicia serca, wzrost wydzielania się hormonów adrenokortykotropowych oraz innych hormonów do obiegu krwi, podwyższenie ciśnienia krwi), będących rezultatem wykonywanego zawodu i uwarunkowanych percepcją stawianych im wymagań jako zagrażających ich samoocenie i dobremu samopoczuciu, jak też uwarunkowanych mechanizmem radzenia sobie w celu redukcji spostrzeganych zagrożeń”.

Autorzy ci określają stres nauczycielski jako

„wystąpienie syndromu negatywnych emocji (takich jak gniew czy zniechęcenie), które są rezultatem wykonywanego zawodu” (s. 159).

Koncepcja stresu nauczycielskiego zaproponowana przez Kyriacou i Sutcliffe'a została rozbudowana również przez Brennera i Bartella (1984).

W ich ujęciu stres nauczycielski jest rezultatem współdziałania wielu czynników, charakteryzujących nauczyciela i szkołę: stresorów potencjalnych, które mogą wystąpić w środowisku szkolnym, stresorów aktualnych, stresorów występujących powszechnie w każdej pracy zawodowej, stanu zdrowia jednostki, jej cech osobowości i możliwości zaradczych, jak też stresorów niezwiązanych z pracą zawodową (tzw. doświadczeń życiowych).

Jednakże, mimo podejmowanych prób, Brenner i Bartell nie zdołali dotąd zweryfikować wyodrębnionych strukturalnych relacji stresu nauczycielskiego (por. Boyle i in., 1995).

Na stopień natężenia stresu ma wpływ m.in. poczucie odpowiedzialności, presja czasu, zła organizacja pracy. W polskich warunkach dochodzą też czynniki wynikające z obecnej sytuacji społeczno-politycznej oraz gospodarczej, tj. niskie zarobki, niepewność jutra, niedocenianie zawodu nauczyciela.

Ponadto nauczyciele stoją wobec ogromnych oczekiwani ze strony społeczeństwa. Zachodzące zmiany polityczno-społeczne w kraju, reforma oświaty i inne stawiają przed nimi nowe zadania i nowe wyzwania.

## 2.2. Źródła stresu typowe dla pracy nauczyciela

W badaniach nad stresem zawodowym bardzo ważne jest poznanie jego źródeł, wpływających niekorzystnie na procesy fizjologiczne i psychologiczne jednostki. W sytuacji pracy zawodowej stres może być wywołany czynnikami wynikającymi z charakteru i warunków pracy oraz metod jej organizacji (Biela, 1990; Strykowska, Trzeciakowska, 1994; Tucholska, 1996).

Do czynników stresujących, które mogą zwiększyć ryzyko zawodowe, należą warunki pracy (obejmujące trudności lokalowe), brak sprzętu i pomocy naukowych, brak urządzeń usprawniających pracę dydaktyczną (np. brak ksero czy rzutnika pisma).

O warunkach pracy w zawodzie nauczycielskim decydują także: liczliwość klas, motywacja uczniów do pracy, ich zainteresowanie osiąganiem dobrych wyników, ich zachowanie na terenie szkoły, hałaśliwość, stosunek do nauczyciela. Duże znaczenie ma również wynagrodzenie finansowe, które – jeżeli jest nieadekwatne do wykonywanej pracy – może być znaczącym stresorem.

Źródłem stresu w zawodzie nauczycielskim mogą być także złe stosunki międzyludzkie w pracy. Brak współpracy w gronie nauczycielskim, brak empatii, zrozumienia i wsparcia ze strony innych nauczycieli mogą znaczco zwiększać stres nauczycielski. Ważna jest także współpraca z rodzicami uczniów. Stresogenne mogą być również metody organizacji pracy w szkole, brak harmonijnego jej funkcjonowania jako instytucji, także mała możliwość wpływu nauczyciela jako jednostki na decyzje podejmowane w szkole.

Badania mające na celu wyodrębnienie głównych źródeł stresu nauczycielskiego prowadzili m.in.: Borg i in. (1991), Clark (1985), Dewe (1986), Kyriacou, Sutcliffe (1978b), Laughlin (1984), Manthei, Solman (1988), Okebukola, Jegede (1989), Payne, Furnham (1987).

Zastosowanie przez Borga (1991) analizy czynnikowej doprowadziło do wyodrębnienia czterech podstawowych wymiarów stresu w zawodzie nauczycielskim:

Czynnik 1 – nieprawidłowe zachowanie uczniów. Szczególnie znaczące są tu: hałaśliwość uczniów, trudne klasy, niegrzeczne zachowanie uczniów, ich zuchwałość, trudności z utrzymaniem dyscypliny, duża liczliwość uczniów w klasie, brak dostatecznego zainteresowania pracą szkolną ze strony uczniów, liczne zastępstwa.

Czynnik 2 – presja czasu jako źródło trudności. Chodzi tu o brak czasu na indywidualną pracę z dziećmi, źle opracowane podręczniki, brak odpowiedniego sprzętu i urządzeń usprawniających pracę, zbyt liczne klasy, konieczność wykonywania różnych prac administracyjnych.

Czynnik 3 – potrzeba satysfakcji zawodowej. Dotyczy to dostrzegania małych szans na zrobienie kariery zawodowej, niedostatecznej płacy, braku uznania za dobrze wykonywaną pracę.

Czynnik 4 – niedostateczne relacje koleżeńskie jako źródło złych stosunków w gronie pedagogicznym. Dalej – naciski ze strony dyrekcyjnej bądź władz oświatowych, naciski ze strony rodziców.

Ukazanie wielowymiarowej struktury stresu nauczycielskiego ma szczególne znaczenie w programie oddziaływań profilaktycznych, zorientowanych na zminimalizowanie presji stresorów w pracy pedagogicznej. Z uwagi na znaczenie tego typu badań i dociekań nadal podejmowane są próby wyodrębnienia głównych wymiarów stresu nauczycielskiego.

Prace (Boyle i in., 1995) dotyczące struktury czynnikowej stresu nauczycielskiego wskazują na istnienie pięciu niezależnych czynników:

Czynnik 1 – przeciążenie pracą: przygotowanie do lekcji, sprawdzanie i ocenianie wypracowań, duża odpowiedzialność za uczniów, krótkie przerwy uniemożliwiające odpoczynek.

Czynnik 2 – potrzeba zawodowego uznania: małe możliwości zrobienia kariery w zawodzie, niewystarczające uposażenie, brak dostatecznego zrozumienia i uznania dla kompetencji zawodowych.

Czynnik 3 – niewłaściwe zachowanie uczniów: hałaśliwość, małe zdyscyplinowanie, brak uprzejmości, taktu i kultury osobistej, problemy związane z utrzymaniem karności.

Czynnik 4 – czas jako źródło trudności: brak czasu na indywidualną pracę z uczniami z racji zbyt licznych klas, niedostatecznego wyposażenia szkoły, braku pomocy dydaktycznych, czy też niewłaściwych podręczników.

Czynnik 5 – niewłaściwe stosunki międzyludzkie w szkole: różnego typu naciski ze strony władz zwierzchnich oraz ze strony rodziców, niewłaściwa atmosfera w gronie nauczycielskim i stosunki między nauczycielami.

Analizy danych z ostatnich badań wskazują, że podstawowymi predyktorami stresu nauczycielskiego jest przeciążenie pracą i niewłaściwe zachowanie uczniów (Boyle i in., 1995). Wyniki wcześniej przeprowadzonych badań (Laughlin, 1984) wskazują na duże znaczenie czynnika 5, obejmującego niewłaściwe stosunki międzyludzkie w szkole. Przypisuje się mu rolę pośredniczącą, a zatem satysfakcjonujące stosunki w gronie nauczycielskim, właściwe postawy kolegów są bardzo korzystne dla nauczyciela poddanego działaniu stresorów ze źródeł ujętych w pozostałe wymiary. Liczne badania (m.in. Dunham, 1980; Freeman, 1987) wskazują na znaczącą rolę, jaką w łagodzeniu stresu zawodowego u nauczycieli pełni społeczne wsparcie zarówno ze strony zwierzchników, kolegów z pracy, jak i rodzinny czy przyjaciół.

Badania wskazują, że dla każdej profesji istnieją charakterystyczne czynniki odbierane przez pracowników jako źródła nacisku. Ogólnie, można wyodrębnić pewne główne, powtarzające się elementy, np. fizyczne warunki pracy, praca w systemie zmianowym, przemęczenie, piastowane stanowisko, monotonność, nuda, przystosowanie się do współpracowników i środowiska (Sloan, Cooper, 1987).

Poniżej zostaną omówione najważniejsze grupy czynników stresogennych w zawodzie nauczyciela.

### **Fizyczne warunki pracy w szkole**

Wiele badań dowodzi, iż fizyczne warunki, w jakich pracuje nauczyciel, wywierają na niego ogromny wpływ (Kornhauser, 1965). Wielu nauczycieli staje w obliczu okoliczności, które według nich powodują niewłaściwe wykonywanie pracy (Esteve, 1989). W szczególności ubolewają nad złą sytuacją szkolnictwa, a co za tym idzie – brakiem podstawowych środków do nauczania. Problemy warunków pracy i braku materiałów są w zawodzie nauczyciela niemal synonimiczne.

Esteve (1989) uważa, że powyższe czynniki są niezwykle ważne i mają bezpośredni wpływ zarówno na poziom nauczania, jak i na nauczycieli, rodząc napięcia i niezadowolenie.

Na fizyczne warunki pracy składa się przede wszystkim wielkość (rozmiar) klas, budownictwo szkolne, natężenie hałasu (Connors, 1983; Kyriacou, Sutcliffe, 1978b). W zależności od okoliczności (specyfika szkoły) każdy z nich uaktywnia się mniej lub bardziej. To zróżnicowanie szkół może wynikać z faktu, że finansowanie pochodzi z różnych źródeł – rodzice, lokalny przemysł – wpływając na ogólną kondycję danej szkoły.

Lista potencjalnych przyczyn, mających wpływ na złe (pogarszające się) warunki pracy jest następująca:

- brak możliwości zmian mających bezpośredni wpływ na budżet każdej ze szkół;
- stare pomoce naukowe (często uczniowie dysponują lepszym sprzętem w domu);
- ubogie warunki materialne (zbyt wielka liczba osób uczęszczających do danej szkoły);
- złe warunki pracy;
- nieodpowiednie zaplecze sal lekcyjnych;
- niedostateczne wyposażenie szkoły (brak pokoju śniadaniowego, pomieszczenia do odrabiania lekcji, pokoju rekreacyjnego);
- problem transportu i komunikacji do i ze szkoły.

Prześledzono rozwój stresu i depresji u 255 kobiet zatrudnionych w szkolnictwie w USA. Dowiedzono wówczas (Schonfield, 1992), iż nauczyciele pracujący w placówkach cieszących się gorszą opinią wykazywali więcej depresyjnych symptomów. Co więcej, symptomy te można było łatwo i szybko wykryć.

Inne badania przeprowadził French w USA (French, Caplan, 1992). Badał on wpływ ilości uczniów w klasie na relacje nauczyciel – uczeń. Okazało się, że im mniejsza jest liczba uczniów, tym lepsze są stosunki nauczyciel – uczeń i tym mniejsze prawdopodobieństwo stosowania nieefektywnych, złe widzianych metod nauczania.

Wiele badań potwierdziło również, iż brak środków i odpowiedniego zaplecza do pracy – w tym nieodpowiednia infrastruktura i wyposażenie szkoły – mają bezpośredni wpływ na atmosferę w pracy (Fimian, Santoro, 1983). Mało przyjazne środowisko, brak odpowiednich materiałów do pracy są źródłem frustracji i rozczarowań. Nawet wysokie kwalifikacje nie skompensują braku odpowiednich pomocy naukowych (Fimian, Santoro, 1983).

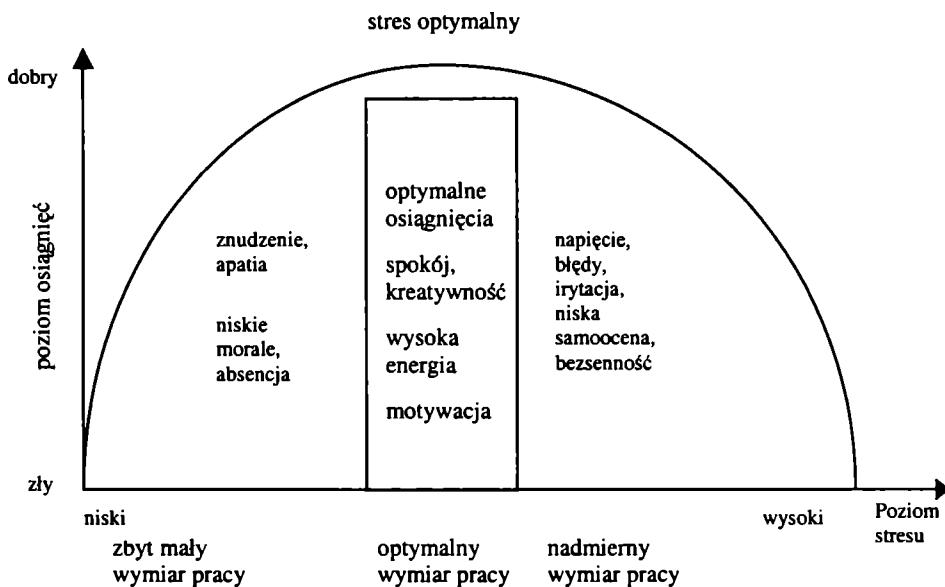
Raport Breuse'a (1984) ujawnił braki w podstawowym wyposażeniu szkół, podkreślił problem nieodpowiedniego budownictwa, nie najlepszej jakości zastanego sprzętu – włącznie z nieodpowiednim ogrzewaniem. Starej generacji sprzęt kłoci się wręcz z najnowszymi metodami nauczania (Dewe, 1986). Ponadto, w związku z reorganizacją w szkolnictwie – zwłaszcza zamknięciem niektórych szkół – nauczyciele zmuszeni są do dzielenia swego czasu pomiędzy dwie placówki. Tracą oni w ten sposób cenny czas i energię.

Poza fizycznymi ograniczeniami w pracy pojawiają się również ograniczenia instytucjonalne, narzucone nauczycielom odgórnie. Instytucjonalna, ramowa praca pedagogów niejednokrotnie dyktuje sposób prowadzenia zajęć, nie pozostawiając prawa wyboru (Goble, Porter, 1980; Bayer, Chauvet, 1980). Wiąże się to np.: z problemami z rozkładem zajęć, wewnętrznymi zasadami szkoły, standardami ustalonimi przez

inspektorat czy instytucje szkolnictwa. Wymaga się również od nauczycieli wygospodarowania czasu na zebrania rady pedagogicznej, spotkania z uczniami i rodzicami, z władzami itd.

### Wymiar pracy (nadmierny lub niedostateczny)

Wielu z badaczy (m.in. Cooper, Payne, 1988) potwierdziło, że zarówno nadmiar pracy, jak i lub jej zbyt mała ilość mają wpływ na stres zawodowy nauczycieli (Shaw, Riskid, 1983). Powyższe zależności zostały dobrze zilustrowane przez prawo Yerkesa-Dodsona (czyli hipoteza „odwróconego U”), patrz rysunek 2.1.



Rysunek 2.1. Nadmierny/niedostateczny wymiar pracy

Źródło: Sutherland, Cooper, 1991

Należy tutaj rozgraniczyć *ilościowe* przeciążenie (wynikające z powierzenia pracownikowi nadmiernej ilości zadań do realizacji w określonym czasie) bądź też zbyt mały wymiar pracy od *jakościowego* (gdy jednostka nie czuje się w stanie sprostać zadaniu lub gdy zadanie to nie wykorzystuje zdolności i potencjału nauczyciela) (French, 1972; Sloan, 1987). Jak można się domyślić – jedno i drugie stanowią źródło stresu u nauczycieli.

„Ilościowy brak zajęć wywołuje u pracowników nudę, co następuje, gdy pracownik ma niewiele do zrobienia i zmuszony jest bezczynnie siedzieć. Jakościowy niedobór pracy odnosi się do braku motywacji, prowadząc do rutyny w zawodzie” (Baron, 1986).

Wiele pozycji w literaturze przedmiotu analizuje powyższy problem. Istnieje pogląd (Kalker, 1984; Russell, 1987), że przeciążenie u nauczyciela w konsekwencji prowadzi do zaburzeń stosunku nauczyciel – uczeń. W przypadku nadmiaru zajęć pedagog nie jest w stanie właściwie i odpowiednio dopasować sposobu prowadzenia

lekciji do poziomu i zainteresowań wszystkich uczniów. Każdy z nich powinien być traktowany w sposób indywidualny, ze szczególnym zwróceniem uwagi na jego zdolności i możliwości (Dunham, 1980; Fimian, Santoro, 1983; Hawkes, Dedrick, 1983). Natłok zajęć powoduje, że nauczyciel nie zauważa subtelnej granicy przebiegającej pomiędzy domem i szkołą – często kosztem życia osobistego.

**Nadgodziny.** Dowiedziono, że ilość przepracowanych godzin ma bezsprzeczny wpływ na stres u nauczycieli (Austin, 1981). Niestety, w społeczeństwie panuje opinia, że nauczyciele dysponują dużą ilością wolnego czasu. Tymczasem wielu z nich pracuje o wiele dłużej, niż można by było przypuszczać, często zacierając granicę pomiędzy szkołą a domem. Trzeba mieć bowiem świadomość, że nauczyciele pracują nie mniej w domu niż w szkole (przygotowanie zajęć, sprawdzanie testów, klasówek zabiera wiele czasu). Jest to podstawowy problem nauczycieli szkół podstawowych.

### Rola organizacyjna nauczyciela

Zawód nauczycielski charakteryzuje przede wszystkim to, że podmiotem jego działań są ludzie, zwłaszcza dzieci i młodzież, a jego podstawowym celem jest kształcenie i wychowanie. Istotą tej pracy jest traktowanie wychowanków, polegające na stymulowaniu ich rozwoju i do samowychowania i samokształcenia. Warunki ekonomiczno-społeczne, przemiany kulturalne i oświatowe sprawiły, że nauczyciel przestał być głównym organizatorem kształcenia, stał się natomiast jednym z wielu pracowników kulturalno-oświatowych. Obecnie można zauważyć, że rola nauczyciela ogranicza się głównie do czynności typu dydaktycznego, pominięta zaś jest rola wychowawcza.

Mimo realnego zawężania zadań nauczycieli, co przyczynia się do obniżenia ich prestiżu, na poziomie deklaracji zadania i funkcje nauczycieli – w kręgach polityków, działaczy oświatowych i społecznych, jak również wśród przedstawicieli nauk pedagogicznych – są ujmowane dość szeroko i przypisuje się tam nauczycielowi poważne, odpowiedzialne obowiązki w rozwoju kultury i gospodarki narodowej, stymulacji rozwoju intelektualnego, moralnego uczniów oraz doskonalenia życia społecznego.

Naszkicujemy teraz podstawowe funkcje nauczyciela (Kozłowski, 1986), realizowane we współczesnej szkole:

**Funkcje informacyjno-kształcące.** Nauczyciele przekazują uczniom wiedzę z zakresu różnych przedmiotów, w różnych rozmiarach i na różnych poziomach, kształtując ich nawyki i umiejętności, rozwijają zainteresowania i zdolności poznawcze, a także formując światopogląd naukowy.

**Funkcje praktyczno-zawodowe.** Nauczyciele, zwłaszcza w szkołach zawodowych, przekazują uczniom wiadomości związane z konkretną działalnością produkcyjną, kształtując ich nawyki i umiejętności specjalistyczne, ułatwiające przygotowanie do pracy i sprawne wykonywanie określonych zawodów.

**Funkcje społeczno-wychowawcze.** Szkoła jest instytucją społeczną, mającą na celu przygotowanie uczniów do życia społecznego i pełnienia różnych ról społecznych. Nauczyciel w procesie nauczania, a szczególnie w procesie wychowawczym, przygotowuje uczniów, w większym lub szerszym zakresie, do udziału w życiu społecznym i wchodzenia w coraz szersze kręgi społeczne. Przygotowanie do życia społecznego nie może mieć charakteru werbalnego i akcyjnego, lecz musi polegać na planowym organizowaniu przez nauczycieli życia i pracy uczniów w szkole i środowisku.

### *Stresory związane z pełnieniem roli organizacyjnej*

Grupa tych stresorów poddawana jest najobszerniejszej analizie. Z pełnieniem roli organizacyjnej (wg Ogińskiej-Bulik, 2001) wiążą się zarówno wieloznaczność roli, konflikt roli, jak i jej przeciążenie.

Obszerną typologię czynników stresogennych, tkwiących w środowisku pracy, zaproponowali Cooper i Marshall (1987). Wyróżnili oni pięć grup stresorów, bezpośrednio związanych z pracą:

- treść pracy (przeciążenie pracą, presja czasu, nadmiar decyzji), rola w organizacji (odpowiedzialność za ludzi, konflikt roli);
- rozwój zawodowy (obawa przed zwolnieniem, brak pewności siebie, niedowartościowanie);
- klimat organizacyjny (polityka przedsiębiorstwa, brak konsultacji i partycypacji);
- stosunki interpersonalne pomiędzy członkami organizacji.

Ważnym źródłem stresu odnoszącym się do funkcji wykonywanego zawodu jest rola, jaką dana jednostka pełni w pracy.

Zakłócenia procesu przekazywania wymagań dotyczących roli organizacyjnej mają różne formy (Kahn i in., 1964). Mianowicie w sytuacji, kiedy osoba odbiera dwa lub więcej przekazów, które są sprzeczne i wymagają od niej odmiennego postępowania, powstaje konflikt roli. Następną przyczyną zakłócającą proces przekazywania roli jest brak konkretnej informacji, koniecznej do efektywnego jej pełnienia, niejasność co do celów pracy związanych z tą rolą. Jest to tzw. wieloznaczność roli. Trzecią, ostatnią formą zakłócenia przekazu roli jest tzw. przeciążenie roli. Polega ono na tym, że pracownik nie jest w stanie podobać stawianym mu wymaganiom. Przyczyną tego może być zbyt krótki czas pozostawiony do dyspozycji na realizację zadań, ograniczony zakres kompetencji lub brak narzędzi pracy.

Wszystkie trzy powyższe pojęcia powstały na podstawie badań Kahna i jego współpracowników (1964). Wykryli oni następujące prawidłowości: osoby doświadczające silnego konfliktu roli są w mniejszym stopniu zadowolone z pracy i przejawiają w związku z nią większe napięcie; im większa władza osoby nadającej komunikat, który wywołuje konflikt roli, tym większe niezadowolenie z pracy, spowodowane tym konfliktem; wieloznaczność roli powoduje większy brak skuteczności działania i mniejszą wiarę w siebie, ogólnie – wszelkie problemy związane z rolą zawodową wywołują napięcie fizjologiczne.

Podobne wnioski ze swoich badań wyciągnęli Shirom i in. (1973, za: Cooper, Payne, 1988). Szukali oni zależności pomiędzy chorobą wieńcową, a potencjalnym źródłem stresu zawodowego (przeciążenie pracą, niejednoznaczność i konflikt roli, brak aktywności fizycznej). Badaniom podlegały następujące grupy zawodowe: pracownicy rolni, fizyczni, rzemieślnicy oraz personel administracyjny. Okazało się, że istnieje silny związek między konfliktem roli, a chorobą wieńcową, ale tylko u pracowników administracyjnych. Zależność tę解释owano w następujący sposób. Im więcej pojawia się niejasności i konfliktów w zakresie pełnionej roli zawodowej i im mniej aktywności fizycznej wymaga dana praca (a tak jest u pracowników administracyjnych), tym częściej jednostka zapada na chorobę wieńcową.

Po przeanalizowaniu badań nasuwa się jeden ogólny wniosek: osoby, które uprawiają zawody wymagające przede wszystkim zaangażowania umysłowego, są bardziej narażone na stres zawodowy niż osoby, dla których źródłem stresu są fizyczne warunki pracy. W przypadku takich zawodów, jak lekarz, nauczyciel czy urzędnik, występuje większa

odpowiedzialność dotycząca pełnionej roli oraz wzmożona aktywność interpersonalna. Czynniki te natomiast wywołują zwiększenie ilości bodźców stresogennych.

Inne stresory wg Brook (1973, za: Cooper, Payne, 1988), związane z pełnioną rolą zawodową, to:

- brak wsparcia ze strony kadry kierowniczej;
- niemożność uczestniczenia w podejmowaniu decyzji;
- przymus sprostania wciąż rosnącym wymaganiom pracy;
- konieczność przekwalifikowania się w związku z następującymi zmianami.

Należy jednak zaznaczyć, że odmienność struktur organizacyjnych różnicuje występowanie tych czynników w zależności od grupy zawodowej.

**Niejasność roli (dwuznaczność).** Problem ten występuje głównie w miejscu pracy, gdzie nauczyciel nie otrzymuje ścisłych informacji na temat zadań przed nim stawianych lub są one niejasne. Sytuacja taka prowadzi często do braku satysfakcji, braku pewności i wiary w siebie, poczucia niższości, niskiej motywacji do pracy – wszystko to w konsekwencji może doprowadzić nawet do porzucenia pracy. Towarzyszą temu również takie objawy czysto fizyczne, jak m.in.: podwyższone ciśnienie, przyspieszony puls (Kahn, 1964; French, Caplan, 1970; Morgolis, 1974).

We współczesnym szkolnictwie daje się zauważać wiele sytuacji, które mogą prowadzić do nieporozumień i niejasności. Są nimi zmiany w systemie nauczania, zmiana metod i wymogów nauczania. Niejasność obowiązków staje się stałym elementem pracy nauczyciela, żyjącego w ciągłej niepewności co do zakresu swoich obowiązków. Tym, co zapewne potęguje trudności, jest brak informacji o radzeniu sobie z niepewnością jako wynikiem konieczności ciągłej konfrontacji i nieprzewidywalności tego zawodu.

Bacharach (1986) w swych badaniach skupił się na wyodrębnieniu typu, rodzaju organizacji, która w największym stopniu rodzi sytuacje stresogenne. Zebrał on dane od 2000 nauczycieli z 45 szkół średnich. Dotyczyły one charakterystyki osób i instytucji. Okazało się, że nawet daleko posunięta biurokracja, jak też rutyna tych organizacji, nie były tak stresujące, jak niejasność roli, brak możliwości awansu i zachowanie przełożonego.

**Poczucie odpowiedzialności za innych.** Kiedy mówimy o roli nauczyciela w danej organizacji, nie wolno nam pominąć odpowiedzialności moralnej, jaka spoczywa na każdym z nich. Badania dowodzą, że równoległa odpowiedzialność za osoby i rzeczy prowadzi do problemów kardiologicznych (French, Caplan, 1972). Z drugiej strony, brak odpowiedzialności jest również możliwym podłożem stresogennym, gdy wynika z nadmiaru pracy.

Wiskopf (1980) oraz Brenner i in. (1985) uważają, iż najbardziej wyczerpująca dla nauczyciela jest nieustanna odpowiedzialność (związana z ciągłą kontrolą) za kogoś lub za coś. Caspari (1975) zwraca uwagę, że:

„Wyczerpanie pod koniec roku szkolnego bardziej wynika z wymagań dotyczących umiejętności i osobowości nauczyciela w obliczu radzenia sobie z dyscypliną w klasie, niż jakiegokolwiek innego aspektu jego pracy”.

Praca nauczyciela powinna polegać głównie na współpracy z uczniami. Ci, niestety, niejednokrotnie charakteryzują się brakiem zdyscyplinowania i poczucia odpowiedzialności. Często zadanie nauczyciela sprawdza się wyłącznie do roli wychowawcy. Zamiast kierować energię na edukację, skupia się na wychowywaniu niezdyscyplinowanych uczniów (Mykletun, 1984; Wanberg, 1984; Russell i in., 1987).

Brak wpływu na niepoprawną postawę uczniów budzi w nauczycielach wątpliwości co do sposobu prowadzenia zajęć, a w końcu i samych umiejętności pedagogicznych (Dunham, 1981). Dodatkowo sytuacja taka stwarza zagrożenie pominięcia uczniów apatycznych, którym należałoby poświęcić więcej uwagi. Wszystko to wpływa stresogennie (Hawkes, Dedrick, 1983; Kalker, 1984; Laughlin, 1984).

Świadomość powyższych problemów w obliczu integracji nauczyciela z postawą „przewodnika stada”, za które bierze odpowiedzialność, może stwarzać wiele nerwowych sytuacji. Jeżeli pedagog bierze pełną odpowiedzialność za edukację i sukcesy swoich podopiecznych, dostosowując się do indywidualnych potrzeb każdego z uczniów, to taka sytuacja może rodzić głęboką depresję.

**Rola przygotowania nauczyciela.** Sytuacje stresowe mają również miejsce w przypadku braku odpowiednich kompetencji nauczyciela – niedpowiedniego przygotowania do zawodu (Fimian, Santoro, 1983). Stres i napięcia powstają w momencie przejścia od zadań znanych do nowych, na które składać się mogą zarówno zupełnie nieznane obowiązki, jak również zmodyfikowane inną sytuacją dawne zadania (Minkler, Biller, 1979). Należy tu zaznaczyć, iż znane zagadnienie w nowej sytuacji może stanowić niebanalny problem. Niestety, niejednokrotnie okazuje się, że nasze wiadomości dotyczące danego problemu są „nieco” nieaktualne i odbiegają od „ducha czasu”. Przecież należy pamiętać, iż wielu nauczycieli ukończyło swoją edukację przed wielu laty. Może nawet decydując się na ów zawód, nie przewidzieli takiego rozwoju nauki. Przed obecnymi adeptami stawiane są bowiem zupełnie inne zadania i problemy do rozwiązania.

Zawód nauczyciela wyróżnia się spośród innych wyjątkowo wysokim stopniem napięcia i stresu. Wynika to głównie z nieustannie rosnącego zakresu obowiązków nakładanych na pedagogów.

**Nauczyciel a procesy decyzyjne.** Problem polega głównie na tym, iż często kierujący szkołami nie biorą pod uwagę opinii poszczególnych jednostek. Wyłania się tu problem partycypowania w podejmowaniu decyzji, odpowiedzialności i koordynacji zadań w zespole. Od stopnia zaangażowania i wywiązywania się z obowiązków zależy kondycja psychiczna nauczyciela (Miller, Monge, 1986). Wielu z nauczycieli jest więc oburzonych, że nie mają najmniejszego wpływu na zmiany zachodzące w systemie edukacyjnym i w szkołach. Tymczasem tradycyjnie zawód nauczyciela cieszył się szeroką autonomią.

### **Brak możliwości rozwoju zawodowego, kariery**

Potencjalne źródła stresu, związane z rozwojem kariery, zbadane przez Marshalla (1977), wynikają głównie z dwóch powodów:

1) braku bezpieczeństwa, obawy o swoją pozycję, poczucia zbędności, braku kompetencji, widma emerytury i odsunięcia się od zawodu;

2) poczucia bezsensowności jakichkolwiek działań, braku zachęty, frustracji, braku widoków na dalszą karierę.

Dodatkowo nauczyciele zmagają się z poczuciem niedowartościowania, strachem przed utratą stanowiska, a nawet pracy.

Na podstawie dotychczasowych wyników badań można przyjąć, że takie czynniki, jak strach przed utratą pracy i poczucie niedowartościowania, mają bezpośredni związek z poważnymi problemami zdrowotnymi, takimi jak wrzody żołądka, choroba wień-

cowa, choroby serca (Cobb, Kasl, 1976). Rodzi to niezadowolenie w sensie fizycznym i psychicznym (Smith, 1981). Niestabilność pracy pociąga za sobą brak motywacji do jakiegokolwiek konstruktywnego działania, co obniża wydajność i efektywność pracy.

Zawód nauczyciela, niegdyś postrzegany jako bardzo stabilny, należy dziś do grupy zawodów wysokiego ryzyka. Niestabilność i brak bezpieczeństwa potwierdzili swymi badaniami Needle (1981) i Wanberg (1984). Zawód ten obarczony jest wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia chorób nerwowych. Ludzie, którzy go wykonują, są przeważnie szczególnie podatni na wszelkie niepowodzenia, a „widmo” zmiany pracy stanowi jedno z głównych źródeł stresu (Lazarus, 1981).

Wzrastające tempo zmian w szkolnictwie, rosnące wymagania i nowe technologie wymagają od nauczycieli dokształcania i reedukacji.

### Brak innych kompetencji

Pracownikom często doskwiera brak możliwości zmiany pracy z powodu braku innych kompetencji. W szkolnictwie często uważa się, że zawód nauczyciela jest na tyle mało plastyczny, iż nie ma możliwości otrzymania pracy poza nim. Droga zawodowa nauczyciela zazwyczaj wygląda w sposób następujący: szkoła, studia pedagogiczne i na powrót szkoła. Nie znając innego miejsca pracy, nie wyobraża on sobie zatrudnienia poza szkolnictwem, a to rodzi niezadowolenie i stres.

Brak satysfakcji może wynikać z bezsilności i coraz gorszej samooceny (Sutherland, Cooper, 1991). Wolpin i Burke (1986) zauważyl, iż nauczyciele, których gnębi brak kompetencji i niedowartościowanie, często mają problemy małżeńsko-rodzinne, a ponadto odczuwają brak materialnej satysfakcji. Pociąga to za sobą zły stan psychiczny, brak zadowolenia życiowego, co wywołuje napięcia i depresję. Dotyczy to w największym stopniu jednostek słabych psychicznie.

### Relacje międzyludzkie

„Miłość jest dźwignią życia, jakby najpiękniejszym impulsem natury ludzkiej do harmonii, do ładu, nawiązania łączności między ludźmi, do zyczliwej względem nich postawy”.

M. Grzegorzewska

Badania (Sloan, Cooper, 1987) dowodzą, że na ogólną kondycję psychiczną nauczycieli duży wpływ mają stosunki międzyludzkie w miejscu pracy. W zależności od panującej atmosfery mogą one być zarówno źródłem stresu, jak też mogą w istotnym stopniu dawortościować nauczyciela. Literatura podaje, że jeżeli chodzi o stosunki międzyludzkie, źródłem stresu mogą się stać różnice socjalne, różnice statusu społecznego, odmienne osobowości, tendencje przywódcze, nacisk grupy (Quick, Quick, 1984). Nie możemy tu pominąć zagadnienia hierarchii panujących w każdej z tych instytucji (płaszczyzna kierownik – nauczyciel, nauczyciel – nauczyciel, uczeń – nauczyciel). Literatura dotycząca stresu u nauczycieli podaje, że doświadczają oni stresu w kontaktach z innymi nauczycielami (Wanberg, 1984; Brenner i in., 1985), dyrektorem/kierownikiem (Clark, 1980; Needle, 1980; Tellenbeck, 1983), administracją/przedstawicielami władz szkolnictwa (Hawkes, Dedrick, 1983; Kalker, 1984; Wanberg, 1984; Russell, 1987), rodzicami (Kalker, 1984; Mykletun, 1984; Wanberg, 1984), społeczeństwem (Cox, 1977; Needle, 1980), uczniami (Tellenback, 1983; Brenner i in., 1985).

Dalsze podrozdziały nieco przybliżą owe zagadnienia.

**Relacje między współpracownikami.** Dunham (1977a) dowodzi, że stosunki międzyludzkie wywierają ogromny wpływ na pracowników w każdej grupie zawodowej, również wśród nauczycieli. Tak więc od ich rodzaju zależy kondycja psychiczna nauczyciela (Benner i in., 1985) i poziom stresu w pracy.

Zauważał także, że im lepsze warunki socjalne i finansowe, tym lepsze stosunki międzyludzkie. Z myślą o poprawie stosunków w pracy (szkole) powinno się zadbać o lepsze wynagrodzenie dla pracowników oświaty.

Problem, o którym już była mowa w poprzednich rozdziałach, to zbyt wysoki wymiar obowiązków. Wiąże się on również ze stosunkami w miejscu pracy.

**Relacje nauczyciel – uczeń.** Zachowanie uczniów w szkole wywiera również znaczny wpływ na kondycję psychiczną nauczyciela, chociaż w literaturze poglądy na ten temat są podzielone. Litt i Turk (1985) uważają, że ani zachowanie uczniów, ani dyscyplina w klasie nie mają zbyt wielkiego wpływu na postawę nauczyciela. Z kolei Cichon i Koff (1978) twierdzą, że zachowanie ucznia wywiera presję na nauczyciela, choć nie tak dużą, jak metody zarządzania i nauczania. Ponieważ jest to dość złożony problem, często możemy się spotkać ze sprzecznymi poglądami. Być może wynika to z tego, iż nie każdy nauczyciel ma ochotę rozmawiać na ten temat i ewentualnie przyznać się do faktu, że uczeń ma na niego wpływ.

Jak możemy się domyślać, istnieje cały wachlarz niepoprawnych zachowań ucznia, tj. zachowanie niedojrzałe, niecierpliwość, niespokojność, aż po prawdziwe zaburzenia psychiczne. Comber i Whitfield (1979) dowiedli swoimi badaniami, że w zależności od sytuacji czasem zachowanie ucznia miało, czasem zaś nie miało wpływu na nauczyciela. Ogólnie biorąc, pokazano, że pojedyncze „incydenty” mają mniejszy wpływ na pedagoga niż notoryczne naganne zachowanie. Trudno tu jednak generalizować, gdyż każdy z nauczycieli inaczej ocenia powyższy problem (Kyriacou, Freeman, 1987).

Wiemy jednak, że nieodpowiednie zachowanie ucznia może wywołać nawet brak motywacji do pracy (Kyriacou, Roe, 1988). Najwięcej takich przypadków odnotowano w pierwszych i piątych klasach szkół średnich. Najbardziej stresogenni są uczniowie, którzy nie przejawiają nigdy chęci do nauki i współpracy.

Niezuwykle istotnym elementem w relacji nauczyciel – uczeń jest standard, w jakim przychodzi im pracować. W sytuacji, w której nauczyciele nie mają dostępu do niezbędnych do prowadzenia zajęć pomocy naukowych, rodzi się brak satysfakcji zawodowej i poszanowania pracy nauczyciela ze strony ucznia (Freeman, 1987).

Mancini (1982, 1984) utrzymuje, że załamanie się stosunków nauczyciel – uczeń prowadzi do mniejszego przyswajania wiedzy, a w konsekwencji do mniejszego przepływu informacji, zaś w skrajnych sytuacjach może prowadzić do gwałtu i przemocy.

Bloch (1978) odkrył w grupie badanych nauczycieli symptomy „nerwicy urazowej”, co tłumaczy gwałtowne zachowania i porywczość niektórych nauczycieli (Hammond, 1983; Wanberg, 1984).

Stres ma swoje korzenie nie tylko w sytuacji szkolnej, więc nie jest to tylko problem nauczycieli w szkołach. Atmosfera rodzinna i środowisko, w którym wzrastają młodzi ludzie, mają niestety często podłożę stresogenne. Nierzadko zdarza się, że nauczyciele muszą brać na siebie obowiązki pracowników socjalnych, starających się rozwiązać domowe i środowiskowe problemy (np. problem alkoholizmu w rodzinie, czy też wykorzystywania seksualnego dzieci).

**Relacje z kierownictwem.** Symptomów stresu w tym zakresie możemy się dopatrywać na płaszczyznach:

- nauczyciel – kierownictwo;
- nauczyciel – struktury organizacyjne;
- nauczyciel – atmosfera szkolna.

Sutherland i Cooper (1991) uważają, że niekorzystne relacje społeczne szczególnie nasilają się w środowisku szkolnym. Levinson (1978) potwierdził w swych badaniach, iż atmosfera w szkole w głównej mierze zależy od cech osobowości pracowników. Często spotykają się i muszą z sobą współpracować ludzie o różnych orientacjach, różnym poziomie inteligencji, szybkości umysłu, co wywołuje często konfliktowe sytuacje i napięcia.

Lewin (i in., 1939) skupił się w swych badaniach nad sposobem kierowania i wpływem, jaki wywiera kierownik na swoich podwładnych. Jeżeli nie dzieli się on spostrzeżeniami ze swoimi współpracownikami (nim wprowadzi cokolwiek w życie), nie interesuje się opinią innych lub wręcz nie liczy się z ich zdaniem – nie rokuje to najlepszej współpracy. Reakcje pracowników na tego typu postawę są zazwyczaj jednoznaczne i w takiej sytuacji rodzi się konflikt, a nawet agresja. Kierownik musi się umieć dostosować do klimatu szkoły, kultury i musi obrać sobie w związku z tym odpowiedni styl zarządzania.

### Struktury organizacyjne i atmosfera w miejscu pracy

Innymi czynnikami stresogennymi w szkolnictwie mogą być struktury organizacyjne i atmosfera w nich panująca. Cooper i Marshall (1987) uważają, iż jednostka może czuć się zagrożona w obliczu braku autonomii, wolności i szeroko pojętej tożsamości. Wiele z instytucji nie dostrzega swych pracowników, a jedynie zbiorową osobowość. Każdy jest postrzegany przez pryzmat zbiorowości. Organizacja podchodzi do nauczycieli jako do integralnej części organizacji, nie dostrzegając ich indywidualności (zwycejów, zadowolenia z pracy, zobowiązań). Z jednej strony obserwujemy wysoką niezależność poszczególnych grup, wysoką specjalizację i odpowiednio wysoki poziom wykształcenia, z drugiej zaś znikome możliwości indywidualnego rozwoju i awansu. Wspomniane struktury często charakteryzuje zła komunikacja, brak dostatecznego przepływu informacji oraz wadliwy system kontroli (Brief, 1981).

W zależności od atmosfery panującej w pracy uaktywniają się takie cechy, jak bezsensowność działań i poczucie zbędności. Mamy z nimi do czynienia głównie w sytuacji, gdy zachodzi sprzeczność pomiędzy oczekiwaniemi a wymogami stawianymi przed nauczycielem. Dodatkowo problem pogłębia słaba pozycja zawodu nauczyciela w społeczeństwie polskim, niskie wynagrodzenie i brak prestiżu. Niezadowolenie z tego wynikające, przy wysokich ambicjach, a równocześnie małych możliwościach, może rodzić stres (por. Fimian, 1983; Wanberg, 1984).

Innym problemem jest brak udziału jednostki w procesach decyzyjnych (np. restrykcje dotyczące zachowania się ucznia).

### Rodzaj szkoły

Od rodzaju szkoły często zależy atmosfera, jaka w niej panuje, ta zaś ma wpływ na stan psychiczny nauczycieli. Szkoły dzielą się ze względu na:

- wielkość;
- liczbę nauczycieli przypadających na ucznia;
- wiek uczniów;
- poziom nauczania;
- stopień zaawansowania (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła zawodowa, liceum, szkoła pomaturalna, wyższa).

Ponadto możemy wprowadzić rozróżnienie pomiędzy szkołami masowymi a specjalnymi.

Dotychczas mało badań zostało poświęconych zależnościom między typem szkoły, zachowaniem się ucznia a symptomami stresu u nauczycieli.

Galloway (Galloway, Panckhurst, 1982) uważa, że najbardziej stresogennymi czynnikami są: atmosfera panująca w szkole oraz szkoła jako organizacja.

### **2.3. Wpływ umiejętności radzenia sobie ze stresem na samopoczucie nauczycieli**

Na dobre samopoczucie nauczyciela wpływa m.in. sposób, w jaki radzi on sobie ze stresującymi go doświadczeniami środowiska. Działanie to zostało włączone do wielu modeli stresu nauczycielskiego (np. Kyriacou, Sutcliffe, 1978b; Lazarus, 1976) i może być określone jako zachowanie zmierzające do konsekwentnego zmniejszania doświadczanego stresu.

Przeprowadzono dotychczas mało badań naukowych na temat metod radzenia sobie nauczycieli ze stresem. Większość literatury oparta została na doświadczeniach „z życia wziętych”, dlatego jest sugestynna z natury i niezgodna z wynikami badań (Kyriacou, 1980d).

Kyriacou badał zagadnienie radzenia sobie ze stresem i sporządził opisowy, choć niedokładny, spis sposobów stosowanych przez nauczycieli (Kyriacou, 1980). Przeprowadzono również wiele badań dotyczących metod, jakich używają nauczyciele, by poradzić sobie ze stresem w pracy (Dewe, 1985; Dunham, 1983; 1980). Kyriacou dał nauczycielom listę 33 metod radzenia sobie ze stresem i poprosił ich, by ułożyli je według częstości ich stosowania (w skali od 1 do 5, od „zawsze” do „nigdy”); „Odpowiadając, proszę uwzględnić każde stwierdzenie z listy i wskazać, jak często używa Pan/Pani takich reakcji, by poradzić sobie ze stresem w pracy”.

Używając statystycznej metody analizy czynnikowej, Kyriacou stwierdził, iż odpowiedzi można pogrupować w 3 kategoriach: „wyrażam uczucia i szukam wsparcia”, „podejmuję określone działania”, „myślę o innych rzeczach”.

Najczęstsze sposoby postępowania wśród nauczycieli liceów ogólnokształcących to: „próbuje patrzeć na sprawy perspektywicznie”, „próbuje unikać konfrontacji” i „próbuje się zrelaksować po pracy”.

Późniejsze badanie nauczycieli szkół podstawowych, mające za zadanie grupowanie stresorów, zostało przeprowadzone w Nowej Zelandii przez Dewe'a (1985). Analiza czynnikowa zidentyfikowała 5 kategorii: „próba poradzenia sobie z sytuacją”, „racjonalne, zorientowane w sytuacji zachowanie”, „konserwatywne podejście do nauczania”, „czynienie użytku ze wsparcia kolegów” oraz „patrzenie na sprawy z perspektywy”.

Przez ostatnie kilka lat dążono do oceny skuteczności tzw. „wewnętrzawodowych” kursów dla nauczycieli, ułożonych tak, by pomóc im w bardziej skutecznym radzeniu

sobie ze stresem, jednak doprowadziły one do wielu sporów (Docking, 1985; Woodhouse i in., 1985). Sądząc po wynikach, rozwój bardziej pragmatycznych umiejętności (np. lepsze rozplanowanie czasu) przewyższa korzyści z psychologicznych technik obniżania stresu. Większość badań poleca szkolenia dotyczące radzenia sobie ze stresem jako niezbędne do dalszej pracy nauczyciela (Iwanicki, 1983; Sparks, 1983).

Należy zauważać, iż jak dotąd większość badań i zaleceń dotyczących radzenia sobie skupiała się na nauczycielu jako jednostce i na tym, co może on zrobić. Obecnie badacze podkreślają potrzebę zbadania całego kontekstu szkoły jako organizacji, którą należy zarządzać. Zaniedbanie perspektywy organizacyjnej uniemożliwia odpowiedź na pytania dotyczące zależności pomiędzy zdrowiem nauczycieli a działaniem organizacji jako takiej oraz organizacyjnego rozwiązania tych problemów.

## 2.4. Modele stresu nauczycielskiego

### Model potencjalnych przyczyn stresu nauczycielskiego Kyriacou i Sutcliffe'a

Model potencjalnych przyczyn stresu Kyriacou i Sutcliffe'a (1978a) odpowiada teorii Coopera i Marshalla. Składa on się z kilku części:

1. *Zawodowe źródła stresu* – tj. wysoki poziom hałasu, nieodpowiednie budownictwo szkolne, lęk przed utratą pracy, zachowanie uczniów, inne niedogodne warunki pracy.
2. *Ocena* – dotyczy odbioru potencjalnego stresora przez środowisko pracy nauczyciela. Zależy to w znacznej mierze od indywidualnych cech pracownika i w konsekwencji może przekształcić stresor potencjalny w rzeczywisty.

3. *Faktyczne stresory* – są to stresory zawodowe, które zostają rozpoznane przez nauczyciela jako zagrożenie dla jego samopoczucia i samooceny.

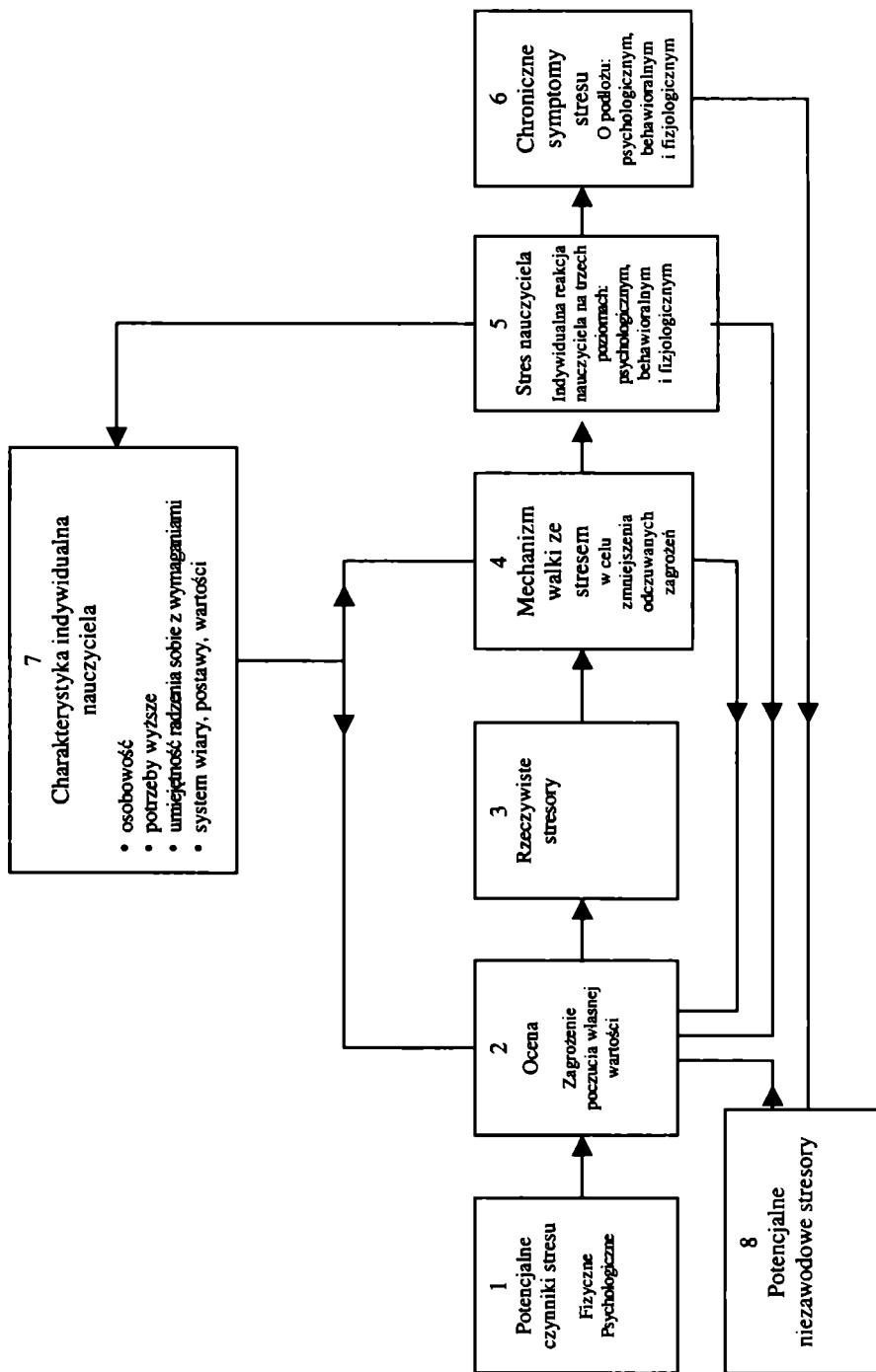
4. *Strategie obronne* – zdolność pokonywania problemów – to próby zredukowania rozpoznanego zagrożenia stresowego, od podejścia „nie ma problemu” do „można to zrobić od zaraz” itp.

5. *Stres nauczyciela* – opisuje indywidualną reakcję nauczyciela (na trzech poziomach: psychologicznym, behawioralnym i fizjologicznym) na negatywne bodźce.

6. *Chroniczne symptomy stresu* – dotyczyły ekstremalnych odczuć, których obecność przedłuża się w czasie, mających podłożę psychologiczne, fizjologiczne i behawioralne.

7. *Indywidualna charakterystyka nauczyciela* – to istotne komponenty w interakcji ze stresem, mające podłożę demograficzne, osobiste, dotyczące również indywidualnego systemu wartości i zdolności sprostania wymaganiom miejsca pracy.

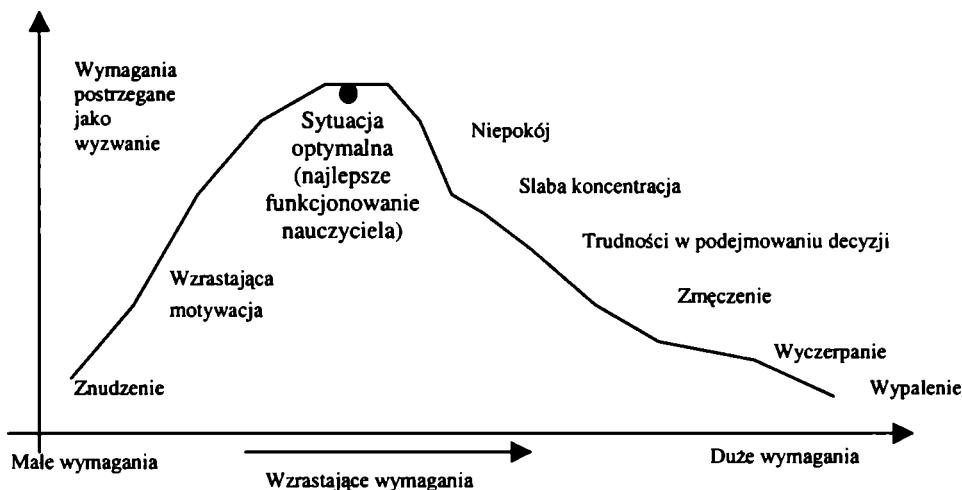
8. *Potencjalne „niezawodowe” źródła stresu* – negatywne aspekty życia nauczyciela poza szkołą, które mogą dodatkowo wpływać na poziom stresu (np. choroba, kryzys rodzinny itd.). Te elementy mogą się stać same w sobie głównymi stresorami lub mogą wyniknąć z reakcji na stres w pracy. Powyższy model został przedstawiony na rysunku 2.2.



Rysunek 2.2. Model stresu nauczyciela wg Kyriacou i Sutcliffe'a  
Źródło: Kyriacou, Sutcliffe, 1978a

## Model relacji pomiędzy zachowaniem nauczyciela a stawianymi mu wymaganiami wg Dunhamia

Dunham (1984a) rozwinał model badający powiązanie pomiędzy zachowaniem nauczycieli w klasie i wymaganiami wobec nich stawianymi. Hebb (1976) zasugerował, że jednostki, którym stawia się niewielkie wymagania, stają się znudzone swoją pracą. Wzrost wymagań postrzegany jest jako wyzwanie, nad którym należy pracować. Jednak jeśli wymagania wzrastają do poziomu przekraczającego możliwości nauczyciela, mogą prowadzić do: lęku, słabej koncentracji i w końcu do zredukowania efektywności w pracy (rysunek 2.3). Jeżeli wymagania wobec nauczyciela stale utrzymują się na zbyt wysokim poziomie, prowadzą do jego wyczerpania i w końcowej fazie „wypalenia”.



Rysunek 2.3. Relacje pomiędzy zachowaniem nauczyciela a stawianymi mu wymaganiami

Źródło: Dunham, 1984a; 1992, s. 95

## Model stresu w pracy C.L. Coopera

Wiedza dotycząca zjawiska stresu zawodowego, związanego z brakiem zapewnienia pracownikom odpowiednich warunków pracy, jest rozległa.

Problemem wymagającym pilnego zbadania wydaje się sposób, w jaki różnorakie czynniki wewnętrzne w stosunku do pracy oddziałują wzajemnie na siebie, tworząc łańcuchy stresorów.

Próbą rozwiązania tego problemu jest interakcyjny model stresu zawodowego C.L. Coopera (Cooper, Payne, 1988), który został zilustrowany na rysunku 2.4. Przyjmuje on transakcyjne aspekty, występujące w wielu modelach lat 80. XX wieku, w których stres postrzegany jest jako wynik wzajemnych oddziaływań pomiędzy indywidualnymi potrzebami, zasobami, różnymi wymaganiami, ograniczeniami i czynnikami ułatwiającymi w obrębie środowiska określonej jednostki.

Ukazuje on w sposób całościowy sytuację postrzeganą przez nauczyciela jako zagrożenie w miejscu pracy, odwołując się do pięciu kategorii: czynników wewnętrznych

w stosunku do pracy, kategorii roli jednostki w organizacji, kategorii obejmujących związki i potrzeby interpersonalne w środowisku pracy, rozwoju kariery, wreszcie klimatu i struktury organizacyjnej. Wszystkie wspomniane tu kategorie przedstawię dokładniej poniżej. Porządek zagadnień zaprezentowany na schemacie jest bez znaczenia.

Z modelu, jaki przyjął Cooper, wynika, iż sytuacja może być postrzegana jako groźna lub zagrażająca jednostce z powodu interakcji lub nałożenia się działania dwu lub więcej stresorów o dużej sile oddziaływania. W konsekwencji równowaga pomiędzy zagrożeniem, a zdolnościami do radzenia sobie z nim jawi się jednostce jako funkcja zaburzona, co jest zasadniczym momentem w procesie zrozumienia stanu stresu. Powyższa teza stanowi również podstawę teorii „dopasowania człowieka do środowiska” (French, 1973; Caplan, 1983). Stres wypływający z braku „dopasowania” osoby do wykonywanego przez nią zawodu, czy to z powodu nieodpowiednich umiejętności, niewielkich zdolności, odmiennych potrzeb lub wartości, prowadzi do stanów niezdrowienia z pracy, lęku i depresji.

Cooper (1986) wyszczególnił sześć kategorii o podłożu stresogennym:

**1. Charakter pracy** – faktyczny stres w konkretnej pracy – np. nieodpowiednie fizyczne warunki pracy, odpowiedzialność, brak swobody w podejmowaniu decyzji, zbyt duży wymiar godzin, presja czasowa.

**2. Rola w organizacji** – niejasność, dwuznaczność roli (konflikt roli), stopień odpowiedzialności.

**3. Relacje w pracy** – z przełożonymi, podwładnymi, kolegami, stawiane wymagania.

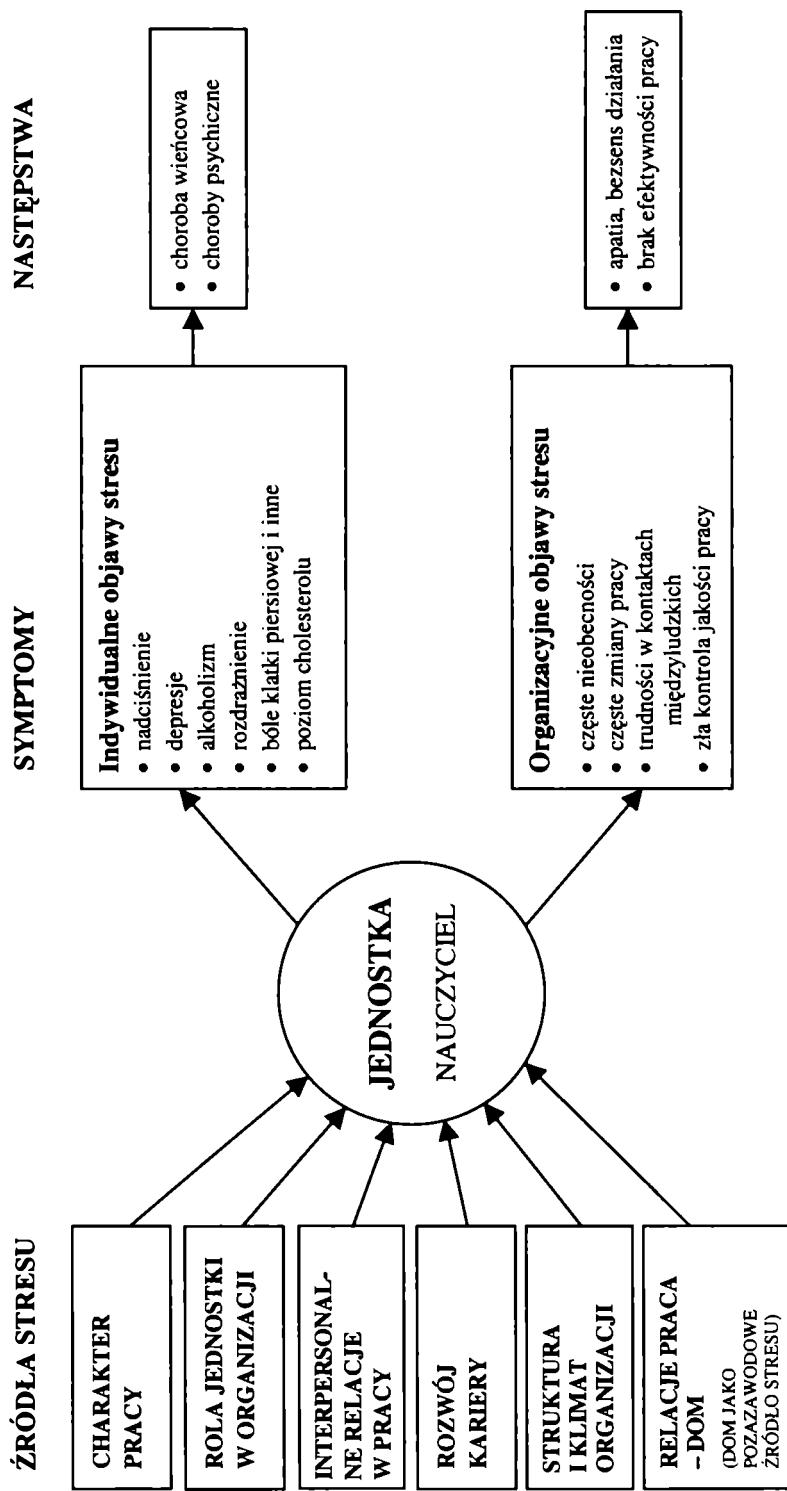
**4. Rozwój kariery** – brak możliwości rozwoju kariery, brak poczucia bezpieczeństwa (stabilności samej pracy).

**5. Struktura organizacji i klimat** – surowa dyscyplina (polityka, kultura), zła atmosfera w miejscu pracy, wpływ na procesy decyzyjne.

**6. Relacje praca – dom** – problemy w domu nakładające się na problemy w pracy, specyfika pracy, a wymogi domowe, problemy rodzinne, kryzys życiowy. Ta kategoria jest dodatkowa, została dołączona nieco później (Sutherland, Cooper, 1988).

Mimo iż powyższe kategorie początkowo wydają się nieco od siebie oderwane, należy je analizować kompleksowo. Nie wolno ich postrzegać jako odosobnionych problemów, ponieważ mogłyby to spowodować błędy w analizie (np. brak stabilności pracy zawiera się faktycznie w dwóch kategoriach: *rozwój kariery i struktura organizacyjna*).

Model Coopera zawiera rozległy przegląd zarówno przyczyn stresu, jak i grupowych oraz indywidualnych problemów mogących zaistnieć, gdy pojedynczy pracownik doświadcza tych stresów. W swym modelu Cooper sytuuje w centrum właśnie pojedynczego pracownika, po czym analizuje przyczyny stresu pod względem odrębnych stresów doświadczanych w organizacji czy w rodzinie. Na pierwszy rzut oka wydaje się to logicznym i przypuszczalnie jedynym punktem wyjścia dla modelu stresu w pracy, gdyż stres jest subiektywnym, psychologicznym doświadczeniem. Jednakże, skupiając się szczególnie na jednostce, Cooper podkreśla, iż stres dotyczy głównie wad charakteru jednostki (ujawnionych przez cechy osobowości, typ A, poziom neurotyzmu itp.) i jej nieumiejętności radzenia sobie z trudnościami życia zbiorowego. Bardzo jasny jest w tym rodzaju analizy związek pomiędzy indywidualizmem jednostki, a skupianiem uwagi na procedurze kierowania stresem, która dotyczy poszczególnych pracowników i która ma im pomóc stać się odpornymi na stres i wydajnymi w pracy.



Rysunek 2.4. Model stresu zawodowego C.L. Coopera  
Źródło: Travers, Cooper, 1996

Cooper w ten sposób przedstawia nam model, w którym punktem wyjścia jest teoretyczna pozycja, podkreślająca raczej różnice pomiędzy pracownikami niż sposoby, dzięki którym zbiorowe doświadczenia poszczególnych grup pracowników kształtują wspólne formy postrzegania i postępowania. Rezultatem tego jest zredukowanie i odpolitycznienie całego problemu stresu w pracy przez zmniejszenie wagi wspólnych doświadczeń i problemów dotyczących wspólnotę i sprowadzenie go do kwestii indywidualnych różnic w ocenie stresu i umiejętności pokonywania go.

Dzięki rozszerzeniu medycznej terminologii, zarezerowanej do opisywania stanu zdrowia pracownika, na problemy zbiorowości, Cooperowi udaje się unaocznić w plastyczny sposób, że „wspólnota pracowników” stanowi organiczną całość. Ukazuje ona pewne symptomy „choroby”, poczynając od zwolnień lekarskich, a kończąc na chronicznie nieefektywnej pracy.

Ponowne rozważenie subiektywności stresu oznacza dotarcie poza uproszczone modele izolujące jednostkę od reszty pracowników – w kierunku złożonej analizy, która uznaje zarówno naturę przystosowania się człowieka do środowiska pracy, jak i centralne miejsce władzy w obrębie życia grupowego. Nie sugeruje to, że analiza różnic indywidualnych jest mało ważna, ponieważ charakter poszczególnych jednostek prawdopodobnie będzie odmienny, do pewnego stopnia, jako rezultat genetycznych uwarunkowań i doświadczeń życiowych.

W konsekwencji w pracach zajmujących się stresem i subiektywnością autorzy przyznają, że proces zbiorowego przystosowania się do środowiska pracy angażuje dynamiczny rozwój zbiorowych strategii pokonywania stresu, które mogą pomóc na nowo ukształtować środowiska, uważane przez wielu zatrudnionych za stresujące.

## Rozdział 3

# SZKOŁA JAKO ORGANIZACJA

Szkoła najczęściej nie jest postrzegana jako organizacja rządząca się własnymi prawami, w której panuje specyficzna atmosfera życia w grupie. Większość ludzi pragnie wyrażać i zdobywać uznanie, a także wymieniać poglądy składające się na poczucie wspólnoty. Prawdą jest, że rodzina i przyjaciele są głównym źródłem zaspokajania potrzeb grupowych, nie zostawiamy jednak swoich społecznych pragnień w domu z chwilą udania się do szkoły. Możliwość interakcji z innymi, wykonującymi podobne zadania, może uprzyjemnić szkolne życie. Z tego wynika jednak kolejna zależność, a mianowicie, iż szkoła jest swoistą strukturą, w której funkcjonują, niczym w organizacji, konkretne grupy o określonych zadaniach (Webber, 1990).

Biorąc pod uwagę podział organizacji na formalne i nieformalne, szkoła jest typowym przykładem organizacji formalnej (podobnie jak szpital czy zakład pracy). Oznacza to, iż jej cele są racjonalne i ustalane odgórnie. Cele te wraz z bardziej ogólnymi normami i wartościami, a także obrazem struktury, skodyfikowane są na piśmie.

### 3.1. Organizacja i jej obrazy

Samo pojęcie *organizacja* jest jednym z najbardziej wieloznacznych terminów naukowych. Definicja R.L. Ackoffa (1973) jest jedną z najczęściej używanych. Według niej organizacja to

„system zachowujący się rozmyślnie, zawierający co najmniej dwa zachowujące się rozmyślnie składniki, mające wspólne zamierzenie, ze względu na które zachodzi w systemie funkcjonalny podział pracy; jego funkcjonalnie oddzielne składniki mogą na wzajemne zachowanie się odpowiadać w formie obserwacji lub łączności i przynajmniej jeden podsystem pełni funkcję kontrolno-kierowniczą” (Ackoff, 1973, s. 19).

Za R.L. Kahnem, L.D. Katzem (1979) i Z. Boruckim (1988) można wyróżnić kilka podstawowych cech organizacji jako systemu.

- Organizacja stanowi wewnętrznie uporządkowaną całość, złożoną najczęściej z takich podstawowych elementów, jak cele i zadania, ludzie, wyposażenie materialne, technologia oraz struktura. Zorganizowane duże grupy ludzi, wraz z oddanymi do ich dyspozycji zasobami materialnymi, określa się na ogólnym terminem „instytucje”.

- Organizacja jest systemem otwartym, co wyraża się przede wszystkim stałą wymianą tworzywa, energii i informacji oraz produktów z jej otoczenia. Otwarte systemy organizacyjne charakteryzują się ekuivalentnością, czyli zdolnością do osiągania tych samych wyników i stanów końcowych, przy różnych warunkach wstępnych, za pomocą zróżnicowanego przebiegu procesów i przy udziale różnego typu struktur.
- Organizacja jest systemem świadomie konstruowanym przez ludzi w celu realizowania określonych misji.
- Najbardziej dynamicznym elementem organizacji są ludzie. Może ona działać jedynie dzięki ludziom i ich „standaryzowanym zachowaniom”, związanym z pełnieniem określonych ról organizacyjnych. Fakt ten szczególnie eksponowany jest przez psychologów i socjologów organizacji, stąd też np. R.L. Kahn i L.D. Katz (1979, s. 268) nazywają organizację wręcz „otwartym systemem ról”.
- Systemy organizacyjne mają na ogół budowę hierarchiczną.
- We właściwym przebiegu procesów adaptacyjnych organizacji istotną rolę odgrywa sprzężenie zwrotne, dostarczające jej informacji zarówno o środowisku i efektych własnego działania, jak i o zmianach zachodzących wewnętrz niej samej.
- Otwarte systemy organizacyjne mają zdolność wzrostu, doskonalenia się i zwiększania swej sprawności. Możliwości ich przetrwania i rozwoju są na ogół znaczne. Poważne zakłócenia działalności podstawowej danej organizacji i jej zdolności adaptacyjnej do otoczenia prowadzą do stanu kryzysu i w końcu rozpadu systemu.

### 3.2. Specyfika szkoły jako organizacji

#### Porównanie szkół do innych organizacji (podobieństwa i różnice)

Pod pewnymi względami szkoły są podobne do innych organizacji występujących w społeczeństwie i tak samo ich członkowie ukierunkowani są na osiągnięcie założonego celu. W fabryce odzieży celem może być na przykład produkcja męskich spodni, specjalnością firmy IBM są komputery. Nadrzędnym zadaniem szkoły jest umożliwienie uczniom zdobycia odpowiedniej wiedzy. Członkowie szkoły, kierownictwo, nauczyciele, uczniowie są nagradzani, podobnie jak członkowie innych organizacji, za dążenie do celów i ich realizację, a karani za niepowodzenia na tym polu.

Inną wspólną właściwością jest podział pracy i zapotrzebowanie na jej koordynację. Niektórzy nauczyciele specjalizują się w nauczaniu danego przedmiotu, inni w nauczaniu na danym szczeblu. Prócz nauczycieli w skład zespołu pracowniczego wchodzą koordynatorzy programu nauczania, pracownicy administracji, pielęgniarki, pracownicy poradnictwa, woźni i inni pracownicy obsługi. Większość w szkole stanowią jednak uczniowie, których także traktować trzeba jako członków organizacji. Ponieważ role szkolne są wyspecjalizowane, tworzy się procedury postępowania oraz struktury łączące osoby i działania, które ułatwiają członkom organizacji wykonywanie powierzonych im zadań tak, aby w jakimś stopniu wspomagać pracę innych.

Szkoły posiadają cechy wspólne z innymi organizacjami, mają też cechy sobie tylko właściwe. Zrozumienie tych drugich może się okazać dla początkujących nauczycieli bardzo istotne.

Co jednak pracownicy szkoły, rodzice i inni wiedzą o osiąganiu tego celu? Na przykład rodzice nigdy nie są pewni, czy ich dzieci podzielają wartości, na których im

zależy. Nauczycielom rzadko udaje się zobaczyć, jak ich dawni uczniowie zachowują się w roli dojrzałych obywateli, czy głosują, czy są czynnymi członkami społeczności lokalnych itd.

## Specyfika grupy zawodowej nauczycieli

Nauczyciel powinien sobie zdawać sprawę ze specyfiki kontaktów i pracy w grupie. Pojawia się tu problem bycia w grupie i problem umiejętności znalezienia sobie w niej określonego miejsca.

Należy dodać, że wsparcie emocjonalne grupy jest szczególnie potrzebne, gdy jednostka znajduje się w stanie stresu. W przedsiębiorstwie wsparcie grupy jest bardzo potrzebne jednostce o niskich kwalifikacjach, podobnie w szkole, pomoc uczniom słabym ze strony rówieśników jest szczególnie cenna. Warto podkreślić, że także rozwój sumienia jednostki jest silnie uzależniony od kontaktów społecznych, ponieważ inni wywierają znaczący wpływ na samoidentyfikację. Jest to wyraźna tendencja właśnie u nastolatków, którzy starają się być takimi, jakimi powinni być zdaniem kolegów. Wszelkie zewnętrze cechy samoidentyfikujące młodzież, jako przynależną do określonej grupy subkulturowej, odzwierciedlają dążenie młodego człowieka do samookreślenia się w kategoriach wartości jego współtowarzyszy.

To tzw. samookreślenie się poprzez innych może przybrać różne formy, aż do wszelkich przejawów agresji wobec otoczenia, a często wobec nauczyciela. Przypomina to protesty robotników wobec kierownictwa zakładu pracy, jednak podkreślić należy, iż w szkole masowe demonstracje są elementem rzadkim.

Do negatywnych aspektów, wynikających z przynależności do grupy, należy zaliczyć społeczną presję wywieraną przez członków grupy, co w prostej linii prowadzi do konformizmu, bez względu na jakość rozwiązania. Czasami nie rozróżnia się osiągnięcia porozumienia z dojściem do właściwego sposobu rozwiązania danej sprawy. Grupa często jest skłonna przyjąć jakiekolwiek rozwiązanie problemu, z którym większość jest się w stanie zgodzić, co powoduje zmniejszenie szans na realizację lepszych, oryginalnych, lecz mniej popularnych pomysłów.

Kolejnym zagrożeniem jest to, iż jednostka dominująca nad grupą może zniweczyć jej wysiłki poprzez narzucenie swojego zdania. Nauczyciel jako koordynator powinien pamiętać, że dyskusje prowadzące do różnicy zdań mogą często wywoływać wzajemną niechęć, ale także prowadzić do rozwiązania problemu. Nieporozumienie w dyskusji przyjmuje rozmaite postacie i tylko od nauczyciela zależy, czy dyskusja przyniesie owoce. Następnym elementem jest to, iż podjęcie decyzji w grupie trwa dłużej niż podjęcie jej indywidualnie, ale wydłużenie czasu z kolei może wzbogacić jej znaczenie i skutek. Sama dyskusja jest ciekawym ćwiczeniem psychologicznym zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, gdyż niewątpliwie umiejętnie przeprowadzona wzbogacona i dobrze służy funkcjonowaniu tej swoistej małej społeczności, którą można także porównać do „komórki” dużej firmy. Należy jednak zwrócić uwagę, że podstawowy czynnik ludzki, jakim są uczniowie, nie ulega zmianie, natomiast kadra kierownicza (nauczyciele) ma charakter rotacyjny w ciągu dziennych jednostek lekcyjnych (Maternicki, 1990).

Jednak specyfika jednostki lekcyjnej sprawia, że zespół znajdujący się w klasie staje się „komórką” organizmu szkolnego i tylko wtedy może dobrze funkcjonować, jeśli poszczególne komórki są zdrowe. Oczywiście ten model można odnieść również

do całego systemu polskiej edukacji. Jest to szczególnie ważne teraz, gdy szkoła polska nabiera swoistego charakteru w toku działań reformatorskich Ministerstwa Edukacji oraz instytucji nadzorujących i wspomagających (tj. Kuratorium Oświaty i Wychowania, Wydział Oświaty itd.).

## Rola dyrektora

Podejście do szkoły jak do umiejętności zarządzanego przedsiębiorstwa może niewątpliwie wzbogacić tradycyjne spojrzenie na edukację, a także pomóc w tworzeniu nowych wyzwań. W tak pojętej szkole szczególnie duży nacisk kładzie się na rolę dyrektora, który ma być dobrym menedżerem podległej sobie jednostki.

Pozycja dyrektora z samej definicji jest bardzo ważna, gdyż w większości zespołów konieczny jest przewodniczący, a grupy nastawione na zadania potrzebują nie tylko środków ich realizacji, lecz także umiejętności mediacji i podejmowania decyzji w razie zaistniałych konfliktów. Efektywność grupy jest największa wtedy, gdy dyrektor potrafi kojarzyć rolę społeczną z orientacją na zadania.

Dyrektor powinien sprawować silne kierownictwo bez ograniczania samodzielnych decyzji podejmowanych przez poszczególne ogniva zespołu. Szkoła nowoczesna musi być szkołą kreatywną, bez ograniczeń likwidujących nowe rozwiązania, pomysły i innowacje.

Każdy nauczyciel powinien mieć w dyrektorze zarówno partnera, jak i zwierzchnika. Te dwie postawy, wydawałyby się nie do pogodzenia, są jednak nieodzownym elementem osobowości dyrektora szkoły. Wynika to z istotnych różnic w sposobie podejmowania decyzji przez jednostkę i grupę. Zalety grupy ujawniają się przy pewnych rodzajach problemów w sprzyjających warunkach, przede wszystkim przy konkretnych problemach z jednoznaczonymi rozwiązaniami, gdy wzajemne porozumienie jest ułatwione, ponieważ nie istnieją lub nie są ważne różnice w pozycji i hierarchii. Na samą efektywność grupy wpływa także wyszkolenie, doświadczenie, wiek i cechy osobowości jej członków. Na ogół grupy popełniają mniej błędów, są skłonne do większego ryzyka, mają lepsze wyniki od przeciętnych jednostek, ale nie od najlepszych jej członków.

Kierownictwo dąży niekiedy do formalnego wykorzystania zalet grupy przez powołanie zespołów do wymiany informacji, analizy problemów lub podjęcia decyzji. Konieczne jest jednak wyraźne określenie funkcji i uprawnień zespołu, aby wykorzystać zalety pracy grupowej, co często jest ważne, gdy grupa jako całość ma większe doświadczenie i wyższy stopień specjalizacji niż jednostka, kiedy pożądane są cechy różnorodne, gdy należy unikać koncentracji całej władzy w rękach jednostki – co wiąże się z kwestią odpowiedzialności.

W szkole za całokształt kształcenia nie jest odpowiedzialny wyłącznie dyrektor, ale także nauczyciele, uczniowie oraz wiele innych czynników.

W najbardziej ogólnym rozumieniu zachowanie dyrektora zależy od kultury, w której działa; wpływa ona na sposób kierowania i jego praktykę, głównie przez motywację. Kultura wpływa na ludzi; na ich potrzeby, aspiracje, które kierownik musi zgłębić. Oddziałuje również na styl przywództwa i na hierarchię potrzeb jednostki.

Dyrektor, a także nauczyciele, powinni wiedzieć, że wywieranie wpływu jest podstawową kategorią kierowniczego przywództwa. Na jednostki można wpływać wtedy, gdy uważają one, że ich reakcja doprowadzi do zaspokojenia potrzeb.

Wraz z osiągnięciem konkretnego stanowiska, gdzie można „poczuć” władzę, wzrasta zapotrzebowanie na doświadczenie własnego prestiżu. To dążenie może odziaływać niezwykle stymulująco na motywację (Webber, 1990).

Zarówno struktury formalne, jak i nieformalne, działają pod kierownictwem jednego z członków grupy, określano mianem lidera, który w owej strukturze zajmuje najwyższą pozycję w hierarchii władzy (uznania). Dzięki tej pozycji jest upoważniony do kontrolowania zachowań pozostałych członków grupy stojących niżej w hierarchii. Jego zadaniami w stosunku do grupy mogą być: koordynacja jej działania, planowanie osób i środków, aby osiągnąć cel grupowy, reprezentowanie całości na zewnątrz itp. (Terelak, 1995).

### Organizacyjna rola nauczyciela

Nauczyciel, jako osoba kierująca zespołem ludzkim, jest poddany ograniczeniom w podejmowaniu racjonalnej decyzji, co wynika ze specyfiki sytuacji szkolnej. Widoczny jest częsty brak wiedzy o tym, jakie problemy mają uczniowie, a także jakie są ich rzeczywiste możliwości, co bezpośrednio wynika z braku zaangażowania się nauczyciela w proces dydaktyczny, ze zbytniego „zrutynizowania” jego pracy, a także ze zautomatyzowania podejmowanych czynności. Nauczyciel przecież musi sobie zdać sprawę z problemu, z konieczności podjęcia określonej decyzji, z możliwości wyboru według określonego kryterium. Zdarza się często, że nie dostrzega on sytuacji wymagającej zainteresowania z jego strony, zdaje się przechodzić nad nią do porządku dziennego.

Obecnie panuje tendencja, propagowana w nowoczesnych teoriach zarządzania przedsiębiorstwami, aby podkreślić znaczenie stosunków międzyludzkich w organizacji. Firma powinna uczestniczyć w życiu pracownika, także poza miejscem pracy, poprzez odpowiedni wypoczynek, spotkania ze współpracownikami czy inne formy aktywności poza pracą w jakiś sposób związane z przedsiębiorstwem. W przypadku szkoły jest to trudne do zrealizowania ze względu m.in. na jej ograniczenia finansowe.

Ciekawe podejście do problemu pojawia się w modelu pracy w grupie z nauczycielem jako koordynatorem działań, co zarówno w szkole, jak i w każdej współczesnej firmie jest warunkiem sukcesu. Po pierwsze, grupa ma więcej wiedzy niż którykolwiek jej członek z osobna, zatem w działaniu grupowym suma wiedzy i informacji jest większa. Poza tym członkowie grupy reprezentują większą liczbę sposobów podejścia do problemu. To pomaga tym, którzy myślą schematami. Pomijając te aspekty, udział w grupowym rozwiązywaniu problemu zwiększa stopień akceptacji przez członków grupy i powoduje wzajemne zrozumienie.

Nauczyciel jest członkiem organizacji zwanej szkołą, a w związku z tym ciążą na nim obowiązki kierownicze i organizacyjne, takie jak współpraca z kolegami, uczestniczenie w komisjach, praca z administracją i z rodzicami.

Od zaangażowania i wywiązywania się przez nauczycieli w szkole z funkcji organizacyjnych w dużym stopniu zależy, jak uczniowie się zachowują, przyswajają wiedzę i, w znacznej mierze, jak potoczy się kariera zawodowa nauczyciela.

Student przygotowujący się do zawodu nauczyciela widzi szkołę przede wszystkim przez pryzmat swoich wieloletnich doświadczeń uczniowskich. Nie są mu obce te obowiązki nauczyciela, które spełniane są w klasie, znajoma jest mu rola ucznia, znajome interakcje uczniów z nauczycielem, których przedmiotem są zadania dydaktyczne.

Być może, nie miał dotąd sposobności, by spojrzeć na szkołę jako na organizację społeczną i by pomyśleć o rozmaitych i wykraczających poza dydaktyczne funkcjach nauczyciela. W rzeczywistości większość osób rzadko widzi w szkole złożoną instytucję społeczną. Nie jest to dobre, gdyż pogląd na szkołę oparty wyłącznie na dawnych uczniowskich doświadczeniach w wielu przypadkach prowadzi do błędного rozumienia starań o naprawę szkoły. Nierealistyczne poglądy stały się dla wielu początkujących nauczycieli przyczyną późniejszych rozczarowań.

## Szkoła jako system społeczny

Poczucie własnej wartości członków organizacji wiąże się z tym, jak oceniają swoje kompetencje, miejsce w grupie i wpływy. Uczniowie, których poczucie własnej wartości szkoły podważa, mniej będą angażować się w naukę i życie szkoły. Podobnie sfrustrowani nauczyciele będą się czuć nieudolni, samotni i bezsilni.

Te trzy rodzaje motywów (osiągnięć, afiliacji i władzy) są równie ważne dla szkoły jako organizacji, jak i dla jej członków. Zorganizowanie przez szkołę celowego ucznienia się jest niemożliwe bez silnej motywacji osiągnięć nauczycieli oraz uczniów. Motywaty afiliacji i władzy mają bezpośredni wpływ na koordynowanie i zarządzanie dydaktyczną sferą życia w szkole, od nich też zależy, czy ludziom będzie w szkole przyjemnie.

### 3.3. Kultura organizacyjna szkół

Kultura w szkołach może mieć wpływ na poziom stresu doświadczanego przez nauczycieli. Powszechnie uznaje się, iż kultura organizacyjna dotyczy wspólnych wartości i norm oraz że jest główną siłą potrzebną do zmiany organizacyjnej. Bardziej otwarte i rozstrzygające aspekty kultury to normy i zachowania, wartości dominujące, reguły oraz zasady, a także ethos organizacji. Może zaistnieć problem, gdy powstanie rozbieżność pomiędzy tym, jak pracownik chce wykonywać swoją pracę, a tym, jak nakazują mu to przepisy.

Dodatkowe naciski, jakim nauczyciele podlegają, to te dotyczące aspektów społecznych, tj. ustawodawstwa, które ogranicza reakcję na presję społeczną (Needle i in., 1981), problemów finansowych i socjalnych (Pratt, 1978; Tellenbeck i in., 1983), stosunków rodzic – uczeń (Wilson, 1980), makrośrodowiska (Pettigrew, Wolf, 1981) oraz presji otoczenia. Sugeruje to, iż problemy nauczycieli nie wynikają jedynie z ograniczeń w obrębie ich własnej organizacji, ale także ze struktury i atmosfery panującej w społeczeństwie.

**Obowiązek edukacji.** Osobliwość typowa dla szkoły jako organizacji polega na tym, że jej „klienci” muszą do niej przyjść. W całej Polsce istnieje obowiązek szkolny, nakazujący rodzicom posyłanie dzieci do szkół zwykle do 16. roku życia. Większość ludzi popiera ów prawem narzucony obowiązek, gdyż gwarantuje on wszystkim dzieciom pewne minimum wykształcenia i chroni je od przedwczesnej pracy, pojawia się jednak problem, jak zachęcić do narzuconych obowiązków tych uczniów, którzy nie posiadają motywacji do nauki. Nauczyciele niechętnie wybierają szkoły, w których jest zbyt wielu takich uczniów. Chodzi o to, jak w przypadku szkół alternatywnych, aby uczniowie i rodzice mieli wybór rodzaju szkoły, zgodnej z zainteresowaniami.

### 3.4. Organizacja pracy nauczyciela

Wielu ludziom praca nauczyciela wydaje się łatwa. Dzień pracy jest krótki, a wakacje długie. Sądzą też, że od dziewiątej rano do trzeciej po południu nauczyciel nie robi prawie nic innego prócz nauczania. Nie jest to pogląd słuszny. Obowiązki nauczyciela obejmują znacznie więcej niż tylko bezpośrednią pracę z uczniami i pochłaniają bardzo dużo czasu. Do niedawna niewiele wiedziano o tym, do czego dokładnie sprowadzają się obowiązki pedagoga i ile czasu na nie przypada. W ostatnich czasach dwaj badacze podjęli te kwestie w toku obserwacji czynności zawodowych nauczycieli szkół średnich.

Cypher i Willower (1984; za: Dunham, 1992) poszukiwali odpowiedzi na dwa pytania: w jaki sposób możemy ustalić, ile czasu pracuje nauczyciel? Ile czasu zajmują mu poszczególne czynności? Losowo wybrano pięciu nauczycieli ze szkół różnych pod względem lokalizacji i otoczenia społecznego. Dwóch nauczycieli nauczało języka angielskiego, jeden – matematyki, jeden – nauk społecznych, jeden – biologii. Każdego obserwowano przez pięć pełnych dni. Nauczyciele sami prowadzili rejestr prac wykonywanych poza szkołą. Podano również procentowe wartości skrajne, żeby pokazać, jak różnie nauczyciele gospodarowali czasem.

Badania Cyphera i Willowera pokazały, że praca zabiera nauczycielowi przeciętnie 38 godzin tygodniowo w szkole oraz 10,5 godziny dodatkowo poza szkołą. 38,6% całego czasu pracy nauczyciel poświęca na czynności bezpośrednio związane z nauczaniem. Czynności pozadydaktyczne zajmują, jak się okazuje, dużo czasu. Licząc według innych kryteriów, badacze stwierdzili, że nauczanie zajęło 34,4% czasu pracy, dodatkowe czynności wspomagające nauczanie – 27,8%, nadzorowanie uczniów – 19,3%, sprawy osobiste (w tym prywatne rozmowy podczas lunchu) – 11,6%, przemieszczanie się z sali do sali – 5,3%, zajęcia pozaprogramowe – 1,8%. Jak pokazują badania, nauczyciel jest w szkole bardzo aktywny i wchodzi w wiele interakcji z wieloma uczniami i współpracownikami.

Badania Cyphera i Willowera dostarczają szczegółowego wyliczenia czasu pracy nauczycieli w ogóle.

Podsumowując, można powiedzieć, że szkoła postrzegana jako przedsiębiorstwo, z wszelkimi tego konsekwencjami, może wzbogacić teoretyczne modele funkcjonowania szkoły. Jednak wydaje się, iż sama fascynacja odkryciem nowego modelu do niczego nie zaprowadzi, gdyż szkoła to rzeczywistość, a modele zawsze pozostaną modelami. Można zatem mówić, że istotnie szkoła w wielu aspektach działa jak typowe przedsiębiorstwo, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę zależności podwładny – modelu. Należy dodać, że szkoła nowoczesna ma być ściśle powiązana ze społeczeństwami lokalnymi, co dodatkowo akcentuje jej podobieństwo do lokalnych przedsiębiorstw. To oczywiście implikuje również wytworzenie określonych, podobnych sytuacji socjologiczno-psychologicznych.

Szkoła to organizacja społeczna, która jest jednocześnie zakładem pracy dla dorosłych i miejscem nauki dla uczniów.

Zachowanie ludzi w szkole nie jest całkowicie swobodne i niezależne; jest ono w pewnym stopniu przewidywalne i wyznaczane przez innych.

Szkolę, podobnie jak inne organizacje, charakteryzuje struktura celów i kontroli. Osobliwością za to jest tu niejasność celów, przymus uczestniczenia w organizacji (dla uczniów) i ograniczone zasoby materialne.

W kulturze szkoły występują dwie ważne normy: autonomii i odseparowania. Pierwsza przyznaje nauczycielowi niemal zupełną swobodę postępowania w klasie. Druga nie pozwala mu na ingerencję w pracę dydaktyczną kolegów.

Role te określają, jak nauczyciel ma wykonywać swoją pracę. Niektóre właściwości roli są sprzeczne – na przykład obowiązek indywidualizacji nauczania w warunkach pracy zbiorowej albo konieczność utrzymania wobec uczniów dystansu społecznego i jednocześnie motywowania ich do nauki.

Pewna część pracy szkoły odbywa się w małych grupach lub podsystemach, których łączny wysiłek zapewnia szkole efektywność. Względnie dużo wiadomo o powodach tego, że pewne szkoły są lepsze od innych. Jednak niektóre rezultaty badań na ten temat wciąż są kontrowersyjne. Badania nad efektywnością szkół pokazują, że sposób nauczania indywidualnego nauczyciela owszem jest ważny, lecz największy wpływ na powstawanie różnic w osiągnięciach uczniów ma sposób, w jaki dyrektorzy, nauczyciele, rodzice i uczniowie razem określają wspólne cele, wymagania i zasady postępowania. Dobrą szkołę charakteryzują wyraźne cele, wysokie oczekiwania, atmosfera troskliwości, mocni liderzy, poparcie społeczności lokalnej, częsta kontrola postępów i zróżnicowane metody pedagogiczne.

Na funkcje organizacyjne nauczycieli składa się między innymi współpraca z kolegami, personelem kierowniczym szkoły i z rodzicami. Poprzez dobrą współpracę z kolegami nauczyciele wnoszą swój wkład w efektywność szkoły.

### **3.5. Zmiany w polskim systemie edukacyjnym**

„Bez względu na korzyści, jakie niosą z sobą zmiany oraz ich końcowe rezultaty, nie ma wątpliwości, że radykalne zmiany są same w sobie istotnym źródłem stresu, a problem ich możliwych efektów i konsekwencji w szkole musi być właściwie rozwiązywany” (za: Kemp, 1995).

Zmiany zostały zidentyfikowane jako główne źródło stresu nauczycieli (Cox, 1988). Rosnące wymogi (np. zmiany w programie nauczania) nakładają na nauczycieli konieczność dostosowywania się do proponowanych zmian, zrewidowania dotychczasowego sposobu nauczania i modyfikowania go zgodnie z aktualnymi standardami. Co więcej, wymaga się od nauczycieli bieżącej oceny własnego poziomu dostosowania poprzez szacowanie postępów uczniów oraz wyciągania z nich wniosków do dalszej rewizji.

### **3.6. Czynniki warunkujące zmiany**

Jednym z najważniejszych czynników wpływających na zwiększyony stres mogą być zmiany w szkole – nagle i szybkie innowacje, które są teraz tak częste w edukacji. Jeżeli chcemy pokonać stres związany z nimi, powinniśmy wziąć pod uwagę następujące aspekty: opieranie się zmianom, jednostka a system, jak opieranie się zmianom można zmniejszyć w szkole; jakie elementy są konieczne w momencie, gdy wymagane są pewne zmiany; wpływ dyrekcyi szkół i ich rola w momencie zachodzących zmian.

Pragnienie zmiany jest powszechnie, ale uwikłane w wiele sprzeczności. Każdy chciałby, by pod wieloma względami było inaczej, niż jest. Niektórzy skłonni są inwestować pewien wysiłek w osiągnięcie stanu dla siebie korzystnego, ale nie każdy chce lub potrafi myśleć o konsekwencjach, jakie niesie z sobą zmiana. Nie każdy chce myśleć o okolicznościach sprzyjających zmianom i o czynnikach utrudniających je (Łukaszewski, 1994). Często spotykamy się ze stwierdzeniem, że silna motywacja jest warunkiem koniecznym i wystarczającym do osiągnięcia powodzenia w realizacji zmiany. Planowanie i realizacja zmian nawet w najmniejszej skali jest przedsięwzięciem skomplikowanym i trudnym do wykonania, nie mówiąc o zmianach o szerszym zasięgu.

Warto w tym miejscu wymienić najważniejsze czynniki warunkujące powodzenie w osiąganiu celowej zmiany. Są to:

- a) trafne rozpoznanie i trafna ocena stanu wyjściowego, który ma podlegać modyfikacji;
- b) dysponowanie wyobrażeniem stanu docelowego i wszelkich dających się ustalić konsekwencji jego osiągnięcia, zarówno bliskich, jak i dalekich;
- c) znajomość zbioru operacji zapewniających przekształcenie stanu wyjściowego w stan docelowy;
- d) posiadanie planów zapasowych na wypadek niepowodzenia w realizacji stanu docelowego;
- e) znajomość czynników sprzyjających i czynników uniemożliwiających osiągnięcie celu, a także czynników podtrzymujących zmiany już osiągnięte;
- f) dostatecznie silna motywacja i antycypacja pożądanych gratyfikacji;
- g) standardy wartościowania wyników etapowych i docelowych (Łukaszewski, 1994).

Oprócz wymienionych czynników ważną rolę w procesie zmian, niekiedy stanowiącą ich przesłankę, spełniają trzy zjawiska. Pierwszym z nich jest koncentracja na przeszłości (Łukaszewski, 1983). Trudno zaprzeczyć doniosłej roli przeszłości w naszym życiu, naszemu przywiązaniu i nieustannemu powracaniu do niej. I ta właśnie przeszłość ma być celem zmiany. Dążeniem wielu reformatorów jest przywrócenie stanu znanego z przeszłości, a nie osiągnięcie stanu nowego. Rzadko dotyczy to przeszłości bezpośrednio minionej, częściej dawniejszej. Wizje przyszłości nagminnie zastępowane są wspomnieniami przeszłości. Jest ona tak ważna, ponieważ stanowi skumulowane doświadczenie. Drugim z omawianych zjawisk jest przekonanie, że „ludzie z natury są żli”. Badania nauczycieli pokazały, że ich zdaniem uczniów negatywnych jest cztery razy więcej niż pozytywnych. I wreszcie trzecie zjawisko – preferencje władzy autorytarnej. Badania ukazują wzrost liczby osób zainteresowanych podaniem się władzy silnej ręki. Upatrują oni w silnej władzy charyzmatycznego wodza czynnik zwiększący tempo zmiany społecznej w pożądanym kierunku (Łukaszewski, 1984).

Wymienione tu zjawiska wskazują wyraźnie na obronny charakter tej orientacji społecznej. Podstawową bowiem konsekwencją jej przyjęcia nie jest rzeczywista zmiana. Sprawdza się ona w istocie do postawy oceniającej, wartościującej, a nie do postawy pragmatycznej. Z pedagogicznego punktu widzenia przedstawiona orientacja społeczna zawiera w sobie ideologię porażki, tzn. założenie: „jest źle, będzie jeszcze gorzej”.

## Zmiany w zarządzaniu oświatą

W tym przypadku, główne przekształcenia obecnego systemu ukierunkowane są na rozszerzenie autonomii szkół oraz na decentralizację zarządzania. Rozszerzenie autonomii szkół oznacza większą swobodę tworzenia własnych programów nauczania i wychowania oraz dopuszcza utworzenie własnych systemów oceniania.

Natomiast decentralizacja zarządzania oznacza dla jednostek samorządu terytorialnego (gminy i powiaty) konieczność przejęcia odpowiedzialności za lokalną politykę oświatową.

Ponadto najważniejsze zmiany wprowadzone przez reformę szkolnictwa obejmują przede wszystkim zmianę: ustroju szkolnego, treści programowych, systemu oceniania i statusu zawodowego nauczyciela.

## 3.7. Nowa rola nauczyciela

Nauczyciel, pełniąc swoją funkcję zawodową, działa w różnych sferach: nauczania, wychowania, opieki, diagnozowania, resocjalizacji, współpracy ze środowiskiem, działalności innowacyjno-reformatorskiej i badawczej, organizacji pracy własnej i zbiorowej. Każda z tych ról wymaga od niego określonych kompetencji związanych z przygotowaniem do zawodu – wykształcenia kierunkowego w specjalności przedmiotowej, ogólnej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. Oczekuje się także od niego wszechstronnej wiedzy ogólnej o otaczającym świecie, gdyż tylko wtedy może spełniać rolę „przewodnika” wobec ucznia – cel podstawowy jego pracy zawodowej.

W praktyce oświatowej obserwuje się, ukształtowany przez minione dziesięciolecia określonych warunków ustrojowych, model takiego nauczyciela, w którym funkcja kształca (dydaktyka) zdeterminowała jego pozostałe role.

Wszelkie reformy oświatowe ostatnich lat, także wprowadzana w obecnym roku zmiana systemu szkolnego, kładą ogromny nacisk na odwrócenie hierarchii ważności tych ról.

„Podstawowym zadaniem nauczycieli będzie odteraz nie przekazywanie wiedzy, lecz kształtowanie osobowości wychowanka i otwieranie przed nim drogi do rzeczywistego świata; funkcje zatem wychowawcze i inspirujące przeważać powinny nad funkcjami nauczającymi” (Raport UNESCO „Uczyć się, aby być”).

Podobną opinię znaleźć można w Raporcie „Edukacja narodowym priorytetem” (s. 344, za: *Edukacja i rozwój*, Jopkiewicz, 1995, s. 209).

„Główne wadę naszego szkolnictwa stanowi dominacja tradycyjnie ujmowanej funkcji kształcącej (transmisja i reprodukcja wiedzy przede wszystkim typu: »wiedzieć, że«) nad funkcjami pozostałymi, a mianowicie ogólnorozwojową, wychowawczą, opiekuńczą i orientującą. Ten stan wymaga zmiany”.

W polskiej rzeczywistości transformacji ustrojowej określenie zadań edukacji (a więc pośrednio zadań nauczyciela) znalazło swoje miejsce m.in. w Ustawie o systemie oświaty z 07.09.1991 roku:

„Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczystej oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu na wartości kultur Europy i świata” (za: *Edukacja i rozwój*, Jopkiewicz 1995, s. 192).

Z. Ratajek uważa, że nadeszły takie czasy dla nauczycieli, że droga uzyskania kwalifikacji wiedzie nie przez przyswajanie i stosowanie teorii, ale przejawia się w samodzielnym i twórczym zajmowaniu postawy opozycyjnej, konstruowaniu swojego modelu doskonałości (Ratajek, 1995).

Praca nauczyciela powinna mieć charakter twórczy. Ma ułatwiać wychowankom zrozumienie złożonej i zmieniającej się rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, cech i tendencji współczesnej cywilizacji, wyzwań globalnych i narodowych, uczyć praw i obowiązków obywatelskich, pomagać w poszukiwaniu sensu życia i konstruowaniu planów edukacyjnych i życiowych, słowem – przygotować do spotkania z przyszłością (*Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, red. Cz. Banach, s. 436).

Ważnym czynnikiem w świadomym spełnianiu roli nauczyciela jest jego wiedza o kierunkach naukowych z dziedziny pedagogiki, a w jej ramach także pedeutologii.

Przekłada się ona na wskazania nowych celów, jakie wyznaczać sobie powinien nauczyciel:

- odejście od przedmiotowego traktowania ucznia na rzecz jego pełnej podmiotowości, co jest warunkiem otwierania jego możliwości, pomagania mu w określaniu i osiąganiu własnych celów;
- pełnienie roli „facylitatora” (wg terminologii C. Rogersa, czołowego przedstawiciela psychologii humanistycznej; ang. *facilitate* – ułatwiać, uprzystępniać), osoby wspierającej proces uczenia się w atmosferze podmiotowych relacji interpersonalnych;
- posiadanie kompetencji komunikacyjnych i interpretacyjnych; zdolności rozumienia i wczuwania się w potrzeby i możliwości ucznia oraz prowadzenia z nim dialogu, czym charakteryzuje się postawa empatyczna nauczyciela.

Podsumowując tematykę roli zawodowej nauczyciela, stwierdzić można, że współczesny nauczyciel nie może być jedynie specjalistą w przedmiocie, którego uczy. Musi być człowiekiem myślącym twórczo, empatycznym w kontaktach z innymi, wrażliwym na potrzeby ucznia. Nauczyciel więc nie pełni już roli jedynie źródła wiedzy. Ma być doradcą, konsultantem, animatorem i organizatorem procesu kształcenia i wychowania. Wymaga się od niego fachowości, kreatywności, pomysłowości we wprowadzaniu innowacji, umiejętności wprowadzania mechanizmów demokratycznego organizowania zespołu klasowego.

### 3.8. Wpływ zmian na poziom stresu u nauczycieli

Obecne zmiany doprowadziły do kolejnych nacisków wywieranych na nauczycieli, zwiększąc poziom niepewności co do pracy, etatu jako takiego, restrukturyzacji samego uczenia. Zmiany wpłynęły na podwyższenie stresu u wszystkich pracujących w szkołach. Podobny problem mieli nauczyciele w innych krajach, w których już wcześniej przeprowadzono gruntowne zmiany. W Wielkiej Brytanii np. problemem dla nauczycieli nie były jednak tylko same zmiany w polityce rządowej, ale także

„coraz szybsze zmiany społeczne miały głęboki wpływ na rolę odgrywaną przez nauczycieli w procesie nauczania, gdzie wielu nauczycieli nie wiedziało, jak zaadaptować się po tych zmianach” (za: Esteve, 1985).

Oczywisty jest fakt, że obok wprowadzanych innowacji i nowej polityki dodawano zmiany administracyjne i informacyjne.

Wzrastające wymogi administracyjne stanowiły problem i źle wpływały na odbiór pracy w szkole jako takiej. W gazecie („Independent on Sunday”, 24 marca 1991) nauczycielka szkoły podstawowej została tak zacytowana:

„(...) jeżeli chodzi chociażby o same rozmiary tych materiałów, które mamy przeczytać i przyjąć. Proszę spojrzeć (wskazuje na stos grubych broszur zawierających szczegóły testów i ich oceniania) – ma to być przeczytane i przetrawione w ten weekend. Wielu nauczycieli zaczyna zadawać sobie pytanie, »a co ze mną, co z życiem poza szkołą?«”.

Esteve (1989) wyjaśnia, że głównym problemem, który pojawił się w wyniku zmian opisanych powyżej, jest to że,

„(...) administratorzy nie przedstawili sposobu, w jaki należałoby sobie radzić z nową sytuacją, przede wszystkim nie przygotowali szkoleń dla nauczycieli, przygotowujących ich do wyżej wymienionych zmian”.

Zidentyfikował on 5 ostatnich zmian społecznych, które odcisnęły piętno stresu na nauczycielach, i w ten sposób pokazał powody, dla których analiza stresu u nauczycieli staje się tak istotna. Są to zmiany, które Esteve nazywa „czynnikami wtórnymi” (związanymi ze środowiskiem wpływającym na sytuację, w których nauczanie następuje). Czynniki pierwotne, z drugiej strony, to te, które mają bezpośredni wpływ na nauczyciela w klasie (zachowanie ucznia).

## Wtórne zmiany

Wtórne zmiany wg Esteve'a to:

- zmiana roli nauczyciela i tradycyjnych nośników integracji społecznej;
- wzrastające sprzeczności w rozumieniu roli nauczyciela;
- zmiana stosunku społeczeństwa do nauczyciela;
- niepewność co do celów systemu nauczania i poszerzania wiedzy;
- pogorszenie się wizerunku nauczyciela.

**Wzrastające sprzeczności w rozumieniu roli nauczyciela.** Coraz częstsze zmiany w systemie szkolnictwa wpływają na eskalację oczekiwani ze strony uczniów, ich rodziców oraz władz szkolnych, w konsekwencji czego nauczyciele zaczynają pełnić coraz to nowe role, które się wzajemnie wykluczają. Na przykład rola „przyjaciela, kolegi i osoby niosącej pomoc” jest dość trudna do pogodzenia z rolą „oceniającego, selekcjonującą i dyscyplinującą”.

Inną ważną kwestią jest odpowiedź na pytanie: na czym bardziej ma się skupić nauczyciel, na uczeniu czy na wychowywaniu? Która z ról jest ważniejsza? Ta, która ma za zadanie uczyć, czy ta druga, mająca na celu wychowanie?

Zadaniem szkoły jest pomaganie uczniom w rozwijaniu ich sił wewnętrznych i w przystosowaniu do społeczeństwa. Nauczyciel natomiast ma być znawcą młodzieży, bogatym w wiedzę naukową, ale przy tym otwartym, szczerym, o ciekawej osobowości, ma skutecznie nauczać, być sprawiedliwym, pomagać słabszym, dbać o zdol-

nych itd. Ma pracować z poświęceniem, systematycznie się dokszałcać, troszczyć się o każdego ucznia, działać społecznie, osiągać wysokie wyniki nauczania, być przykładem, dążyć do ideału.

Jak więc widać, zawód nauczyciela to nie tylko praca, to także rola społeczna. By ją wykonać, musi spełnić zespół oczekiwów społeczności. W literaturze współczesna rola nauczyciela określana jest jako:

- niejasna – brak uzgodnionych, konkretnych kryteriów zawodowej doskonałości,
- wewnętrznie niespójna – usytuowanie nauczyciela na skrzyżowaniu różnorodnych roszczeń,
- psychologicznie trudna – to suma kosztów psychicznych, które musi ponieść nauczyciel przy wypełnianiu swojej roli,
- niezgodna z jego innymi ważnymi rolami (np. rodzica), co utrudnia lub uniemożliwia wywiązywanie się z obowiązków nakładanych przez nie.

Faure (1973) zasugerował, że głównym problemem współczesnego nauczyciela jest przygotowanie ucznia do życia w przyszłym społeczeństwie, które jeszcze nie istnieje. Nawet zdrowa jednostka, kiedy staje twarzą w twarz z gwałtowną zmianą, nie uniknie stresu. Istotne są też ramy czasowe (Toffler, 1970).

**Zmiana stosunku społeczeństwa do nauczyciela.** Ostatnie lata ukazały spadek prestiżu nauczyciela – pedagoga. W dzisiejszych czasach nie jest on już autorytetem dla młodego człowieka. Zatarły się granice między tym, co wolno wychowankom, a czego nie, a także granice sankcji, jakie powinny spotkać ucznia za przekroczenie norm. Przekonanie, że nauczycieli należy winić za wszystkie niedomagania oraz braki i zły stan oświaty, jest coraz powszechniejsze wśród społeczeństwa, mass mediów, jak również wśród rodziców.

Dodatkowo zmienia się stosunek społeczny do dyscypliny w szkole, często na niekorzyść nauczycieli. Zostaje im coraz mniej środków do egzekwowania kontroli i mało wsparcia nie tylko ze strony bezpośrednich zwierzchników, ale i bliskich współpracowników. Jesteśmy świadkami coraz bardziej gwałtownego osłabienia lub nawet upadku autorytetu nauczyciela w polskim społeczeństwie.

**Niepewność co do celów systemu nauczania i poszerzania wiedzy.** Absurdem jest utrzymywanie w ramach masowej edukacji standardów przeznaczonych dla kształcenia elity (Ranjard, 1984).

W ramach masowej edukacji kwalifikacje nie gwarantują już uczniowi przyszłego zatrudnienia. Ta zmiana musi wpłynąć na motywację, którą nauczyciel powinien wzbudzić i utrzymać u ucznia. Niestety, wielu nauczycieli pracuje w celu osiągnięcia czegoś, co nie koresponduje z istniejącymi okolicznościami.

Nauczyciel może stańc twarzą w twarz z problemem utrzymania swojej wiedzy na obowiązującym poziomie (uwspółcześnionym). Postęp w rozwoju technologii stawia przed nim zadania wprowadzenia pojęć i faktów, które nie istniały, kiedy zacząał uczyć, a które nie zawsze może sobie przyswoić.

**Pogorszenie się wizerunku nauczyciela.** Tradycyjny stereotyp nauczyciela to przyjaciel i doradca, poświęcający się pomaganiu i kontaktowaniu się z uczniem, ten, który jest na służbie w szkole i poza nią. Ta wizja jest coraz bardziej wspierana przez stereotyp tworzony przez media.

Natomiast rzeczywistość ukazuje nauczyciela zmagającego się na co dzień z przemocą fizyczną w klasie, zwolnieniami, konfliktami ideologicznymi, niskim wynagrodzeniem, brakami w materiałach i wyposażeniu, a nawet ze słabym ogrzewaniem szkół (Esteve, 1984).

Wyższe szkoły pedagogiczne przesadnie promują ten pierwszy stereotyp i nie przestrzegają przed realnością tego drugiego. To może oznaczać, że niedoświadczony nauczyciel napotka problemy, ponieważ nie jest przystosowany do radzenia sobie z wa-chlarzem różnorodnych trudności (Martinez, 1984).

### **3.9. Kryzys wywołany zmianą**

Często podczas wprowadzania zmian spotykamy się z sytuacją kryzysową, wów-czas ryzyko stresu oraz syndromu wypalenia zwiększa się, zwłaszcza gdy jakiś poja-wiający się problem trudno rozwiązać z uwagi na rozległość zmian. Cały proces zwią-zany z adaptowaniem się do zmian zarówno przez jednostkę, jak i większą organizację, został przeanalizowany przez Finka i in. (1975). Stwierdzili oni, że proces ten związa-ny jest z wieloma zadaniami, których trudno uniknąć. W każdym ludzkim systemie istnieją siły pozwalające na utrzymanie pewnego stanu rzeczy, jak również siły dopo-magające w rozwoju. Zmiany i rozwój poprzedza etap utrzymania pewnego określone-go stanu rzeczy. W początkowym etapie adaptacji, siły utrzymujące ów stan rzeczy dominują, wówczas opór jest silniejszy. Później dominuje już chęć działania w kierun-ku adaptacji do czegoś nowego. Zmiany same w sobie nie byłyby aż tak stresogenne, gdyby towarzyszyła im odpowiednia i konkretna informacja, na temat szczególnych oczekiwów wobec nauczycieli.

Wydaje się, że głównym powodem wyzwań stojących przed zawodem nauczyciela i wynikające z nich stresy są zmiany w roli, metodach pracy oraz w sposobie uzyskania awansu zawodowego.

## CZĘŚĆ II

# METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH



## Rozdział 4

# CELE I PROBLEMATYKA BADAŃ

### 4.1. Cele badań, obszary badawcze

Celem podjętych badań była odpowiedź na następujące pytania badawcze:

1. Jakie są główne źródła stresu w pracy nauczycieli?
  2. Jakie sposoby radzenia sobie ze stresem są najczęściej stosowane przez nauczycieli?
  3. Jakie są następstwa stresu i jak silnie są one związane z czynnikami wywołującymi stres u nauczycieli?
  4. Które sposoby radzenia sobie ze stresem są korzystne (i jak bardzo), a które są niekorzystne z punktu widzenia zadowolenia z pracy i przeciwdziałania procesowi wypalania się w zawodzie nauczyciela?
  5. Które ze zmiennych osobowościovych oraz społeczno-demograficznych i biograficznych wpływają, i w jaki sposób, na percepcję potencjalnych stresorów jako rzeczywistych źródeł stresu, a także na dalsze następstwa stresu: niezadowolenie z pracy, wypalenie zawodowe i obniżone poczucie zdrowia psychosomatycznego?
  6. Czy wśród nauczycieli można wyodrębnić ich podgrupy różniące się między sobą konfiguracją poziomu odczuwanych skutków stresu? Jeśli tak, to w jaki sposób te typy (skupienia) można scharakteryzować i od jakich czynników zależy przynależność do poszczególnych skupień?
- Aby zrealizować powyższe cele, opracowano kompleksowy, teoretyczny model, który uwzględnia związki pomiędzy zmiennymi z poszczególnych obszarów badawczych. Dokonano również wyboru odpowiednich metod badawczych oraz przeprowadzono adaptację do polskich warunków kulturowych istniejących narzędzi diagnozujących stres oraz sposoby zmagania się ze stresem.

W badaniu uwzględniono trzy obszary analizy:

1. Obszar organizacyjnych, demograficznych i osobowościovych uwarunkowań stresu.
2. Obszar organizacyjnych i indywidualnych następstw stresu.
3. Obszar wzajemnych zależności pomiędzy uwarunkowaniami a następstwami stresu w zawodzie nauczyciela.

W obszarze pierwszym rozpatrywana jest zależność poziomu odczuwanego stresu i jego następstw od rodzaju szkoły, specjalności nauczycieli i zajmowanych stanowisk, od zmiennych demograficznych – wieku, stażu pracy i obciążenia wynikającego

z obowiązków rodzicielskich, a także od zmiennych opisujących typ osobowości i poczucie koherencji.

Zagadnienia z drugiego obszaru badawczego dotyczą różnic pomiędzy grupami nauczycieli – skupieniami wyodrębnionymi na podstawie zbiorów dominujących symptomów – następstw stresu.

W trzecim obszarze badawczym dyskutowany jest model ścieżkowej analizy związków pomiędzy uwarunkowaniami a następstwami stresu w zawodzie nauczyciela. Model ten został utworzony na bazie wyników analiz regresji wielokrotnej.

## 4.2. Model badawczy

W literaturze przedmiotu dotyczącej stresu organizacyjnego w pracy istnieje wiele konkurencyjnych modeli. W podjętych badaniach odniesiono się do modelu stresu zawodowego C.L. Coopera (Cooper, Sloan, 1988). Zawiera on wiele elementów wspólnych z najnowszymi modelami stresu organizacyjnego. Za jego wyborem przemawia fakt, iż autor jest współtwórcą kwestionariusza do badania źródeł stresu w zawodzie nauczyciela. Ponadto C.L. Cooper prowadził obszerne badania dotyczące analizy stresu organizacyjnego w zawodzie nauczyciela, do których będę się odwoływać w dalszej części pracy. Jego model reprezentuje transakcyjne ujęcie stresu i wykorzystuje wiele elementów składowych innych modeli opracowanych w latach 80. We wszystkich tych podejściach stres postrzegany jest jako wynik wzajemnych oddziaływań pomiędzy jednostką a środowiskiem. W transakcyjnym ujęciu stresu rozpatruje się relacje pomiędzy zasobami indywidualnymi, a wymogami i ograniczeniami, jakie na jednostkę nakłada środowisko (zawodowe, rodzinne i inne).

Na modelu C.L. Coopera oparty jest poniższy teoretyczny model stresu organizacyjnego (patrz rys. 4.1), który został uzupełniony o koncepcję poczucia koherencji, jako osobowościowego modyfikatora stresu. Ponadto w grupie następstw stresu uwzględniono syndrom wypalenia zawodowego – zespół psychosomatyczny, składający się z trzech komponentów: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i poczucia braku osiągnięć osobistych. Syndrom wypalenia uważały jest za rezultat oddziaływania długotrwałego stresu. Opierając się na tym modelu, przeprowadzono badanie.

Zmienne zostały uporządkowane w kolejności wynikającej z roli pełnionej w badaniu:

1. Długofalowe następstwa stresu: obniżone poczucie zdrowia psychosomatycznego, wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja, poczucie braku osiągnięć osobistych, brak satysfakcji z pracy.

2. Sposoby radzenia sobie ze stresem.

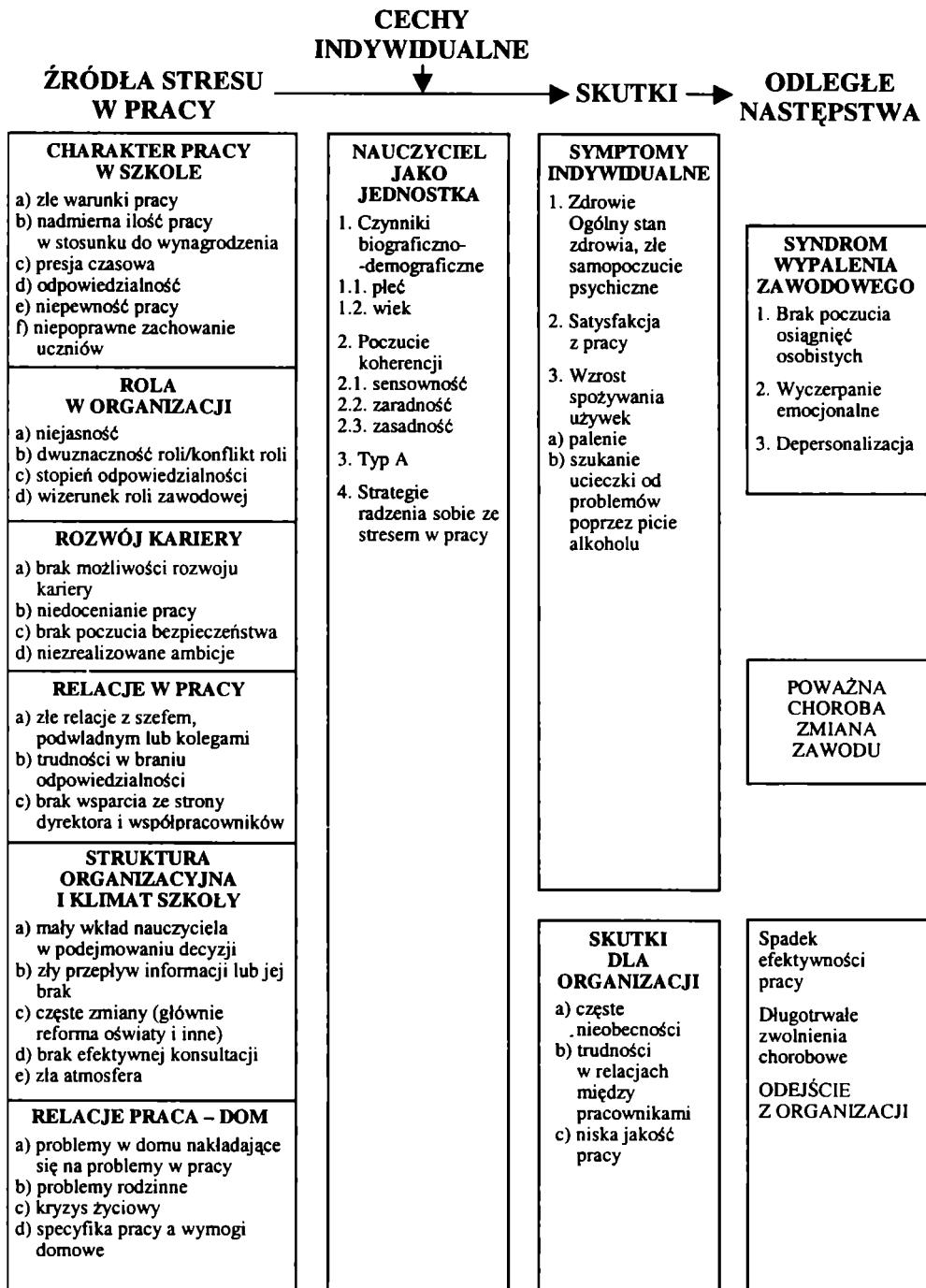
3. Ocena różnego rodzaju potencjalnych stresorów organizacyjnych jako rzeczywistych źródeł stresu.

4. Zmienne opisujące obiektywne warunki pracy.

5. Zmienne osobowościowe.

6. Zmienne demograficzne i biograficzne.

Zmienne znajdujące się wyżej w przedstawionym wykazie pełnią potencjalnie rolę zmiennych zależnych (wyjaśnianych) w stosunku do zmiennych z niższych szczebli – zmiennych niezależnych (wyjaśniających). W ten sposób kategoria następstw stresu w modelach regresji wielokrotnej może być wyjaśniona przez dowolną konfigurację



Rysunek 4.1. Model stresu organizacyjnego w zawodzie nauczyciela  
Źródło: opracowanie własne

wszystkich pozostałych zmiennych. Te z najbliższego szczebla (np. wiek, rodzaj szkoły) pełnią rolę wyłącznie zmiennych wyjaśniających. Zmienne ze wszystkich szczebli pośrednich mogą wyjaśniać zmienne położone w wykazie na wyższych pozycjach, same są z kolei wyjaśniane przez zmienne położone niżej. Tak na przykład poczucie zagrożenia związanego z redukcją etatów (jeden z potencjalnych stresorów, uwzględniony w punkcie 3) może być jednym z czynników wywołujących wyczerpanie emocjonalne i obniżających poczucie zdrowia psychosomatycznego (zmienne z punktu 1), samo poczucie zagrożenia może zaś mieć swoje uwarunkowania osobowościowe w postaci niskiego poziomu poczucia koherencji (punkt 5).

Przy budowie modeli regresji wielokrotnej każdą zmienną, poza tymi z najbliższego szczebla, próbowało wyjaśnić pewnym zestawem jej uwarunkowań. Modele konstruowano metodą regresji krokowej, a jako kryterium ich akceptacji przyjęto istotność wszystkich współczynników regresji na poziomie 0,05. Analizę regresji wielokrotnej zdecydowano się poszerzyć o analizę ścieżek. Dzięki jej realizacji możliwe będzie wykrycie wszystkich pośrednich i bezpośrednich wpływów poszczególnych czynników wywołujących stres na odczuwane przez nauczycieli bezpośrednie skutki i bardziej odległe następstwa stresu, z uwzględnieniem sposobów radzenia sobie z trudnościami oraz modyfikującego wpływu zmiennych osobowościowych.

Charakterystycznym rysem zastosowanej analizy związków między zmiennymi jest:

- rozpatrywanie zależności każdej zmiennej pełniącej aktualnie rolę zmiennej zależnej od zespołu potencjalnie wyjaśniających ją czynników,
- wybór dla danej zmiennej zależnej takiego zespołu uwarunkowań, które w możliwie najlepszy sposób opisują jej kształtowanie się,
- uwzględnienie wśród czynników wyjaśniających daną zmienną zależną tylko tych, które są statystycznie istotnie (na poziomie 0,05) i wpływają na tę zmienną,
- dekompozycja korelacji wiążących wybrane następstwa stresu ze zmiennymi reprezentującymi ich uwarunkowania: wyodrębnienie rezultatów przyczynowo-skutkowych i nieprzyczynowych,
- stworzenie ogólnego schematu obejmującego całość wykrytych związków.

## Rozdział 5

# OPIS BADAN

Badania zostały przeprowadzone w latach 1998–2000. Ze względu na użycie nowych narzędzi badawczych, wskazane było wykonanie kilku badań pilotażowych w celu udoskonalenia metod pomiaru zmiennych. Pewną trudność stanowiło zmotywowanie osób badanych do wypełnienia rozległego kwestionariusza (ponad 20 stron maszynopisu). Pomimo utrudnień tego typu, udało się zbadać zadowalającą liczbę nauczycieli.

### 5.1. Opis badanej grupy i sposobu badań

W badaniach wzięło udział 235 osób – nauczycieli szkół masowych: podstawowych i ponadpodstawowych oraz szkół specjalnych. Badania odbyły się w placówkach oświatowych z terenu województw małopolskiego i świętokrzyskiego. Udział w nich zaproponowano również nauczycielom dokształcającym się na studiach podyplomowych i zaocznych w Akademii Pedagogicznej w Krakowie, w Akademii Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Podstawowe informacje o badanej grupie zostaną zaprezentowane poniżej.

#### Teren badań

Tabela 5.1. Liczby i procenty uczestniczących w badaniach nauczycieli z poszczególnych województw

WOJEWÓDZTWO	N	%
Małopolskie	180	76,6
Świętokrzyskie	55	23,4
Razem	235	100,0

N – liczba nauczycieli

Badani nauczyciele pochodzą z województwa małopolskiego i świętokrzyskiego, czyli z południowej części Polski. Ze względu na dużą bliskość tych województw,

a także „przepływ” ludności na tych terenach, zdecydowałam się nie badać regionalnych różnic w symptomach stresu.

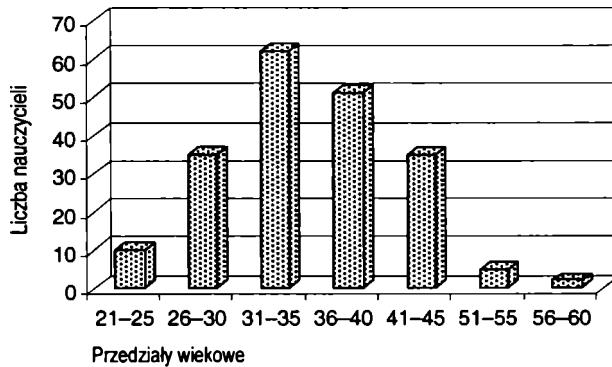
## Płeć

Ze względu na feminizację zawodu nauczyciela oraz trudny dostęp do dużej grupy nauczycieli płci męskiej, badania zostały przeprowadzone tylko na grupie kobiet.

## Wiek nauczycieli

Tabela 5.2. Wiek badanych nauczycieli

WIEK	N	%
21–25	10	4,2
26–30	35	14,9
31–35	62	26,4
36–40	51	21,7
41–45	35	14,9
51–55	5	2,1
56–60	2	0,8
Razem	235	100,0



N – liczba nauczycieli

Badani są osobami w wieku od 21 do 60 lat. Średni wiek wynosi 37 lat. Prawie połowę ogółu badanych stanowią nauczyciele w wieku od 31 do 40 lat.

Wiek zostanie potraktowany jako jedna z determinant poziomu odczuwanego stresu.

## Staż pracy w zawodzie

Tabela 5.3. Przedziały lat pracy w zawodzie nauczyciela

STAŻ PRACY W ZAWODZIE	N	%
0–4	30	12,7
5–9	42	17,9
10–14	54	23,0
15–19	59	25,1
20–24	27	11,5
25–29	13	5,5
30–34	10	4,3
Razem	235	100,0

N – liczba nauczycieli

Stosownie do wieku, staż pracy w zawodzie nauczyciela jest zróżnicowany i mieści się w granicach od połowy roku do 34 lat. Średni staż wynosi 14 lat. Większość bada-

nych (69%) stanowią doświadczeni nauczyciele, z co najmniej 10-letnim stażem pracy w zawodzie.

Staż pracy nauczycieli wynosi od pół roku do 34 lat, średni 13,8 lat na zajmowanym stanowisku 11,4 lat.

Przeciętnie pracowali oni w swoim zawodzie 12 lat. Ponad połowa ankietowanych uczyła przez 10 lub więcej lat. Dlatego też możemy stwierdzić, że badane osoby są w większości doświadczonymi pracownikami. Tylko 30 nauczycielek (12,7%) pracuje w zawodzie krócej niż 5 lat.

### Kwalifikacje zawodowe nauczycieli

Tabela 5.4. Stopień wykształcenia nauczycieli

WYKSZTAŁCENIE	N	%
Liceum Pedagogiczne	27	11,5
Studium Nauczycielskie	32	13,6
Magisterium na studiach dziennych	115	48,9
Magisterium na studiach zaocznych	60	25,5
Doktorat	1	0,4
Razem	235	100

N – liczba nauczycieli

Dane dotyczące kwalifikacji uzyskanych przez nauczycieli pokazują, że 75% (N = 176) z nich ukończyło studia wyższe, natomiast 25% (N = 59) nie. Tylko jeden z badanych nauczycieli posiada tytuł doktora.

### Stan cywilny

Większość ogółu badanych kobiet (80%) to mężatki. Panny stanowią tylko 16% próby, a pozostałe 4% badanych to osoby rozwiedzione lub pozostające w separacji i wdowy.

### Dzieci

Tabela 5.5. Liczba dzieci badanych nauczycieli

Dzieci	N	%
Brak	47	20,0
Jedno	72	30,6
Dwoje	81	34,5
Troje	26	11,1
Czworo	6	2,6
Pięcioro	2	9
Sześcioro	1	4
Razem	235	100,0

N – liczba nauczycieli

Zdecydowana większość badanych (80%) posiada dzieci. Największa część (34% ogółu) ma dwoje dzieci, jak w przeciętnej polskiej rodzinie. Nieco mniejsza część nauczycieli (31%) posiada jedno dziecko. Ogromna większość osób, które mają dzieci (89%), opiekuje się co najmniej jednym dzieckiem niepełnoletnim. Duża część nauczycieli poza rolą zawodową ma zatem poważne domowe zobowiązania. Warto dodać, że w kwestionariuszu nie pytano o inne osoby znajdujące się na utrzymaniu lub pod opieką badanych nauczycieli, a w szczególności o rodziców lub o innych starszych krewnych. Przedstawione dane mogą zatem nie w pełni oddawać zakres domowych obowiązków.

### Rodzaje placówek, w których pracują nauczyciele

200 uczestników badania pracuje w szkołach podstawowych, 20 w szkołach średnich, a 15 w szkołach specjalnych.

### Zajmowane stanowisko, pobieranie dodatku funkcyjnego

W badanej grupie znalazło się 12 osób, które w szkołach podstawowych pełnią funkcje kierownicze, w tym 4 dyrektorów szkół i 8 zastępów. Oprócz tych 12 osób, dodatek związany ze stanowiskiem pobierają również wszyscy reedukatorzy zatrudnieni w szkołach specjalnych (15 osób).

### Specjalność

Tabela 5.6. Liczba nauczycieli biorących udział w badaniach ze względu na specjalność

SPECJALNOŚĆ	N	%
Nauczyciel nauczania początkowego	51	21,7
Nauczyciel przedmiotów humanistycznych	41	17,4
Nauczyciel przedmiotów ścisłych i przyrodniczych	62	26,4
Nauczyciel języków obcych	18	7,7
Nauczyciel innych przedmiotów	32	13,6
Pedagog szkolny	16	6,8
Reedukator w szkole specjalnej	15	6,4
Razem	235	100,0

N – liczba nauczycieli

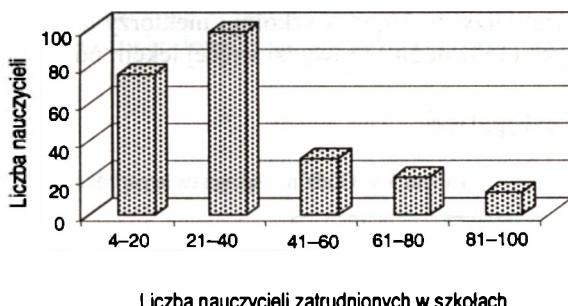
Najliczniejszą grupę stanowią osoby specjalizujące się w uczeniu konkretnych przedmiotów, którzy stanowią łącznie 65% ogółu badanych.

## Wielkość szkoły – liczba nauczycieli i uczniów

Tabela 5.7. Liczba nauczycieli w szkołach, z których pochodzą badane osoby

ZATRUDNIENI NAUCZYCIELE	n	%
4–20	75	31,9
21–40	98	41,7
41–60	30	12,7
61–80	20	8,5
81–100	12	5,1
Razem	235	100

N – liczba nauczycieli

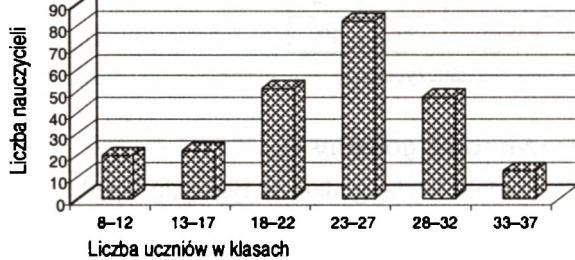


Liczba nauczycieli zatrudnionych w szkołach

W szkołach, w których pracują osoby badane, zatrudnionych jest od 4 do 100 nauczycieli. Większość badanych (74%) uczy w szkołach małych i średnich, które zatrudniają do 40 nauczycieli.

Tabela 5.8. Liczba uczniów w klasach, w których uczą badani nauczyciele

ILOŚĆ UCZNIÓW W KLASACH	N	%
8–12	20	8,5
13–17	22	9,4
18–22	51	21,7
23–27	82	34,9
28–32	47	20,0
33–37	13	5,5
Razem	235	100



N – liczba nauczycieli

Podobnie jak w przypadku personelu, tak i w liczbie uczniów występuje duża rozbieżność.

Ilość uczniów w klasach wahaje się od 8 do 37, średnio 23. Zgodnie z przepisami MEN, klasy w szkołach masowych powinny liczyć co najmniej 18 uczniów. Zdarzają się jednak przypadki małych, wiejskich szkół z mniej licznymi klasami. Ponadto małe klasy prowadzą nauczyciele w szkołach specjalnych.

## Wymiar czasu pracy

224 osoby (95% ogółu) pracują na pełnym etacie. Pozostali nauczyciele zatrudnieni są na części etatu.

## Liczba godzin lekcyjnych prowadzonych w ciągu tygodnia

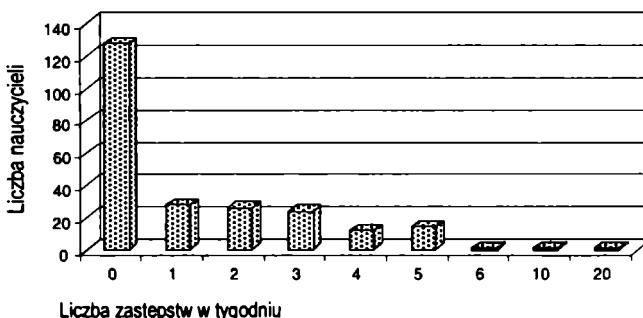
Badani nauczyciele prowadzą tygodniowo do 38 godzin lekcji. Największa część badanych (167 osób, 71% ogółu) prowadzi od 18 do 25 godzin tygodniowo. 32 osoby (14% badanych) spędzają z uczniami w klasach mniejszą ilość czasu – są wśród nich dyrektorzy, pedagogi szkolni i niektórzy reedukatorzy ze szkół specjalnych. 36 badanych (15% ogółu) prowadzi więcej lekcji: od 26 do 38 tygodniowo.

## Zastępstwa

Tabela 5.9. Godziny zastępstw prowadzone przez nauczycieli w ciągu tygodnia

GODZINY ZASTĘPSTW	n	%
0	128	54,5
1	28	11,9
2	26	11,1
3	24	10,2
4	12	5,1
5	14	6,0
6	1	0,4
10	1	0,4
20	1	0,4
Razem	235	100

N – liczba nauczycieli



## Dodatekowe godziny

Średnią liczbę godzin w tygodniu, spędzonych przez nauczycieli w szkole oprócz godzin lekcyjnych, przedstawia tabela 5.10.

Tabela 5.10. Obciążenie badanych nauczycieli dodatkową pracą

DODATKOWE GODZINY	N	%
0–1	45	19,1
2–5	127	54,0
6–10	41	17,4
11–20	10	4,3
Powyżej 20	12	5,1
Razem	235	100,0

N – liczba nauczycieli

Nauczyciele poświęcają najczęściej od 2 do 5 godzin tygodniowo na inne formy działalności w szkole niż uczenie. Nauczyciele, którzy poza prowadzonymi przez siebie lekcjami spędzają dużo czasu w szkole, to w znacznej części osoby pełniące kie-

rownicze funkcje (dyrektorzy i zastępcy) oraz pedagogodzy szkolni. W kwestionariuszu zabrakło pytania dotyczącego czasu przeznaczanego przez nauczycieli na pracę zawodową w domu. Przygotowanie się do lekcji, przygotowanie materiałów dydaktycznych, ocena prac pisemnych wykonanych przez uczniów na lekcjach i w ramach zadań domowych – wszystkie te czynności wykonywane są w ogromnej większości w domu i zajmują nauczycielom znacznie więcej czasu niż dodatkowe godziny, spędzone poza lekcjami w szkole.

## 5.2. Opis wybranych narzędzi badawczych

Do badań użyto kwestionariusza, w którego pierwszej części znajduje się tekst adresowany do osób badanych – nauczycieli, przedstawiający cel badania i podkreślający anonimowy jego charakter. Następnie, w tzw. *metryczce* umieszczone są pytania dotyczące cech demograficznych oraz opisu wykonywanej pracy. Ta grupa pytań odnosi się do szeroko rozumianych warunków pracy: rodzaju placówki oświatowej, zajmowanego stanowiska, przedmiotów, których uczy osoba badana, wielkości szkoły, liczby i wieku uczniów, czasu pracy itp. Do metryczki dołączono dodatkowe pozycje. Miały one na celu uzyskanie informacji na temat poziomu spożywania alkoholu, palenia tytoniu, korzystania ze zwolnień lekarskich, zażywania środków antydepresyjnych i nasennych oraz ewentualnego zamieru odejścia z zawodu. Wskaźniki uzyskane na podstawie tych informacji uznano za zmienne opisujące potencjalnie ważne następstwa stresu (wg Cooper, Sloan, 1988).

W pozostałej części kwestionariusza umieszczone są 7 narzędzi badawczych:

– w celu określenia głównych źródeł stresu w zawodzie nauczyciela, został zastosowany:

- kwestionariusz badający źródła stresu, z którymi nauczyciele spotykają się w pracy (Travers, Cooper, 1996);
- w celu zmierzenia poziomu wybranych zmiennych osobowościowych zastosowano:
  - kwestionariusz badający typ osobowości A–B (Bortner, 1969);
  - kwestionariusz do badania poczucia koherencji – Kwestionariusz orientacji życiowej (SOC – 29) (Antonovsky, 1995);
- w celu określenia, jakie sposoby radzenia sobie ze stresem stosują nauczyciele, zastosowano:
  - kwestionariusz umożliwiający identyfikację tych sposobów i ocenę stopnia, w jakim badani robią z nich użytek (Cooper, Sloan, 1988);
- w celu opisania następstw stresu, zastosowano:
  - kwestionariusz wypalenia zawodowego (MBI – Maslach, 1981);
  - kwestionariusz badający zdrowie psychiczne (Crown, Crisp, 1979);
  - kwestionariusz badający satysfakcję z pracy (Warr, 1979).

Powyższe metody badawcze zostaną omówione dokładniej.

### Kwestionariusz badający typ osobowości A–B (Bortner, 1969)

Rodzaj usposobienia typu A jest jedną z najszerzej badanych „osobowo-twórczych” cech charakteru, które mogą mieć związek ze stresem (Ivancevich, Matteson, 1984). W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono, iż szczególne rodzaje za-

chowania działają jako czynniki modyfikujące odpowiedź jednostki na stres, poprzez wywieranie wpływu na związek pomiędzy psychologicznymi stresorami, a napięciami (Van Dijkhuizen, Reiche, 1980). Friedman i Rosenman (1959) badali koncepcję osobowości typu A / typu B i zasugerowali, że istnieje wiele postaw, emocjonalnych reakcji oraz rodzajów usposobienia wykazywanych przez pacjentów, u których występują tzw. „choroby stresowe” (tj. zawał serca). Stwierdzono silne powiązanie pomiędzy zachowaniem typu A a zawałem serca (Friedman, Rosenman, 1974). Ważne jest, by zrozumieć, iż typ A nie jest cechą, lecz raczej zestawem jawnych zachowań – sposobem jednostki na znalezienie się w danej sytuacji. Styl ten jest wciąż zwyczajowym mechanizmem, uwydatniającym się podczas zaistnienia osobistych lub środowiskowych wymagań.

Jednostka typu A może zostać scharakteryzowana jako ta, która bardzo lubi współpracować, jest agresywna, dąży wytrwale do celu, działa pochopnie i pośpiesznie, jest niecierpliwa, niespokojna, emfatyczna (dobitna) w mowie, spięta na zewnątrz i uważa, że jest pod nieustanną presją czasu i odpowiedzialności. W prezentowanych badaniach wykorzystano opis usposobienia typu A Bortnera (1969), składający się z 14 pozycji z opisanymi skrajnymi punktami (biegunami). W każdej pozycji badany zaznacza swoje miejsce na 11-stopniowej skali Likerta: od 1 do 11 punktów. W całym teście daje to możliwe wyniki od 14 do 154 punktów, tj. od niskiego (typ B) do wysokiego nasilenia zachowań typu A.

### Kwestionariusz do badania poczucia koherencji (Antonovsky, 1995)

Inną ważną zmienną niezależną, której wpływ na pozostałe zmienne jest przedmiotem tych badań, to poczucie koherencji, charakteryzujące badanych. W celu jego oceny został zastosowany kwestionariusz do badania czynnika koherencji, stworzony przez autora tego pojęcia – A. Antonovsky’ego.

**Podstawy teoretyczne.** Kwestionariusz (SOC – 29) bada poczucie koherencji, rozumiane przez autora jako orientacja życiowa, składająca się z trzech czynników: z poczucia zrozumiałości, zaradności i sensowności.

Został on utworzony na podstawie wywiadów z osobami, o których wiadomo było, że przeżyły silny wstrząs, wpływający na dalszy tok życia (poważne kalectwo, pobyt w obozie koncentracyjnym, utrata bliskiej osoby) i według osoby polecającej – funkcjonowały bardzo dobrze. Osoby te zostały podzielone przez kilku niezależnych sędziów zaznajomionych z modelem salutogenetycznym na grupy o silnym, umiarkowanym i słabym poczuciu koherencji. Wyodrębniono elementy postawy życiowej, charakteryzujące poszczególne grupy. Operacyjnalizacja koncepcji poczucia koherencji polega na sformułowaniu pytań, z których każde odnosiło się do jednego z trzech aspektów tego pojęcia.

Kwestionariusz opublikowany został w roku 1983. Początkowo był testowany w badaniach terenowych w wersji hebrajskiej na ogólnokrajowej próbie izraelskiej, a potem wykorzystywany kilkakrotnie na innych próbach, na całym świecie. Polska adaptacja kwestionariusza miała miejsce w 1993 roku w Zakładzie Psychoprofilaktyki Instytutu Psychologii UAM w Poznaniu oraz w Zakładzie Psychologii Pracy Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi.

## Kwestionariusz badający źródła stresu, z którymi nauczyciele spotykają się w pracy (Travers, Cooper, 1996)

Do celów badań własnych został przetłumaczony oraz poddany adaptacji kwestionariusz „Źródła stresu w twojej pracy”, stworzony przez C.J. Travers i C.L. Coopera (1996). Narzędzie to składa się z 95 pozycji. W każdej z nich przedstawiony jest krótko pewien czynnik, który potencjalnie może u badanego nauczyciela wywoływać napięcie. Przykładowe, stresogenne czynniki, to wizytacje, kontrole (poz. 12), brak wsparcia od kolegów – nauczycieli (poz. 24), agresja słowna ze strony uczniów (poz. 30) czy poziom hałasu w szkole (poz. 65). Do każdej pozycji dołączono 6-stopniową skalę odpowiedzi. Korzystając z tej skali, badany ocenia, w jakim stopniu zgadza się, że dany czynnik stanowi dla niego źródło napięć.

Materiał empiryczny zebrany w wyniku zastosowania kwestionariusza został poddany dwojakiego rodzaju analizom. Po pierwsze, odpowiedzi udzielone w każdej z 95 pozycji posłużyły do ustalenia, które sytuacje są odbierane szczególnie często przez nauczycieli jako źródła stresu w ich pracy. Po drugie, analiza czynnikowa wykonana na zbiorach 95 odpowiedzi umożliwiła wykrycie rodzajów źródeł stresu w pracy nauczyciela. Czynniki, z których każdy opisywał określony rodzaj sytuacji wywołujących stres, zostały w dalszej kolejności włączone do szerszej analizy, z udziałem zmiennych reprezentujących uwarunkowania i następstwa stresu.

## Kwestionariusz do badania sposobów radzenia sobie ze stresem

Nauczycielskie sposoby (strategie) radzenia sobie ze stresem zostały zmierzone za pomocą tzw. „Skali radzenia sobie” zaczerpniętej z kwestionariusza „Wskaźnik stresu zawodowego” (*Occupational Stress Indicator* – OSI; Cooper, Sloan, 1988). Skala składa się z dwóch części. Pierwsza, główna, jest psychometrycznym testem złożonym z 28 pozycji. W każdej pozycji przedstawiony jest pewien sposób postępowania, a badany na 6-stopniowej skali określa, w jakim stopniu z tego sposobu korzysta (od 1 – „nigdy go nie używam” do 6 – „używam tego sposobu bardzo szeroko”). Przykładowe sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach, to: „próbuje uznać własne ograniczenia” (poz. 2), „korzystam z rozrywki, aby oderwać się od myślenia o problemach” (poz. 20), „ustalam priorytety i działam zgodnie z nimi” (poz. 21). Dodatkowa część kwestionariusza zawiera prośbę o wskazanie osób, z którymi badany w ostatnim czasie rozmawiał o swoich stresujących przeżyciach. Część ta służy do ustalenia, czy i w jakim stopniu nauczyciele poszukują wsparcia u innych osób – w pracy i poza pracą, a także kto im tego wsparcia może udzielić, np. współmałżonek / partner, przyjaciel, dyrektor, kolega z pracy itd.

## Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego MBI – *Maslach Burnout Inventory*

Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego funkcjonuje w literaturze światowej pod nazwą MBI (*Maslach Burnout Inventory*). Jedną z jego autorek jest Ch. Maslach, od której nazwiska metoda bierze swą nazwę. Kwestionariusz jest przeznaczony do pomiaru poziomu wypalenia zawodowego, tj. wielowymiarowego syndromu psychofizycznego, powstającego pod wpływem oddziaływanego długotrwałego stresu. Autorki założyły trójwymiarową strukturę syndromu i ta ilość wymiarów jest przyjmowana przez większość badaczy, choć istnieją też badania sugerujące, że wypalenie zawodowe jest jednowymiarowym syndromem.

Kwestionariusz służy do oszacowania poziomu trzech wyróżnionych aspektów syndromu wypalenia. Dlatego też każda z pozycji testu przypisana jest do jednej z trzech odrębnych skali. Cały kwestionariusz składa się z 22 pozycji testowych. W skład skali „emocjonalne wyczerpanie” wchodzi 9 pozycji testowych, w skład skali „depersonalizacja” – 5 pozycji, ostatnia – „poczucie braku osiągnięć osobistych” – składa się z 8 pozycji. Osoba badana, odpowiadając na pozycje testu, określa na 7-punktowej skali częstość występowania u niej odczuć opisanych w formie zdań twierdzących. Poszczególne punkty skali opisane są od „0” – co oznacza, że respondent nigdy nie doświadcza takich odczuć, do „6” – co oznacza, że doświadcza tych odczuć codziennie.

Wyniki uzyskiwane przez badanych oblicza się oddzielnie dla każdej z podskali, zgodnie z kluczem. O wysokim poziomie wypalenia świadczą wysokie wyniki w podskaliach „emocjonalnego wyczerpania” i „depersonalizacji” oraz „braku osiągnięć osobistych”.

### **Kwestionariusz do badania poziomu zdrowia psychosomatycznego (Crown, Crisp, 1979)**

Psychiczne samopoczucie i zdrowie zostały zmierzone za pomocą Kwestionariusza szpitala Middlesex (*Crown-Crisp Experiental Index CCEI*, a wcześniej *The Middlesex Hospital Questionnaire* (1979)). Został on użyty ze względu na to, że w swoich badaniach nad nauczycielami C.L. Cooper (na którego modelu stresu organizacyjnego został oparty model do tych badań) również go używał. Twierdzi on, że jest to sprawdzona metoda badawcza o wysokim poziomie trafności i rzetelności (Travers, Cooper, 1996).

Kwestionariusz składa się z 24 pytań. Niektóre z nich mają dwie możliwe odpowiedzi i wobec tego punktacja wynosi 0 lub 1; inne mają trzy opcje, a punktacja to 0, 1 lub 2. W skali zdrowia psychosomatycznego można uzyskać od 0 do 24 punktów. Wysokie wyniki oznaczają dobre samopoczucie, brak objawów lęku, napięcia, niepokoju, depresji.

### **Kwestionariusz badający satysfakcję z pracy**

W celu zmierzenia poziomu zadowolenia z pracy przetłumaczono, a następnie użyto skali Warra (1979). Składa się ona z 15 pozycji, z których każda opisuje pewien aspekt pracy. Pozycje kwestionariusza poruszają m.in. problematykę warunków pracy, zaröbków, możliwości wyboru własnych metod pracy, stosunków między dyrekcją a nauczycielami oraz sposobu, w jaki szkoła jest zarządzana. Każdorazowo badany opisuje stopień swojego zadowolenia na 7-stopniowej skali Likerta (od 1 – „jestem skrajnie niezadowolony” do 7 – „jestem bardzo zadowolony”). Wskaźnik ogólnego zadowolenia z pracy może przyjmować wartości od 15 do 105 punktów.

CZĘŚĆ III  
STATYSTYCZNE  
ANALIZY WYNIKÓW



## Rozdział 6

# GŁÓWNE ŹRÓDŁA STRESU W ZAWODZIE NAUCZYCIELA

W rozdziale tym zostaną przedstawione główne źródła stresu w zawodzie nauczyciela. Określenie ich było możliwe dzięki zastosowaniu zaadaptowanego do polskich warunków kwestionariusza „Źródła stresu w zawodzie nauczyciela”, autorstwa C.J. Travers i C.L. Coopera. W pierwszej kolejności analizie poddano czynniki wywołujące stres u nauczycieli w układzie najbardziej szczegółowym – z uwzględnieniem 95 pozycji kwestionariusza. Dla każdej z 95 wymienionych sytuacji ustaloną, jaka część badanych nauczycieli uważa tę sytuację (problem) za źródło odczuwanego w pracy napięcia. Rezultaty zawiera tabela 6.1.

Tabela 6.1. Procent badanych, którzy poszczególne problemy uznają za źródła stresu

Problem	częstość w %
Bycie świadkiem rosnącej agresji między uczniami	91,9
Brak informacji, w jaki sposób należy wprowadzać zmiany w oświacie	89,8
Pensja, która jest nieproporcjonalna do obciążenia pracą	88,9
Wizytacje, kontrole	86,4
Brak czasu na rozwiązywanie problemów poszczególnych uczniów	86,1
Brak poparcia ze strony rodziców, jeśli chodzi o sprawy dyscypliny	86,0
Brak wsparcia ze strony dyrekcyi	84,7
Agresja słowna ze strony uczniów	84,3
Poziom hałasu w szkole	83,4
Konieczność zarządzania szkołą, dysponującą szczupłym budżetem	83,4
Ciągłe zmiany, jakie zachodzą w naszej grupie zawodowej	83,0
Zmniejszający się szacunek społeczny dla zawodu nauczyciela	82,6
Zmiany programowe	82,1
Ocenianie uczniów	81,7
Sytuacja, kiedy zastępstwo zmusza do łączenia klas albo uczenia dwóch klas jednocześnie	80,4
Świadomość ubóstwa uczniów – tak w sensie finansowym, jak i społecznym	80,4

Problem	częstość w %
Brak wsparcia ze strony władz lokalnych	79,6
Radzenie sobie z codziennymi problemami z zachowaniem	79,1
Agresja fizyczna ze strony uczniów	79,1
Uczenie tych, którzy uważają, że wszystko im się należy (uważają moje wysiłki za coś naturalnego)	79,1
Konieczność uczenia w zatłoczonych klasach	79,1
Uczenie tych, którzy nie cenią sobie wykształcenia	76,6
Obawa przed utratą pracy lub przeniesieniem na inne stanowisko	76,6
Ogólny brak środków	76,2
Brak pewności, że „będzie się miało pracę” w zawodzie nauczyciela	76,2
Wandalizm na terenie szkoły	75,7
Brak możliwości odwołania się od sankcji nakładanych przez szkołę	74,9
Zwiększone naciski ze strony zarządu /dyrekcyj szkoły	74,9
Konflikty między potrzebami nauczycieli (lub uczniów) a zarządu szkoły	74,5
Brak zgody wśród personelu w sprawach dyscypliny	73,6
Niemogość planowania z powodu ciągłych zmian	73,2
Konieczność bycia specjalistą „od wszystkiego”, a nie „mistrzem w jednej dziedzinie”	73,2
Przyносzenie pracy do domu, powodujące konflikt z życiem rodzinnym	72,8
Złe warunki pracy	72,3
Brak wsparcia ze strony kuratorium i władz lokalnych	71,9
Nieprzywiązywanie wagi do tego, co w szkole zasadnicze, czyli uczenia	71,5
Liczliwość klas, które uczę	70,6
Radzenie sobie z dziećmi, które wymagają natychmiastowej uwagi	70,6
Wywiadówki z rodzicami, dni otwarte	70,2
Utrzymywanie dyscypliny	68,9
Sytuacja, gdy uczniowie próbują cię cały czas kontrolować	68,5
Fakt, że nauczyciele mają niewielki wpływ na decyzje szkoły jako całości	68,1
Konieczność uczenia materiału, w którym nie jest się specjalistą (w przypadku zastępstw)	67,7
Relacje z rodzicami uczniów	66,8
Czas, który trzeba poświęcić w domu na poprawianie prac uczniów	66,8
Niezadowolenie wymagań, przed którymi staję	66,8
Brak możliwości podejmowania własnych decyzji	66,4
Liczba codziennych konfrontacji na terenie klasy	66,0
Rywaliizacja pomiędzy personelem na terenie szkoły	65,5

Problem	częstość w %
Wysokie wymagania rodziców w odniesieniu do rezultatów mojej pracy	65,5
Ciągłe zakłócenia pracy w klasie	65,5
Czynności administracyjne	65,1
Nieprzewidywalność zastępstw	64,7
Brak szans na awans	64,7
Zbyt duże emocjonalne zaangażowanie w sprawy uczniów	63,8
Brak udziału w decyzjach, które są podejmowane w szkole	63,8
Naciski na dokształcanie się	63,8
Fakt, że ustalone i konieczne zmiany nie są realizowane	63,8
Konieczność przygotowania uczniów do egzaminów	63,0
Zle relacje interpersonalne w miejscu pracy	63,0
Integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami w nauce	63,0
Poczucie, że z wyjątkiem nauczania nie mam żadnych innych umiejętności, które mogłyby dać mi zatrudnienie	62,6
Wagary uczniów	62,6
Zbyt osobiste reagowanie na krytykę ze strony uczniów	61,3
Ocena mojej pracy przez innych	60,7
Brak wsparcia ze strony związków zawodowych	60,4
Krytyczne uwagi uczniów	60,0
Brak „wsparcia społecznego” od kolegów – nauczycieli	59,6
Mój personel nie rozumie nacisków, przed którymi staję jako dyrektor	59,1
Świadomość, że moja nieobecność będzie problemem dla innych członków grona	58,3
Nierealistyczne wysokie oczekiwania względem mojej roli	58,3
Niepewność stopnia i zakresu mojej odpowiedzialności	58,3
Postawa rodziców względem realizowanych przeze mnie ustaleń związków zawodowych, np. strajków	58,3
Konieczność pracy w trakcie przerw	57,9
Niekorzystny stosunek liczby nauczycieli do liczby uczniów	57,9
Slabo określone metody pracy	57,4
Zakres czynności superwizyjnych (wizytorskich), które muszę wykonywać w szkole	54,9
Konflikty w zakresie podziału i dostępności różnorakich materiałów i środków technicznych	53,6
„Hierarchiczna” struktura szkoły	53,5
Brak pomocy sekretarki	50,6
Konieczność podejmowania ciągłych decyzji w klasie	50,2
Brak jasności, co do mojej roli na terenie szkoły	50,2

Problem	częstość w %
Brak wsparcia ze strony dyrektora	50,2
Moja szkoła jest zbyt tradycyjna i nie potrafi się dostosować do nowych czasów	47,7
Konieczność zajmowania się wychowaniem moralnym czy religijnym	46,4
Zbyt mały zakres odpowiedzialności na terenie szkoły	45,1
Konieczność ciągłego poznawania nowych osób	42,6
Poczucie, że moje wykształcenie nie jest odpowiednie do wykonywanej pracy	41,7
Okolica, w której szkoła jest położona	38,3
Trudność w tworzeniu i podtrzymywaniu więzi z uczniami	27,2
Awans, w rezultacie którego moje kontakty z uczniami zostały ograniczone	26,0
Dzwonki szkolne	24,3

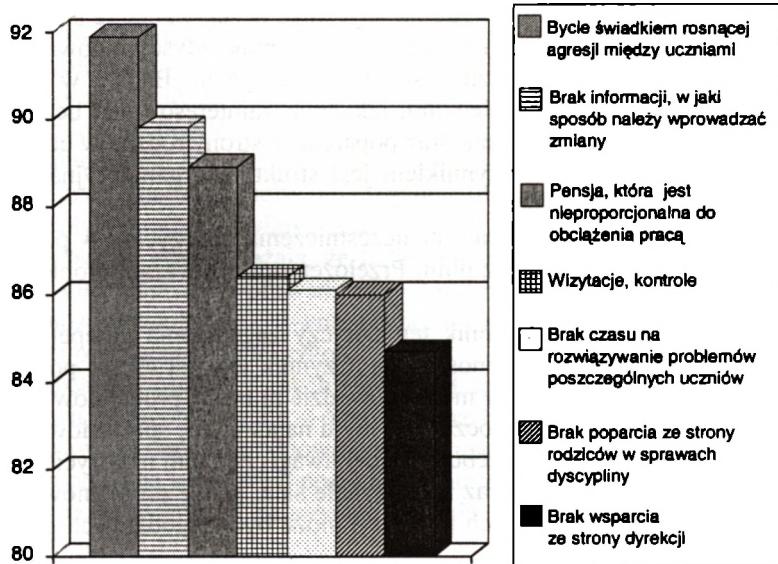
Jak wynika z tabeli 6.1, do najczęściej wymienianych (procentowo) źródeł stresu w zawodzie nauczyciela należą następujące problemy: bycie świadkiem rosnącej agresji między uczniami, brak informacji, w jaki sposób należy wprowadzać zmiany w oświatie, pensja, która jest nieproporcjonalna do obciążenia pracą, wizytacje, kontrole, brak czasu na rozwiązywanie problemów poszczególnych uczniów, brak poparcia ze strony rodziców, jeśli chodzi o sprawy dyscypliny, brak wsparcia ze strony dyrekcyi. Do najmniej stresujących, wymienianych przez nauczycieli czynników należą: okolica, w której szkoła jest położona, trudności w tworzeniu i podtrzymywaniu więzi z uczniami, awans, w rezultacie którego moje kontakty z uczniami zostały ograniczone, dzwonki szkolne.

W celu lepszego zobrazowania najczęściej wskazywanych przez nauczycieli źródeł stresu na podstawie wyników z tabeli 6.1, przedstawiającej główne źródła stresu według procentu wskazań, został stworzony wykres 6.1.

Źródła stresu i napięć w pracy oraz sposoby radzenia sobie z nimi (tzn. z napięciami i stresem) można zbadać bardziej efektywnie, dzieląc je na czynniki i kategorie. Dlatego też, poprzedzając analizę regresji, została zredukowana duża liczba zmiennych w każdej z dwóch skal (źródła napięć w pracy, sposoby radzenia sobie ze stresem) do stosownej liczby. W tym celu posłużyono się analizą czynników, która pozwoliła na zredukowanie dużej liczby zmiennych do paru czynników, złożonych z elementów silnie ze sobą powiązanych. Na przykład, źródła napięć spotykanych w pracy składają się z 95 pozycji, które w sumie mogą dać ogólny wynik – ocenę stresu.

Ogólny wynik – ocena stresu może być wyznaczona, jednakże nie będzie dla nas przydatna, gdyż głównym celem tych badań jest zidentyfikowanie źródeł, które wywołują stres. Analiza czynnikowa dzieli te 95 pozycji na czynniki zgrupowane według zidentyfikowanych tematów oraz wymiarów.

Używając tej analizy, możemy wyznaczyć główne stresory (źródła) występujące wśród nauczycieli, metody ich zwalczania oraz zaobserwować różne style zachowań w tej grupie.



Wykres 6.1. Najczęściej (procentowo) wskazywane źródła stresu w zawodzie nauczyciela

Jeśli chodzi o źródła stresu, z badań wynika, że w przebiegu pracy zawodowej, jaką jest nauczanie, zostało wyodrębnionych dziesięć głównych przyczyn występowania stresu. Należą do nich:

1. Agresja uczniów.
2. Zarządzanie – struktura szkoły (organizacja pracy i kierowanie szkołą).
3. Fizyczne warunki pracy (liczebność klas, przepełnienie, hałas).
4. Brak możliwości decydowania.
5. Przeciążenie pracą.
6. Kierowanie (zarządzanie) zasobami ludzkimi w szkole (stosunki międzyludzkie, relacje z dyrekcją i nauczycielami, brak wsparcia).
7. Brak uznania, szacunku i możliwości awansu.
8. Brak kompetencji pedagogicznych (lęk przed trudnymi sytuacjami w relacjach z uczniami i ich rodzicami, brak zdolności lub kompetencji pedagogicznych).
9. Niepewność pracy (niepewna przyszłość, poczucie zagrożenia związane ze zmianami i koniecznością przystosowania się do nowych warunków pracy, zmiany, redukcja etatów, brak bezpieczeństwa – stabilności pracy w zawodzie).
10. Niejasność roli nauczyciela.

Pozycje kwestionariusza, uwzględniane w każdym z 10 czynników, zaczerpnięto z piątej części kwestionariusza, zatytułowanej „Źródła napięć, których doświadczasz w pracy”.

Jak podkreślono w części teoretycznej, jedną z głównych cech charakteryzujących pracę nauczyciela jest nieustająca odpowiedzialność za innych. Nauczyciele, biorący udział w badaniach, pracowali w szkołach państwowych, dlatego też mieli do czynienia z licznymi (dużymi) klasami i często z bardzo niewielkim wsparciem w szkole.

Kolejnym problemem jest konieczność zajmowania się uczniami, którzy nie doceniają wartości edukacji i wykształcenia.

Ponadto nauczyciele zwróciły uwagę na zbyt duże oczekiwania ze strony rodziców uczniów. Wyniki badań uwidoczyły, że agresja i brak zdyscyplinowania uczniów wpływają w istotny sposób na poziom stresu u nauczycieli. Badani w swojej pracy często spotykają się z takimi problemami, jak: brak zainteresowania uczniów nauką, agresja z ich strony, brak zrozumienia oraz poparcia ze strony rodziców uczniów.

Następnym bardzo ważnym czynnikiem jest struktura organizacyjna szkoły oraz sposób, w jaki jest ona zarządzana.

Wiele z tych problemów wynika z nieuczestniczenia nauczycieli w podejmowaniu decyzji oraz niekonsultowania się z nimi. Przełożeni nie zauważają problemów, z którymi borykają się ich podwładni.

Fizyczne warunki pracy – czynnik ten dotyczy zagadnienia przepełnienia szkół, a co za tym idzie zbyt dużej liczności klas. Czynnik ten jest często podawany jako mocno stresogenny. Wielkość klasy może prowadzić m.in. do problemów z dyscypliną wśród uczniów lub do powstania poczucia winy u nauczycieli, spowodowanego zanie-dbywaniem tych dzieci, które potrzebują więcej uwagi. Ponadto nauczyciele skarżą się na brak środków dydaktycznych oraz bardzo małe sale. Wiele problemów i wynikających stąd konfliktów (wymienionych powyżej) może być złagodzonych przez zmiany w kierowaniu i zarządzaniu szkołą.

Umożliwienie nauczycielom decydowania w sprawie organizacji ich pracy oraz funkcjonowania szkoły wpłynęłoby pozytywnie nie tylko na wzrost ich autorytetu, ale także na dowartościowanie ich jako pracowników. W wielu sytuacjach nauczyciel decydujący w większym stopniu o swojej pracy wykonywałby ją bardziej efektywnie.

Tradycyjnie szkoła kierowana jest przez dyrektora szkoły oraz wyższe władze i od nich też uzależnione są wszelkie decyzje.

Innym istotnym czynnikiem stresującym w zawodzie nauczyciela jest przeciążenie pracą w szkole, spowodowane m.in. częstymi zastępstwami, sprawdzaniem prac uczniów w domu, przygotowywaniem sprawdzianów, niską pensją, co często wiąże się z koniecznością dodatkowej pracy. Nauczyciele skarżą się również na brak możliwości odpoczynku w czasie przerw, kiedy muszą skupić swoją uwagę na zachowaniu wy-chowanków.

Kierowanie (zarządzanie) zasobami ludzkimi w szkole (stosunki międzyludzkie, relacje z dyrekcją i nauczycielami, brak wsparcia) – czynnik ten dotyczy zagadnienia zarządzania szkołą jako organizacją. „Bycie w organizacji” łączy się z posiadaniem określonych praw i obowiązków przez jednostkę, która zajmuje w strukturze grupy pewną pozycję (np. przełożonego, podwładnego). Sposób zarządzania szkołą jest szczególnie zależny od dyrektora szkoły i może wpłynąć na poziom stresu u nauczycieli. Po przeanalizowaniu wypowiedzi nauczycieli zdawałoby się, iż występuje tutaj brak komunikacji między nauczycielami a zarządzającymi, z uwzględnieniem potrzeb obu stron.

Z kolei dyrektorzy są pod wpływem pewnej zależności od zewnętrz (np. kuratoria oświaty, Ministerstwo Edukacji), z jednoczesnym poczuciem braku dostatecznej informacji i zrozumienia (zarówno jeżeli chodzi o rolę, jak i poziom odpowiedzialności).

Brak uznania, szacunku i możliwości awansu – czynnik ten opisany jest zarówno jako źródło wzmagające stres, jak i powód porzucania profesji nauczyciela. Włączone są tu sprawy dotyczące niskiego wynagrodzenia, braku uznania, poczucia niedocenienia przez uczniów, ich rodziców i tzw. opinię publiczną.

Innym pojawiającym się problemem jest brak szans na wybitie się. Może to stwarzać barierę pomiędzy nauczycielami, a ich przełożonymi, gdyż wielu nauczycieli nie

wierzy w sprawiedliwość kryteriów ewentualnego awansu. Nie ufają oni, że każdy ma szansę wybicia się – i dlatego często czują niechęć do osób na wyższych stanowiskach. Przyczynia się to do ogólnego „zgorznienia” nauczycieli. Jednakże może to być też spowodowane brakiem wiedzy i komunikacji w szkole.

Ogólnie nauczyciele nie czują się doceniani. Problem ten wiąże się m.in. z kwestią ich oceniania przez znaczące osoby lub instytucje (np. rodziców uczniów, wizytatorów, dyrektora szkoły, kuratora oświaty). Jak wynika z powyższych spostrzeżeń, nauczyciele boją się oceny, gdyż uważają, że ludzie postrzegają ich jako źle wykonujących swoją pracę. Obawiają się wprowadzenia oceny nauczycieli. Sugeruje to, iż ocena nauczycieli może wywołać pozytywne lub negatywne skutki, w zależności od kultury organizacyjnej panującej w danej szkole.

Brak kompetencji pedagogicznych (lęk przed trudnymi sytuacjami, brak zdolności lub kompetencji pedagogicznych) – omawiane są tu kwestie braku przygotowania do pracy wychowawczej oraz brak odpowiednich kompetencji pedagogicznych. Czynnik ten jest przyczyną presji na wszystkich poziomach nauczania. Do często przytaczanych stresorów należy oczekiwanie od nauczycieli uczenia według programu, który został im z góry narzucony. Ma to na pewno duże znaczenie dla poczucia własnej wartości. Wydaje się, iż problem ten jest nie tylko kwestią uczenia nieznanych sobie zagadnień, ale również brakiem możliwości uczenia swojego przedmiotu. Pojawia się nowy czynnik stresujący, wynikający z braku kompetencji w prowadzeniu lekcji innych przedmiotów. Ponadto nauczyciele często zwracają uwagę na brak przygotowania w czasie studiów do pełnienia roli wychowawcy oraz radzenia sobie w trudnych sytuacjach z uczniami.

Niepewność pracy (niepewna przyszłość, poczucie zagrożenia, zmiany, redukcja etatów, brak bezpieczeństwa – stabilności pracy w zawodzie).

Nauczanie zawsze było postrzegane jako stabilny i bezpieczny zawód, obecnie zupełnie się to zmieniło. Nawet jeśli niektórzy domagają się zatrudnienia większej liczby nauczycieli, aby pokryć niedobory, to mimo wszystko nadal istnieje groźba redukcji zatrudnienia i utraty pracy (po części przyczyniło się do tego zamknięcie lub łączenie wielu szkół, ograniczenia w liczbie dodatkowych godzin (kółka itp.), gimnazja).

Ogólnie, sytuacja się pogarsza, gdyż liczba placówek oświatowych zmniejszyła się (z powodów finansowych, reforma oświaty). Wielu z nauczycieli zmuszonych jest do podjęcia innego zawodu.

Każdy z poprzednio omawianych czynników przyczyniał się w pewien sposób do poczucia niespójności i niejasności roli nauczyciela. Szczególnie mocno wpływały na to: nieodpowiednie zarządzanie, brak możliwości decydowania, nowe funkcje związane z reformą oraz dezinformacja związana z dotychczas wprowadzonymi zmianami. W trakcie badań zostały wyróżnione specyficzne zagadnienia, które przyczyniają się do wzrostu poczucia niejasności roli nauczyciela. Należą do nich m.in. przeobrażenia dokonujące się w „nowej szkole” oraz nowo wprowadzona reforma systemu oświaty. Powyższe zmiany nakładają na współczesnego nauczyciela nowe zadania i obowiązki. W związku z tym musi ulec zmianie dotychczasowy charakter pracy pedagogicznej, a w ślad za tym również rola zawodowa nauczyciela, który ma pełnić obecnie zupełnie nowe funkcje.

W statusie zawodowym nauczycieli przewiduje się, w celu stworzenia możliwości awansu poziomego, utworzenie nowych funkcji, tj.:

- opiekuna nauczyciela stażysty (mentora), którego zadaniem będzie wprowadzenie do zawodu młodego nauczyciela;

- lidera zespołu blokowego (przedmiotowego), którego zadaniem będzie organizowanie i inspirowanie pracy zespołu oraz pomoc metodyczną;
- lidera zespołu wychowawców, którego zadaniem będzie organizowanie i inspirowanie pracy wychowawców oraz wspieranie i koordynowanie oddziaływań wychowawczych szkoły;
- lidera WDN (Wewnętrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli), którego zadaniem będzie koordynacja doskonalenia, badanie potrzeb związanych z rozwojem zawodowym oraz organizowanie niektórych form doskonalenia zgodnie z priorytetami szkoły.

Jednocześnie należy podkreślić nową rolę dyrektora szkoły, który odpowiada za jakość jej pracy. W procesie wprowadzania reformy jest on postacią niemal najważniejszą; od jego postawy i profesjonalizmu zależy efektywność zmian. Z dotychczasowych badań wynika, że tylko niewielki procent dyrektorów szkół jest do tego przygotowanych.

W badaniach I. Tyrny-Łoj (2000) okazało się, że wśród 63 dyrektorów tylko 8 ukończyło kurs marketingu i zarządzania lub kurs menedżera.

## Rozdział 7

# OSOBOWOŚCIOWE I DEMOGRAFICZNE UWARUNKOWANIA STRESU I JEGO NASTĘPSTW

Do uwarunkowań stresu zaliczamy, zgodnie z wcześniej opisany modelem teoretycznym (patrz podrozdział 4.2 tej pracy), zarówno zmienne organizacyjne, jak i osobowościowe. Ze zmiennych osobowościowych zostały wzięte pod uwagę: typ zachowania A oraz poczucie koherencji. Jako zmienne organizacyjne przyjęto źródła stresu, wskazane przez nauczycieli w badanej przeze mnie grupie. Poniżej zaprezentuję wyniki badań w tym kontekście.

### 7.1. Osobowościowe uwarunkowania stresu

Tabela 7.1. Współczynnik korelacji pomiędzy osobowościowymi uwarunkowaniami stresu a jego następstwami

Zmienne	Poczucie koherencji	Poczucie zrozumiałości	Poczucie zaradności	Poczucie sensowności	Typ zachowania A
<b>Następstwa stresu</b>					
Zdrowie	0,40***	0,30***	0,40***	0,28***	-0,21***
Stosowanie używek i leków	-0,17**	-0,14*	-0,19**	-0,10	0,13*
<b>Wypalenie zawodowe</b>					
Wyczerpanie emocjonalne	-0,53***	-0,36***	-0,50***	-0,46***	0,13*
Depersonalizacja	-0,37***	-0,17**	-0,37***	-0,39***	-0,06
Poczucie braku osiągnięć	-0,20**	-0,05	-0,21***	-0,26***	-0,07
Satyfakcja z pracy	0,39***	0,24***	0,37***	0,35***	-0,09

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\* p ≤ 0,01, \*\*\* p ≤ 0,001

Powysza tabela prezentuje analizę zależności pomiędzy różnymi grupami zmiennych zależnych i niezależnych. Jak widać, pomiędzy analizowanymi zmiennymi występują liczne korelacje. Poczucie koherencji można analizować całościowo lub jako trzy komponenty, z których się składa (tj. poczucie zrozumiałości, zaradności i sensowności). W ogólnym obrazie koherencji widać wyraźnie, że najsilniej ujemnie koreluje dyspozycja psychologiczna z wyczerpaniem emocjonalnym (ujemnie) oraz z subiektywnym poczuciem zdrowia (dodatnio). Podobne zależności można zauważać, jeżeli weźmiemy pod uwagę trzy wymiary koherencji (poczucie zaradności, zrozumienia i sensowności).

Tabela 7.2. Współczynnik korelacji pomiędzy osobowościowymi uwarunkowaniami stresu a sposobami radzenia sobie z nim

Zmienne	Poczucie koherencji	Poczucie zrozumiałości	Poczucie zaradności	Poczucie sensowności	Typ zachowania A
<b>Sposoby radzenia sobie ze stresem</b>					
Planowanie	0,36***	0,32***	0,30***	0,27***	-0,11
Dom, hobby, rozrywka	-0,09	-0,03	-0,09	-0,10	0,07
Poszukiwanie porady	-0,04	0,04	-0,06	-0,09	-0,06
Dystansowanie	-0,05	0,08	-0,11	-0,11	-0,07

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\* p ≤ 0,01, \*\*\* p ≤ 0,001

Z tabeli tej wnioskujemy, że poczucie koherencji oraz trzy jej wymiary istotnie dodatnio korelują z jednym ze sposobów radzenia sobie ze stresem, którym jest planowanie. Korelacje koherencji z innymi sposobami nie są istotne. Pomiędzy typem zachowania A a sposobami radzenia sobie ze stresem u nauczycieli nie ma istotnych korelacji.

Tabela 7.3. Współczynnik korelacji pomiędzy osobowościowymi uwarunkowaniami stresu a jego źródłami

Zmienne	Poczucie koherencji	Poczucie zrozumiałości	Poczucie zaradności	Poczucie sensowności	Typ zachowania A
Źródła stresu	-0,45***	-0,34***	-0,44***	-0,34***	0,37***
Zarządzanie – struktura szkoły (organizacja pracy i kierowanie szkołą)	-0,40***	-0,31***	-0,40***	-0,27***	0,34***
Zarządzanie zasobami ludzkimi	-0,32***	-0,22***	-0,31***	-0,26***	0,26***
Brak możliwości decydowania	-0,32***	-0,28***	-0,29***	-0,21***	0,28***
Brak uznania, szacunku i możliwości awansu	-0,22***	-0,20**	-0,22***	-0,12	0,36***

Zmienne	Poczucie koherencji	Poczucie zrozumiałości	Poczucie zaradności	Poczucie sensowności	Typ zachowania A
Agresja uczniów	-0,22***	-0,16*	-0,20**	-0,19**	0,24***
Niejasność roli nauczyciela	-0,37***	-0,21***	-0,39***	-0,31***	0,19**
Przeciążenie pracą	-0,23***	-0,21***	-0,23***	-0,12	0,26***
Brak kompetencji	-0,40***	-0,29***	-0,37***	-0,32***	0,26***
Fizyczne warunki pracy	-0,31***	-0,21***	-0,30***	-0,25***	0,17**
Niepewność pracy	-0,32***	-0,26***	-0,31***	-0,22***	0,28***

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\* p ≤ 0,01, \*\*\* p ≤ 0,001

W powyższej tabeli widać liczne, istotne korelacje pomiędzy osobowościowymi uwarunkowaniami stresu a wszystkimi jego źródłami, przy czym w przypadku poczucia koherencji i jej trzech komponentów są to korelacje ujemne, natomiast w przypadku Typu A – dodatnie.

Tabela 7.4. Współczynnik korelacji pomiędzy osobowościowymi uwarunkowaniami stresu a zmiennymi demograficznymi

Zmienne	Poczucie koherencji	Poczucie zrozumiałości	Poczucie zaradności	Poczucie sensowności	Typ zachowania A
<b>Zmienne demograficzne</b>					
Wiek	0,04	0,13*	0,00	-0,03	-0,22***
Staż	0,00	0,08	-0,03	-0,05	-0,14*
Liczba dzieci w rodzinie	0,12	0,18**	0,01	0,12	-0,19**
Opieka nad małymi dziećmi	0,02	-0,01	-0,01	0,09	-0,04

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\* p ≤ 0,01, \*\*\* p ≤ 0,001

W prezentowanej powyżej tabeli nie zauważa się istotnych korelacji pomiędzy poczuciem koherencji a zmiennymi demograficznymi. Istotne ujemne związki typu zachowania A z wiekiem, stażem pracy i liczbą dzieci są bardzo słabe. Podobnie słabo zmienna ta koreluje ze zdrowotnymi konsekwencjami stresu (tabela 7.1), zgodne jest to z teorią Friedmana i Rosenmana, według której osoby o typie zachowania A są bardziej narażone na ryzyko nasilenia się poważnej choroby układu krążenia. Z kolei korelacje tej zmiennej ze źródłami napięć są dodatnie, co oznacza, że typ zachowania A wpływa na mniejszą odporność na stres. Można by spekulować, że typ A świadczy o większej wrażliwości na źródła stresu. Tę hipotezę będę weryfikować w dalszej części pracy (model analizy ścieżek).

## 7.2. Demograficzne uwarunkowania stresu

Tabela 7.5. Współczynniki korelacji pomiędzy zmiennymi demograficznymi a następstwami stresu

Zmienne	Wiek	Staż	Dzieci	Opieka nad małymi dziećmi
<b>Następstwa stresu</b>				
Zdrowie	-0,15*	-0,19**	-0,17*	-0,11
Słosowanie używek i leków	0,14*	0,10	0,13*	-0,02
Wypalenie zawodowe				
Wyczerpanie emocjonalne	0,02	-0,01	-0,10	-0,09
Depersonalizacja	-0,06	-0,10	-0,17**	-0,12
Poczucie braku osiągnięć	-0,01	-0,04	0,01	0,05
Satyfakcja z pracy	0,01	0,01	0,05	0,00

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\* p ≤ 0,01, \*\*\* p ≤ 0,001

W tej tabeli odczytujemy niewiele istotnych korelacji pomiędzy zmiennymi demograficznymi a następstwami stresu. Pewne ujemne korelacje występują pomiędzy wiekiem, stażem oraz liczbą dzieci, a poczuciem zdrowia. Liczba dzieci koreluje również ujemnie z jednym z wymiarów syndromu wypalenia, z depersonalizacją.

Tabela 7.6. Współczynnik korelacji pomiędzy zmiennymi demograficznymi a źródłami stresu

Zmienne	Wiek	Staż	Dzieci	Opieka nad małymi dziećmi
Źródła stresu	-0,06	-0,06	-0,08	0,04
Zarządzanie – struktura szkoły (organizacja pracy i kierowanie szkołą)	0,02	0,06	-0,02	0,02
Zarządzanie zasobami ludzkimi	0,02	0,07	-0,03	-0,01
Brak możliwości decydowania	-0,11	-0,06	-0,13*	0,02
Brak uznania, szacunku i możliwości awansu	-0,08	-0,12	-0,03	0,04
Agresja uczniów	0,02	0,01	-0,01	-0,04
Niejasność roli nauczyciela	-0,06	-0,07	-0,02	0,03
Przeciążenie pracą	-0,07	-0,10	-0,05	0,07
Brak kompetencji	-0,13*	-0,13*	-0,15*	0,06
Fizyczne warunki pracy	-0,10	-0,14*	-0,14*	-0,03
Niepewność pracy	-0,01	-0,03	0,06	0,17*

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\* p ≤ 0,01, \*\*\* p ≤ 0,001

Jak widać, zmienne demograficzne, takie jak: wiek respondenta, staż, liczba dzieci oraz konieczność podejmowania opieki nad młodszymi dziećmi, nie wykazują silniejszych związków z analizowanymi grupami zmiennych.

## Rozdział 8

# STRATEGIE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM W GRUPIE ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI

W tym miejscu podjęto próbę przedstawienia odpowiedzi na pytanie badawcze: jakie sposoby radzenia sobie ze stresem są najczęściej stosowane przez nauczycieli? Konstruktywne sposoby zmagania się ze stresem omówiono w podrozdziale 8.1. Kolejne dwa podrozdziały poświęcono innym zachowaniom w warunkach napięcia i następstwom stresu: stosowaniu używek i leków oraz wycofywaniu się nauczycieli z życia zawodowego.

### 8.1. Konstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem

Pomiar sposobów radzenia sobie ze stresem odbywał się poprzez wykorzystanie zaadaptowanej wersji kwestionariusza „Sposoby radzenia sobie ze stresem”.

Jak sugeruje literatura, zdolność do radzenia sobie z wymaganiami środowiska ma decydujące znaczenie dla poziomu stresu, jakiego doświadcza jednostka. Respondenci byli proszeni o ocenienie 28 pozycji, w skali od 1 do 6, opisujących strategie radzenia sobie.

Tabela 8.1 pokazuje (w procentach) najczęściej stosowane strategie radzenia sobie ze stresem, stosowane przez nauczycieli w warunkach polskich.

Tabela 8.1. Częstotliwość używania poszczególnych sposobów radzenia sobie ze stresem (co najmniej 4 punkty w 6-stopniowej skali)

Sposoby	Częstotliwość w %
Poszukuję sposobów uczynienia mojej pracy bardziej interesującą	95,3
Staram się podejść do sytuacji obiektywnie, w sposób wyzbyty emocji	86,8
Rozmawiam z rozumiejącymi mnie przyjaciółmi	86,8
Przeorganizowuję swoją pracę	85,5
Cały czas coś robię	85,5
Ustalam priorytety i działam zgodnie z nimi	85,5
Zajmuję się problemem natychmiast, jak się pojawi	84,7

Sposoby	Częstotliwość w %
Efektywnie organizuję sobie czas	84,3
Planuję z wyprzedzeniem	84,3
Staram się „spojrzeć z boku” i przemyśleć sytuację	83,8
Mój dom jest dla mnie ucieczką	83,0
Tłumię emocje i nie okazuję, że jestem zestresowany	81,7
Akceptuję swoje ograniczenia	79,1
Korzystam ze wsparcia, jakie daje mi stałý związek	77,0
Poszukuję, na ile to możliwe, wsparcia innych ludzi	76,6
Stosuję selektywną uwagę (koncentruję się tylko na pewnych problemach)	75,7
Świadomie oddzielam „dom” od „pracy”	75,3
Rozwijam zainteresowania i działania poza pracą	75,3
Korzystam z rozrywki, aby oderwać się od myślenia o problemach	74,0
Uciekam do moich zainteresowań i hobby	73,6
Akceptuję daną sytuację i ucze się z nią żyć	72,8
Staram się unikać danej sytuacji	66,8
Nie tłumię problemów w sobie i jestem w stanie uwolnić energię	65,5
Uciekam się do przepisów i regulacji	64,7
Poszukuję wsparcia i porady u przełożonych	60,0
Staram się zyskać na czasie i ominąć powstały problem	52,8
Wymuszam na innych, aby zwolnili tempo i pozostawili mi czas na rozwiązanie problemu	36,2
Szukam osoby, która rozwiązałaby ten problem za mnie	35,7

Jak widać, najczęściej stosowanym sposobem radzenia sobie ze stresem jest *poszukiwanie sposobów uczynienia pracy bardziej interesującą*, a najmniej popularne jest *szukanie osoby, która rozwiązałaby ten problem za osobę badaną*.

W literaturze opisano kilka sposobów radzenia sobie ze stresem. Ze względu na krótki, 28-itemowy kwestionariusz, nie sposób było wyodrębnić zbyt wielu strategii.

Odpowiedzi badanych nauczycieli zostały poddane analizie czynnikowej. Jej wyniki stanowią jednocześnie odpowiedź na jedno z pytań badawczych, dotyczących sposobów radzenia sobie ze stresem przez grupę zawodową nauczycieli. Wyróżniono cztery skale sposobów radzenia sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela, tj.:

**planowanie** – planowe rozwiązywanie problemów, podejście zadaniowe, reorganizacja pracy;

**dom, hobby, rozrywka** – ucieczka od problemów do życia rodzinnego, towarzyskiego i zainteresowań (hobby);

**poszukiwanie porady** – szukanie wsparcia w celu rozwiązania problemu;

**dystansowanie** – niezaangażowanie, ucieczka od sytuacji trudnych.

Nauczyciele wskazali także na istotę efektywnego wykorzystania czasu poprzez odpowiednie planowanie, następnie „ustalenie priorytetów i stopniowe podchodzenie do problemu”, ponadto odcięcie się od problemów w pracy przez ucieczkę do form spędzania czasu w sposób bardziej satysfakcjonujący (dom, hobby, rozrywka); czy też zdystansowanie się do problemów związanych z pracą.

Zarówno w omawianych badaniach, jak i w badaniach przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii jednym z głównych sposobów strategii radzenia sobie ze stresem jest efektywne wykonywanie zadań poprzez odpowiednie planowanie, ustalanie priorytetów, planowanie z wyprzedzeniem i tzw. „myślenie strategiczne”. Przedmiotowa analiza wskazuje na to, że do powszechnie używanych form radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli należy „poszukiwanie sposobów uczynienia pracy bardziej interesującą”.

Do sposobów często stosowanych przez nauczycieli należą te, które wiążą się z organizacją pracy, np.: efektywne organizowanie sobie czasu, wcześniejsze planowanie, przeorganizowanie pracy, całkowite zagospodarowanie czasu. Do innych stosowanych metod należą sposoby związane z kontrolą emocji (tłumić emocje i staram się nie okazać, że jestem zestresowany, staram się podejść do sytuacji obiektywnie, w sposób wyzbyty emocji). Nauczyciele nierzadko korzystają ze wsparcia innych, szczególnie tych najbliższych: przyjaciół, rodziny. Do często stosowanych form radzenia sobie ze stresem należą też te związane z wykonywaniem satysfakcjonujących działań poprzez przeniesienie swoich zainteresowań oraz aktywności poza pracę.

Z kolei rzadko stosowanymi przez nauczycieli sposobami są: „poszukiwanie wsparcia i porady u przełożonych” i „wyręczanie się inną osobą w celu załatwienia sprawy czy też ominięcie (»wywiniecie się« od problemu)”.

Jeżeli chcielibyśmy spojrzeć bardziej szczegółowo na czynnik „rozrywka, hobby, dom”, czyli inaczej „uiteczka od problemów zawodowych do życia rodzinnego, towarzyskiego i zainteresowań poza pracą”, to ukazuje on możliwość angażowania się w zajęcia pozaszkolne jako środek zmagania się ze stresem w pracy. Wskazuje to, iż dobrą strategią zmagania się ze stresem w pracy (przez nauczycieli) jest zaangażowanie się w „zewnętrzne” (pozaszkolne) zajęcia oraz (wymagające wysiłku) odseparowanie domu od szkoły za pomocą rozrywek czy też hobby.

Szczegóły zawarte w kwestionariuszach oraz wyniki obserwacji nauczycieli ukazały, że tylko niewielka ich liczba pozwala sobie na odpoczynek podczas przerw w szkole. Większość z przydzielonego im na odpoczynek czasu jest zastępowana pewną formą pracy szkolnej, co tylko wzmacnia ich potrzebę rozrywki i podkreśla jej wagę poza pracą.

Analizując uzyskane dane, można stwierdzić, że nauczyciele stosują różne strategie radzenia sobie ze stresem w celu zminimalizowania jego destrukcyjnego wpływu na ich codzienną działalność. Powyższe sposoby można zaliczyć do konstruktywnych, czynnych sposobów przeciwdziałania stresowi. Jednak nauczyciele uciekają się też do innych typów radzenia sobie ze stresem (które według badań A. Pinesa (1992) są pozytywnie skorelowane ze zjawiskiem wypalenia zawodowego).

Sięganie po alkohol, środki farmaceutyczne, a także ucieczka w chorobę to częste przypadki osób wyczerpanych emocjonalnie, którym pozwalają one na chwilę zapomnieć o stresie, oddalić go od siebie, zwłaszcza gdy inne sposoby zniwelowania zwiodły lub nie mogą być zastosowane. A. Pines zalicza te strategie do pośrednio biernych, najmniej efektywnych.

## 8.2. Zachowania prowadzące do uzależnień

Poniżej zostaną przedstawione wyniki badań dotyczących reakcji na stres w postaci zachowań szkodliwych dla zdrowia: nadużywania alkoholu, palenia tytoniu, nadmiernego spożycia kawy i herbaty oraz zażywania środków antydepresyjnych i nasennych w sposób, który może prowadzić do uzależnienia od tych leków.

Nadmierne picie alkoholu i palenie tytoniu każdego roku przynosi ogromne straty ze względu na koszty leczenia, przypadki przedwczesnej śmierci oraz stracone dni pracy z powodu choroby. Więcej tego typu przypadków dostrzega się w zawodach charakteryzujących się wysokim poziomem stresu, dlatego też problematykę zachowań szkodliwych dla zdrowia włączono do relacjonowanych badań.

Poniższa tabela przedstawia zestawienie wyników dotyczących uzależnień wśród badanych nauczycieli.

Tabela 8.2. Częstotliwość spożywania alkoholu i palenia papierosów. W jakim stopniu picie alkoholu i palenie papierosów służą redukcji stresu?

Zmienna	1. kategoria	2. kategoria	3. kategoria
Alkohol	Nie pije	Pije mało	Pije średnio
	167 osób	54 osoby	14 osób
	71,1%	23,0%	6,0%
W jakim stopniu alkohol ma służyć redukcji stresu?	W ogóle nie redukuje	W 1–20%	W 50–60%
	220 osób	8 osób	7 osób
	93,6%	3,4%	3,0%
Papierosy	Nie pali	1–5 dziennie	8–25 dziennie
	184 osoby	39 osób	12 osób
	78,3%	16,6%	5,1%
W jakim stopniu palenie papierosów ma służyć redukcji stresu?	W ogóle nie redukuje	W 2–20%	W 50–90%
	206 osób	16 osób	13 osób
	87,7%	6,9%	5,4%

Tabela 8.3. Spożycie kawy i herbaty

	0–1 dziennie	2–3 dziennie	4–9 dziennie
Kawa	93 osoby	119 osób	23 osoby
	39,6%	50,6%	9,8%
Herbata	0–2 dziennie	3–4 dziennie	5–10 dziennie
	79 osób	116 osób	40 osób
	33,6%	49,4%	17,0%

Tabela 8.4. Spożycie leków

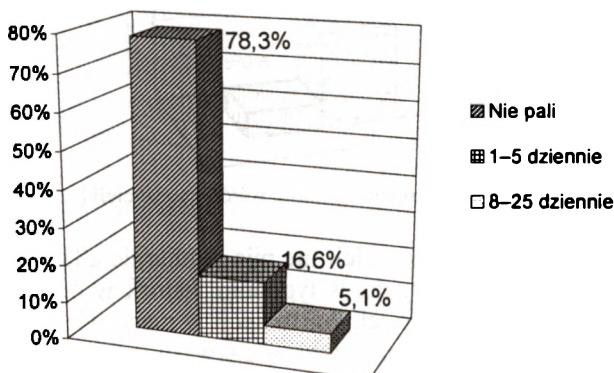
	Nigdy nie zażywa	Czasami	Regularnie
Leki antydepresyjne	196 osób	24 osoby	15 osób
	83,4%	10,2%	6,4%
Pigułki nasenne	Nigdy nie zażywa	Czasami	Regularnie
	201 osób	19 osób	15 osób
	85,5%	9,6%	6,4%

### Palenie tytoniu

Nauczycieli pytano, czy palą papierosy. Jeśli odpowiedź brzmiała „tak”, byli proszeni o opisanie stopnia uzależnienia (liczba dziennie wypalanych papierosów) oraz zmian w uzależnieniu w ciągu trzech miesięcy, które poprzedziły badanie.

Tabela 8.5. Palenie papierosów wśród nauczycieli

Nie pali	1–5 dziennie	8–25 dziennie
184 osób	39 osób	12 osób
78,3%	16,6%	5,1%



Wykres 8.1. Palenie papierosów wśród nauczycieli

Liczba palących papery nauczycieli: 184 nauczycieli, czyli 78,3% nie pali w ogóle, 39 nauczycieli pali średnio 1–5 papierosów dziennie, a tylko 5,1% pali powyżej 8 papierosów (patrz tabela 8.5).

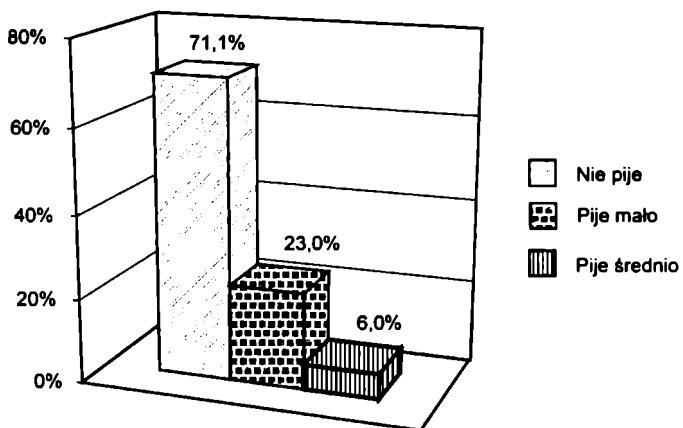
Podsumowując, w 235-osobowej próbie nauczycielek znalazło się 51 osób palących, które stanowią 22% ogółu badanych. Dodatkowo zapytano respondentów, w jakim stopniu – ich zdaniem – palenie ma służyć redukcji stresu. Spośród 51 palących 27 osób (53%) oceniło, że ich nałóg ma zmniejszać napięcie, w tym zdaniem 12 osób (24% palących) redukcja stresu jest głównym powodem palenia.

## Konsumpcja alkoholu

Kolejna seria pytań dotyczyła konsumpcji alkoholu i jej związku z odreagowywaniem stresu. Główne pytanie z tej grupy dotyczyło ilości spożywanego alkoholu i częstotliwości jego picia. Ilość wyrażono w jednostkach – każda z nich oznaczała małe piwo, kieliszek wina lub 50 ml wódki. Na podstawie odpowiedzi utworzono 3 kategorie osób badanych:

- abstynenci wraz z osobami, które piją alkohol okazjonalnie (zdecydowanie rzadziej niż raz na tydzień i w niewielkich ilościach);
- osoby, które dość regularnie spożywają napoje alkoholowe, jednak w ilościach nieprzekraczających 4 jednostek tygodniowo;
- osoby, które regularnie piją alkohol, w ilościach od 5 do 9 jednostek tygodniowo.

Wśród 235 osób badanych nie znalazł się nikt, kto przyznałby się do systematycznego spożywania alkoholu w ilościach większych niż 9 jednostek tygodniowo.



Wykres 8.2. Konsumpcja alkoholu wśród nauczycieli (w procentach)

Z badań wynika, że 71% nauczycieli nie pije regularnie alkoholu. Do spożycia napojów alkoholowych co najmniej raz w tygodniu, jednak w ograniczonych ilościach, przyznaje się 23% badanych, a do ich konsumpcji w nieco większych ilościach – 6%. Wiarygodności odpowiedzi nie można wprost zakwestionować, niemniej jednak może ona budzić pewne wątpliwości z uwagi na możliwą tendencję do poszukiwania aprobaty społecznej, zwłaszcza w sytuacji, gdy osobami badanymi są kobiety.

Tabela 8.6. Konsumpcja alkoholu wśród nauczycieli

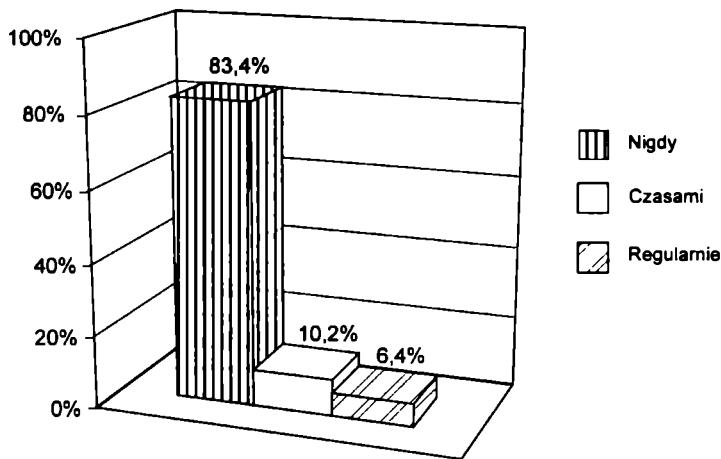
Niepijący	Pijący mało	Pijący średnio
167 osób	54 osoby	14 osób
71,1%	23,0%	6,0%

Wśród 68 osób, które przyznają się do regularnego spożywania alkoholu, 7 twierdzi, że w ciągu ostatnich 3 miesięcy ograniczyła picie, a 5 osób wskazuje na wzrost spożycia. Zdaniem 12 osób z tej grupy (18% pijących) alkohol ma służyć redukcji stresu. Jak widać, znacznie większa część palących (27 osób, 53%) niż pijących alkohol (12 osób, 18%) traktuje użytkę jako środek służący odprężeniu i redukcji napięcia, mający na celu zmniejszenie poziomu odczuwanego stresu.

### Przyjmowanie leków

Tabela 8.7. Częstość przyjmowania leków antydepresyjnych

Nigdy	Czasami	Regularnie
196 osoby	24 osoby	15 osób
83,4%	10,2%	6,4%

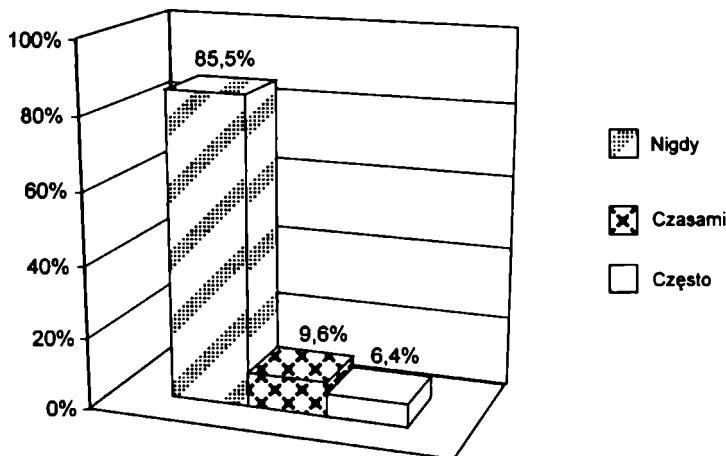


Wykres 8.3. Przyjmowanie leków antydepresyjnych (w procentach)

83,4% badanych nauczycieli nie przyjmuje żadnych leków antydepresyjnych, 16,6% przyjmuje środki antydepresyjne, 6,4% – regularnie, a 10,2% – okazjonalnie.

Tabela 8.8. Częstość przyjmowania środków nasennych

Nigdy	Czasami	Regularnie
201 osób	19 osób	15 osób
85,5%	9,6%	6,4%



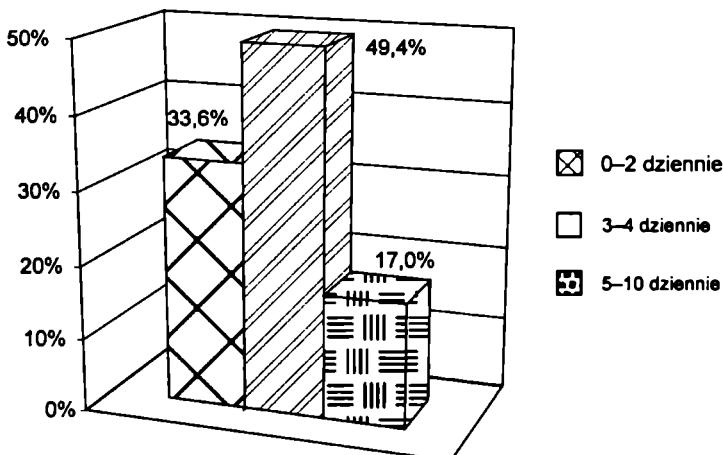
Wykres 8.4. Przyjmowanie środków nasennych (w procentach)

16% nauczycieli przyjmuje środki nasenne, z czego 6,4% regularnie, a 9,6% okazjonalnie.

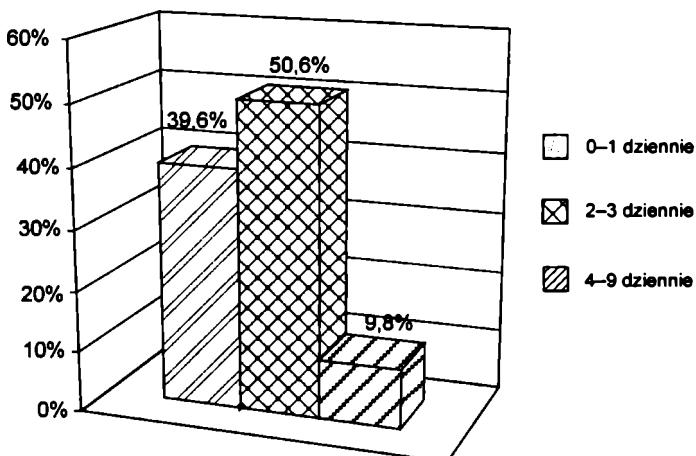
### Spożycie kawy i herbaty

Tabela 8.9. Ilość spożywanej kawy i herbaty (w filiżankach)

Kawa	0–1 dziennie	2–3 dziennie	4–9 dziennie
	93 osoby	119 osób	23 osób
	39,6%	50,6%	9,8%
Herbata	0–2 dziennie	3–4 dziennie	5–10 dziennie
	79 osób	116 osób	40 osób
	33,6%	49,4%	17,0%



Wykres 8.5. Ilość spożywanej herbaty (w filiżankach)



Wykres 8.6. Ilość spożywanej kawy (w filiżankach)

Nauczyciele piją przeciętnie 1,8 filiżanki kawy oraz 3,2 filiżanki herbaty dziennie.

### 8.3. Tendencje do wycofywania się nauczycieli z pracy zawodowej

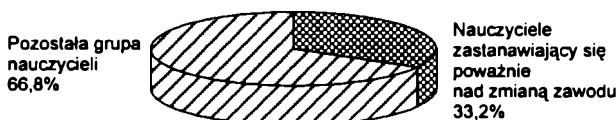
Celem kolejnych analiz jest określenie skali zjawiska absencji i tendencji do wycofywania się z pracy w zawodzie, a także ocena stopnia powiązania tych zjawisk ze stresem.

## Chęć rezygnacji z zawodu

„Końcowym rezultatem stresu doświadczanego przez nauczyciela jest utrata iluzji i »ducha« u wielu utalentowanych kobiet i mężczyzn, którzy początkowo chcieli naprawdę dużo osiągnąć. Jedni odchodzą z zawodu, a ci, którzy zostają, są narażeni na skutki stresu zarówno w sferze fizycznej, psychicznej, jak i behawioralnej”.

(Milstein i Gołaszewski, 1985)

Nauczycielom postawiono pytanie: czy w ciągu ostatnich pięciu lat zastanawiali się poważnie nad rezygnacją z obecnego zawodu?



Wykres 8.7. Nauczyciele zastanawiający się nad zmianą zawodu (w procentach)

Okazało się, że 78 nauczycieli (33% badanej grupy) poważnie zastanawiało się nad zmianą zawodu. Chęć zmiany pracy najczęściej wyjaśniano niskimi zarobkami, zbyt stresującą atmosferą w pracy i poczuciem niedocenienia przez otoczenie, a w szczególności przez dyrektorów szkół, uczniów i ich rodziców.

Następnie pytano nauczycieli, czy starają się o inne zatrudnienie, rentę lub wcześniejszą emeryturę. Konkretnie działania zmierzające do odejścia z zawodu zadeklarowało 13% badanych. 10% nauczycieli stara się o zmianę pracy, a 3% badanych zamierza przejść na rentę lub na wcześniejszą emeryturę.

Komentarze nauczycieli dają dokładniejszy obraz prób opuszczenia zawodu nauczycielskiego. Poniżej przytoczono wypowiedź nauczycielki ze szkoły podstawowej:

„Jeśli miałabym szansę wycofania się z zawodu, zrobiłabym to (...), ale ryzyko wycofania się jest zbyt duże (...) nie znam nikogo, kto ma więcej niż 40 lat i nie chciałby zrezygnować z tej pracy, gdyby miał taką możliwość”.

Czynniki, które powstrzymują nauczycieli od rezygnacji z pracy w zawodzie, to:

- 1) finansowe ryzyko;
- 2) brak innych kwalifikacji;
- 3) niestabilna sytuacja społeczno-ekonomiczna;
- 4) świadomość wysokiego poziomu bezrobocia.

Szczególne znaczenie ma fakt, że nauczyciele obawiają się podejmowania ryzykownych decyzji. Przykładem może być wypowiedź nauczycielki ze szkoły średniej:

„Jeśli zostałeś nauczycielem, nie jesteś w stanie robić nic innego, nie masz kwalifikacji do żadnego innego zawodu. Jeśli chciałabym teraz rozpocząć nową karierę, musiałabym rozpocząć ją od podstaw, a nie byłabym w stanie utrzymać się bez swojej pensji. Przy czym nie mam możliwości przeniesienia się do innej pracy bez dodatkowego wykształcenia. Jednocześnie nie mogę znieść myśli o nauczaniu przez następne 30 lat”.

## Choroby i absencja

Absencja w pracy jest często uznawana za wskaźnik stresu zawodowego. W prezentowanych badaniach oparto się na informacjach uzyskanych od samych badanych nauczycieli, którzy mieli w przybliżeniu określić, przez ile dni w ciągu ostatniego roku przebywali na zwolnieniach lekarskich. Okazuje się, że 40% nauczycieli nie korzystało ze zwolnień, 26% przebywało na zwolnieniach przez 2–7 dni, 18% – przez 8–14 dni, a dłuższe absencje chorobowe dotyczą 16% badanych. Przeciętna liczba 7 opuszczonych dni pracy odpowiada w przybliżeniu średniej ogólnokrajowej. Należy jednak zaznaczyć, że nauczyciele mają ok. 12 tygodni wolnego w ciągu roku (wakacje, ferie i przerwy świąteczne), zatem dni nieprzepracowane z powodu chorób mogą w oświatie stanowić nieco większą część ogólnego czasu pracy niż w całej gospodarce.

Kolejne pytanie kwestionariusza dotyczyło zwolnień spowodowanych stresem. 23% tych nauczycieli, którzy korzystali ze zwolnień, a zarazem 14% ogółu badanych stwierdziło, że stres był główną przyczyną co najmniej jednego ich zwolnienia. 86% nauczycieli nie przyznało się do choćby jednego dnia zwolnienia, które spowodowane by było stresem.

Na pytanie o przebycie poważnych chorób w ciągu ostatniego roku, 20% badanych odpowiedziało twierdząco. Należy zauważyć, że pytanie dotyczyło poważnych chorób, dlatego też niektóre dolegliwości mogły zostać pominięte, jeśli nauczyciele nie uznali ich za wystarczająco poważne. Odpowiedź zależała od indywidualnego postrzegania słowa „poważny”.

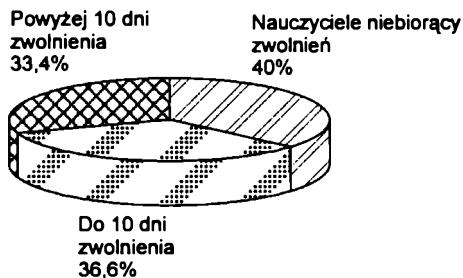
W świetle przedstawionych wyników, częstotliwość absencji nauczycieli nie jest szczególnie duża, tym niemniej nieobecności w pracy mogą wywoływać dodatkowy stres. Badani często wspominają, że nieobecność stwarza problemy dla współpracowników, którzy muszą zorganizować zastępstwa. Po powrocie do pracy należy omówić zaległy materiał, gdyż w wielu szkołach nie ma nikogo, kto mógłby całkowicie zastąpić danego nauczyciela. Wielu nauczycieli to kobiety posiadające własne rodziny. Niektóre z nich starają się zachować możliwość zwolnienia podczas choroby swoich dzieci. Wyjaśnia to nauczycielka jednej ze szkół podstawowych w Krakowie:

„Jestem samotną matką i powinnam być w domu, kiedy moje dziecko jest chore i kiedy ja jestem chora, jednak próbuję zachować urlop chorobowy na czas choroby mojego syna i dlatego też często pracowałam, źle się czując, chociaż cierpiał na tym standard mojej pracy”.

Kwestionariusz nie zawierał pytań, ile razy nauczyciel poszedł do szkoły chory, ponieważ uznał, że nie może sobie pozwolić na nieobecność. Poczucie winy ma jednak pewien wpływ na absencję. Nie możemy uznać, że nauczyciele korzystają ze zwolnień za każdym razem, kiedy istnieje taka potrzeba.

## Zwolnienia chorobowe w grupie zawodowej nauczycieli

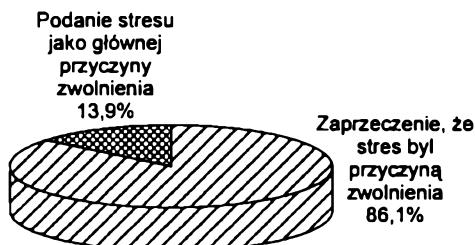
94 nauczycieli w ogóle nie było na zwolnieniach chorobowych – 40% osób badanych. Do 10 dni zwolnienia wzięło 36,6% nauczycieli. Ze zwolnienia powyżej 10 dni skorzystało 55 nauczycieli, co stanowi 33,4% grupy badanej. Jedna osoba zgłosiła 9 miesięcy zwolnienia.



Wykres 8.8. Zwolnienia chorobowe w grupie zawodowej nauczycieli (w procentach)

Nauczyciele najczęściej biorą 6–10 dni zwolnienia. Przy dokładniejszej analizie okazało się, że bardzo często nauczyciele korzystają również ze zwolnień 5-dniowych ( $n = 24$ ).

### Zwolnienia spowodowane stresem



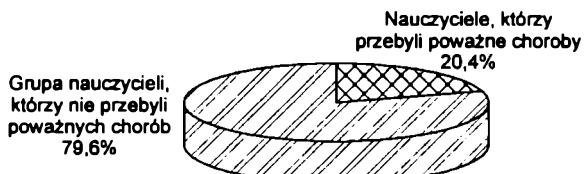
Wykres 8.9. Stres jako główna przyczyna zwolnienia (w procentach)

86,1% nauczycieli ( $n = 202$ ) nie przyznało się do tego, że jednego dnia zwolnienia mogłyby być spowodowane stremem.

Tylko 33 osoby (13,9%) zwalniało się z pracy z powodu stresu, z czego tylko 4 do ponad 10 dni nieobecności.

### Poziom zachorowalności w grupie zawodowej nauczycieli

Następnie pytano o choroby: czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy osoba badana przebyła jakąś poważną chorobę (choroby).



Wykres 8.10. Zachorowalność w grupie zawodowej nauczycieli (w procentach)

20,4% nauczycieli spośród grupy badanej przebyło poważne choroby w ciągu ostatniego roku.

## Rozdział 9

# MODYFIKATORY STRESU ZAWODOWEGO

### 9.1. Porównywanie grup nauczycielskich z uwagi na wybrane zmienne (specjalność, rodzaj szkoły i zajmowane stanowisko)

Następną częścią opracowania, dotyczącego związków między zmiennymi, jest porównanie grup nauczycielskich ze względu na specjalność, rodzaj szkoły i stanowisko, jakie zajmuje dany nauczyciel.

#### Specjalność

Pytania badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi w tym podrozdziale, to: czy nauczyciele o różnych specjalnościach (np. nauczyciele przedmiotów humanistycznych, ścisłych itd.) różnią się między sobą ze względu na następstwa stresu, sposoby radzenia sobie z nim, źródła stresu oraz zmienne osobowościowe?

W poniższej tabeli znajdują się wyniki statystyczne dotyczące porównywania grup nauczycielskich ze względu na następstwa stresu.

Jak wynika z tabeli 9.1, nie ujawniły się istotne różnice między nauczycielami różnych specjalności (tj. nauczania początkowego, przedmiotów humanistycznych, ścisłych, języków obcych, pozostałych przedmiotów) pod względem następstw stresu. Jedynie średni poziom *depersonalizacji* jest istotnie niższy u nauczycieli nauczania początkowego i języków obcych w porównaniu z grupą pedagogów szkolnych, gdzie jest najwyższy. Możliwe, iż jest to spowodowane tym, że pedagogi szkolni wchodzą „głębiej” w problemy uczniów, szczególnie w sytuacjach trudnych, co angażuje ich bardziej pod względem emocjonalnym, a to może być przyczyną szybszego wypalenia. Zapewne z tego wynika również fakt, że *poszukiwanie wsparcia w celu rozwiązywania problemów* jest najwyższe w grupie pedagogów i istotnie różni się od poziomu tej zmiennej u nauczycieli nauczania początkowego, przedmiotów humanistycznych i języków obcych, co zostało zobrazowane w następnej tabeli.

Wyniki przedstawione w tabeli 9.2 wskazują, że nauczyciele o różnych specjalnościach różnią się między sobą pod względem radzenia sobie ze stresem tylko w jednym z czterech wyróżnionych sposobów – w poszukiwaniu wsparcia. Najczęściej stosują go pedagogi szkolni, najrzadziej nauczyciele przedmiotów humanistycznych. Może to wynikać z samego charakteru pracy pedagogów szkolnych, którzy muszą zasięgać informacji u innych nauczycieli w celu wyjaśnienia danego problemu.

Tabela 9.1. Porównywanie grup nauczycielskich ze względu na następstwa stresu – wartości średnie (M); odchylenia standarde (SD) oraz sprawdzenie istotności różnic między średnimi

ZMIENNA	NAUCZYCIELI O SPECJALNOŚCI										Wyniki ANOVA i testów post hoc				
	Nauczanie początkowe		Przedmioty humanistyczne		Przedmioty ścisłe		Języki obce		Pozostałe przedmioty		Pedagogizy szkolni				
Charakterystka	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
Następstwa stresu															
Poziom zdrowia psychosomatycznego	20,7	5,7	22,0	5,1	23,5	25,0	25,0	6,0	22,5	4,7	22,5	5,5	2,43	0,036*	(-)
Stosowanie używek i leków	1,9	1,7	2,2	1,9	1,7	1,7	1,9	1,5	2,1	1,5	2,1	1,9	0,74	0,590	(-)
Wypalenie zawodowe															
Wyczerpanie emocjonalne	20,0	9,0	25,3	10,00	24,4	10,0	24,0	13,0	26,6	10,1	25,4	11,8	2,18	0,057	(-)
Depersonalizacja	5,06	4,8	5,8	4,4	6,4	5,4	4,9	5,5	8,4	6,3	10,3	6,2	3,67	0,003**	(+)
Poczucie braku osiągnięć	18,7	7,3	21,7	8,4	19,3	7,7	17,4	7,4	18,0	6,6	16,5	8,3	1,6	0,147	(-)
Satyfakcja z pracy	66,7	9,4	69,1	10,3	64,6	10,1	68,3	13,6	69,0	11,9	70,8	10,1	1,63	0,153	(-)

(-) Brak istotnych różnic,

(+) Grupy z istotnie różnymi się średnimi,

F – wartość charakterystyki w tescie analizy wariancji,

P – prawdopodobieństwo,

M – wartości średnie,

SD – odchylenia standarde oraz sprawdzenie istotności różnic między średnimi.

Tabela 9.2. Porównywanie grup nauczycielskich ze względu na sposoby radzenia sobie ze stresem

ZMIENNA	NAUCZYCIELI O SPECJALNOŚCI										Wyniki ANOVA i testów post hoc				
	Nauchanie początkowe	Przedmioty humanistyczne	Przedmioty ścisłe	Języki obce	Pozostałe przedmioty	Pedagogika szkolna									
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p			
<b>Sposoby radzenia sobie ze stresem</b>															
Planowe rozwiązywanie problemów	42,9	6,2	43,7	5,4	44,4	6,5	46,0	4,62	44,6	4,7	46,18	4,9	1,37	0,23	(-)
Hobby, rozwijka, dom	25,7	3,9	25,1	5,4	26,3	4,4	26,8	3,1	27,0	3,6	27,62	3,5	1,25	0,28	(-)
Poszukiwanie wsparcia w celu rozwiązywania problemów	23,4	3,8	22,1	4,0	23,5	4,0	23,1	5,0	24,6	3,9	27,5	3,5	4,40	0,0008***	(+)
Dystansowanie się	23,2	3,5	21,6	4,4	23,1	4,2	22,5	2,6	23,4	3,7	24,6	3,4	1,84	0,105	(-)

(-) Brak istotnych różnic,

(+) Grupy z istotnie różnymi się średnimi,

F – wartość charakterystyki w tescie analizy wariancji,

p – prawdopodobieństwo,

M – wartości średnie,

SD – odchylenia standaryzowane oraz sprawdzenie istotności różnic między średnimi.

Tabela 9.3. Porównywanie grup nauczycielskich ze względu na źródła stresu

ZMIENNA	NAUCZYCIELE O SPECJALNOŚCI										Wyniki ANOVA	Wyniki Anova i testów post hoc		
	Nauczanie poczalkowe	Przedmioty humanistyczne	Przedmioty ścisłe	Języki obce	Pozostałe przedmioty	Pedagogika szkolna	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
Charakterystyka	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
<b>Źródła napięć (stresu)</b>														
Zarządzanie – struktura szkoły (organizacja pracy i kierowanie szkołą)	65,6	8,9	64,7	11,2	61,6	10,1	63,4	9,5	62,9	8,9	62,6	10,7	1,08	0,37
Zarządzanie zasobami ludzkimi	33,0	5,3	28,5	7,0	29,0	6,7	28,61	6,8	30,8	7,0	30,1	5,5	3,16	0,0088**
Brak możliwości decydowania	16,4	3,5	15,12	3,4	14,7	3,3	14,8	3,6	15,6	3,0	15,3	3,8	1,55	0,176
Brak uznania i możliwości awansu	21,3	3,8	21,5	4,8	22,7	4,8	21,2	5,4	21,6	4,2	20,6	4,6	0,204	0,960

(-) Brak istotnych różnic,

(+) Grupy z istotnie różnymi średnimi,

F – wartość charakterystyki w tescie analizy wariancji,

P – prawdopodobieństwo,

M – wartości średnie,

SD – odchylenia standardowe oraz sprawdzenie istotności różnic między średnimi.

Tabela 9.3.cd. Porównywanie grup nauczycielskich ze względu na źródła stresu

ZMIENNA	NAUCZYCIELE O SPECJALNOŚCI										Wyniki ANOVA				
	Nauczanie początkowe		Przedmioty humanistyczne		Przedmioty ścisłe		Języki obce		Pozostałe przedmioty		Pedagogiczni		Wyniki Anova i testów post hoc		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p			
Charakterystyka															
Agesja uczniów	48,2	8,4	47,5	8,6	45,5	8,5	44,4	8,8	49,0	8,0	47,6	9,4	1,31	0,257	(-)
Niejasność roli nauczyciela	16,45	2,7	15,6	3,1	15,0	3,7	15,1	3,2	16,6	4,8	15,4	3,9	1,42	0,217	(-)
Przeciążenie pracą	27,9	4,8	31,3	6,3	30,5	4,9	29,4	5,6	29,1	4,0	28,3	4,2	2,7	0,0214	(+)
Brak kompetencji pedagogicznych	43,5	7,6	44,4	9,0	44,8	8,7	45,3	8,9	43,9	8,5	43,1	10,5	0,244	0,9421	(-)
Fizyczne warunki pracy	21,3	4,9	20,5	5,44	21,1	4,4	18,7	5,0	22,3	3,9	21,1	4,0	1,48	0,1950	(-)
Niepewność pracy	30,6	4,6	29,6	6,0	29,4	6,1	25,4	7,2	28,8	5,8	27,6	4,6	2,487	0,0325	(+)

(–) Brak istotnych różnic,

(+) Grupy z istotnie różniącymi się średnimi,

F – wartość charakterystyki w tescie analizy wariancji,

– prawdopodobieństwo,

M – wartości średnie,

SD – odchylenia standardowe oraz sprawdzenie istotności różnic między średnimi.

Tabela 9.4. Porównanie grup nauczycielskich ze względu na zmienne osobowościowe

ZMIENNA	NAUCZYCIELE O SPECJALNOŚCI										Wyniki ANOVA i testów post hoc	
	Nauczanie początkowe		Przedmioty humanistyczne		Przedmioty ścisłe		Języki obce		Pozostałe przedmioty			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Zmienne osobowościowe												
Poczucie koherencji	130,5	16,7	132,4	16,7	135,3	18,0	136,1	22,5	130,9	13,7	132,3	16,4
Poczucie zrozumiałości	44,9	6,2	44,9	8,5	47,1	6,71	47,0	8,7	44,7	6,0	46,5	5,8
Poczucie zardości	45,3	7,8	47,0	6,9	47,3	7,5	47,3	9,0	46,3	6,4	44,9	6,3
Poczucie sensowności	40,3	6,2	40,4	5,7	40,8	6,8	41,8	7,2	39,9	5,7	40,9	6,7
Typ zachowania A	99,4	15,7	103,1	20,8	96,7	18,1	95,8	17,7	94,1	21,6	93,7	13,8

(-) Brak istotnych różnic.

(+) Grupy z istotnie różnicymi się średnimi,  
F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji,

P – prawdopodobieństwo,

M – wartości średnie,

SD – odchylenia standaryzowane oraz sprawdzenie istotności różnic między średnimi.

W tabeli 9.3 *sposób zarządzania zasobami ludzkimi* był kolejnym czynnikiem, który istotnie różnicował poszczególne grupy nauczycielskie. Największe niezadowolenie z niego wykazywali pedagogzy nauczania początkowego w porównaniu z nauczycielami przedmiotów humanistycznych, ścisłych oraz nauczającymi języków obcych. Wynika to być może z tego, iż są oni bardziej skoncentrowani na swoim przedmiocie i wynikach nauczania, dostrzegają mniej problemów związanych z organizacją pracy. W przypadku nauczania początkowego być może ważniejsze są sprawy współpracy i jej koordynacji. Nauczanie początkowe wiąże się z większą odpowiedzialnością, np. jeśli chodzi o pomoce szkolne. Konieczność ich załatwiania wymaga licznych kontaktów ze współpracownikami i dyrekcją, dlatego też tak bardzo istotne są tutaj aspekty współpracy, związane z kierowaniem zasobami ludzkimi.

*Przeciążenie pracą*. Najbardziej dotkliwie odczuwają je nauczyciele przedmiotów humanistycznych (w porównaniu np. z nauczycielami nauczania początkowego). Te dwie skrajne średnie istotnie różnią się od siebie. Niewykluczone, że jest to spowodowane m.in. sprawdzaniem długich wypracowań oraz klasówek, sprawdzianów gramatycznych i dyktand, a także potrzebą dokładniejszego i bardziej skrupulatnego przygotowania się do lekcji.

*Niepewność pracy* – najbardziej dotyczy nauczycieli nauczania początkowego, najmniej nauczycieli języków obcych. Wynika to z tego, iż nauczyciele języków obcych są bardziej doceniani zarówno w szkolnictwie, jak też poza nim. Podsumowując: odkryto kilka istotnych różnic, nie jest ich jednak zbyt wiele. Dotyczą one grup z najwyższą i najniższą średnią, co może sugerować, że większe znaczenie z punktu widzenia poziomu tych wszystkich zmiennych ma fakt pracy w zawodzie nauczyciela niż specjalność nauczycielska. Z wyników tych możemy wnioskować, że środowisko i specyfika pracy mają największy wpływ na jej przebieg.

Jak widać w tabeli 9.4, brak jest istotnych różnic pomiędzy poszczególnymi grupami nauczycieli, wyróżnionymi na podstawie specjalności, jeżeli chodzi o zmienne osobowościowe.



## Rozdział 10

# NASTĘPSTWA STRESU W GRUPIE BADANYCH NAUCZYCIELI – RÓŻNICE TYPOLOGICZNE

Poziom psychosomatycznego zdrowia jednostek (poziom ich energii, witalności, nastawienie na konstruktywne sposoby działania, samopoczucie i inne) może się przekładać na efektywność organizacji. Celem analiz przedstawionych w tym rozdziale była charakterystyka szeroko rozumianego subiektywnego poczucia zdrowia w badanej grupie. Uchwycenie różnic w obrazie zdrowia było możliwe dzięki wyodrębnieniu podgrup nauczycieli – skupień, różniących się konfiguracją poczucia zdrowia i poziomu odczuwanych skutków stresu. Po utworzeniu takich skupień można je następnie porównać pod względem poziomu innych zmiennych, a w szczególności pod względem napięcia związanego z różnego rodzaju źródłami stresu, a także pod względem zmiennych osobowościowych i pod względem stosowanych sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Dzięki takim analizom można będzie sprawdzić, które stresogenne czynniki mają negatywny wpływ na poczucie zdrowia oraz które zmienne osobowościowe i które sposoby radzenia sobie ze stresem korzystnie wpływają na zdrowie.

W celu wyodrębnienia skupień wykorzystano standaryzowane wartości 6 zmiennych diagnostycznych. Lista tych zmiennych przedstawia się następująco:

- poziom zdrowia psychosomatycznego;
- stopień, w jakim badani stosują używki i leki (antydepresyjne i nasenne);
- wyczerpanie emocjonalne;
- depersonalizacja;
- poczucie braku osiągnięć osobistych w pracy zawodowej;
- satysfakcja z pracy.

Trzy spośród tych zmiennych: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja i poczucie braku osiągnięć, zostały zmierzone kwestionariuszem MBI Ch. Maslach, zmienne te umożliwiają łącznie diagnozowanie syndromu wypalenia zawodowego. Pozostałe zmienne pochodzą z kwestionariuszy „Twoje nawyki”, „Twoje zdrowie” oraz „Twoja satysfakcja z pracy”. Wszystkie zmienne diagnostyczne opisują funkcjonowanie jednostki w kontekście zdrowotnym; z tego punktu widzenia korzystny jest wysoki poziom zdrowia psychosomatycznego i satysfakcji z pracy oraz niski poziom czterech pozostałych zmiennych.

## Rodzaj szkoły

Następnym punktem, na który zwrócono uwagę, był rodzaj szkoły i to, jak wpływa ona na źródła stresu, jego następstwo, sposoby radzenia sobie z nim oraz na zmienne osobowościowe.

Tabela 10.1. Na ile specjalność (typ) szkoły i związane z nią warunki pracy mają wpływ na następstwa stresu

Zmienne	Nauczyciele szkół specjalnych (N = 15)		Nauczyciele szkół masowych (N = 220)		Testy t-Studenta	
Charakterystyka	M	SD	M	SD	t	p
<b>Następstwa stresu:</b>						
Zdrowie	19,00	4,94	22,48	5,43	-2,42	0,016*
Stosowanie używek i leków	3,20	2,90	1,95	1,69	2,61	0,010**
<b>Wypalenie zawodowe:</b>						
Wyczerpanie emocjonalne	30,53	12,27	23,89	10,33	2,38	0,018*
Depersonalizacja	10,53	5,96	6,42	5,46	2,80	0,006**
Poczucie braku osiągnięć	18,13	5,85	19,05	7,67	-0,45	0,651
Satyfakcja z pracy	71,33	11,90	67,33	10,64	1,40	0,163

M – wartości średnie,

SD – odchylenia standardowe,

N – liczебność,

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\*p ≤ 0,01, \*\*\*p ≤ 0,001.

Wyniki tabeli 10.1 pokazują, że w zależności od tego, w jakiej szkole (specjalnej, masowej) pracują badani nauczyciele, istnieje statystycznie istotny wpływ na stosowanie używek i leków, poziom depersonalizacji, poczucie zdrowia oraz wyczerpanie emocjonalne.

Jak widać z tabeli 10.2, takie zmienne, jak rodzaj szkoły nie wpływają istotnie na sposoby radzenia sobie ze stresem w badanej grupie nauczycieli.

Nauczycielom ze szkół specjalnych w istotnie większym stopniu niż nauczycielom w szkołach masowych, przeszkadza agresja uczniów oraz niewłaściwe relacje z dyrektorami szkół i kolegami – nauczycielami.

Tabela 10.2. Sposoby radzenia sobie ze stresem wśród nauczycieli w zależności od typu szkoły

Zmienne	Nauczyciele szkół specjalnych (N = 15)		Nauczyciele szkół masowych (N = 220)		Testy t-Studenta	
	M	SD	M	SD	t	p
Charakterystyka						
<b>Sposoby radzenia sobie ze stresem:</b>						
Planowe rozwiązywanie problemów	42,93	6,23	44,22	5,79	-0,83	0,408
Hobby, rozrywka, dom	25,53	4,06	26,22	4,31	-0,60	0,549
Poszukiwanie wsparcia w celu rozwiązywania problemów	24,60	4,65	23,66	4,22	0,82	0,411
Dystansowanie się	23,20	3,50	22,98	3,97	0,21	0,834

**M** – wartości średnie,

**SD** – odchylenia standardowe,

**N** – liczebność,

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\*p ≤ 0,01, \*\*\*p ≤ 0,001.

Tabela 10.3. Źródła stresu w pracy nauczycieli z uwzględnieniem typu szkół

Zmienne	Nauczyciele szkół specjalnych (N = 15)		Nauczyciele szkół masowych (N = 220)		Testy t-Studenta	
	M	SD	M	SD	t	p
Charakterystyka						
Źródła stresu (napięć)	396,20	60,34	375,15	52,78	1,48	0,140
Zarządzanie – struktura szkoły (organizacja pracy i kierowanie szkołą)	65,40	8,77	63,55	9,93	0,70	0,485
Kierowanie zasobami ludzkimi	33,66	5,57	30,15	6,64	2,00	0,047**
Brak możliwości decydowania	15,93	4,21	15,38	3,43	0,59	0,554
Brak uznania, szacunku i możliwości awansu	22,53	6,02	21,42	4,51	0,90	0,368
Agresja uczniów	52,00	6,64	47,08	8,57	2,17	0,031*
Niejasność roli nauczyciela	16,60	3,77	15,75	3,58	0,88	0,377
Przeciążenie pracą	31,13	6,42	29,61	5,19	1,08	0,283
Brak kompetencji pedagogicznych	45,80	9,33	44,20	8,62	0,69	0,490
Fizyczne warunki pracy	23,20	2,27	21,05	4,75	1,74	0,084
Niepewność pracy	29,40	7,12	29,21	5,85	0,12	0,906

**M** – wartości średnie,

**SD** – odchylenia standardowe,

**N** – liczebność,

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\*p ≤ 0,01, \*\*\*p ≤ 0,001.

Tabela 10.4. Zmienne osobowościowe a następstwa stresu pracy z uwzględnieniem typu szkoły

Zmienne	Nauczyciele szkół specjalnych (N = 15)		Nauczyciele szkół masowych (N = 220)		Testy t-Studenta (df = 233)	
	M	SD	M	SD	t	p
Charakterystyka						
<b>Zmienne osobowościowe</b>						
Poczucie koherencji	<b>129,80</b>	16,65	<b>132,84</b>	17,13	<b>-0,67</b>	0,505
Poczucie zrozumiałości	<b>43,46</b>	6,62	<b>45,80</b>	7,02	<b>-1,25</b>	0,212
Poczucie zaradności	<b>45,80</b>	7,48	<b>46,47</b>	7,35	<b>-0,34</b>	0,732
Poczucie sensowności	<b>40,53</b>	7,21	<b>40,56</b>	6,28	<b>-0,02</b>	0,984
Typ zachowania A	<b>97,86</b>	20,63	<b>97,86</b>	18,46	<b>0,00</b>	1,000

**M** – wartości średnie,

**SD** – odchylenia standardowe,

**N** – liczебnoścь,

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\*p ≤ 0,01, \*\*\*p ≤ 0,001.

Wyniki przedstawione w powyższej tabeli wskazują, że nie ma istotnych różnic między nauczycielami szkół specjalnych i masowych, jeżeli chodzi o zmienne osobowościowe, takie jak poczucie koherencji i typ zachowania A.

Podsumowując, należy stwierdzić, że nauczyciele szkół specjalnych, w porównaniu z nauczycielami szkół masowych, odznaczają się istotnie niższym statystycznie poziomem zdrowia oraz wyższym poziomem wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji. W większym stopniu stosują też używa i leki. Powyżej opisane różnice są zgodne z oczekiwaniemi. Co prawda, zostało przebadanych tylko 15 nauczycieli ze szkoły specjalnej, ale okazało się, że te różnice są na tyle duże, iż pomimo małej liczебности pierwszej grupy są istotne. Nie ma natomiast różnic pod względem satysfakcji z pracy ani pod względem poczucia braku osiągnięć. Podobnie nie ma pomiędzy nimi istotnych różnic pod względem radzenia sobie ze stresem. Pomimo iż nauczyciele szkół specjalnych wykazują wyższe postrzeganie nasilienia i zakresu źródeł stresu niż nauczyciele szkół masowych, różnica między wskaźnikami jest niestotna.

## Stanowisko

Kolejne pytanie, na które poszukiwano odpowiedzi, brzmiało: czy stanowisko, jakie zajmuje nauczyciel, ma wpływ na następstwa stresu, sposoby radzenia sobie z nim, źródła stresu oraz zmienne osobowościowe.

**Tabela 10.5.** Porównanie nauczycieli na stanowisku kierowniczym z nauczycielami, którzy nie piastują żadnych funkcji ze względu na następstwa stresu

Zmienne	Nauczyciele na stanowisku kierowniczym (N = 12)		Pozostali nauczyciele (N = 223)		Testy t-Studenta (df = 233)	
	M	SD	M	SD	t	p
Następstwa stresu:						
Poziom zdrowia psychosomatycznego	<b>19,58</b>	5,94	<b>22,40</b>	5,41	<b>-1,75</b>	0,081
Słosowanie używek i leków	<b>3,08</b>	2,10	<b>1,97</b>	1,78	<b>2,08</b>	0,039*
Wypalenie zawodowe:						
Wyczerpanie emocjonalne	<b>30,83</b>	12,23	<b>23,96</b>	10,38	<b>2,21</b>	0,028*
Depersonalizacja	<b>6,33</b>	3,47	<b>6,70</b>	5,66	<b>-0,23</b>	0,821
Poczucie braku osiągnięć	<b>15,58</b>	7,75	<b>19,17</b>	7,52	<b>-1,61</b>	0,109
Satyfakcja z pracy	<b>66,66</b>	12,93	<b>67,63</b>	10,64	<b>-0,30</b>	0,761

**M** – wartości średnie,

**SD** – odchylenia standardowe,

**N** – liczebność,

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\*p ≤ 0,01, \*\*\*p ≤ 0,001.

Jak wynika z tabeli, nauczyciele na stanowisku kierowniczym odznaczają się istotnie wyższym współczynnikiem wyczerpania emocjonalnego w porównaniu z pozostałymi nauczycielami. Ponadto w większym stopniu stosują leki i używki. Pomiędzy tym różnica w poziomie poczucia zdrowia między obiema grupami okazała się nieistotna, chociaż w próbie ogół nauczycieli nieco wyżej ocenia swoje zdrowie niż ci na stanowisku kierowniczym. Odwrotnie wygląda zagadnienie wyczerpania emocjonalnego, które jest mniejsze u osób na stanowiskach kierowniczych (możliwe, że inne okoliczności, np. wyższa samoocena, wyższy status finansowy, kompensują negatywny wpływ pracy).

Wyniki przedstawione w tabeli 10.6 wskazują, iż nie ma istotnych różnic pomiędzy nauczycielami na stanowisku kierowniczym a pozostałymi nauczycielami, jeżeli chodzi o sposoby radzenia sobie ze stresem.

Jak pokazuje tabela 10.7, nie ma istotnych różnic pomiędzy nauczycielami na stanowisku kierowniczym a pozostałymi nauczycielami, jeżeli chodzi o źródła stresu.

Tabela 10.6. Sposoby radzenia sobie ze stresem ze względu na zajmowane stanowisko

Zmienne	Nauczyciele na stanowisku kierowniczym (N = 12)		Pozostali nauczyciele (N = 223)		Testy t-Studenta (df = 233)	
Charakterystyka	M	SD	M	SD	t	p
Sposoby radzenia sobie ze stresem:	1,66	0,65	1,54	0,86	0,49	0,625
Planowe rozwiązywanie problemów	44,41	8,17	44,12	5,69	0,17	0,866
Hobby, rozrywka, dom	24,75	7,06	26,25	4,10	-1,18	0,238
Poszukiwanie wsparcia w celu rozwiązywania problemów	24,00	4,47	23,70	4,25	0,23	0,818
Niezaangażowanie się, ucieczka od sytuacji	22,00	6,33	23,04	3,73	-0,91	0,364

M – wartości średnie,

SD – odchylenia standardowe,

N – liczebność,

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\*p ≤ 0,01, \*\*\*p ≤ 0,001.

Tabela 10.7. Źródła stresu w pracy ze względu na zajmowane stanowisko

Zmienne	Nauczyciele na stanowisku kierowniczym (N = 12)		Pozostali nauczyciele (N = 223)		Testy t-Studenta (df = 233)	
Charakterystyka	M	SD	M	SD	t	p
Źródła stresu	387,16	81,98	375,92	51,64	0,71	0,479
Zarządzanie – struktura szkoły (organizacja pracy i kierowanie szkołą)	67,75	10,83	63,45	9,77	1,47	0,142
Kierowanie zasobami ludzkimi	32,33	8,38	30,27	6,52	1,05	0,295
Brak możliwości decydowania	14,25	4,26	15,47	3,43	-1,19	0,234
Brak uznania, szacunku i możliwości awansu	21,25	6,00	21,50	4,54	-0,19	0,852
Agresja uczniów	51,16	10,65	47,19	8,39	1,57	0,117
Niejasność roli nauczyciela	15,75	4,80	15,80	3,53	-0,05	0,957
Przeciążenie pracą	29,25	7,56	29,73	5,14	-0,31	0,755
Brak kompetencji pedagogicznych	44,41	10,52	44,29	8,57	0,05	0,963
Fizyczne warunki pracy	20,58	5,45	21,21	4,62	-0,46	0,646
Niepewność pracy	30,50	7,64	29,15	5,83	0,76	0,445

M – wartości średnie,

SD – odchylenia standardowe,

N – liczebność,

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\*p ≤ 0,01, \*\*\*p ≤ 0,001.

Tabela 10.8. Zajmowane stanowisko a zmienne osobowościowe

Zmienne	Nauczyciele na stanowisku kierowniczym (N = 12)		Pozostali nauczyciele (N = 223)		Testy t-Studenta (df = 233)	
Charakterystyka	M	SD	M	SD	t	p
Zmienne osobowościowe						
Poczucie koherencji	133,50	19,76	132,60	16,98	0,18	0,860
Poczucie zrozumiałości	46,83	9,85	45,59	6,85	0,60	0,551
Poczucie zaradności	46,75	8,87	46,41	7,27	0,15	0,877
Poczucie sensowności	39,91	5,63	40,60	6,37	-0,36	0,716
Typ zachowania A	100,50	23,13	97,72	18,33	0,50	0,615

**M** – wartości średnie,

**SD** – odchylenia standardowe,

**N** – liczebność,

Istotność: \* p ≤ 0,05, \*\*p ≤ 0,01, \*\*\*p ≤ 0,001.

Wyniki przedstawione w powyższej tabeli wskazują, iż nie ma istotnych różnic pomiędzy nauczycielami na stanowisku kierowniczym, a pozostałymi, jeżeli chodzi o zmienne osobowościowe, takie jak poczucie koherencji i typ zachowania A.

Nauczyciele zatrudnieni na stanowisku kierowniczym stanowili bardzo niewielką grupę w naszych badaniach i dlatego też powyższe porównanie nie może być głównym problemem badawczym.

Wyniki badań potwierdziły przedstawiony wcześniej model badawczy. Występują wyraźne korelacje pomiędzy organizacyjnymi aspektami wykonywanej pracy a poziomem stresu oraz jego następstwem – poczuciem zdrowia.

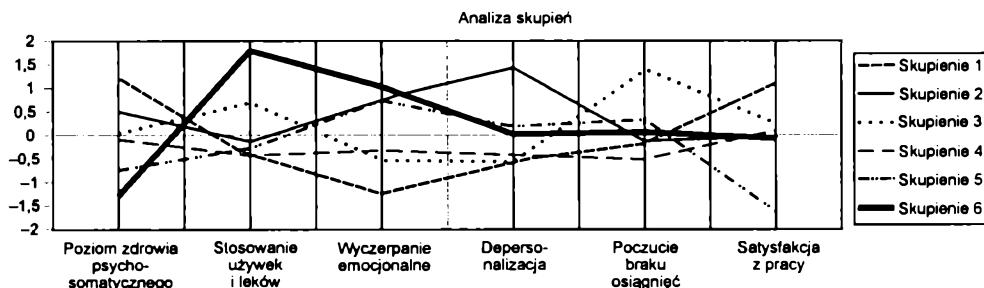
Niemogość decydowania w pracy, rozwiązymania problemów oraz zła organizacja w istotny sposób wpływają na wzrost stosowania używek oraz leków antydepresyjnych i nasennych, na brak zdrowia psychicznego, występowanie chorób somatycznych, będących skutkiem długotrwałego i silnego stresu, oraz na ogólne złe samopoczucie (depresja i odczucie braku satysfakcji z pracy).

Potwierdziła się również zależność między rodzajem placówki i nauczanym przedmiotem a poziomem stresu. Generalnie szkoły specjalne okazały się bardziej stresogennym środowiskiem w porównaniu ze szkołami masowymi. Wysoki poziom stresu u nauczycieli nauczania początkowego może być spowodowany m.in. brakiem wsparcia ze strony rodziców, jak też i wiekiem uczniów. Dzieci te są bardzo żywe i prowadzenie lekcji w klasach I–III jest niezwykle męczące. Zaobserwowana zależność między poziomem stresu a nauczanym przedmiotem może być łatwo wyjaśniona tym, że nie wszystkie przedmioty mają taką samą rangę w szkole. Praca nauczyciela uczącego przedmiotu egzaminacyjnego jest częściej weryfikowana wynikami osiąganymi przez uczniów na egzaminach, a i sam nauczyciel jest pod silniejszą presją (przedmioty humanistyczne są najczęściej wybieranymi przez młodzież przedmiotami egzaminacyjnymi, a język polski jest obowiązkowym przedmiotem w czasie egzaminów szkolnych).

Analizę skupień zrealizowano, stosując technikę *k-means*. Zdecydowano się na wyodrębnienie 6 skupień. Mniejsza ich liczba nie gwarantowała dostatecznie dużej jednorodności skupień, natomiast przy większej liczbie skupień niektóre z nich były nieprzydatne do dalszych analiz w następstwie ich bardzo małej liczebności. Centroidy skupień, tj. zbiory standaryzowanych wartości wszystkich zmiennych diagnostycznych w każdym skupieniu, przedstawiono tabelarycznie (tab. 10.9) i graficznie (rys. 10.1). Kolejne tabele zawierają wyniki porównań sześciu skupień pod względem poziomu:

- zmiennych diagnostycznych (tab. 10.10);
- zmiennych opisujących źródła stresu (tab. 10.11);
- zmiennych opisujących sposoby radzenia sobie ze stresem (tab. 10.12);
- zmiennych osobowościowych (tab. 10.13).

Porównania skupień wykonano za pomocą analiz wariancji, a następnie testów *post hoc* Scheffego.



Rysunek 10.1. Następstwa stresu w grupie badanych nauczycieli

Tabela 10.9. Analiza skupień – średnie standaryzowane wartości zmiennych diagnostycznych w poszczególnych skupieniach

ZMIENNE	SKUPIEŃ 1	SKUPIEŃ 2	SKUPIEŃ 3	SKUPIEŃ 4	SKUPIEŃ 5	SKUPIEŃ 6
Poziom zdrowia psychosomatycznego	1,22	0,46	0,05	-0,09	-0,75	-1,30
Stosowanie używek i leków	-0,43	-0,13	0,70	-0,42	0,30	1,80
Wyczerpanie emocjonalne	-1,20	0,78	-0,55	-0,33	0,74	1,03
Depersonalizacja	-0,57	1,46	-0,55	-0,45	0,19	0,02
Poczucie braku osiągnięć	-0,15	-0,10	1,40	-0,52	0,33	0,06
Satyfakcja z pracy	1,13	-0,03	0,25	0,12	-1,65	-0,07

Tabela 10.10. Analiza skupień – porównanie skupień pod względem poziomu zmiennych diagnostycznych

ZMIENNE	CHARAKTERYSTYKA	SKUPIENIA						Analizy wariancji df = 5;229	Wyniki post hoc numery skupień ubrane według rostacycznych średnich, istotne różnice zaznaczone kreskami	
		1 N = 32	2 N = 43	3 N = 28	4 N = 79	5 N = 30	6 N = 23	F	P	
Poziom zdrowia psychosomatycznego	M	28,9	24,8	22,5	21,7	18,2	15,2	42,80	0,000	3 6,5 --- 4 --- 2 --- 1
	SD	3,8	3,2	4,0	4,1	4,8	4,0			
Słosowanie leków i używek	M	1,25	1,79	3,29	1,27	1,53	5,30	41,25	0,000	1,4,5,2 --- 3,6
	SD	1,37	1,28	1,65	1,08	1,46	1,55			
Wyczerpanie emocjonalne	M	11,6	32,6	18,5	20,8	32,2	35,3	58,85	0,000	1 --- 3,4 --- 5,2,6
	SD	6,8	4,2	7,6	7,7	7,5	8,2			
Depersonalizacja	M	3,5	14,8	3,6	4,2	7,7	6,8	55,13	0,000	4 1,3 --- 6,5 --- 3
	SD	3,6	4,1	2,9	3,4	4,5	4,6			
Poczucie braku osiągnięć	M	17,8	18,2	29,6	15,1	21,5	19,5	24,32	0,000	1,2 4 ----- 6,5 --- 3
	SD	7,2	3,4	6,5	6,5	7,0	6,0			
Satysfakcja z pracy	M	79,7	67,3	70,3	68,9	49,8	66,8	53,19	0,000	5 --- 6,2,4,3 --- 1
	SD	7,2	5,6	8,2	7,9	6,7	8,6			

F – wartość charakterystyki w tescie analizy wariancji,

P – prawdopodobieństwo,

M – wartości średnie,

SD – odchylenia standardowe,

N – liczebność.

Tabela 10.11. Porównanie sześciu skupień pod względem poziomu odczuwanego stresu z uwzględnieniem jego źródeł

ZRÓDŁA NAPIĘĆ (STRESU)	CHARAKTER YSTYKA	SKUPIENIA						Analizy wariancji $df = 5,229$	Wyniki post hoc numeru skupień ułożone według rosnących średnich, istotne różnice zaznaczone kreskami
		1 N = 32	2 N = 43	3 N = 28	4 N = 79	5 N = 30	6 N = 23		
Wszystkie źródła stresu łączne	M	315	384	374	371	417	414	20,65	0,000 1 — 4,3 ... 6,5
	SD	50	35	43	52	38	38		2
Organizacja pracy i kierowanie szkołą	M	54,1	63,0	65,2	63,4	70,0	68,9	12,39	0,000 1 — 2,4 ... 5
	SD	10,3	6,9	8,8	9,8	7,4	7,7		3,6
Relacje międzyludzkie, brak społecznego wsparcia	M	24,3	31,1	30,0	30,1	33,6	34,7	10,78	0,000 1 — 3,4,2,5,6
	SD	6,6	5,0	6,4	6,6	5,7	4,5		
Brak możliwości decydowania	M	12,8	15,5	15,1	15,8	17,0	15,9	5,48	0,000 1 — 2,4,6,5
	SD	3,3	2,6	3,2	3,5	3,6	3,8		
Brak uznania, szacunku i możliwości awansu	M	18,7	21,5	20,4	21,6	23,4	24,1	5,70	0,000 1 — 4,5,6
	SD	4,5	3,2	4,3	5,0	4,5	4,0		
Agresja uczniów	M	41,7	49,3	46,2	46,2	51,4	52,4	7,58	0,000 1,4 ... 5,6
	SD	8,5	6,2	9,4	8,8	6,9	7,0		3,2
Niejasność roli nauczyciela	M	12,7	17,5	15,0	15,2	17,2	18,1	12,54	0,000 1 — 4 ... 2,6
	SD	3,9	2,8	3,4	3,4	2,7	2,7		3,2
Przeciążenie pracą	M	25,3	29,0	30,2	29,4	33,5	32,7	11,39	0,000 1 — 2 ... 6,5
	SD	5,6	4,5	5,0	4,9	3,8	4,4		4,3
Poczucie braku kompetencji	M	36,6	46,0	44,3	42,9	51,3	47,4	12,89	0,000 1 — 4,3 ... 5
	SD	9,7	7,0	7,7	7,5	6,5	8,2		
Fizyczne warunki pracy	M	17,0	23,1	20,7	20,6	23,3	23,2	11,06	0,000 1 — 4,3,2,6,5
	SD	3,8	4,0	4,8	4,6	3,4	3,8		
Niepewność pracy	M	24,2	28,9	29,9	29,3	31,9	32,2	8,18	0,000 1 — 2,4,3,5,6
	SD	6,6	4,2	5,1	6,4	5,0	3,5		

F – wartość charakterystyki w tescie analizy wariancji,  
 P – prawdopodobieństwo,  
 M – wartości średnie,  
 SD – odchylenia standardowe,  
 N – liczebność.

Tabela 10.12. Porównanie szczebla skupień pod względem sposobów radzenia sobie ze stresem

SPOSOBY RADZENIA SOBIE ZE STRESEM	SKUPIENIA						Analizy wariancji $df = 5:29$			Wyniki post hoc według rosnących średnich, istotne różnice zaznaczone kreskami
	CHARAKTERYSTYKA			ANALIZA WARIANCJI						
	N = 32	N = 43	N = 28	N = 79	N = 30	N = 23	F	p		
Rozwiązywanie problemów	M 47,2	M 45,1	M 43,6	M 44,5	M 41,2	M 41,3	5,09	0,000	3,4,2	
	SD 5,2	SD 3,4	SD 5,0	SD 6,4	SD 6,5	SD 5,5			5,6 ----- 1	
Dom, hobby, rozrywka	M 24,1	M 28,0	M 24,9	M 26,3	M 27,6	M 24,9	5,04	0,000	3,6,4	
	SD 5,3	SD 3,3	SD 3,2	SD 4,5	SD 3,5	SD 4,1			1 ----- 5,2	
Poszukiwanie wsparcia	M 23,4	M 26,1	M 21,9	M 23,8	M 23,3	M 22,2	4,89	0,000	5,1	
	SD 3,0	SD 4,6	SD 4,6	SD 4,2	SD 3,8	SD 4,9			3,6,4 ----- 2	
Dystansowanie	M 21,8	M 24,5	M 21,7	M 23,4	M 23,1	M 21,8	3,19	0,008	6,1,5,4	
	SD 3,3	SD 3,3	SD 3,6	SD 4,0	SD 4,4	SD 4,3			3 ----- 2	

F – wartość charakterystyki w teście analizy wariancji,

P – prawdopodobieństwo,

M – wartości średnie,

SD – odchylenia standardowe,

N – liczebność.

Tabela 10.13. Porównanie sześciu skupień pod względem poziomu zmiennych osobowościowych

ZMienne osobowościowe	SKUPIENIA						Analizy wariancji df = 5;229	Wyniki post hoc numery skupień ubrane według różniczących średnich, istotne różnice zaznaczone kreskami
	1 N = 32	2 N = 43	3 N = 28	4 N = 79	5 N = 30	6 N = 23		
CHARAKTERYSTYKA								
Poczucie koherencji	M 150 SD 15	M 122 SD 9	M 135 SD 18	M 138 SD 15	M 122 SD 10	M 122 SD 16	23,29	0,000 6,5,2 → 3,4 → 1
Poczucie zrozumiałości	M 50,4 SD 6,8	M 44,5 SD 3,9	M 47,1 SD 10,2	M 45,9 SD 6,4	M 43,4 SD 5,0	M 41,5 SD 7,9	6,32	0,000 6,5,2,4 → 1 3
Poczucie zaradności	M 53,8 SD 6,2	M 41,5 SD 4,7	M 47,5 SD 5,7	M 48,8 SD 6,6	M 42,5 SD 5,0	M 41,1 SD 7,4	24,12	0,000 6,2,5 → 3,4 → 1
Poczucie sensowności	M 46,0 SD 4,9	M 36,0 SD 4,6	M 40,5 SD 5,3	M 43,0 SD 5,8	M 36,2 SD 5,3	M 39,0 SD 5,1	20,71	0,000 6 → 4 2,5 → 3 → 1
Typ A	M 90,2 SD 18,5	M 94,8 SD 13,8	M 94,6 SD 18,3	M 102,3 SD 17,1	M 97,9 SD 23,4	M 102,8 SD 21,0	2,85	0,016 3,2,5,6 1 ----- 4

F – wartość charakterystyki w tescie analizy wariancji,

P – prawdopodobieństwo,

M – wartości średnie,

SD – odchylenia standardewne,

N – liczebność.

## Analiza i interpretacja wyników dla zmiennych określających poziom zdrowia psychosomatycznego

W tej kategorii najwyższe wyniki (1,22) uzyskały osoby ze skupienia pierwszego, scharakteryzowane jako „najbardziej zdrowe”. Różnią się one w sposób istotny od wyników skupienia drugiego, czwartego, piątego i szóstego. Można zatem sądzić, że osoby z grupy pierwszej nie cierpią na stałe uczucie zmęczenia, połączone z objawami somatycznymi, takimi jak bóle stawów, kręgosłupa, ból oczu oraz senność.

Najniższymi wynikami charakteryzują się nauczyciele ze skupienia szóstego (1,3). Prawdopodobnie przejawiają oni brak cierpliwości, są przygnębieni, pozbawieni chęci do działania, mają poczucie niemocy i nieobecności psychicznej, co jest skutkiem długotrwałej i intensywnej obrony przed działaniem stresu. Również nauczyciele będący w skupieniu piątym uzyskali wyniki znaczco niskie (-0,75), co może być rezultatem stresu związanego z poczuciem braku osiągnięć i zadowolenia z pracy.

## Analiza i interpretacja wyników dla zmiennych dotyczących stosowania używek i leków

Osoby ze skupienia pierwszego wykazały najniższe wyniki, jeżeli chodzi o stosowanie używek i leków, co koreluje z wcześniej wspomnianym wysokim poziomem zdrowia w tej grupie nauczycieli.

Adekwatnie osoby ze skupienia szóstego mają najwyższy wynik, co jest zapewne związane z najgorszymi wynikami, poziomu zdrowia w tej grupie badanych.

Skupienia pierwsze, czwarte, piąte i drugie różnią się w sposób istotny statystycznie od skupień: trzeciego i szóstego pod względem ilości stosowanych używek i leków.

## Analiza i interpretacja wyników dla zmiennych kwestionariusza MBI – Ch. Maslach

**Wyczerpanie emocjonalne.** Osoby znajdujące się w skupieniu pierwszym i czwartym nie wykazują oznak wyczerpania emocjonalnego, a ich wyniki można zaklasyfikować za Ch. Maslach jako niskie. Osoby ze skupienia pierwszego różnią się w sposób istotny od nauczycieli ze skupienia trzeciego i czwartego. Choć ich wyniki znajdują się jeszcze w przedziale niskich, to jednak są wyższe niż te dla skupienia pierwszego. Najwyższe wyniki w tej skali uzyskały osoby będące w szóstym skupieniu. Wyniki skupienia pierwszego świadczyć mogą o wysokiej satysfakcji z pracy, wysokim poziomie zdrowia i braku objawów somatycznych w postaci bółów głowy, bezsenności, zaburzeń gastrycznych i zmęczenia fizycznego.

**Depersonalizacja.** Osoby ze skupienia pierwszego i trzeciego nie odczuwają symptomów depersonalizacji, uzyskując w tej skali wyniki niskie. Podobnie badani ze skupienia czwartego. Ich rezultaty jednak różnią się pod względem istotności statystycznej od wyników dla skupienia szóstego i piątego, które z kolei różnią się od skupienia drugiego (posiadającego najwyższe wyniki w tej skali).

Możemy przypuszczać, że u osób będących w drugim skupieniu następuje prawdopodobnie rozwój negatywnego, przedmiotowego nastawienia do uczniów i współpracowników, a tym samym może się pojawić negatywna ocena samego siebie. Przypuszczalnie mogliby to być wynikiem przepracowania, czyli braku adekwatnej stymulacji i w rezultacie utraty kontroli nad sytuacją.

Grupa nauczycieli ze skupienia drugiego najprawdopodobniej wykazuje tendencje do dystansowania się od uczniów w nadmierny sposób (Betgem, Scheppink, 1993). Ten rodzaj naturalnego zmagania się ze stresem powoduje, że depersonalizacja jest głównym wymiarem procesu wypalania się tych nauczycieli. Zwiększyony dystans jest dla nich powodem utraty kontaktu z uczniem, co wiąże się z poczuciem negatywnego *feedbacku* i obniżeniem poczucia osiągnięć osobistych. Często pojawiają się stany uczucia beznadziejności podejmowanych działań. W konsekwencji nauczyciele ci wykorzystują się również emocjonalnie.

**Brak poczucia osiągnięć osobistych.** Osoby będące w skupieniu czwartym różnią się w sposób istotny statystycznie od skupienia szóstego i piątego, które z kolei różnią się od skupienia drugiego. Najwyższe wyniki uzyskały osoby ze skupienia trzeciego. Nauczyciele ci są niezadowoleni z wykonywanej pracy. Mogą mieć zatem trudności w koncentracji nad wykonywaną pracą, kontroli emocjonalnej oraz poczucie bezsensu wykonywanej pracy.

Przyczyną takiego stanu rzeczy może być wypalenie zawodowe, dezorganizacja i ciężka sytuacja finansowa szkolnictwa w Polsce.

### **Analiza i interpretacja wyników dla zmiennych kwestionariusza „Poczucie satysfakcji z pracy”**

Najwyższy poziom satysfakcji z pracy występuje u osób ze skupienia pierwszego (1,13). Wynik ten różni się istotnie od skupienia szóstego, drugiego, czwartego i trzeciego. Najniższy wynik osiągnęły osoby ze skupienia piątego (-1,65).

Wyniki z tabeli 10.10 wykazują, że skupienia istotnie różnią się od siebie ( $p < 001$ ) pod względem poziomu każdej z 6 zmiennych diagnostycznych. Każda ze zmiennych opisujących badaną grupę pod kątem szeroko rozumianego zdrowia ma zatem swój udział w podziale tej grupy na 6 skupień. Poniżej przedstawiona zostanie charakterystyka poszczególnych skupień, uwzględniająca wszystkie wyniki z tabel 10.9–10.13. Przy interpretacjach poziomu zmiennych diagnostycznych wygodnie będzie wykorzystać średnie standaryzowane wartości tych zmiennych.

**Pierwsze skupienie**, liczące 32 osoby, charakteryzuje się najbardziej korzystną – z punktu widzenia szeroko rozumianego zdrowia – konfiguracją poziomu zmiennych (tab. 10.9, rys. 10.1). Należą do niego osoby, które w badaniu kwestionariuszem MBI Ch. Maslach uzyskały najniższe wyniki. Można zatem stwierdzić, że nauczyciele ci nie ulegli negatywnym skutkom wypalenia zawodowego. Wykonywana praca nie jest dla nich źródłem frustracji, przeciwnie – dostarcza im satysfakcji, uważają ją za ważną i potrzebną, angażują się w życie szkoły i problemy swoich wychowanków. Praca z dziećmi lub młodzieżą nie wpływa na nich wyczerpująco, nie skarżą się także na brak sukcesu na polu zawodowym. Są to osoby zadowolone z pracy, pełne witalności i zapału. Obce są im objawy somatyczne, towarzyszące zmęczeniu chronicznemu. Nie odczuwają zniechęcenia czy utraty motywacji do pracy, wierzą, że ich wysiłki mogą przynieść wiele dobrego. Nauczyciele ci, jak wszyscy pozostali, także są narażeni na działanie stresu. Różnego rodzaju sytuacje, zdarzenia czy problemy są dla nich jednak w mniejszym stopniu źródłem napięcia, niż dla osób z pozostałych skupień (tab. 10.11). Stres nie powoduje zatem trwałych szkód w ich psychice.

Sposób podejścia do pracy zawodowej i do różnych występujących na co dzień trudnych sytuacji ma w omawianej grupie nauczycieli podłożę osobowościowe w postaci poczucia koherencji zdecydowanie wyższego niż w innych skupieniach (tab. 10.13).

W pracy zawodowej przejawia się ono w zrozumieniu własnej sytuacji i roli zawodowej, w dostrzeganiu swoich zdolności, wiedzy i umiejętności jako wystarczających zasobów potrzebnych do tego, aby osiągać dobre rezultaty. Motywacja i zaangażowanie w pracę, o których mowa wcześniej, są z kolei wyrazem wysokiego poziomu poczucia sensowności – ogólnego przekonania, że sprostanie różnym życiowym wymaganiom (nie tylko zawodowym) warte jest wysiłku, poświęcenia i zaangażowania.

Inna osobowośćowa zmienność, która wyróżnia nauczycieli z omawianej grupy, to nasilenie zachowań typu A. W skupieniu pierwszym, zachowania wyrażające pośpiech, niecierpliwość, chęć rywalizacji, poczucie presji czasu i odpowiedzialności, występują w nieco mniejszym nasileniu niż w innych skupieniach (tab. 10.13).

Najmniejsza w skupieniu pierwszym podatność na oddziaływanie czynników wywołujących stres współwystępuje z silniejszą niż w innych skupieniach preferencją strategii planowego rozwiązywania problemów (tab. 10.12). Nauczyciele z omawianej grupy w mniejszym stopniu uciekają od trudnych spraw zawodowych w stronę większego zaangażowania w życie rodzinne, towarzyskie i wszelkie działania niezwiązane z pracą. Problemy zawodowe starają się rozwiązywać na bieżąco, nie unikając ich ani nie odkładając „na później”. Gdy tylko jest to możliwe, rozwiązują trudne problemy w sposób zaplanowany wcześniej, spokojny, pozbawiony lęku i agresji. Nie uważają, by stosowanie alkoholu i środków farmakologicznych było dobrym sposobem rozwiązywania problemów, dlatego też unikają tego typu form walki ze stresem. Negatywnym skutkiem przeciążenia pracą przeciwdziałają poprzez efektywne planowanie czasu pracy, z przydzieleniem priorytetu zadaniom w danej chwili najważniejszym i z określeniem terminów realizacji zadań aktualnie mniej ważnych.

**Skupienie drugie** liczy 43 osoby. Nauczyciele należący do tego skupienia wykazują w znacznym stopniu wyczerpanie emocjonalne. Na najwyższym poziomie znajduje się w tej grupie poziom depersonalizacji. Wyniki te wskazują na postępujący proces zawodowego wypalania się. Wypalenia zawodowego nie można jednak jednoznacznie zdiagnozować, gdyż w skupieniu drugim przeważają licznie nauczyciele z przeciwnym poczuciem osiągnięć zawodowych i przeciętnie (na tle ogółu) zadowoleni z pracy. Poczucie zdrowia psychosomatycznego jest w tej grupie nawet nieco wyższe od przeciętnego.

Pewne przesłanki wskazują, że w drugim skupieniu znaleźli się nauczyciele ambitni i aktywni. Osoby te, nie mogąc w pełni sprostać wszystkim obowiązkom, starają się ograniczać swoje kontakty ze współpracownikami, mniej angażować się w problemy uczniów, traktując ich bardziej bezosobowo. Może to z kolei wywoływać poczucie winy i stwarzać dyskomfort psychiczny. Powyższe symptomy mogły powstać w drodze konfrontacji oczekiwani, które badani mieli podczas lat nauki przygotowującej ich do przyszłej pracy, z szarą rzeczywistością. Możliwe, że wcześniejszy, zbyt idealistyczny obraz pracy nauczyciela stworzył istniejące obecnie poczucie niemożności sprostania wszystkim zadaniom w sposób perfekcyjny.

Cechą, która najbardziej wyróżnia skupienie drugie wśród innych, jest niski poziom poczucia koherencji. Nauczyciele z tej grupy, nie rozumiejąc w pełni prawdziwych przyczyn swoich kłopotów, dopatrują się ich w czynnikach zewnętrznych (np. „trudna” młodzież, niesprawiedliwy dyrektor, niskie zarobki, itd.). Postrzegany brak możliwości skutecznego rozwiązania trudnych problemów osłabia motywację i zaangażowanie w pracę, co z kolei zmniejsza zadowolenie z niej. W przyszłości proces ten może doprowadzić do pełnego syndromu wypalenia zawodowego i do pogorszenia się zdrowia

psychosomatycznego, które obecnie w tym skupieniu kształtuje się na zadowalającym poziomie.

Aktywność nauczycieli z drugiego skupienia przejawia się w stosowaniu przez nich na szeroką skalę różnych sposobów radzenia sobie ze stresem. Osoby te, w stopniu większym niż w wielu innych skupieniach, stosują każdą z czterech wyodrębnionych strategii (tab. 10.12). Poszukiwanie wsparcia ze strony otoczenia współwystępuje z ucieczką od trudnych problemów zawodowych do aktywności rodzinnej, towarzyskiej oraz związanej z realizacją zainteresowań. Kolejne, pozornie sprzeczne strategie, relatywnie często stosowane w tej grupie, to dystansowanie wyrażające rezygnację z satysfakcjonującego załatwienia trudnych spraw oraz planowe rozwiązywanie problemów w sytuacjach, gdy nauczyciel oceni szanse powodzenia na wystarczająco wysokim poziomie. Stosowanie w szerokim zakresie różnych strategii radzenia sobie ze stresem i związanych z nimi mechanizmów obronnych sprawia zapewne, że pomimo zaawansowanego procesu wypalania się (z wyczerpaniem emocjonalnym włącznie), nauczyciele nie zauważają u siebie psychosomatycznych objawów chronicznego zmęczenia i stresu, takich jak smutek, niepokój, zamartwianie się, czy kłopoty ze snem.

**Skupienie trzecie** liczy 28 osób. Są to nauczyciele nieodczuwający skutków wyczerpania emocjonalnego ani depersonalizacji (wyniki poniżej przeciętnych), ale za to skarżący się na poczucie braku sukcesu (wysokie wyniki w skali poczucia braku osiągnięć osobistych w pracy zawodowej). Według Ch. Maslach, poczucie braku osobistego sukcesu jest niezależne od poziomu innych zmiennych mierzonych kwestionariuszem MBI.

Osoby należące do trzeciego skupienia osiągają w kwestionariuszu „Źródła stresu” wyniki zbliżone do przeciętnych (tab. 10.11). Przeciętne w tej grupie jest również poczucie zdrowia psychosomatycznego. Nauczyciele ci nie odczuwają w większym stopniu skutków fizycznego ani psychicznego przeciążenia pracą, mogą zatem brać aktywny udział w życiu szkoły, zajmować się efektywnie problemami innych, skutecznie uczyć i wychowywać dzieci lub młodzież.

Wysokie wyniki w skali braku poczucia osobistych osiągnięć mogą być spowodowane brakiem satysfakcji finansowej i odzwierciedlać wciąż nie najlepszą sytuację szkolnictwa i nauczycieli w Polsce. Poczucie braku sukcesu łączy się w tym skupieniu z ponadprzeciętnym stosowaniem używek i leków, nie daje natomiast efektu w postaci niezadowolenia z pracy.

Pod względem poczucia koherencji nauczyciele z trzeciego skupienia nie różnią się wyraźnie od ogółu badanych (tab. 10.13). Również stosowane sposoby radzenia sobie ze stresem nie wyróżniają ich zdecydowanie spośród innych, chociaż dystansowanie i poszukiwanie wsparcia stosowane jest w nieco mniejszym stopniu od przeciętnego (tab. 10.12). Być może brak wsparcia ze strony otoczenia w połączeniu z niezaspokojoną potrzebą samorealizacji w pracy zawodowej jest powodem sięgania po używeki, a zwłaszcza alkohol.

**Skupienie czwarte** jest najliczniej reprezentowane w badanej grupie: obejmuje 79 osób. Średni poziom wszystkich 6 zmiennych diagnostycznych mieści się pomiędzy dość niskim a przeciętnym (tab. 10.9 i rys. 10.1). W odniesieniu do zmiennych z kwestionariusza MBI sytuacja ta jest korzystna: wyniki we wszystkich skalach są odległe od wysokich wartości sugerujących syndrom wypalenia zawodowego. Nauczyciele z czwartego skupienia nie stosują w nadmiernych ilościach używek ani leków. Poziom ich zdrowia psychosomatycznego mieści się w pobliżu przeciętnego, charakterystycz-

nego dla ogółu badanych. Dość niskiemu nasileniu zmiennych opisujących wypalenie zawodowe nie towarzyszy wysoka satysfakcja z pracy – poziom tej zmiennej koncentruje się wokół przeciętnych wartości.

**Piąte skupienie** liczy 30 osób. Charakteryzuje je niski poziom zdrowia psychosomatycznego, podwyższone wyczerpanie emocjonalne oraz bardzo niska satysfakcja z pracy – znacznie i istotnie niższa niż w każdym z pozostałych skupień. Nauczyciele z tej grupy odczuwają napięcie, niepokój, zmęczenie, wyczerpanie i „rozbicie”. Dostarczają u siebie brak energii oraz mają poczucie niskiej sprawności w działaniu. Swój niekorzystny stan zdrowia łączą jednoznacznie ze stresem związany z pracą zawodową. W rezultacie nie lubią swojej pracy i bardzo silnie wyrażają niezadowolenie z niej. Każdy z 10 wyodrębnionych rodzajów źródeł stresu wywołuje u tych nauczycieli napięcie w ponadprzeciętnym lub w wysokim stopniu. Można więc stwierdzić, że zdecydowanie wysokie poczucie obciążenia stresem w tej grupie nauczycieli.

Osoby ze skupienia piątego w relatywnie niskim stopniu są nastawione na rozwiązywanie problemów jako sposób radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Wspólnie z osobami ze skupienia drugiego i szóstego odznaczają się najniższym poczuciem koherencji. Szczególnie niski jest w tej grupie poziom poczucia sensowności – wymiaru o charakterze emocjonalno-motywacyjnym, wyrażającego chęć sprostania życiowym wymaganiom i włożenia w to odpowiedniego wysiłku.

**Szóste skupienie** obejmuje 23 osoby. Tak samo, jak w skupieniu piątym, niskiemu poziomowi zdrowia psychosomatycznego towarzyszy wysokie wyczerpanie emocjonalne, przy czym z punktu widzenia obu tych zmiennych skupienie szóste przedstawia się jeszcze mniej korzystnie od skupienia piątego. Poczucie obciążenia stresem jest w skupieniu szóstym zdecydowanie wysokie. Wszystkie rodzaje stresujących sytuacji, problemów czy zdarzeń, nauczyciele z tej grupy oceniają jako źródła napięcia – w ponadprzeciętnym lub w wysokim stopniu.

O ile w skupieniu piątym reakcją na stres było narzekanie, zamartwianie się, a w dalszej kolejności niechęć do swojego zawodu i bardzo niskie zadowolenie z pracy, to reakcje nauczycieli ze skupienia szóstego polegają na stosowaniu w szerokim zakresie używek i leków. Pod względem palenia tytoniu, spożycia alkoholu, kawy, herbaty, środków antydepresyjnych i nasennych, nauczyciele z omawianej grupy zajmują czołowe miejsca. Redukcja napięcia, uzyskiwana dzięki użytkom i lekom, hamuje może rozwój innych objawów: depersonalizacji, poczucia braku sukcesu czy niezadowolenia z pracy. Poziom wszystkich tych zmiennych jest w skupieniu szóstym zbliżony do przeciętnego.

Wśród sposobów radzenia sobie ze stresem na uwagę zasługuje stosunkowo niskie nastawienie na rozwiązywanie trudnych problemów. Niskie – w porównaniu z innymi skupieniami – jest w omawianej grupie poczucie koherencji, a zwłaszcza poczucie zrozumiałości i poczucie zaradności. Dodatkowo, osoby ze skupienia szóstego charakteryzuje ponadprzeciętnie nasilenie zachowań typu A. Energia, ambicja, pośpiech i niecierpliwość w połączeniu z oceną wielu problemów jako bardzo trudnych czy wręcz niemożliwych do rozwiązania, może skłaniać nauczycieli do sięgania po środki zastępcze – alkohol i środki farmakologiczne.

Z przedstawionej charakterystyki sześciu skupień wynika, iż nauczyciele nie stanowią grupy jednorodnej pod względem poczucia zdrowia, wypalenia zawodowego i satysfakcji z pracy. Najbardziej korzystna konfiguracja poziomu wszystkich tych

zmiennych występuje w skupieniu pierwszym, a dość korzystnie przedstawia się pod tym względem również skupienie czwarte. Nauczyciele z obu tych grup stanowią łącznie 47% ogółu badanych i nie wykazują objawów wypalenia zawodowego.

W pozostałych skupieniach poziom przynajmniej dwóch zmiennych diagnostycznych przedstawia się zdecydowanie niekorzystnie. W skupieniu drugim jest to depersonalizacja z wyczerpaniem emocjonalnym, w skupieniu trzecim – poczucie braku osiągnięć osobistych wraz ze stosowaniem używek i leków. W skupieniach piątym i szóstym, psychosomatycznym objawom stresu towarzyszy wyczerpanie emocjonalne, do których w skupieniu piątym dochodzi niezadowolenie z pracy, a w szóstym – stosowanie w znacznym zakresie używek i leków. Przypuszczać można, że u nauczycieli z tych czterech skupień, którzy stanowią łącznie 53% ogółu badanych, zachodzi proces zawodowego wypalania się.

Porównanie sześciu skupień pod względem poczucia obciążenia stresem, stosowanych sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach i pod względem zmiennych osobowościowych wykazało wiele zależności. Korzystne z punktu widzenia szeroko rozumianego zdrowia jest wysokie poczucie koherencji, niskie nasilenie zachowań typu A oraz stosowanie sposobów radzenia sobie z trudnościami nastawionych na planowe, spokojne, lecz skuteczne rozwiązywanie problemów. Wykryty został także związek zdrowia z percepcją różnego rodzaju problemów jako źródeł stresu. Im więcej sytuacji w pracy nauczyciel traktuje jako źródła napięcia, tym bardziej prawdopodobna jest jego przynależność do skupienia o niekorzystnej charakterystyce zdrowotnej.

## Rozdział 11

# MODEL STRESU W ZAWODZIE NAUCZYCIELA NA PODSTAWIE BADAŃ WŁASNYCH

We wcześniejszych rozdziałach przedstawiono zmienne występujące w badaniu oraz ich opis. Ten rozdział poświęcony będzie zależnościami między tymi zmiennymi oraz odpowiedzi na pytania, jakie zachodzą związki między nimi oraz od jakich zmiennych i w jaki sposób zależy poczucie zdrowia nauczycieli.

W tym celu zastosowano analizę ścieżek, ponieważ metoda ta pozwala na bogatszą przyczynową interpretację zależności między zmiennymi. Ponadto dopuszcza bardziej złożoną strukturę ich relacji, nie prowadzi do arbitralnej ich hierarchii istotnościowej i jest swoistą metodą testowania teorii, gdyż weryfikowana struktura zależności przyczynowych powstaje jako konsekwencja teorii (Gaul, Machowski, 1987b). Dzięki zastosowaniu tej metody opracowano empiryczny model bezpośrednich zależności przyczynowo-skutkowych, zachodzących pomiędzy wybranymi zmiennymi. Model analizy ścieżek został zaprezentowany na rysunku 11.1. Jednak ze względu na przejrzystość nie zawiera on wszystkich wykrytych korelacji pomiędzy zmiennymi. Uwzględniono w nim zmienne osobowościowe: typ zachowania A i poczucie koherencji, organizacyjne źródła stresu oraz sposoby radzenia sobie z nim przez nauczycieli (planowe rozwiązywanie problemów, rozrywka, hobby, dom, dystansowanie), a także następstwa stresu związane z poczuciem satysfakcji z pracy, poziomem wyczerpania emocjonalnego i stanem zdrowia nauczycieli.

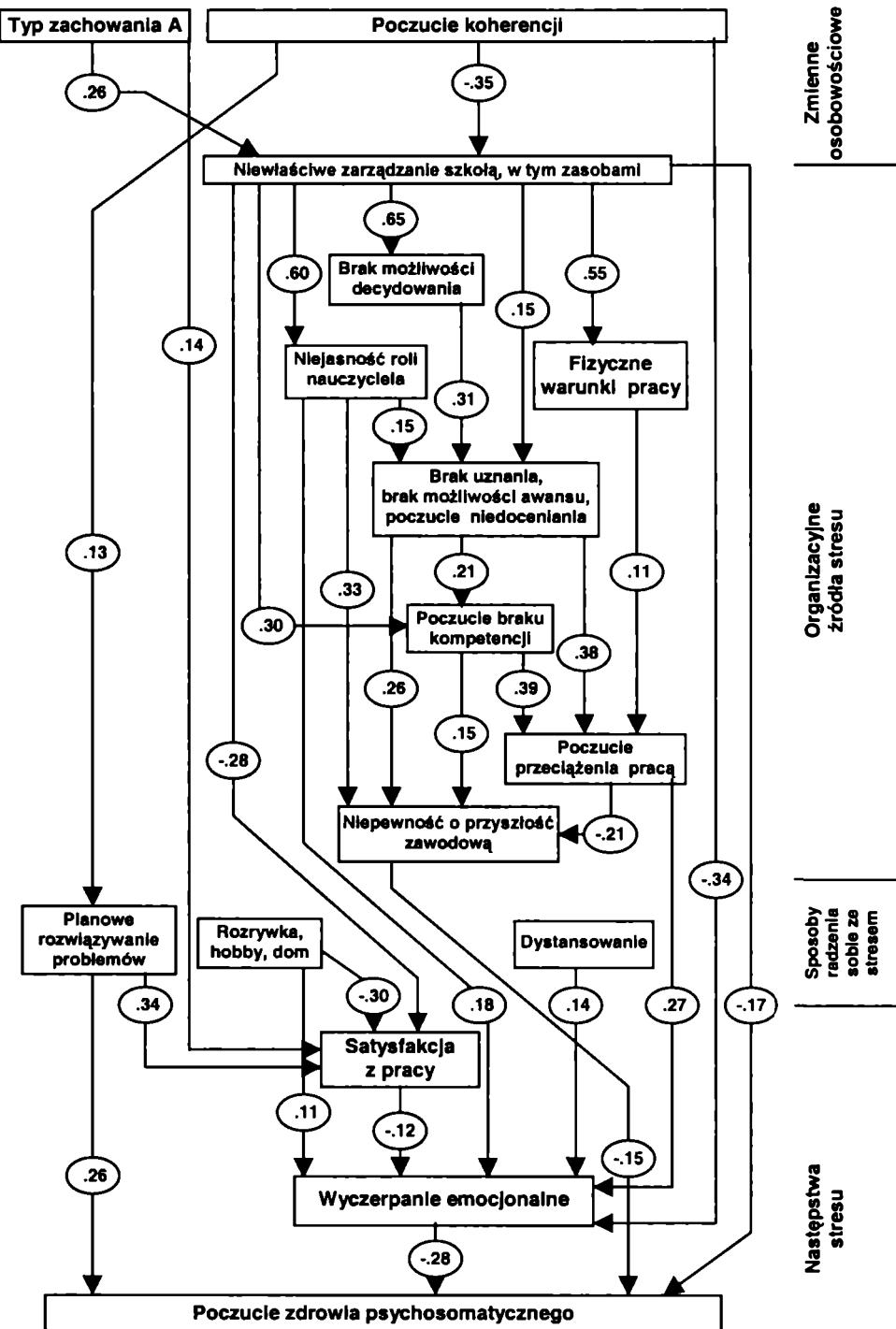
### Zmienne osobowościowe

Do zmiennych osobowościowych, które wzięto pod uwagę w powyższych badaniach, należą: poczucie koherencji i typ zachowania A.

To od nich zależy, jak oraz w jakim stopniu nauczyciele reagują na stres w miejscu pracy. Wysoki poziom koherencji wpływa także na planowe rozwiązywanie problemów, które dodatnio koreluje z poczuciem zdrowia u nauczycieli.

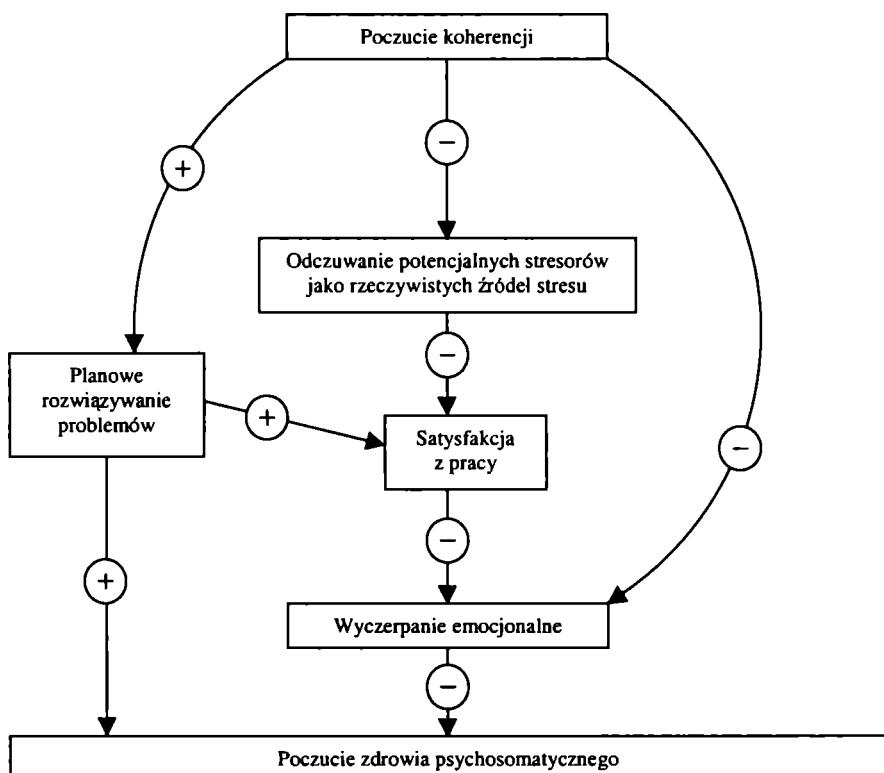
### Wpływ poczucia koherencji na inne zmienne

Poczucie koherencji ma umiarkowanie dodatni wpływ na zdrowie. Wyraża się wspólnikiem korelacji  $r = 0,40$ . Koherencja ogólnie sprzyja zdrowiu, zgodnie z hipotezą Antonovskiego, jej poczucie obniża spostrzegany stres, związany z niewłaściwym zarządzaniem szkołą oraz innymi stresorami. Dzięki temu osoby o wysokim poziomie koherencji odczuwają większą satysfakcję z pracy, są bardziej zadowolone, mniej wyczerpane emocjonalnie i mają wyższe poczucie zdrowia psychosomatycznego.



Rysunek 11.1. Model analizy ścieżek

Poczucie koherencji wpływa także dodatnio na „planowe rozwiązywanie problemów” (sposób radzenia sobie ze stresem), co z kolei wiąże się z wyższą satysfakcją z pracy. Należy także zwrócić uwagę na ujemny związek poczucia koherencji z wyczerpaniem emocjonalnym (czyli im wyższe poczucie koherencji, tym mniejszy poziom wyczerpania emocjonalnego). Powyższe wyniki odczytano z analizy ścieżek. Z korelacji pomiędzy poszczególnymi zmiennymi wynika, że wszystkie elementy składowe koherencji wpływają istotnie na zdrowie. W tej próbie najsilniej koreluje poczucie zaradności ( $r = 0,40$ ), a nieco słabiej zrozumiałości (0,30) i sensowności (0,28). Związek poczucia koherencji z następstwami stresu realizuje się zgodnie ze schematem przedstawionym na rysunku 11.2.



Rysunek 11.2. Wpływ poczucia koherencji na następstwa stresu

Źródło: opracowanie własne

### Typ zachowania A i spostrzegany stres organizacyjny

Związki pomiędzy typem zachowania A a pozostałymi zmiennymi są słabe, pomimo to osoby z tym typem zachowania w większym stopniu narzekają na niewłaściwe zarządzanie szkołą i niewłaściwe relacje międzyludzkie.

Związek ten w dalszej konsekwencji (poprzez satysfakcję z pracy i wyczerpanie emocjonalne) prowadzi do obniżenia poczucia zdrowia. Należy jednak podkreślić, że wystę-

pująca korelacja między typem zachowania A a poczuciem zdrowia wynosi zaledwie – 0,21 (model analizy ścieżek zdołał wyjaśnić tylko część tej bardzo słabej korelacji).

Ta zmienna indywidualna, jak się okazuje, w niewielkim stopniu wyjaśnia ocenę stresorów i ich odbiór w codziennej pracy. Osoby o tym typie zachowania bardzo cenią sobie czas. Nauczyciele o zachowaniu typu A gorzej znoszą wszelkie kłopoty organizacyjne, bardziej stresują się niż osoby z grupy B.

### Sposoby radzenia sobie ze stresem

Analizując uzyskane dane, można stwierdzić, że nauczyciele stosują różne strategie radzenia sobie ze stresem w celu zminimalizowania jego destrukcyjnego wpływu na ich codzienną działalność.

Biorąc pod uwagę analizę ścieżek, można powiedzieć, że planowe rozwiązywanie problemów stosują ci nauczyciele, którzy mają wyższe poczucie koherencji, należą do grupy „zdrowych” i niewypalonych pracowników, odczuwających przy tym wysoką satysfakcję z pracy.

Ponadto ten sposób radzenia sobie ze stresem jest jedynym, który korzystnie wpływa na zdrowie. Osoby, które go używają, charakteryzują się większą satysfakcją z pracy, niższym wyczerpaniem emocjonalnym i wyższym poczuciem zdrowia.

Związek pomiędzy planowym rozwiązywaniem problemów a poczuciem zdrowia ma jednak dość ograniczoną siłę, współczynnik korelacji między tymi zmiennymi wynosi  $r = 0,36$ , na dodatek tylko część tej korelacji można uznać za przyczynowy wpływ tego sposobu radzenia sobie ze stresem na poczucie zdrowia.

Sposób radzenia sobie poprzez rozrywkę, hobby, dom oraz dystansowanie się jest prawie zerowo skorelowany z poczuciem zdrowia, także bardzo słabo (dodatnio) wpływa na wyczerpanie emocjonalne i pośrednio na zdrowie (osoby wyczerpane emocjonalnie stają się draźliwe, silnie reagują emocjonalnie na słabe bodźce, łatwo popadają w konflikty, stają się niekomunikatywne oraz angażują się emocjonalnie w sytuacjach wymagających obiektywnego, bezstronnego i profesjonalnego działania).

Ogólnie można powiedzieć że, „dystansowanie” nie pomaga w rozwiązywaniu problemów zawodowych. Natomiast jest bardzo prawdopodobne, że prowadzi do niezdowolenia z siebie. Powyższe badanie nie wykazało korzystnego wpływu tego sposobu radzenia sobie. Z drugiej strony, niekorzystny wpływ jest tak słaby, że nie ma on większego znaczenia poznawczego ani praktycznego.

Sposób radzenia sobie – poprzez rozrywkę, hobby, dom – jest traktowany głównie jako ucieczka od problemów zawodowych do dziedzin życia przynoszących satysfakcję. Czy tego rodzaju forma radzenia sobie jest skuteczna? Z punktu widzenia satysfakcji z pracy nie jest. Powstaje jednak pewien dylemat – rozpatrywanie tego powiązania w drugą stronę: czy nauczyciele, którzy nie mają poczucia satysfakcji w pracy, poszukują aktywności poza miejscem pracy w celu rekompensaty braku satysfakcji?

Wykazano, że sposób radzenia sobie ze stresem poprzez ucieczkę od problemów zawodowych w „rozrywkę, hobby, dom” w niewielkim stopniu wpływa na satysfakcję z pracy ( $r = -0,21$ ). Natomiast w przypadku wyczerpania emocjonalnego mamy z kolei słaby związek o kierunku dodatnim. Powstaje tu pytanie: czy ten sposób radzenia sobie ze stresem wpływa na wyczerpanie emocjonalne, czy też osoby, które są już wyczerpane emocjonalnie, uciekają do rozrywki oraz aktywności poza miejscem pracy?

Największym źródłem frustracji nauczycieli jest brak satysfakcji finansowej i zła kondycja szkolnictwa w naszym kraju. Ponieważ, ich zdaniem, nie są w stanie zmienić tego stanu rzeczy, pozostaje im jedynie adaptacja do sytuacji i szukanie zapomnienia we wzmożonej aktywności i działaniu poza szkołą lub też zdystansowanie się do bieżących problemów.

Nie chroni to jednak przed poczuciem wyczerpania emocjonalnego, będącego jednym z symptomów wypalenia. Jeszcze inaczej przedstawia się sytuacja nauczycieli „wypalonych” (opisane w rozdziale poprzednim skupienie piąte i szóste). Utracili już oni potrzebę aktywnego działania i angażowania się w sprawy uczniów i współpracowników, dlatego rzadziej stosują sposoby przeciwdziałania wpływowi stresu.

Prawdopodobnie mają oni poczucie beznadziejności swojej sytuacji, której nie są w stanie zmienić ani poprawić, dlatego żadna z prób adaptacji czy zaangażowanie się w inną działalność nie wydają się im skuteczne. Mogą się za to uciekać do innych typów radzenia sobie ze stresem, które według badań A. Pines (1993) są pozytywnie skorelowane ze zjawiskiem *burnout*. Sieganie po alkohol, środki farmaceutyczne, a także ucieczka w chorobę to częste przypadki wśród osób wypalonych, ponieważ pozwalają na chwilowe zapomnienie o stresie, oddalenie go od siebie, zwłaszcza gdy próby zniwelowania go zawodzą lub nie mogą być zastosowane.

### Inne uwarunkowania źródeł stresu

Uwarunkowania o charakterze indywidualnym to zmienne osobowościowe: typ zachowania A i poczucie koherencji. Badanie wykazało, iż wpływ źródeł stresu w największym stopniu odczuwają nauczyciele charakteryzujący się typem zachowania A, w mniejszym stopniu nauczyciele o wysokim poczuciu koherencji.

Następstwami odczuwania źródeł napięć, jako rzeczywistych czynników wywołujących stres, jest obniżenie satysfakcji z pracy, wypalenie zawodowe i obniżenie poczucia zdrowia.

Do uwarunkowań źródeł stresu możemy zaliczyć też niewłaściwe kierowanie zasobami ludzkimi, niepewność pracy, rodzaj szkoły, obecne zmiany systemu edukacji oraz fizyczne warunki pracy.

Niewłaściwe kierowanie zasobami ludzkimi jako źródło stresu w najwyższym stopniu podkreślane było przez nauczycieli nauczania początkowego i jest ono statystycznie istotnie wyższe niż u nauczycieli przedmiotów humanistycznych i ścisłych.

Reasumując: wykryto kilka istotnych różnic, które dotyczą grup z najwyższą i najniższą średnią poziomu stresu wśród nauczycieli. Większe znaczenie (z punktu widzenia poziomu tych wszystkich zmiennych) ma fakt pracy w zawodzie nauczyciela niż specjalność nauczycielska. Wpływ na stresogenność tego zawodu ma także rodzaj szkoły, w której uczą pedagogizy.

W opisywanych badaniach porównano pracę nauczycieli szkół masowych i specjalnych.

Praca w szkole specjalnej jest bardzo wyczerpująca. Nauczyciele z takich placówek odznaczają się niższym poziomem zdrowia oraz wyższym poziomem wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji. Prawdopodobnie jest to spowodowane bliskim i emocjonalnym kontaktem z uczniami. W większym stopniu nauczyciele ze szkół specjalnych stosują także używki i leki. Nie ma natomiast różnicy pod względem satysfakcji z pracy czy poczuciem braku osiągnięć, a także pod względem radzenia sobie ze

stremem. U nauczycieli szkół specjalnych występuje natomiast wyższy stopień postrzeganych źródeł stresu, szczególnie pod względem kierowania zasobami ludzkimi i poziomem agresji uczniów.

### Źródła stresu – uciążliwość

Nauczyciele w swych wypowiedziach zwróciły uwagę na zbyt liczne klasy, małe sale i brak pomocy naukowych. Do minimum ograniczona jest działalność kół zainteresowań, zespołów sportowych i artystycznych, co przyczynia się do wzrostu monotonii i nudy w szkole. Należy zwrócić uwagę, że ważnymi stresorami w pracy zawodowej nauczyciela (poza pracą z dziećmi) są problemy lokalowe i finansowe, które ją ograniczają i dezorganizują. Za największe źródło stresu w zawodzie nauczyciela uznano jednak „bycie świadkiem rosnącej agresji między uczniami” (91,9% badanych nauczycieli).

Nauczyciele wskazują na podwyższony poziom agresji wśród uczniów, którzy poprzez krzyki, bójki i przeklinanie próbują zwrócić na siebie uwagę. Skarżą się także na problemy z dyscypliną wśród dzieci i młodzieży. Z ich wypowiedzi wynika, iż podczas studiów zostali lepiej przygotowani w zakresie metodycznym (nauczanie), gorzej zaś w dziedzinie wychowania (współpraca ze środowiskiem).

Pedagogodzy narzekają na coraz większe trudności z uczniami, co wynika z ich ograniczonego wpływu wychowawczego. Wielu z nich uważa, iż minęły się z powołaniem, nie mają jednak możliwości zmiany pracy w następstwie braku kwalifikacji.

Kolejnym ważnym problemem jest dezinformacja spowodowana przeprowadzany mi zmianami (reforma oświaty): brak informacji na ten temat podkreśliło 89,8% nauczycieli.

Istotnym stresorem jest także niska pensja, nieproporcjonalna do obciążenia pracą, do ponoszonych kosztów: zbyt dużego nakładu pracy, sił i zdrowia.

### Źródła stresu – wzajemne relacje

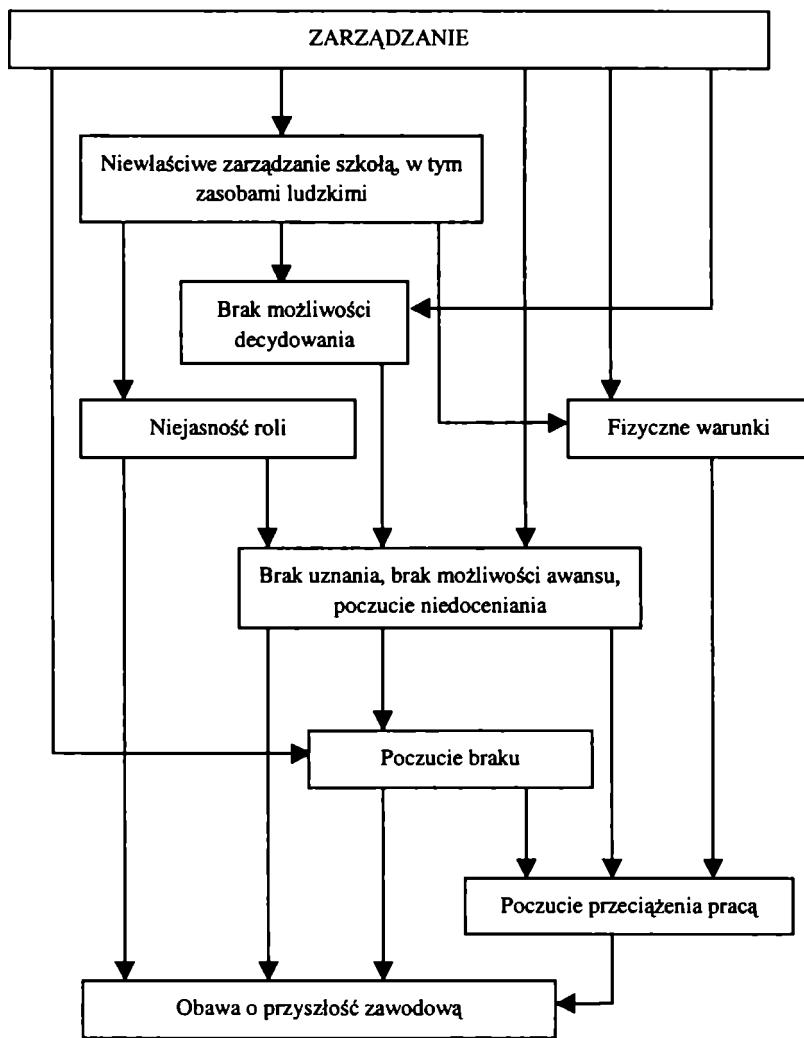
Źródła stresu stanowią grupę dość silnie związań z sobą zmiennych, oddziałujących na siebie w sposób pośredni i bezpośredni.

Niewłaściwe zarządzanie szkołą, w tym zasobami ludzkimi, powoduje niemożność podejmowania decyzji, niejasność roli nauczyciela. Następstwem jest tu brak uznania, niedocenianie oraz poczucie braku kompetencji i te właśnie czynniki wpływają na obawę o przyszłość zawodową nauczycieli.

Od właściwego zarządzania szkołą zależą też fizyczne warunki pracy: gdy są nieodpowiednie, powodują poczucie przeciążenia. Powyższe wyniki są zgodne z wcześniejsiej postawioną hipotezą, dotyczącą wpływu źródeł stresu o charakterze organizacyjnym na pracę nauczyciela.

Poszczególnych stresorów nie możemy traktować w oderwaniu od innych. Jeżeli przyjmiemy model, w którym czynniki organizacyjne traktowane są jako przyczyny innego rodzaju stresu, to okaże się, że możemy wyjaśniać powiązania pomiędzy poszczególnymi stresorami.

Sredni współczynnik korelacji w grupie 10 zmiennych charakteryzujących źródła stresu wynosi 0,49.



Rysunek 11.3. Źródła stresu – wzajemne relacje  
Źródło: opracowanie własne

### Źródła stresu a sposoby radzenia sobie z nimi

Bardziej złożony jest problem sposobów radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli, stosowanych w warunkach zmian systemu oświaty.

W modelu analizy ścieżek nie znalazły się żadne powiązania, które łączyłyby sposoby radzenia sobie ze stresem ze stopniem, w jakim badani odczuwają poszczególne źródła napięć. Sugerowałoby to, że stopień obciążenia nauczycieli poszczególnymi stresorami nie przesądza jednak sposobu redukcji stresu, jaki zastosują. W analizie korelacji pomiędzy zmiennymi wykryto bardzo słabe związki: głównie osoby, które w większym stopniu narzekają na zarządzanie szkołą i podkreślają niepewność pracy, mają mniejszą tendencję do planowego rozwiązywania problemów ( $r = -0,27$  oraz  $r = -0,22$ ).

## **Źródła stresu – następstwa**

### ***Satyfakcja z pracy***

Ważne jest, aby dojrzeć brak satysfakcji z pracy jako bezpośrednią reakcję na stres. Jednym z głównych symptomów doświadczania stresu w pracy jest manifestowanie niezadowolenia z niej. Dokonano wielu badań odnoszących się do stopnia zadowolenia z pracy, okazywanego przez nauczycieli, ale doprowadziły one do zupełnie rozbieżnych wniosków.

Badanie 148 brytyjskich nauczycieli przeprowadzone przez Fletchera i Payna (1982) dowiodło, że większość z nich lubi swoją pracę, ale jednocześnie odczuwa znaczny stopień presji w miejscu pracy. Mimo to porównanie doświadczeń nauczycieli ze słuchaczami Uniwersytetu Michigan (Instytut Badań Społecznych Badania Jakości Zatrudnienia) wykazuje, że nauczyciele są częściej niezadowoleni z pracy niż inne grupy zawodowe (cyt. za: Cooke, Kornbluch, 1980). Badanie to pokazało, że poziomy zadowolenia z pracy są różne w różnych szkołach. Moracco i in. w 1983 r. opisali wysoki stopień niezadowolenia z nauczania, rozumianego jako potencjalna droga zawodowa, w związku ze stresem postrzeganym jako jeden z głównych czynników w tej profesji, składających się na tę profesję.

Dokładniejsza analiza problemu, odnosząca się do niezadowolenia z pracy, pokazuje, że takie czynniki, jak: wynagrodzenie, struktura zawodowa, możliwości awansu i status zawodowy, są także bardzo istotne (Tallenbeck i in., 1983). Kyriacou i Sutcliffe (1979b) w badaniu 218 nauczycieli z różnych szkół podstawowych w Anglii zauważali, że przypisany zawodowi nauczyciela stres był negatywnie powiązany z zadowoleniem z pracy. Stres ten postrzegano w ten sposób niezależnie od wieku, długości stażu zawodowego, czy stanowiska zajmowanego w szkole.

Needle i in. (1980) stwierdzają też, że nauczyciele narażeni na większy stres wykazują większe niezadowolenie z pracy.

Należy zaznaczyć, że satysfakcja z pracy bądź jej brak może być zarówno skutkiem stresu, jak i jego przyczyną i odgrywa bardzo złożoną rolę w doświadczeniu zawodowym.

W celu zmierzenia zadowolenia z pracy w tych badaniach posłużono się kwestionariuszem „Twoja satysfakcja z pracy”, w którym użyto skali Warra i in. (1989) – dokładniej opisana w podrozdziale 6.2.

Kwestionariusz zawiera pytania punktowane od 1 do 7, co oznacza, że dla każdego nauczyciela ocena satysfakcji z pracy może się ważyć od 15 do 105 punktów, z przeciętnym wynikiem 74,6 dla normatywnej brytyjskiej populacji absolwentów.

Cooper i Travers (1996) stwierdzili, że nauczyciele ze średnią 56,6 są znacznie mniej usatysfakcjonowani swoją pracą niż przedstawiciele innych grup zawodowych, jak na przykład inspektorzy podatkowi (Cooper, Roden, 1985), pielęgniarki (Cooper, Mitchell, 1990).

Stwierdzono, że w badanej przez nas grupie nauczycieli stopień satysfakcji wynosi 67,6 (odchylenie standardowe 10,7) i jest wyraźnie poniżej normatywnego poziomu. Oznaczałoby to wyższy stopień zadowolenia w grupie polskich nauczycieli niż w grupie nauczycieli brytyjskich. Pomimo to nauczyciele ogólnie są mało usatysfakcjonowani swoją pracą.

Ogólnie stopień zadowolenia nie jest zły. Do najbardziej satysfakcjonujących należy aspekt dotyczący godzin pracy. Aż 76,3% nauczycielek wykazało zadowolenie pod tym względem.

Najmniej satysfakcjonujące są dla nauczycieli zewnętrzne aspekty pracy (wysokość zarobków, szanse awansowania oraz zarządzanie szkołą). Zadowoleni są natomiast z tych jej aspektów, które wiążą się z wolnym wyborem metod pracy, różnorodnością oraz współpracą z innymi. Podczas wywiadów z nauczycielami (które poprzedziły rozdanie kwestionariuszy) okazało się, że zyczliwi współpracownicy byli bardzo pomocni w redukowaniu lub przewyciężaniu stresu. Wielu badanych mówiło o potrzebie powrotu do pokoju nauczycielskiego przed pójściem do domu, by podzielić się danym problemem w celu uzyskania wsparcia. Relacje ze współpracownikami oraz dzielone z nimi poczucie humoru są ważnymi drogami radzenia sobie ze stresem związanym z nauczaniem, ponieważ w klasie nauczyciel jest zupełnie osamotniony. Opierając się na tych wynikach, widzimy, że satysfakcja w zawodzie nauczyciela związana jest z zewnętrznymi aspektami pracy, a jej brak – z czynnikami zewnętrznymi.

Z satysfakcją z pracy ujemnie korelują wszystkie szczegółowe źródła napięć, przy czym najsiłniej zarządzanie (-0,45), następnie brak możliwości decydowania (-0,42), kierowanie zasobami ludzkimi (-0,41) i brak poczucia kompetencji (-0,41). Słabiej natomiast korelują źródła stresu, takie jak: brak uznania, szacunku i możliwości awansu (-0,34), niejasność roli nauczyciela (-0,33), przeciążenie pracą (-0,33), fizyczne warunki pracy (-0,32) i niepewność pracy (-0,30).

### *Satysfakcja z pracy a wyczerpanie emocjonalne i poczucie zdrowia*

Satysfakcja z pracy wpływa ujemnie na wyczerpanie emocjonalne (-0,42), a dodatnio na poczucie zdrowia (0,33). Z kolei wyczerpanie emocjonalne ujemnie wpływa na poczucie zdrowia (-0,43).

Analiza ścieżek daje możliwość uporządkowania zmiennych pod względem siły ich wpływu na zdrowie. Wykorzystując tabelę dekompozycji współczynników korelacji, wzięto pod uwagę całkowite rezultaty przyczynowe.

Okazuje się, że najsiłniejszy wpływ przyczynowy na zdrowie ma poczucie koherencji (0,33), niewłaściwe zarządzanie szkołą, w tym zasobami ludzkimi (-0,30), wyczerpanie emocjonalne (-0,29) oraz planowe rozwiązywanie problemów (0,26). Druga grupa zmiennych, o znacznie słabszym wpływie przyczynowym, obejmuje obawę o przyszłość (-0,16), staż pracy (-0,14), niejasność roli nauczyciela (-0,12), poczucie przeciążenia pracą (-0,11), typ zachowania A (-0,09) i poczucie braku kompetencji (-0,07).

### *Syndrom wypalenia zawodowego jako następstwo stresu*

W procesie radzenia sobie ze źródłami stresu nauczyciele mogą nadmiernie eksploatować własne zasoby (nadweręgać siły, zdrowie, zaniedbywać odpoczynek) do momentu, w którym pojawią się wyraźne zmiany psychologiczne, określane mianem syndromu wypalenia zawodowego (Ratajczak, 1996). Koszty psychologiczne są negatywnymi skutkami radzenia sobie z zagrożeniem, przeciążeniem, stresem. Zdaniem Z. Ratajczak (1996), można mówić zarówno o kosztach psychologicznych powodzenia (gdy treścią dyskomfortu będzie przekonanie, że za sukces trzeba było drogo zapłacić), jak i o kosztach porażki (gdy dyskomfort będzie wynikał ze stwierdzenia: „tak się starałem i nic z tego nie wyszło”).

Znaczne koszty psychologiczne (z wyraźnie odczuwanym poczuciem straty w zasobach) wynikają z nieefektywnych, niefunkcjonalnych sposobów radzenia sobie, które zwrotnie przyczyniają się też do pogorszenia sytuacji, gdyż powodują nasilenie stresu. Można więc mówić o nieadekwatnych, wobec własnych zasobów, strategiach za-

radczych, powodujących ich szybkie wyczerpanie się. Jak pisze Z. Ratajczak (1996, s. 81–82),

„radzenie sobie może być zarazem stresogenne i kosztorodne, a dalsze próby wyjścia z impasu mogą pogłębiać bezradność oraz wyczerpywać skromne zasoby energetyczne (witalne) i strukturalne jednostki. Sytuacja bezradności może się wówczas przeobrazić w sytuację bezsilności, jak ma to miejsce w sytuacjach tzw. wypalenia się, skrajnego wyczerpania, przemęczenia czy ostatecznego załamania się, z którego samodzielnie już wyjść nie można (konieczny jest ratunek innych)”.

Wykorzystując model analizy ścieżek, można wnioskować, że stresory pośrednio, poprzez brak satysfakcji z pracy, wywołują wyczerpanie emocjonalne (0,54). Na drugim miejscu jest depersonalizacja (została pominięta w modelu analizy ścieżek – można przypuszczać, że związki stresorów z ogólnym wypaleniem zawodowym zostały już w wystarczającym stopniu opisane, jako ich powiązania z wyczerpaniem emocjonalnym). Mimo wszystko analiza korelacji między parami zmiennych wykazuje pewne związki, łączące depersonalizację z kilkoma szczegółowymi stresorami, tj. fizycznymi warunkami pracy (0,28), niejasnością roli nauczyciela (0,27), wzajemnym oddziaływanie uczeń – nauczyciel (0,22), brakiem poczucia kompetencji pedagogicznych (0,19) i kierowaniem zasobami ludzkimi (0,17). Związki te są jednak bardzo słabe, a współczynnik korelacji nie przekracza 0,28. Poczucie braku osiągnięć osobistych jest w niskim stopniu skorelowane z dwoma stresorami: brakiem kompetencji pedagogicznych (0,18) i przeciążeniem pracą (0,15).

Szczegółowa analiza zespołu wypalenia zawodowego u nauczycieli skłania do refleksji na temat źródeł stresu zawodowego. Warto zwrócić uwagę na kilka wybranych stresorów, które wydają się podstawowe w relacji do wyczerpania emocjonalnego jako podstawowego wymiaru syndromu wypalenia zawodowego: *niejasność roli nauczyciela, przeciążenie pracą, brak poczucia kompetencji pedagogicznych, fizyczne warunki pracy, niepewność pracy, zarządzanie – struktura szkoły i inne oraz zmienne decyzyjne – większość decyzji podejmuje dyrektor szkoły lub administracja*.

Dodatkowo nakładają się tutaj takie czynniki, jak konflikty (z przełożonym, innymi nauczycielami czy rodzicami uczniów), brak wsparcia społecznego ze strony koleżanek/kolegów lub przełożonych.

Poczucie niepewności jest spowodowane często również potrzebą rozwiązywania problemów uczniów.

Według Chernissa, poczucie niepewności, wynikające zwłaszcza z poczucia wątpliwości co do własnych umiejętności, braku poczucia kompetencji pedagogicznych, wychowawczych (adekwatnych do konkretnej sytuacji) jest jednym z najmocniejszych stresorów prowadzących do zespołu wypalenia zawodowego (Cherniss, 1980a).

Poczucie niespełnienia oczekiwani wynika z naturalnej tendencji człowieka do oczekiwania uczucia wdzięczności od innych, którymi się opiekuje, pomaga, wyraża swoją sympatię lub poświęca życzliwą uwagę.

Te i wiele innych względów powodują u nauczycieli narastające poczucie, że inwestują oni w sensie psychicznym i fizycznym („dają z siebie”) o wiele więcej, niż otrzymują w zamian. Poczucie niespełnienia oczekiwani, braku uznania, szacunku i możliwości awansu, spowodowane u nauczycieli opisaną powyżej dysproporcją pomiędzy inwestowaniem w pracę i w uczniów, a otrzymywaniem, może wywierać przytłaczającą presję psychiczną na nauczycieli (Maslach, 1982a), prowadzącą wprost do zespołu wypalenia zawodowego.

Oprócz wymienionych już podstawowych stresorów, można znaleźć w literaturze przedmiotu, wiele innych, które są badane w różnych kontekstach. W przypadku pracy nauczycieli najczęściej wymieniane są: konflikty w grupach nauczycieli i z przełożonymi, poczucie samotności, zmęczenie psychiczne, zewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, konieczność podejmowania dodatkowej pracy, brak samodzielności, autonomii w określaniu celów nauczania i wychowywania młodzieży oraz przeciążenie pracą, które w znacznym stopniu sprzyjają rozwinięciu się syndromu wypalenia zawodowego.

### ***Poczucie zdrowia i inne zmienne zdrowotne (leki, absencja, zwolnienia, zmiana pracy)***

Według Pelletiera (Pelletier i in., 1991), 90% wszystkich chorób może mieć związek ze stresem. W latach 80. i 90. pojawiło się mnóstwo prac ukazujących wpływ stresu (zwłaszcza związanego z pracą zawodową) na rozwój zaburzeń w układzie krążenia. Przekrojowe badania o charakterze prospektywnym miały na celu określenie relacji praca zawodowa – wysiłek – uzyskiwane wynagrodzenie i wynikający stąd stres, w odniesieniu do choroby niedokrwiennej serca. Opisane m.in. przez Siegrista (Siegrist, 1990) wyniki badań wielu setek pracowników fizycznych i umysłowych pokazują, że w ciągu 6,5 roku ryzyko występowania choroby (o mniejszej lub bardziej skomplikowanym przebiegu) było 3,4 do 4,5 razy większe u tych pracowników, których sytuację charakteryzował brak stabilizacji, zmniejszone poczucie bezpieczeństwa (bądź jego brak), silna presja i wysoki poziom uzależnienia od pracy. Wykazane relacje były tym silniejsze, im niższy był poziom dochodów lub zdolności kontrolowania przez daną osobę tego, co spotykało ją w pracy. Autorzy podkreślają również występowanie zależności pomiędzy przejawami (wskaźnikami) stresu w pracy, a głównymi czynnikami ryzyka choroby wieńcowej, jakimi są nadciśnienie tętnicze i podwyższony poziom lipidów.

Stres wymieniany jest w literaturze kardiologicznej jako czynnik przyspieszający wystąpienie zawału serca, przyczyniający się do rozwoju nadciśnienia tętniczego, wywołujący niedokrvenie w mechanizmie kurcza naczyniowego, powodujący wystąpienie zaburzeń rytmu serca, prowokujący wystąpienie nagłego zgonu sercowego.

Powołując się na badania Rubermana i in., Frank i Taylor (1993) podają, że osoby o wysokim poziomie stresu i społecznej izolacji obarczone są 4-krotnie wyższym ryzykiem nagłej śmierci niż osoby o niskim poziomie stresu. Wśród chorób mocno związanych ze stresem wymienia się chorobę niedokrwinną serca, nadciśnienie tętnicze, chorobę wrzodową układu pokarmowego, niektóre choroby alergiczne (astmę alergiczną), niektóre postacie choroby nowotworowej (rak piersi, jelita grubego), cukrzycę (glukozuria emocjonalna – glukoza w moczu w stanie napięcia emocjonalnego, hiperglykemia emocjonalna – wysoki poziom cukru we krwi w sytuacjach trudnych).

Frank i Smith (1990, s. 225–264) podają, że przypadki nagłej śmierci sercowej stanowią prawie połowę wszystkich zgonów z powodu chorób układu krążenia i są szacowane w USA na ok. 400 tys. rocznie. Wskazują przy tym, że zjawisko to niekoniecznie wiąże się z tzw. somatycznymi czynnikami ryzyka, zaś patofizjologiczne mechanizmy, decydujące ostatecznie o zaburzeniu funkcji komór serca, mogą być wyjaśniane działaniem czynników neurologicznych i behawioralnych.

Stresorami są najczęściej sytuacje bądź zadania, np.: liczenie, rozróżnianie kolorów, rozwiązywanie zadań (test Ravena), publiczny występ itp.

Gofdberg, porównując hemodynamiczną i hormonalną odpowiedź organizmu na różnego rodzaju bodźce, stwierdził, że stres, wywołany koniecznością przemawiania do grupy zgromadzonych osób, powodował silniejszy rezultat niż ćwiczenie fizyczne na ergometrze. Niedokrwienie spowodowane stresem psychicznym wiązało się ze znacząco wyższym wzrostem oporu obwodowego naczyń krewionośnych oraz mniej istotnym wzrostem tężna i ciśnienia krwi niż w przypadku zadania fizycznego.

### 11.1. Podsumowanie wyników i wnioski

W niniejszych badaniach analizowane były uwarunkowania i następstwa stresu w zawodzie nauczyciela oraz zależności pomiędzy nimi. Wnioski szczegółowe z badań sformułowano następująco:

1. Do uwarunkowań stresu u nauczycieli zaliczamy czynniki organizacyjne, takie jak:

- niewłaściwe zarządzanie;
- fizyczne warunki pracy;
- niejasność roli.

Dodatkowo zostały wykryte następujące zależności:

1.1. Niewłaściwe zarządzanie, jako źródło napięć, w najwyższym stopniu było podkreślane przez nauczycieli nauczania początkowego i jest ono istotnie wyższe niż u nauczycieli przedmiotów humanistycznych i ścisłych.

1.2. Przeciążenie pracą jest najbardziej dotkliwe dla nauczycieli przedmiotów humanistycznych, natomiast najmniej dla nauczycieli nauczania początkowego.

1.3. Niepewność pracy dotyczy w głównej mierze nauczycieli nauczania początkowego, a najmniej nauczycieli języków obcych.

1.4. Nauczyciele na stanowisku kierowniczym w porównaniu z innymi nauczycielami odznaczają się istotnie wyższym współczynnikiem wyczerpania emocjonalnego i znacznie częściej stosują leki i używki.

1.5. Nauczyciele szkół specjalnych, w porównaniu z nauczycielami ze szkół masowych, odznaczają się słabszym zdrowiem (istotnie niższym statystycznie poziomem zdrowia psychosomatycznego), wyższym poziomem wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji.

2. Do głównych przyczyn stresu w zawodzie nauczyciela możemy zaliczyć m.in.:

- poziom agresji uczniów;
- lęk przed trudnymi sytuacjami w relacjach z uczniami, ich rodzicami oraz dyrekcją szkoły;
- brak wsparcia ze strony współpracowników, jak i zarządzających;
- brak możliwości decydowania;
- zbyt duże oczekiwania ze strony rodziców uczniów;
- niewłaściwe zarządzanie kadrami;
- brak uznania społecznego.

3. Uwarunkowania osobowościowe wpływają na ocenę poziomu stresu w miejscu pracy.

3.1. Wysoki poziom poczucia koherencji osłabia odczuwanie potencjalnych stresorów, takich jak: niewłaściwe zarządzanie szkołą i kadrami, niejasność roli, warunki pracy, przeciążenie pracą i inne, jako rzeczywistych źródeł stresu.

### 3.1.1. Nauczyciele o wysokim poziomie koherencji odczuwają:

- wyższą satysfakcję z pracy;
- większy poziom zadowolenia;
- mniejsze wyczerpanie emocjonalne;
- czują się zdrowi;
- stosują konstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem (np. „planowe rozwiązywanie problemów”).

3.1.2. Wszystkie elementy składowe koherencji istotnie korelują z poczuciem zdrowia psychosomatycznego.

3.2. Nauczyciele, charakteryzujący się typem zachowania A, odczuwają w większym stopniu wpływ źródeł stresu w porównaniu z nauczycielami charakteryzującymi się typem zachowania B.

3.2.1. Nauczyciele typu A gorzej znoszą wszelkie kłopoty typu organizacyjnego, trudniej akceptują niewłaściwe zarządzanie szkołą i kadrami oraz mają większe kłopoty ze zdrowiem w porównaniu z nauczycielami typu B.

4. Charakterystyki demograficzne właściwie nie ujawniły związku z żadnymi z następstw stresu. Ważną grupą zmiennych pośredniczących pomiędzy uwarunkowaniami a następstwami stresu są różnorakie strategie zmagania się z nim. Okazało się, że badani nauczyciele najczęściej stosowali konstruktywne, planowe podejście do problemów. Jak wynika z literatury przedmiotu, ta strategia obniża i ogranicza skutki stresu zarówno na poziomie indywidualnym, jak i organizacyjnym.

5. Po zastosowaniu wśród badanych nauczycieli analizy skupień pod kątem typów reakcji na stres okazało się, że próba badawcza nie była próbą homogeniczną. Wśród respondentów zidentyfikowano aż sześć skupień, różniących się między sobą reakcjami na stres i stanem subiektywnego zdrowia.

## Wnioski ogólne

1. Okazało się, że do najsilniejszych czynników stresogennych w badanej próbie należały:

- niejasność roli nauczyciela;
- obawa o przyszłość zawodową;
- poczucie niewystarczających kompetencji;
- brak docenienia i odpowiednich kwalifikacji.

2. Występują wyraźne korelacje między nieprawidłowościами w organizacyjnych aspektach wykonywanej pracy a poziomem stresu oraz jego następstwem – poczuciem zdrowia.

3. Niemożność decydowania i rozwiązywania problemów związanych z pracą oraz zła organizacja pracy w istotny sposób wpływają na:

- wzrost stosowania używek i leków;

– występowanie chorób somatycznych oraz ogólne złe samopoczucie (nastroje depresyjne, brak poczucia satysfakcji) u nauczycieli.

4. Generalnie, szkoły specjalne okazały się bardziej stresogennym środowiskiem w porównaniu ze szkołami masowymi.

5. Stwierdzono bardzo niski poziom zadowolenia z zarobków i szans na awans w grupie zawodowej nauczycieli.

6. Wyniki badań uwidoczyli, iż brak zdyscyplinowania uczniów oraz agresja z ich strony wpływają w istotny sposób na poziom stresu u nauczycieli.

7. Psychoedukacja powinna zmierzać w kierunku uczenia efektywnych form radzenia sobie ze stresem, rozwijania kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli w stosowaniu metod relaksacyjnych, a także technik komunikacji społecznej w celu psychoprofilaktyki i promocji zdrowia.

Powyższe badania wykazały konieczność zwrócenia uwagi na stan psychofizyczny nauczycieli jako jednostek oraz poprawę organizacji i warunków miejsca pracy, od których ten stan jest uzależniony. Ponadto stwierdzono potrzebę stosowania psychoedukacji: pod kątem lepszego samopoznania, zwiększenia samoświadomości i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Wskazano wprowadzenie treningów interpersonalnych oraz grup wsparcia w miejscu pracy.

## STRESZCZENIE

Niniejsza publikacja koncentruje się głównie na indywidualnych i organizacyjnych uwarunkowaniach zjawiska stresu wśród nauczycieli. W książce przeprowadzono empiryczną weryfikację kompleksowego modelu badawczego stresu. Badania te są pierwszą próbą systematycznej analizy zjawiska stresu wśród pracowników sektora oświaty w naszym kraju. Profesja nauczyciela należy do grupy zawodów społecznych, w których umiejętności interpersonalne i kondycja psychofizyczna bezpośrednio przekładają się na jakość kształcenia. W powyższej pracy, na podstawie istniejącego już modelu stresu organizacyjnego C.L. Coopera, opracowano nowy, uzupełniając go o koncepcję poczucia koherencji oraz uwzględniając problem syndromu wypalenia zawodowego.

W publikacji poddano analizie zarówno uwarunkowania, jak i konsekwencje wzajemnych oddziaływań tego dynamicznego układu, a także wewnętrzne współzależności i modyfikatory.

Wyniki badań wskazują na istnienie bardzo wyraźnych zależności między nieprawidłowościami w organizacyjnych aspektach wykonywanej pracy a poziomem stresu i jego następstwami, takimi jak brak poczucia satysfakcji, syndrom wyczerpania emocjonalnego oraz złe samopoczucie fizyczne i psychiczne (zdrowie). Niemożność decydowania w pracy, zła organizacja oraz wynikające stąd problemy w istotny sposób wpływają na wzrost stosowania używek oraz leków, na brak zdrowia psychicznego, występowanie chorób somatycznych, które są efektem długotrwałego i silnego stresu, oraz na depresję i odczucie braku satysfakcji z pracy.

Badania potwierdzają także zależność między rodzajem placówki i nauczonym przedmiotem a poziomem stresu.

Szkoły specjalne okazały się środowiskiem bardziej stresogennym w porównaniu ze szkołami masowymi. Zaobserwowano także zależność między poziomem stresu a nauczonym przedmiotem. Można to wytlumaczyć różną rangą przedmiotów: te, które kończą się egzaminem, są częściej weryfikowane wynikami osiąganyimi przez uczniów, a ich nauczyciel odczuwa silniejszą presję.

W publikacji, dzięki zastosowaniu metody analizy ścieżek, opracowano empiryczny model bezpośrednich zależności przyczynowo-skutkowych, zachodzących pomiędzy wybranymi zmiennymi. Uwzględniono w nim: zmienne osobowościowe (typ zachowania A, poczucie koherencji), organizacyjne źródła stresu, sposoby jego redukcji (odpowiednie planowanie, aktywność pozazawodowa, umiejętność dystansowania się) oraz następstwa stresu związane z brakiem poczucia satysfakcji z pracy, poziomem wyczerpania emocjonalnego i stanem zdrowia nauczycieli.

Na podstawie modelu analizy ścieżek stwierdzono, iż czynnik organizacyjny ma bezpośredni wpływ na brak poczucia satysfakcji, a wystąpienie symptomu wyczerpania emocjonalnego pozostaje w bezpośredniej zależności przyczynowo-skutkowej z poczuciem satysfakcji z pracy, niejasnością roli nauczyciela, przeciążeniem pracy, poczuciem koherencji oraz sposobami redukcji stresu. Przedstawione tu wyniki badań empirycznych zweryfikowały istniejący już model stresu organizacyjnego w pracy nauczyciela.

Publikacja zwraca uwagę na stan psychofizyczny nauczyciela jako jednostki, a także na konieczność poprawy warunków i miejsca jego pracy. Zaznacza także potrzebę psychoedukacji pedagogów: zwiększenia samoświadomości i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych (treningi interpersonalne, grupy wsparcia itp.).

Z powyższych wyników wynika wiele wniosków na temat dalszych badań nad stremem organizacyjnym w zawodzie nauczyciela. Ta próba jest zbyt mała, by uzyskane wyniki bez zastrzeżeń rozciągnąć na całą populację nauczycieli. Ze względu na feminizację zawodu nauczyciela w Polsce niniejsze badania przeprowadzono jedynie na grupie kobiet. Mimo iż była ona zróżnicowana ze względu na rodzaj szkoły, nauczane przedmioty, wiek, ilość uczniów w klasie, to w przyszłości warto przeprowadzić podobne badania na większej grupie, z uwzględnieniem nauczycieli płci męskiej. Ponadto ciekawe byłyby badania o charakterze longitudinalnym. Do zmiennych, które nie zostały tu uwzględnione, a na które warto zwrócić uwagę, należą m.in.: poczucie umiejscowienia kontroli (*locus of control*), dopasowanie do środowiska (teoria Holland'a), poziom empatii czy też takie cechy osobowości, jak: poziom samooceny, reaktywność i ekstrawertyzm.

W wyniku przeprowadzonych badań nad uwarunkowaniami i następstwami stresu organizacyjnego w zawodzie nauczyciela okazało się, że codzienne wysiłki nauczycieli (takie, jak na przykład radzenie sobie z niezdyscyplinowanymi uczniami, prowadzenie lekcji, ocenianie) nie są jedynym źródłem stresu, lecz istnieje jeszcze wiele innych przyczyn wywołujących to zjawisko.

Nadrzędnym celem pracy było dostarczenie nauczycielom i dyrektorom szkół informacji i praktycznych wskazówek na temat rozpoznawania i zapobiegania negatywnym konsekwencjom zjawiska stresu w grupie nauczycieli.

Stres powinien być rozpatrywany zarówno przez pryzmat jednostki, jak i organizacji, gdyż jego rozmiar zależy od psychiki nauczyciela (aspekt personalny, indywidualny), jak też od środowiska pracy – sposobu kierowania szkołą (aspekt organizacyjny).

Przeprowadzone badania zwracają uwagę na konieczność wielu zmian w organizacji pracy nauczyciela, wskazując przyczyny stresu i możliwości jego redukcji zarówno na poziomie indywidualnym, jak i organizacyjnym. Praktyczne wskazówki, opracowane na podstawie badań, opisane zostaną w II części publikacji.

## LITERATURA

- Alschuler A.S., *Teacher Burnout*, National Education Association, 1980.
- Antonovsky A., *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*, [w:] Heszen-Niejodek I. i Sęk H. (red.), *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 1997.
- Antonovsky A., *Rozwiklanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Wyd. Fundacja IPN, Warszawa 1995.
- Argyris C., *Integrating the Individual and the Organization*, Wiley, New York 1964.
- Armstrong K.L., Dunbar E., McKelvey J., *Characteristics of workplace and workers in rural mental health settings*, Regional Human Resource Development Task Force, Washington D.C.: Department of Health, Education, and Welfare, 1979.
- Armstrong K.L., McCormack J., Katz S., Scarr-Salapatek S., Thompson W., Polesky H., Barker W.F., Lubin B., Research in Education, *American Psychological Association*, Montreal, Canada, 9 (6), 141, 1977.
- Austin D.A., The Teacher Burnout Issue, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 1981, 52 (9), s. 35–56.
- Awerill J.R., Personal control over aversive stimuli and its relation to stress, *Psychological Bulletin*, 1973.
- Bacharach S.B., Bauer S.C., Conley S., Organizational Analysis of Stress: The Case of Elementary and Secondary Schools, *Work and Occupations*, 1986, 13 (1), s. 7–32.
- Backer H.S., Notes on the Concept of Commitment, *American Journal of Sociology*, 1960, 66, s. 32–40.
- Badura E., *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 16–19.
- Banach Cz., Dylematy adaptacji nauczycieli do zmian społecznych i reformy systemu edukacji, *Dyrektor Szkoły*, 1994, nr 2, s. 22.
- Banach Cz., O kulturze pedagogicznej i etyce zawodu nauczyciela, *Dyrektor Szkoły*, 1994, nr 6–7, s. 43.
- Bandura A., Human agency in social cognitive theory, *American Psychologist*, 1989, 44, s. 1175–1184.
- Bandura A., Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 1982, 37, s. 122–147.
- Bandura A., Cervone D., Self-evaluated and self-efficacy mechanisms concerning the motivational effects of goal systems, *Psychological Review*, 1983, 84, s. 1017–1021.
- Bańska A., *U źródeł psychopatologii pracy*, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań 1990.
- Bańska D., *Psychologiczne koszty roli zawodowej związane z opanowywaniem jej treści*, [w:] Ratajczak Z. (red.), *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1989.

- Baron R.A., *Behavior in Organizations*, 2<sup>nd</sup> Edition, Allyn & Bacon, Newton, Mass. 1986.
- Bartel S., Próba charakterystyki psychologicznej nauczycieli, *Psychologia Wychowawcza*, 1998, nr 5.
- Barton J., Folkard S., The response of day and night nurses to their work schedules, *Journal of Occupational Psychology*, 1991, vol. 64 (3), s. 207–218.
- Bayer E., Chauvet N., *Libertes et Contraintes de l'Exercise Pedagogique*, Faculte de Psychologie et Sciences de l'Education, Geneve 1980.
- Beech H.R., Burns L.E., Scheffield B.F., *A Behavioral Approach to the Management of Stress*, Wiley, Chichester 1982.
- Beehr T.A., Franz T.M., The Current Debate About the Meaning of Job Stress, *Journal of Organizational Behavior Management*, 1986, 8 (2), s. 5–18.
- Beehr T.A., Newman J.E., Job Stress, Employee Health, and Organizational Effectiveness: A Facet Analysis, Model and Literature Review, *Personnel Psychology*, 1978, 31, s. 665–699.
- Begley D., Burnout Among Special Education Administrators. Paper presented at the Summer Convention of the Council for Exceptional Children, Houston, Texas 1982.
- Benjamin L.C., Stress, role and training in cares of elderly, *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 1991, vol. 6 (11), s. 809–813.
- Bentz W.K., Hollister W.G., Edgerton J.W., An Assessment of The Mental Health of Teachers: A Comparative Analysis, *Psychology in the Schools*, 1971, 8, s. 27–76.
- Bernstein D.A., Borkovec T.D., *Progressive Relaxation Training: A Manual for the Helping Professionals*, Research Press, Champaign, Illinois 1973.
- Betgem P., Scheppink L., Professionele distantie van verpleegkundigen en ziekenverzorgenden in het algemeen psychiatrisch ziekenhuis, *International Journal of Mental Health Nursing*, 1993, vol. 3, s. 101.
- Biela A., *Stres decyzyjny w sytuacji pracy zawodowej*, [w:] Biela A. (red.), *Stres w pracy zawodowej*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 1991.
- Biela A. (red.), *Stres w pracy zawodowej. Wybrane zagadnienia*, Redakcja Wyd. KUL, Lublin 1990.
- Bilikiewicz A. i in., *Psychiatria*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 1999.
- Blackie P., Not Quite Proper, *Times Educational Supplement*, 1977, no. 3259.
- Blasé J.J., A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout, *Educational Administration Quarterly*, 1982, 18 (4), s. 93–113.
- Bloch A., Combat Neurosis in Inter-City Schools, *American Journal of Psychiatry*, 1978, 135, s. 1189–1192.
- Blumenthal J.A., McKee D.C., Haney T., Williams R.B., Task Incentives, Type A Behavior Pattern, and Verbal Problem-Solving Performance, *Journal of Applied Social Psychology*, 1980, 10 (2), s. 101–114.
- Bogaj A., *Realia i perspektywy reform oświatowych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Boisot M., *Information and Organizations: The Manager as Anthropologist*, Fontana Collins, London 1987.
- Bojger M., Ziętara T., System szkolnictwa w Anglii, *Nowa Szkoła*, 1989, nr 6.
- Borg M., Riding R., Falzon J., Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers, *Educational Psychology*, 1991, 11, s. 59–75.
- Bortner R.W., A Short Rating Scale as a Potential Measure of Pattern A Behaviour, *Journal of Chronic Diseases*, 1969, 22, s. 87–91.
- Bortner R.W., Rosenman R.H., The Measurement of Pattern A Behaviour, *Journal of Chronic Disorders*, 1967, 20, s. 525–533.
- Borucki Z., *Stres organizacyjny, mechanizm – następstwa – modyfikatory*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1988.

- Brace A., *Thugs in the Classroom Make 160.000 Teachers III, Today*, 1990, 17 November.
- Brenner S.D., Sorbom D., Wallius E., The Stress Chain: A Longitudinal Study of Teacher Stress, Coping and Social Support, *Journal and Occupational Psychology*, 1985, 58, s. 1–14.
- Breuse E., *Identificacion de las Fuentes de Tension en el Trabajo Profesional del Enseñante*, [w:] Esteve J.M. (red.), *Profesores en Conflicto*, Narcea, Madrid 1984.
- Bridgeman P.M., et al., Models of helping and coping, *American Psychologist*, 1982, 37, s. 308–384.
- Bridges E.M., Job Satisfaction and Teacher Absenteeism, *Education Administration Quarterly*, 1980, 16, s. 41–46.
- Brief A.P., Rude D.E., Rabinowitz S., The Impact of Type A Behaviour Pattern on Subjective Workload and Depression, *Journal of Occupational Behaviour*, 1983, 4.
- Brief A.P., Schuler R.S., Van Sell M., *Managing Job Stress*, Little, Brown, Boston 1981.
- Bromet E.J., Dew M.A., Parkinson D.K., Schulberg H.C., Predictive Effects of Occupational and Marital Stress on the Mental Health of a Male Workforce, *Journal of Organizational Behaviour*, 1988, 9 (1), s. 1–13.
- Bryant F.B., A four-factor model of perceived control: avoiding, coping, obtaining and savoring, *Journal of Personality*, 1989, 57, s. 773–797.
- Bryant F.B., Veroff J., Dimensions of subjective mental health in American men and women, *Journal of Health and Social Behaviour*, 1984, 16, 25, 135.
- Bryant F.B., Veroff J., The structure of psychological well-being: A socio-historical analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 43, s. 653–673.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1978a.
- Brzeziński J., *Metodologiczne i psychologiczne wyznaczniki procesu badawczego w psychologii*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1978b.
- Brzeziński J., Stachowski R., *Zastosowanie analizy wariancyjnej w eksperymentalnych badaniach psychologicznych*, PWN, Warszawa 1981.
- Buczkowski J., Wójcik J., *Stosunki służbowe pracowników szkolnictwa, Ustawa o prawach i obowiązkach nauczycieli z dnia 26.04.1956*, t. I, PZWS, Warszawa 1959.
- Buunk P.B., Schaufeli W., *Burnout: A perspective from social comparison theory*, [w:] Schaufeli W., Maslach Ch., Marek T. (red.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor & Francis, London 1993, s. 53–66.
- Burisch M., *Das Burnout Syndrom*, Springer, Berlin 1989.
- Burisch M., *In search of theory: Some ruminations of the nature and etiology of burnout*, [w:] Schaufeli W.B., Maslach Ch., Marek T. (red.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor & Francis, London 1993.
- Burke E., Dunham J., Identifying Stress in Language Teaching, *British Journal of Language Teaching*, 1989, 20, s. 149–152.
- Burke R.J., Shearer J., Deszca G., Correlates of Burnout Phases Among Police Officers, *Group and Organizational Studies*, 1984, 9, s. 451–466.
- Cambell J.H., Williams G.L., *Decision Making in Education Management: the Technique of Issue Analysis*, PAVIC Publications, Sheffield City Polytechnic, UK 1982.
- Cannon W.B., *Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage: An Account of Recent Research into the Function of Emotional Excitement*, 2<sup>nd</sup> ed., Appleton, New York 1929.
- Cannon W.B., Stressors and Strains of Homeostasis, *American Journal of Medical Science*, 1935, 189 (1).
- Capel S.A., The incidence of and the influence on stress and burnout in secondary school teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 1987, 57, s. 279–288.
- Caplan R.D., Cobb S., French J.P.R., Relationships of Cessation of Smoking with Job Stress. Personality and Social Support, *Journal of Applied Psychology*, 1975, 60 (2), s. 211–219.
- Casper I.E., *Troublesome Children in Class*, Routledge & Kegan Paul, London 1976.
- Catterton B.L., *1978–1979 Teaching Stress Events Inventory – Portland Study of Teachers*, Educational Resources Information Centre, No. 185042, 1979.

- Chakravorty B., *Mental Health Among Schoolteachers*, [w:] Cool M., Walker S. (red.), *Teaching and Stress*, Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia 1980.
- Chan K.B., Individual Differences in Reactions to Stress and Their Personality and Situational Determinants: Some Implications for Community Mental Health, *Social Science and Medicine*, II, 1977, s. 89–103.
- Charms R., *Personal causation: the internal affective determinants of behaviour*, Academic Press, New York 1968.
- Cherniss C., Long-term consequences of burnout: An exploratory study, *Journal of Organizational Behaviour*, 1990, 13, s. 1–11.
- Cherniss C., *Professional Burn-Out in Human Service Organisations*, Praeger, New York 1980a.
- Cherniss C., *Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout*, [w:] Schaufeli W., Maslach Ch., Marek T. (red.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor & Francis, London 1993, s. 135–143.
- Cherniss C., *Staff burnout. Job stress in human service*, Sage, Beverly Hills 1980b.
- Cheshire T.E., Priorities in Education, *National Westminster Bank Quarterly Review*, 1976, November.
- Chi J., How pharmacists cope with stress, *Drug Topics*, 1982, 1, s. 26–33.
- Chicago Teachers' Union, *Chicago Union Teacher*, Special Supplement, March 1978.
- Cichon D.J., Koff R.H., *The Teaching Events Stress Inventory. Paper presented to the American Educational Research Association annual meeting*, Educational Research Information Centre, 1978, No. 160–162.
- Cieślak R., *Wsparcie społeczne a stres w pracy*, Rozprawa doktorska, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 2000.
- Cieślak R., Klonowicz T., *Wsparcie społeczne a stres pracy i bezrobocia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Cieślak R., Sęk H., *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Claggett C.A., *Teacher Stress at a Community College. Professional Burnout in a Bureaucratic Setting*, Educational Resources Information Centre, 1980, No. 195310.
- Clark R.E., Voogel A., Transfer of training principles for instructional design, *Educational Communications & Technology Journal*, 1985, 33 (2), s. 113–123.
- Clask C.C., Burnout: Assessment and Intervention, *Journal of Nursing Administration*, 1980, 8, s. 39–43.
- Classroom Stress Taken its Tool on Teachers, *The Times*, 16 November 1990.
- Cobb S., Social support as a moderator of life stress, *Psychosomatic Medicine*, 1976, 38 (5), s. 300–314.
- Cohen S., Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical disease, *Health Psychology*, 1988, 7 (3), s. 269–297.
- Cohen S., McKay G., *Social support, stress and the buffering hypothesis. A theoretical analysis*, [w:] Baum A., Taylor S.E., Singer J.E. (red.), *Handbook of psychology and health*, L. Erlbaum Ass. Inc., Hillsdale, N.J. 1984.
- Cohen S., Syne S.L., *Issues in the study and application of social support*, [w:] Cohen S., Syne S.L. (red.), *Social support and health*, Academic Press, New York 1985, s. 3–22.
- Cohen S., Wills T.A., Stress social support and the buffering hypothesis, *Psychological Bulletin*, 1985, 98, s. 310–357.
- Cole M., Walker S., *Teaching and Stress*, Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia 1989.
- Cooke R., Kornbluch H., *The General Quality of Teacher Worklife*, Paper presented at the Quality of Teacher Worklife Conference, University of Michigan, Ann Arbor 1980.
- Cooper C.L., Cooper R.D., Eaker L.H., *Living with Stress*, Penguin Health, London 1988.

- Cooper C.L., Davies-Cooper R., Faragher E.B., A Prospective Study of the Relationship between Breast Cancer and Life Events, Type A Behaviour, Social Support and Coping Skills, *Stress Medicine*, 1986, 2, s. 271–277.
- Cooper C.L., Kelly M., Occupational Stress in Head Teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 1993, 63, s. 130–143.
- Cooper C.L., Marshall J., The Management of Stress, *Personal Review*, 1975, 4 (4), s. 27–31.
- Cooper C.L., Marshall J., *Źródła stresu w pracy kierowniczej i umysłowej*, [w:] Cooper C.L., Payne R. (red.), *Stres w pracy*, PWN, Warszawa 1987.
- Cooper C.L., Melhuish A., Occupational Stress and Managers, *Journal of Occupational Medicine*, 1980, 22, s. 588–592.
- Cooper C.L., Mitchell S., Nursing the Critically Ill and Dying, *Human Relations*, 1990, 43 (4), s. 297–311.
- Cooper C.L., Payne R. (red.), *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*, Wiley, Chichester and New York 1988.
- Cooper C.L., Roden J., Mental Health and Satisfaction Among Tax Officers, *Social Science Medicine*, 1985, 21 (17), s. 747–751.
- Cooper C.L., Sloan S.J., Williams S., *Occupational Stress Indicator*, NFER Nelson, UK, 1988.
- Cooper C.L., Watts J., Kelly M., Job Satisfaction, Mental Health and Job Stressors Among General Dental Practitioners in the UK, *General Dental Health Practice*, January 1987.
- Coughlan R.J., The Factorial Structure of Teacher Work Values, *American Educational Research Journal*, 1969, VI, s. 169–189.
- Cox S., Hearnes R., *Managing the Pressures in Teaching*, Falmer Press, London 1999.
- Cox T., *Stress*, Macmillan, London 1985.
- Cox T., *The Nature and Management of Stress in Schools in Clywd Country Council, The Management of Stress in Schools* (Conference Report Prepared by Clywd Country Council Department of Education), 1977.
- Cox T., Boot N., Cox S., Stress in Schools: An Organisational Perspective, *Work and Stress*, 1988, 2 (4), s. 353–362.
- Cox T., Mackay C.J., Cox S., Watts C., Brockley T., *Stress and Well Being in School Teachers, Paper presented to the Ergonomics Society Conference on Psychophysiological Response to Occupational Stress*, Nottingham University, Nottingham, England 1978. (Cited in: Litt M.D. and Turk D.C., Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers, *Journal of Educational Research*, 1985, 78 (3), s. 178–185).
- Cracks Appear at the Chalkface, *The Independent*, 18 September, 1990.
- Crane S.J., Iwanicki E.F., Perceived Role Conflict. Role Ambiguity and Burnout Among Special Education Teachers, *Remedial and Special Education (RASE)*, 1986, 7 (2), s. 24–31.
- Crisp A.H., Psychoneurosis in the General Population, *Journal of International Medical Research*, 1977, 5 (Suppl. 4), s. 61–80.
- Crisp A.H., Jones M.G., Slater P., The Middlesex Hospital Questionnaire: A Validity Study, *British Journal of Medical Psychology*, 1978, 51, s. 269–280.
- Crisp A.H., Ralph P., McCuinness B., Harris G., Psychoneurotic Profiles in the Adult Population, *British Journal of Medical Psychology*, 1978, 51, s. 293–301.
- Crown S., Crisp A.H., *Manual of the Crown-Crisp Experiential Index*, Hodder & Stoughton, London 1979.
- Czarnecki K., *Ukierunkowanie zawodowe człowieka*, UŚ, Katowice 1981.
- Daley M.R., Burnout: Smouldering Problem in Protective Services, *Social Work*, 1979, 24 (5), s. 375–379.
- Davidson M.J., Cooper C.L., Occupational Stress in Female Managers: A Comparative Study, *Journal of Management Studies*, 1984, 21 (2), s. 185–205.
- Davidson M.J., Cooper C.L., *Shattering the Glass Ceiling: The Woman Manager*, Paul Chapman Publishing, London 1992.

- Davidson M.J., Cooper C.L., *Stress and the Female Manager*, Martin Robertson, Oxford 1983.
- Davidson M.J., Cooper C.L., The Extra Pressures on Women Executives, *Personnel Management*, 1980a, 12 (6), s. 48–51.
- Davidson M.J., Cooper C.L., Type A Coronary-Prone Behaviour and Stress in Senior Female Managers and Administrators, *Journal of Occupational Medicine*, 1980b, 22 (12), s. 801–805.
- Davidson M.J., Cooper C.L., *Women and Information Technology*, Wiley, Chichester and New York 1982.
- De Frank R.S., Cooper C.L., Worksite Stress Management Interventions: Their Effectiveness and Conceptualisation, *Journal of Managerial Psychology*, 1987, 2 (1), s. 4–10.
- Department of Health and Social Security, *Drinking Sensibly*, HMSO, London 1981, 2<sup>nd</sup> ed. 1987.
- De Vries H.A., Immediate and Long-term Affects of Exercise upon Resting Muscle Action Potential, *Journal of Sports Medicine*, 1968, 8, s. 1–11.
- De Vries H.A., Tranquillizer Effects of Exercise: A Critical Review, *The Physicians and Sports Medicine*, 1981, 9, s. 47–55.
- Deal T.E., Kennedy A.A., *Corporate Cultures – The Rites and Rituals for Corporate Life*, Addison-Wesley, 1982.
- Dewe P.J., An Investigation into the Causes and Consequences of Teacher Stress, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 1986, 21 (2), s. 145–157.
- Dewe P.J., Coping with Work Stress: An Investigation of Teachers' Actions, *Research in Education*, 1985, 33, s. 27–60.
- Długosz J., Szkoła i nauczyciel w opinii uczniów kl. VIII, *Życie Szkoły*, 1980, nr 5, s. 14–17.
- Docking R.A., Changing Teacher-Pupil Control Ideology and Teacher Anxiety, *Journal of Education for Teaching*, 1985, II, s. 63–76.
- Dolińska-Zygmunt G. (red.), *Elementy psychologii zdrowia*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.
- Doohan H., Burnout: A Critical Issue for the 1980s, *Journal of Religion and Health*, 1982, 21 (4), s. 352–358.
- Doroszewska J., *Pedagogika specjalna*, Ossolineum, Warszawa 1981.
- Drucker P., *Technology, Management and Society*, Pan Management Books, 1970.
- Dudek B., Zespół stresu pourazowego, referat wygłoszony na zebraniu Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Łódź 2002.
- Dudek B., Waszkowska M., Hanke W., *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1999.
- Dudzikowska M., *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, Wyd. Impuls, Kraków 1996.
- Dunham J., An Exploratory Comparative Study of Staff Stress in English and German Comprehensive Schools, *Educational Review*, 1980, 32, s. 11–20.
- Dunham J., Change and Stress in the Head of Department's Role, *Educational Research*, 1978, 21, s. 44–47.
- Dunham J., Coping with Stress in Schools, *Special Education, Forward Trends*, 1983, 10 (2), s. 6–9.
- Dunham J., Disruptive Pupils and Teacher Stress, *Educational Research*, 1981, 23, s. 205–213.
- Dunham J., *Stress in Teaching*, Croom Helm, Beckenham 1984a.
- Dunham J., *Stress in Teaching*, Routledge, London and New York, 2<sup>nd</sup> ed., 1992.
- Dunham J., Stress Situations and Responses, *NAS/UWT, Stress in Schools*, Hemel, Hempstead 1976a.
- Dunham J., Teachers-Targets for Tension, *Safety Education*, 1984b, 162, s. 11–13.
- Dunham J., The Effects of Disruptive Behaviour on Teachers, *Educational Review*, 1977a, 29 (3), s. 181–187.
- Dunham J., The Reduction of Stress, *NAS/UWT, Stress in Schools*, Hemel, Hempstead 1976b.

- Dunham J., *The Signs, Causes and Reduction of Stress in Teachers*, [w:] *The Management of Stress in Schools*, Clwyd County Council, 1977b.
- Dworkin A.G., *Teacher Burnout in the Public Schools: Structural Cause and Implications for Children*, State University of New York Press, New York 1987.
- Dworkin A.G., *When Teachers Give Up, Burnout, Turnover and Their Impact on Children*, Texas Press and Hogg Foundation for Mental Health, Austin, Texas 1985.
- Edelwich J., Brodsky A., *Burn Out. Stages of disillusionment in helping profession*, Human Science Press, New York 1980.
- Education For 16–19 Year Olds*, Macfarlane Report, DES, London 1980.
- Education Reform Act*, HMSO, London 1988. Rtbl. J-19.
- Edwards J.R., Cooper C.L., The Person-Environment Fit Approach to Stress: Recurring Problems and Some Suggested Solutions, *Journal of Organizational Behaviour*, 1990, II, s. 293–307.
- Edworthy A., Teaching Can Damage Your Health, feature on a researchreport, *Education*, 1988, January.
- Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D., Doskonalenie szkoły: raport rządu Wielkiej Brytanii, *Dyrektor Szkoły*, 1998, nr 9.
- Eliasz A., *Transakcyjny model temperamentu: analiza właściwości temperamentu z perspektywy nomotetycznego i idiograficznego badania osobowości*, [w:] Chlewiński Z., Sękowski A. (red.), *Psychologia w perspektywie XXI wieku*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004.
- Elliot-Kemp J., *SIGMA Two, Improving the Culture of your Organisation*, PAVIC Publications, Sheffield City Polytechnic, 1989.
- Elliott-Kemp J., *Staff Development in Schools: a Framework for Diagnosis of Individual Teacher Development Needs*, PAVIC Publications, Sheffield City Polytechnic, UK 1981.
- Elliott-Kemp J., Rogers C., *The Effective Teacher: a Person-Centred Development Guide*, PAVIC Publications, Sheffield City Polytechnic, UK 1982.
- Elliott-Kemp J., Williams G.L., *Improving Your Professional Effectiveness: a Handbook for Managers in Education*, PAVIC Publications, Sheffield City Polytechnic, UK 1981.
- Elliott-Kemp J., Williams G.L., *Towards a Reconciliation of Systems Theory and Existentialism*, [w:] Sharma M. (red.), *The System Approach*, Himalaya Publishing House, New Delhi 1985.
- Ellis A., *Reason and emotion in psychotherapy*, New York 1962.
- Employment and Conditions of Work of Teachers*, International Labour Organisation, ILO, Geneva 1981.
- Employment Gazette*, Department of Health and Social Security, August, 1986.
- Epstein S., *Anxiety, arousal and the self concept*, [w:] Sarason I.G., Spielberger C.D. (red.), *Stress and anxiety*, vol. 3, Washington: Hemisphere Publishing Corporation, 1976.
- Epstein S., *Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”*, [w:] Reykowski J., Eisenberg N., Staub E. (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, Ossolineum, Wrocław 1981.
- Eskridge D.H., *Variables of Teacher Stress, Symptoms. Causes and Stress Management Techniques*, Unpublished Research Study, East Texas State University, 1984.
- Esteve J.M., L'image des Enseignants dans Les Moyens de Communication de Masse, *European Journal of Teacher Education*, 1984, 7 (2), s. 203–209.
- Esteve J.M., *Teacher Burnout and Teacher Stress*, [w:] Cole M., Walker S. (red.), *Teaching and Stress*, Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia 1989.
- Esteve J.M., Fracchia A.F.B., Innoculation against Stress: A Technique for Beginng Teachers, *European Journal of Teacher Education*, 1986, 9 (3).
- Etzion D., Moderating Effects of Social Support on the Stress-Burnout Relationship, *Journal of Applied Psychology*, 1984, 69 (4), s. 615–622.
- Everly G.S., Rosenfeld R., *Stres przyczyny, terapia i autoterapia*, PWN, Warszawa 1992.

- Farber B.A., *Stress and burnout in the human service professions*, Pergamon Press, New York 1983.
- Farber B.A., Heifetz L.J., The Process and Dimentions of Burnout in Psychotherapists, *Professional Psychology*, 1982, 13 (2), s. 293–301.
- Faure E., *Aprender a Ser*, Ahariza, Madrid 1973.
- Fafrowicz M., Marek T., Noworol C., *Changes in attentional disengagement process under repetitive visual discrete tracking task measured by oculographical index*, [w:] Marras W., Karwowski W., Smith J.L., Pacholski L. (red.), *The ergonomics of manual work*, Taylor & Francis, London 1993.
- Feitler F.C., Tokar E.B., Getting a Handle on Teacher Stress: How Bad is the Problem?, *Educational Leadership*, 1982, 39 (6).
- Feitler F.C., Tokar E.B., *Teacher Stress, Sources, Symptoms and Job Satisfaction*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles 1981.
- Fengler J., *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Fielding J.E., Health Promotion and Disease Prevention at the Worksite, *Annual Review of Public Health*, 1984, 5, s. 237–265.
- Fielding M., *Personality and Situational Correlates of Teacher Stress and Burnout*, Doctoral Dissertation, University of Oregon, Dissertation Abstracts International, 43/02A, 1982.
- Fimian M.J., A Comparison of Occupational Stress Correlates as Reported by Teachers of Mentally Retarded and Nonmentally Retarded Handicapped Students, *Education and Training of the Mentally Retarded*, 1983, 18 (1), s. 62–68.
- Fimian M.J., Teacher Stress: An Expert Appraisal, *Psychology in the Schools*, 1987, 24, s. 5–14.
- Fimian M.J., The Development of an Instrument to Measure Occupational Stress in Teachers, [w:] „The Teacher Stress Inventory”, *Journal of Occupational Psychology*, 1984, 57 (4), s. 277–294.
- Fimian M.J., What is Teacher Stress?, *Clearing House*, 1982, 56 (3), s. 101–105.
- Fimian M.J., Santoro T.M., *Correlates of Occupational Stress as Reported by Full-Time Special Education Teachers. I. Sources of Stress. II. Manifestations of Stress*, Educational Information Research Centre, No. 219–543, 1981.
- Fimian M.J., Santoro T.M., Sources and Manifestations of Occupational Stress as Reported by Full-Time Special Education Teachers, *Exceptional Children*, 1983, 49 (6), s. 540–543.
- Fisher S., *Stress and Strategy*, Lawrence Erlbaum Associates, London 1986.
- Fleishut J., *A Longitudinal Study of the Origin and Intensity of the Job-related*, Educational Research Association, Los Angeles 1981.
- Fletcher B., Payne R.L., Levels of Reported Stressors and Strains Among School Teachers: Some UK Data, Framework. Part I, *Personnel Review*, 1980a, 9 (1), s. 19–29.
- Fletcher B., Payne R.L., Levels of Reported Stressors and Strains Among School Teachers: Some UK Data, *Educational Review*, 1982, 34 (3), 267–278.
- Fletcher B., Payne R.L., Stress at Work: A Review and Theoretical Framework, Part II, *Personnel Review*, 1980b, 9 (2), s. 5–8.
- Franco S., Esteve J.M., *La Profesión Docente: un Estudio Sobre la Salud y el Absentismo del Profesorado*, Unpublished thesis, University of Malaga, Spain 1987.
- Frank C., Smith S., Stress and the heart: biobehavioral aspects of sudden cardiac death, *Psychosomatics*, 1990.
- Frank E., Taylor B., Coronary heart disease in women: influences on diagnosis and treatment, *Ann Behav. Med.*, 1993, 15 2/3, s. 156–161.
- Frankenhauser M., The psychophysiology of workload, stress and health: comparison between the sexes, *Ann. Behav. Med.*, 1991.

- Fraus E., *Teoretyczne problemy psychologii pracy*, Kraków 1982.
- Freeman A., Pastoral Care and Teacher Stress, *Pastoral Care in Education*, 1987, 5 (1), s. 22–28.
- French J.R.P., Caplan R.D., *Organizational stress and individual strain*, [w:] Marrow A.J. (red.), *The failure of success*. AMACON, 1972.
- French J.R.P., Caplan R.D., Psychosocial Factors in Coronary Heart Disease, *Industrial Medicine*, 1970, 39, s. 383–397.
- French N.K., Elementary Teacher Stress and Class Size, *Journal of Research and Development in Education*, 1993, 26 (2), s. 66–73.
- Freudenberger H.J., Staff Burn-out, *Journal of Social Issues*, 1975, 30, s. 159–165.
- Freudenberger H.J., Stress in the Workplace: An integrated Approach, *New Directions for Mental Health Services*, 1983, 20, s. 65–74.
- Friedman M., Rosenman R.H., *Type A Behavior and Your Heart*, Knopf, New York 1959, 1974.
- Friedman M., Rosenman R.H., Carroll V., Changes in the Serum Cholesterol and Blood Clotting Time in Men Subjected to Cyclic Variation of Occupational Stress, *Circulation*, 1958, 17, s. 852–861.
- Friedman M., Thoresen C.E., Gill J.J., Ulmer D., Powell L.H., Price V.A., Brown B., Thompson L., Rabin D.D., Breall W.S., Bourg E., Levy R., Dixon T., Alteration of Type A Behaviour and Its Effect on Cardiac Recurrences in Post Myocardial Infarction Patients: Summary Results of the Recurrent Coronary Prevention Project, *American Heart Journal*, 1986, 112, s. 653–665.
- Frock W., Niektóre potrzeby życiowe nauczycieli i stopień ich zaspokajania, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 1991, nr 7.
- Galloway D., Ball T., Blomfield D., Seyd R., *Schools and Disruptive Pupils*, Longman, London 1982.
- Galloway D., Panckhurst F., Boswell K., Boswell C., Green K., Sources of Stress for Class Teachers, *National Education*, 1982, 64, s. 166–169.
- Galloway D., Panckhurst F., Boswell K., Boswell C., Green K., Sources of Stress for Primary School Headteachers in New Zealand, *British Educational Research Journal*, 1986, 12 (3), s. 281–288.
- Ganellen R.J., Blaney P.H., Stress. Externality and Depression, *Journal of Personality*, 1984, 52 (4), s. 326–337.
- Garden A.M., Depersonalisation: A Valid Dimension of Burnout, *Human Relations*, 1987, 40 (9), s. 545–560.
- Gaul M., Machowski A., *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych*, [w:] Brzeziński J. (red.), *Metodologia badań psychologicznych, wybór tekstów*, PWN, Warszawa–Poznań 1987a.
- Gaul M., Machowski A., *Wprowadzenie do analizy ścieżek*, [w:] Brzeziński J. (red.), *Metodologia badań psychologicznych, wybór tekstów*, PWN, Warszawa 1987b.
- Gibson S., Dembo M.H., Teacher efficacy: A construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, s. 569–582.
- Gill J.J., Burnout. A Growing Threat in Ministry, *Human Development*, 1980, 1 (2), s. 21–27.
- Gillespie D.F., *Understanding and Combatting Burnout*, Vance Bibliographies, Monticello, Illinois 1983.
- Glowinkowski S.P., Cooper C.L., Current Issues in Organisational Stress Research, *Bulletin of the British Psychological Society*, 1985, 38, s. 212–216.
- Goble N.M., Porter J.F., *La Cambiante Function de Profesor*, Narcea, Madrid 1980.
- Golembiewski R.T., Munzenrider R., *Phases of Burnout, Developments in Concepts and Applications*, Preager, New York 1988.
- Golembiewski R.T., Munzenrider R., Carter D., Phases of Progressive Burnout and Their Work-site Covariates, *Journal of Applied Behavioural Sciences*, 1983, 19, s. 461–481.

- Goodell H., Wolf S., Rogers F.B., *Historical Perspective, Chapter 2*, [w:] Wolf S., Finestone A.J. (red.), *Occupational Stress, Health and Performance at Work*, PSG Inc, Littleton, Mass., 1986.
- Gopher D., *Human performance and residual capacity, Proceedings of the airline pilot's association symposium on man-systems interface: advances in workload study*, Washington D.C. 1978.
- Gray H., Freeman A., *Teaching Without Stress*, P.C.P. Education Series, London 1988.
- Gregory W.L., Locus of control for positive and negative outcomes, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, s. 840–849.
- Grochmal S., *Teoria i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1986.
- Gross R.D., *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*, Hodder & Stoughton, London 1992.
- Gruneberg M.M., Oborne D.J., *Industrial Productivity, A Psychological Perspective*, Macmillan, London 1982.
- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, Skrypt wykładów. Wyd. 7, Warszawa 1968.
- Grzegorzewska M., *Wybór pism*, PWN, Warszawa 1964.
- Grzegorzewska M.K., Nauczycielu uważaj, bo możesz się wypalić, *Hejnal Oświatowy. Kwartalnik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie*, 1996, vol. 15, s. 5–8.
- Grzegorzewska M.K., Zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli, *Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego w Warszawie*, 1998, nr 8, Kielce 1998.
- Gutek B.A., Repetti R.L., Silver D.L., *Nonwork Roles and Stress at Work*, [w:] Cooper C.L., Payne R. (red.), *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*, Wiley, Chichester 1988.
- Halenar J.F., Doctors Don't Have to Burnout, *Medical Economics*, 1981, 26, s. 1–6.
- Hallsten L., *Burning out. A framework*, [w:] Schaufeli W., Maslach Ch., Marek T. (red.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research*, London 1993, s. 95–112.
- Hammond J.M., School Improvement Using a Trainer of trainers Approach: Reducing Teacher Stress, *Journal of Staff Development*, 1983, 4 (1), s. 95–100.
- Handy C., *Gods of Management*, rev. edition, Souvenir Press, 1986.
- Hargreaves A., Teaching Quality: A Sociological Analysis, *Journal of Curriculum Studies*, 1988, 20 (3), s. 211–231.
- Hargreaves D., What Teaching Does to Teachers, *New Society*, 1978, 9 (43), s. 540–543.
- Harrison R., How to Describe your Organisation, *Harvard Business Review*, 1972.
- Havelock R.G. et al., *Planning for Innovation through Dissemination and Utilisation of Knowledge*, Centre for Research on Utilisation of Scientific Knowledge, Michigan University, 1973.
- Hawkes R.R., Dedrick C.V., Teacher Stress: Phase II of a Descriptive Study, *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 1983, 67 (461), s. 78–83.
- Heads Crack Up as School Stress Takes Heavy Toll, *The Daily Express*, 20 April 1991.
- Heitzman J., *Stres w etiologii przestępstw agresywnych*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Heller K., Swindle R.W., *Social networks, perceived social support and coping with stress*, [w:] Fellner A. et al. (red.), *Preventive psychology*, Pergamon Press, New York 1983, s. 87–103.
- Hembling D.W., Gilliland B., Is There an Identifiable Stress Cycle in the School Year?, *The Alberta Journal of Educational Research*, 1981, 27 (4), s. 324–330.
- Hendrix W.H., Ovalle N.K., Troxier R.G., Behavioural and Psychological Consequences of Stress and its Antecedent Factors, *Journal of Applied Psychology*, 1985, 70 (1), s. 188–201.
- Herd J.A., *Physiological Indices of Job Stress*, [w:] Hurrell J.J.Jr., Murphy L.R., Sauter S.L., Cooper C.L. (red.), *Occupational Stress, Issues and Developments in Research*, Taylor & Francis, London 1988.
- Heszen-Niejodek I., Ratajczak Z. (red.), *Człowiek w sytuacji stresu*, Katowice 1996.

- Hewton E., *Education in Recession: Crisis in County Hall and Classroom*, Alien & Unwin, London 1986.
- Hiebert B.A., Farber I., Teacher Stress: A Literature Survey with a Few Surprises, *Canadian Journal of Education*, 1984, 9 (1), s. 14–27.
- Hingley P., Cooper C.L., *Stress and the Nurse Manager*, Wiley, Chichester 1986.
- Hinkle L.E., Stress and Disease: The Concept After 50 Years, *Social Science and Medicine*, 1987, 25 (6), s. 561–566.
- History Teacher Wounded in Front of Class, *The Guardian*, 6 March 1991.
- HMSO *Managing Occupational Stress: A Guide for Managers and Teachers in the School Sector*, HMSO, 1990.
- Hobfoll S.T., Freedy J., *Conservation of resources. A general stress theory applied to burnout*, [w:] Schaufeli W., Maslach Ch., Marek T. (red.), *Professional Burnout. Recent developments in theory and research*, Taylor & Francis, London 1993, s. 115–129.
- Holmes T.H., Rahe R.H., The Social Readjustment Rating Scale, *Journal of Psychosomatic Research*, 1967, II, s. 213–218.
- Hoover-Dempsey K.V., Kendail E.D., *Stress and Coping Among Teachers: Experience in Search of Theory and Science*, Educational Information Research Service, 1982, No. 241503.
- House J.S., *Work stress and social support*. Addison-Wesley, 1981.
- Hoyland P., Stress Blamed for Teachers' Health Problems, *The Guardian*, 6 November 1990, s. 17.
- Hughes C., Early Retirement Trend „Inflaming Teacher Shortage”, *The Independent*, 5 November 1990.
- Hulek A., *Pedagogika rewalidacyjna*. Wyd. 2, Warszawa 1980, s. 492.
- Humphrey M., Review – Eysenck Personality Questionnaire, *Journal of Medical Psychology*, 1977, 50, s. 203–204.
- Hurrell J.J., Kroes W.W., *Stress Awareness*, National Institute for Occupational Safety and Health, Ohio, Cincinnati 1975.
- Innes J.M., *Social Psychological Approaches to the Study of the Induction and Alleviation of Stress: Influences Upon Health and Illness*, [w:] Stephenson G.M., Davies J.M. (red.), *Progress in Applied Social Psychology*, vol. 1, Wiley, Chichester 1981.
- Iskra-Golec I., Costa G., Folkard S., Marek T., Pokorski J., Smith L. (red.), *Stres pracy zmianowej*, Universitas, Kraków 1998.
- Ismail A.H., Trachtman L.E., Jogging the Imagination, *Psychology Today*, 1973, 6, s. 79–82.
- ISO 10075, *Ergonomic principles related to mental work-load, General terms and definitions*, Geneve ISO Publication, 1991.
- Ivancevich J.M., Matteson M.T., A Type A-B Person-Work, Environment Interaction Model for Examining Occupational Stress and Consequences, *Human Relations*, 1984, 37, (7), s. 491–513.
- Ivancevich J.M., Matteson M.T., *Organizational Behavior and Management*, 5<sup>th</sup> ed., Irwin McGraw-Hill, 1999.
- Ivancevich J.M., Matteson M.T., Type A behaviour and the healthy individual, *British J. Medical Psychology*, 1988, 61, s. 37–56.
- Iwanicki E.F., Towards Understanding and Alleviating Teacher Burnout, *Theory in Practice*, 1983, 22 (9), s. 27–32.
- Jackson S.E., Schuler R.S., Preventing employee burnout, *Personel*, 1983, s. 58–68.
- Jalnik M., Lek szkolny, *Edukacja i Dialog*, 1995, nr 6.
- James P.H., *The Reorganization of Secondary Education*, NFER, Windsor 1980.
- Jenkins C.D., Rosenman R.H., Friedman M., Replicability of Rating the Coronary-Prone Behaviour Pattern, *British Journal of Preventative and Social Medicine*, 1968, 22, s. 16–22.
- Jenni M.A., Wollersheim J.P., Cognitive Therapy, Stress Management. Training and the Type A Behaviour Pattern, *Cognitive Therapy and Research*, 1979, 3, s. 61–73.

- Johnston D.W., Invited Review: Psychological Interventions in Cardiovascular Disease, *Journal of Psychosomatic Research*, 1985, 5, s. 447–456.
- Jones J.W. (red.), *The Burnout Syndrome. Current research, theory, investigations*, House Press, London 1982.
- Jopkiewicz A., *Edukacja i rozwój, jaka szkoła?, jaki nauczyciel?, jakie wychowanie?*, WSP, Kielce 1995.
- Juczyński Z., *Metody pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001.
- Kahn R.L., Byosiere P., *Stress in Organizations*, [w:] Dunnette M.D., Hough L.M. (red.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California 1992.
- Kahn R.L., Katz L.D., *Spoleczna psychologia organizacji*, PWN, Warszawa 1979.
- Kahn R.L., Wolfe D.M., Quinn R.P., Snoek J.D., Rosenthal R.A., *Organisational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*, Wiley, Chichester 1964.
- Kalker P., Teacher Stress and Burnout: Causes and Coping Strategies, *Contemporary Education*, 1984, 56 (1), s. 16–19.
- Kaniasty K., Norris F.H., *Wzlot i upadek utopii: Mobilizacja i deterioracja wsparcia społeczeństwa w sytuacjach klęsk żywiołowych* (The rise and fall of utopia: Mobilization and deterioration of social support in the aftermath natural disasters), [w:] Sęk H., Cieślak R. (red.), *Wsparcie społeczne – stres – zdrowie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Karasek R.A., Theorell T., *Healthy work. Stress, productivity and the reconstruction of working life*, Basic Books, 1990.
- Karolczak-Biernacka B., Kondycja psychiczna nauczycieli, *Dyrektor Szkoły*, 1994, nr 3, s. 3.
- Karyłowski J.J., *O dwóch typach altruizmu: Badania nad endocentrycznymi i egzocentrycznymi źródłami bezinteresownych działań na rzecz innych ludzi*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.
- Kasl S.V., *Pursuing the Link between Stressful Life Experiences and for the Eighties*, Wiley, Chichester 1983.
- Kelly A.V., *Teaching Mixed Ability Classes*, Harper & Row, London 1974.
- Kelly M.J., *The Manchester Survey of Occupational Stress in Headteachers and Principals in the United Kingdom*, Manchester Polytechnic, 1988.
- Kelsall R.K., *Teaching*, [w:] Silverstone R., Ward A. (red.), *Careers of Professional Women*, Croom Helm, 1980.
- Kemp K., Brytyjski system oświaty, *Edukacja*, 1995, nr 1.
- Kędracka E., Wypalenie się zawodowe nauczycieli, *Szkolenie Zawodowe*, 1998, nr 4.
- Kinnunen U., Teacher stress during an Autumn term in Finland: Four types of stress processes. Work and Stress, Special Issue, *Stress in the Public Services*, 1988, 2 (4), s. 333.
- Kinnunen U., Leskinen E., Teacher Stress During a School Year, Covariance and Mean Structure Analyses, *Journal of Occupational Psychology*, 1989, 62: I, s. 11–22.
- Kirsta A., *Jak przezwyciężyć stres*, Warszawa 1998.
- Kleiber D., Enzmann D., *Burnout, Eine internationale Bibliographie*, Gottingen, Hogrefe 1990.
- Kliś M., Kossewska J., Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego, *Psychologia Wychowawcza*, 1998, 2.
- Kobasa S.C., *The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health*, [w:] Sanders G.S., Suls J. (red.), *Social psychology of health and illness*, Hillsdale, Erlbaum, New York 1982, s. 3–32.
- Kobyliński W., *ABC organizacji pracy nauczyciela*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Kocowski T., Resistance to stress as a personality factor, *Polish Psychological Bulletin*, 1.
- Kocowski T., Rozwiązywanie zadań przy różnych poziomach lęku, *Psychologia Wychowania*, 1964, nr 3.

- Kocowski T., Kofta M., Maruszewski T., Pleszewski Z., Wpływ lęku i gniewu na przebieg niektórych procesów psychicznych (Influence of fear and anger on the course of some psychological processes), *Psychologia Wychowawcza*, 1970, nr 2.
- Kofta M., Richarda Lazarusa teoria stresu psychologicznego, *Przegląd Psychologiczny*, 1973, t. XVI, nr 2.
- Kofta M., *Samokontrola a emocje*, PWN, Warszawa 1979.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania – szkoła*, PWN, Warszawa 1998.
- Konwencja Praw Dziecka z dnia 20 listopada 1989, art. 23, pkt 1, 2, 3 – ratyfikowana przez RP 7 czerwca 1991, [w:] Pilecki J. (red.), *Problemy edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych*, WSiP, Kraków 1996.
- Kornhauser A., *The Mental Health of the Industrial Worker*, Wiley, New York 1965.
- Kowolić P., *Współpraca i współdziałanie nauczycieli oraz rodziców jako jeden z czynników warunkujących podmiotowe funkcjonowanie uczniów klas I–III*, [w:] Moroz H. (red.), *Podmiotowość uczenia w edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice 1995, s. 35–40.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987.
- Kozłowski S., *Granice przystosowania*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Kozusznik B. (red.), *Psychologia w pracy menedżera*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1994.
- Krause N., Stryker S., Stress of Well-Being: The Buffering Role of Locus of Control Beliefs, *Social Science and Medicine*, 1984, 18 (9), s. 783–790.
- Krawcewicz S., *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*. Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1996.
- Krawulska A., *Uwarunkowania zespołu wypalenia nauczycieli polskich szkół średnich*, niepublikowany maszynopis pracy magisterskiej, Poznań 1991.
- Krawulska-Ptaszyńska A., Analiza czynników wypalenia zawodowego nauczycieli szkół średnich, *Przegląd Psychologiczny*, 1992, 3, s. 403.
- Krawulska-Ptaszyńska A., Wypalenie zawodowe u nauczycieli, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1996, nr 8.
- Kropiwnicki J., *Szkoła a wypalenie zawodowe*, Wyd. Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999.
- Kruglanski A.W., The psychology of being „right”: The problem of accuracy in social perception and cognition, *Psychological Bulletin*, 1989, 3, s. 395–409.
- Kubacka-Jasiecka D. (red.), Wybrane problemy zmagania się ze stresem, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Psychologiczne*, zeszyt 12, Kraków 1995.
- Kwiatkowska H., Oczekiwania nauczyciela wobec szkoły jako miejsca pracy, *Edukacja*, 1997, nr 1.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, PAN IRWiR, Warszawa 1992.
- Kyriacou C., *Sources of Stress Among British Teachers: The Contribution of Jobs Factor and Personality Factors*, [w:] Cooper C.L., Marshall J. (red.), *White Collar and Professional Stress*, Wiley, Chichester 1980.
- Kyriacou C., Teacher stress and burnout, an international reviews, *Educational Research*, 1987, 29, s. 146–152.
- Kyriacou C., Pratt J., Teacher Stress and Psychoneurotic Symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 1985, 55, 61–11.
- Kyriacou C., Roe H., Teachers' perceptions of pupils behaviour problems at a comprehensive school, *British Educational Research Journal*, 1988, 14, 2, s. 167–173.
- Kyriacou C., Sutcliffe J., A Model of Teacher Stress, *Educational Studies*, 1978a, 4, s. 1–6.
- Kyriacou C., Sutcliffe J., A Note on Teacher Stress and Locus of Control, *Journal of Occupational Psychology*, 1979a, 52, s. 227–228.
- Kyriacou C., Sutcliffe J., Teacher Stress: A Review, *Educational Review*, 1977, 29, s. 299–306.
- Kyriacou C., Sutcliffe J., Teacher Stress and Satisfaction, *Educational Research*, 1979b, 21 (2), s. 89–96.

- Kyriacou C., Sutcliffe J., Teacher stress: prevalence, sources and symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 1978b, 48, s. 159–167.
- Lachman R., Aranya N., Job Related Attitudes and Turnover Intentions Among Professionals in Different Work Settings, *Organization Studies*, 1986, 1 (3), s. 273–930.
- Lachman R., Diamont E., Withdrawal and Restraining Factors in Teachers' Turnover Intentions, *Journal of Occupational Behaviour*, 1987, 8, s. 219–232.
- Landsbergis P.A., Occupational stress among health care workers: A test of the job-demands model, *Journal of Organizational Behaviour*, 1988, 9, s. 217–239.
- Langer E., *Mindfulness, Readings*, Addison-Wesley, Massachusetts 1989.
- Langer E., The illusion of control, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 32, s. 311–328.
- Langer E.J., Rodin J., The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged. A field experiment in institutional setting, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, 34(2), s. 171–198.
- Lauderdale M., *Burnout: Strategies for Personal and Organizational Life*, San Diego, CA, Austin 1982.
- Laughlin A., Teacher Stress in an Australian Setting: The Role of Biographical Mediators, *Educational Studies*, 1984, 10 (1), s. 7–22.
- Lawrenson G.M., McKinnon A.J., A Survey of Classroom Teachers of the Emotionally Disturbed: Attrition and Burnout Factors, *Behavioural Disorders*, 1982, 8, s. 41–48.
- Lazarus R.S., *From psychological stress to the emotions. A history of changing outlooks*, [w:] Porter L.W., Rozenzweig M.R. (red.), *Annual review of psychology*, Palo Alto, California 1993.
- Lazarus R.S., Little Hassles Can Be Hazardous to Health, *Psychology Today*, 1981, July, s. 50–62.
- Lazarus R.S., Paradygmat stresu i radzenia sobie, *Nowiny Psychologiczne*, 1986, 3–4, s. 2–39.
- Lazarus R.S., *Psychological stress and coping process*, McGraw-Hill, New York 1966.
- Lazarus R.S., *The Stress and Coping Paradigm*, Paper presented at The Critical Evaluation of Behavioural Paradigms for Psychiatric Science Conference, California 1978.
- Lazarus R.S., Bilkman S., *Stress, Appraisal and Coping*, Springer Publishing, New York 1984.
- Lazarus R.S., Folkman S., Transactional theory and research on emotions and coping, *European Journal of Personality*, 1987, 1, s. 141–169.
- Lazarus R.S., Kanner A.D., Folkman S., *Emotions. A cognitive phenomenological analysis*, [w:] Plutchik R., Kellerman H. (red.), *Theories of emotion*, vol. 1, Academic Press, New York 1989, s. 189–217.
- Ledwidge R., Run for your Mind: Aerobic-Exercise as a Means of Alleviating Anxiety and Depression, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1980, 12, s. 126–210.
- Leiter M.P., The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study, *Human Relations*, 11, 1990, s. 1067–1083.
- Lerner M.J., *The belief in a just world*, Plenum Press, New York 1980.
- Levinson H., The abrasive personality, *The Harvard Business Review*, 1978, 56, May–June, s. 86–94.
- Lewin K., Lippitt R., White R.K., Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created Social Climates, *Journal of Social Psychology*, 1939, 10, s. 271–299.
- Lewis S., Cooper C.L., *Career Couples*, Unwin, London 1989.
- Lievegoed B.C.J., *The Developing Organisation*, Methuen, London 1973.
- Lindenthal J., Myers J., Pepper M.P., Smoking, Psychological Status and Stress, *Social Science and Medicine*, 1972, 6, s. 583–591.
- Litt M.D., Turk D.C., Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers, *Journal of Educational Research*, 1985, 78 (3), s. 178–185.
- Lortie D.C., *School Teacher: A Sociological Study*, University of Chicago Press, Chicago 1975.

- Lowenstein L.F., Teacher Stress Leading to Burnout: Its Prevention and Cure, *Education Today*, 1991, 41 (2), s. 12–16.
- Łobocki M., *ABC Wychowania*, WSiP, Warszawa 1992, s. 70–74.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, NK, Warszawa 1985, s. 135.
- Łoboda M., *Czynniki stresogenne w organizacji*, [w:] Biela A. (red.), *Stres w pracy zawodowej*, Red. Wyd. KUL, Lublin 1990.
- Łosiak W., *Dynamika emocji i radzenia sobie w stresie psychologicznym*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1994.
- Łukaszewski W. (red.), Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian, *Prace Psychologiczne*, 1983.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.
- Łysek J., *Niepowodzenia szkolne*, Wyższa Szkoła Edukacji Wczesnoszkolnej, Kraków 1998.
- Maccoby E., Jacklin C., *The Psychology of Stress Differences*, Oxford University Press, London 1974.
- Maciaszek M., *Final pracy zawodowej nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1990, s. 69.
- Maciejczyk J., Terelak J., Poziom reaktywności a podejmowanie decyzji w sytuacji stresowej u pilotów. *Postępy Astronautyki*, 1974, 17–18 (2–3), 21–31.
- Mackay C.J., Cooper C.L., *Occupational Stress and Health: Some Current Issues*, [w:] Cooper C.L., Robertson I.T. (red.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Wiley, Chichester 1987.
- Makin P., Cox C., *The Management of Schools, Interaction Patterns and Academic Learning Time of Low-Burnout and High-Burnout Physical Educators*, Paper presented at Big Ten Symposium on Research on Teaching, Lafayette, Indiana 1991.
- Makowska Z., Merecz D., *Ocena zdrowia psychicznego na podstawie badań kwestionariuszami Davida Goldberga*, Wyd. Instytutu Medycyny Pracy, Łódź 2001.
- Mancini V., Wuest D., Vantine K., Dark E., Use of Instruction and Supervision in Interaction Analysis on Burned Out Teachers: Its Effects on Teaching Behaviours, Level of Burnout and Academic Learning Time, *Journal of Teachers in Physical Education*, 1984, 3 (2), s. 29–36.
- Manthei R., Solman R., Teacher stress and negative outcomes in Canterbury State Schools, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 1988, 23, s. 145–163.
- Marek E., Zaburzenia w interakcji nauczyciela z uczniami, *Edukacja i Dialog*, 1983, 3–46, s. 56.
- Marek T., Kierunki rozwoju ergonomii – funkcjonowanie człowieka w systemach wysoko zaawansowanej technologii – perspektywa psychologiczna, *Ergonomia*, 1992, 15, 2, s. 159–171.
- Marek T., Stres i obciążenie psychiczne pracą, *Ergonomia*, 1995, 18, 2, s. 129–132.
- Marek T., Fąfrowicz M., Specyfika pracy zmianowej operatora, [w:] Iskra-Golec I., Costa G., Folkard S., Marek T., Pokorski J., Smith L. (red.), *Stres pracy zmianowej*, Universitas, Kraków 1998.
- Marek T., Fąfrowicz M., Stres organizacyjny – próba reinterpretacji w kontekście Verońskiego modelu stresu, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie*, 1999a, 4.
- Marek T., Fąfrowicz M., Stres organizacyjny, próba interpretacji w kontekście Verońskiego modelu stresu, [w:] Chłopecki J. (red.), *Fundament fachowych kompetencji. Nauki społeczne w kształceniu menedżerów*, Wyd. WSiZ, Rzeszów 1999b.
- Marek T., Fąfrowicz M., *Veroński model stresu zmęczenia i obciążenia psychicznego pracą*, [w:] Terelak J. (red.), *Źródła stresu*, Wyd. ATK, Warszawa 1999c.
- Margolis B.L., Kroes W.H., Quinn R.P., Job Stress: An Unlisted Occupational Hazard, *Journal of Occupational Medicine*, 1974, 1 (16), s. 654–661.
- Marshall J., *Job Pressures and Satisfactions at Managerial Levels*, PhD Thesis, UMIST, Manchester 1977.

- Martin T.N. Jr, A Contextual Model of Employee Turnover Intention, *Academy of Management Journal*, 1979, 22, s. 313–324.
- Martinez A., *El Perfeccionamiento de la Funcion Didactica Como Vía de Disminución de Tensiones en el Docente*, [w:] Esteve J.M. (red.), *Profesores en Conflicto*, Narcea, Madrid 1984.
- Maslach Ch., *Burnout: A multidimensional perspective*, [w:] Schaufeli W., Maslach Ch., Marek T. (red.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor & Francis, London 1993, s. 19–32.
- Maslach Ch., *Burnout: A Social Psychological Analysis*, [w:] Jones J.W. (red.), *The Burnout Syndrome*, House Press, London 1994a.
- Maslach Ch., *Burnout, Human Behaviour*, 1976, 5, s. 16–22.
- Maslach Ch., *Burnout – the cost of caring*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York 1982a.
- Maslach Ch., Job burnout, *Annual Review of Psychology*, 2001.
- Maslach Ch., Job Burnout, How People Cope, *Public Welfare*, 1978, 2, s. 56–58.
- Maslach Ch., *Job burnout – how people cope?*, [w:] Mc Connell E.A. (red.), *Burnout in the Nursing Profession – Coping Strategies, Courses and Costs*, M.C., London 1982b.
- Maslach Ch., *Wypalenie się: utrata troski o człowieka*, [w:] Zimbardo P.G., Ruch F.L. (red.), *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1994b, s. 623–628.
- Maslach Ch., Jackson S.E., Burnout in organizational settings, *Applied Social Psychology Annual*, 1984, 5, s. 133–153.
- Maslach Ch., Jackson S.E., *The Maslach Burnout Inventory*. Manual, 2<sup>nd</sup> ed., Palo Alto, CA 1986.
- Maslach Ch., Jackson S.E., The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behaviour*, 1981, 2, s. 99–113.
- Maslach Ch., Leiter M., *Burnout*, [w:] Fink G. (red.), *Encyclopedia of stress*, Academic Press, vol. I, 2000, s. 358–362.
- Matczak A., Włodarski Z., *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1992.
- Maternicki J., *Historia i wychowanie*, PWN, Warszawa 1990.
- Mathews K.A., Haynes S.G., Type A Behaviour Pattern and Coronary Disease Risk: Update and Critical Evaluation. *American Journal of Epidemiology*, 1986, 123, s. 923–960.
- Matteson M.T., Ivancevich J.M., Individual Stress Management Interventions: Evaluation of Techniques, *Journal of Managerial Psychology*, 1987, 2 (1), s. 24–30.
- Maxwell M., Stress in Schools, *Centrepoin*t, 1974, 7, s. 6–7.
- McCrae R.R., Costa P.T., Bosse R., Anxiety, Extroversion and Smoking, *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1978, 17, s. 269–273.
- McGrath J.E. (red.), *A Conceptual Formulation for Research on Stress*, [w:] *Social and Psychological Factors in Stress*, Holt Rienhardt and Winston, New York 1974.
- McGuire W., Teacher Burnout, *Today's Education*, 1979, 68.
- McLean A.A., *Work Stress*, Addison-Wesley, USA 1979.
- McMichael A.J., *Personality, Behavioural and Situational Modifiers of Work Stressors*, [w:] Cooper C.L., Payne R.L. (red.), *Current Concerns in Occupational Stress*, Wiley, Chichester 1978.
- Mehra G., Mishra P.C., Mental health as a moderation variable of intrinsic job satisfaction and occupational stress, *Psychological Studies*, 1991, vol. 37 (3), s. 198–202.
- Meichenbaum D., *Stress Inoculation Training*, Pergamon Press, Exeter 1985.
- Merazzi C., Apprendre à Vivre Les Conflicts: Une Tâche de la Formation des Enseignants, *European Journal of Teacher Education*, 1983, 6 (2), s. 101–106.
- Meshkati N., Toward development of a cohesive model of workload, [w:] Hancock P.A., Meshkati N. (red.), *Human mental workload*, Amsterdam 1988.
- Miles R.H., Perreault W.D., Organisational Role Conflicts: Its Antecedents and Consequences, *Organisational Behaviour and Human Performance*, 1973, 17, s. 19–44.
- Miller K.I., Monge P.R., Participation, Satisfaction and Productivity: A Meta-Analytic Review, *Academy of Management Journal*, 1986, 29, (4), s. 727–753.

- Mills S.H., *Stress management for teachers*, Framework Press Educational Publishers Ltd, 1990.
- Milstein M.M., Gołaszewski T.J., Effects of Organisationally-based and Individually-based Stress Management Efforts in Elementary School Settings, *Urban Education*, 1985, 19 (4).
- Miner J.B., Brewer J.F., *Management of Ineffective Performance*, [w:] Dunette M.D. (red.), *Handbook of industrial and Organizational Psychology*, Rand McNally, Chicago 1976.
- Minkler M., Biller R.P., Role Shock: A 1001 for Conceptualizing Stresses accompanying Disruptive Role Transitions, *Human Relations*, 1979, 29 (2), s. 125–140.
- Miskel C., Heller L., The Educational Work Components Study: An Adapt Set of Measures for Work Motivation, *Journal of Experimental Education*, 1973, 42, s. 45–50.
- Mobley W.H., *Employee Turnover: Causes. Consequences and Control*, Addison-Wesley, Reading, Mass. 1982.
- Mora Melo M.T., *Estudio diagnóstico sobre necesidades de los profesores en las funciones tutoriales de los docentes en los departamentos básicos del centro universitario de ciencias sociales y humanidades*, Universidad de Guadalajara, 2000, <http://www.sectec.udg.mx/retoseyexpectativas/mesa-g/mesa7-12.htm>, 2004.
- Moracco J.C., D'Arienzo R.V., Danford D., Comparison of Perceived Occupational Stress between Teachers who are Constructed and Discontented in their Career Choices, *The Vocational Guidance Quarterly*, 1983, s. 44–51.
- Moracco J.C., Gray P., D'Arienzo R.V., *Stress in Teaching: A Comparison of Perceived Stress Between Special Education and Regular Teachers*, Educational Information Research Center, No.2028228, Alabama 1981.
- Moray N., *Mental workload*, Proceedings of the 1984 International Conference on Occupational Ergonomics, Toronto 1984.
- Moss L., *Management Stress*, Addison-Wesley, Reading, Mass. 1981.
- Muchinsky P.M., Employee Absenteeism: A Review of the Literature, *Journal of Vocational Behaviour*, 1977, 10, s. 316–340.
- Mulder G., *The concept of measurement of mental effort*, [w:] Hockey G.R.J., Coles M.G.H., Gillard A.A.K. (red.), *Energetical aspects of human information processing*, Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht 1986.
- Mulligan J., *The Personal Management Handbook*, Sphere, London 1989.
- Mykletun R.J., Teacher Stress: Perceived and Objective Sources and Quality of Life, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1984, 28 (1), s. 15–17.
- Nagy S., Burnout and selected Variables as Components of Occupational Stress, *Psychological Reports*, 1982a, 56 (1), s. 195–200.
- Nagy S., *The Relationship of Type A Personalities. Workaholism. Perception of the School Climate and Years of Teaching Experience to Burnout of Elementary and Junior High School Teachers in Northwest Oregon School District*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oregon. Eugene, Oregon 1982b.
- Naisbitt J., Abudene P., *Re-inventing the Corporation*, Futura-Macdonald, 1986.
- Needle R.H., Griffin T., Svendsen R., Occupational Stress: Coping and Health Problems of Teachers, *Journal of Health*, 1981, 51 (3), s. 175–181.
- Needle R.H., Griffin T., Svendsen R., Berney C., Teacher Stress: Sources and Consequences, *Journal of School Health*, 1980, 50 (2), s. 96–99.
- Nelson D.L., Quick J.C., Professional Women: Are Distress and Disease Inevitable?, *Academy of Management Review*, 1985, 10 (2), s. 206–218.
- Nias J., *A More Distant Drummer: Teacher Development as the Development of Self*, [w:] Barron L., Walker J. (red.), *Education and Social Change*, Croom Helm, 1985.
- Nikitenko D., Reforma oświaty w wydaniu brytyjskim, *Edukacja i Dialog*, 1999, nr 3.
- Noworol C., *Zespół wypalenia zawodowego u pielegniarek pracujących na zmiany*, [w:] Iskra-Golec I., Costa G., Folkard S., Marek T., Pokorski J., Smith L. (red.), *Stres pracy zmianowej. Przyczyny, skutki, strategie przeciwdziałania*, Kraków 1998, s. 213–226.

- NYSUT, Disruptive Students Cause Stress, *Information Bulletin, State United Teachers*, New York 1980.
- Obuchowski K., *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, PWN, Warszawa 1982.
- O'Connor K., A Model of Situational Preference amongst Smokers, *Personality and Individual Differences*, 1985, 6 (2), s. 151–160.
- Occupational Psychologist, *Bulletin of the British Psychological Society*, 1994, 39, s. 325–331.
- Ogińska-Bulik N., Rola stresu w etiopatogenezie chorób nowotworowych, *Zeszyty Naukowe WSHE, Stres*, 2001, 2, s. 27–38.
- Ojanen S., *Opettajien Stress (Teacher Stress)*, Reports from the Department of Education, Series A: 23, University of Tampere, Finland 1982.
- Okebukola P.A.O., Jegede O.J., Students' anxiety towards and perception of difficulty of some biological concepts under the concept mapping heuristic, *Research in Science and Technological Education*, 1989, 7(1).
- Oniszczenco W., *Stres to brzmi groźnie*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1998.
- Open C., Work and Non-Work Satisfaction: A Causal Correlational Analysis, *Journal of Applied Psychology*, 1978, 63, s. 530–532.
- Paine W.S., *The burnout syndrome in context*, [w:] Jones J.W. (red.), *The burnout syndrome: Current research, theory, interventions*, House Press, London 1982, s. 1–29.
- Palka S., Nauczyciele wobec współczesnych problemów pracy dydaktyczno-wychowawczej, *Przegląd Oświatowo-Wychowawczy*, 1990, nr 2, 3.
- Parber B.A., *Stress and Burnout in the Human Service Profession*, Pergamon, New York 1983.
- Pasikowski T., *Polska adaptacja Maslach Burnout Inventory*, [w:] Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe, przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2000, s. 135–148.
- Patton J., Sutherland D., *Survey on Symptoms of Stress Among EIS Members in Clackmannanshire Schools*, Educational Institute of Scotland, Clackmannanshire Branch, 1986.
- Payne M.A., Furnham A., Dimensions of educational stress in West Indian secondary school teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 1987, 57, s. 141–150.
- Payne R., Jick T.D., Burke R.J., Whither Stress Research? An Agenda for the 1980's, *Journal of Occupational Behaviour*, 1982, 3, s. 131–145.
- Pearlin L.I., Menaghan E.G., Lieberman M.A., Mullen J.T., The Stress Process, *Journal of Health and Social Behaviour*, 1981, 22, s. 337–356.
- Pearlin L.I., Turner H.A., *The Family as a Context of „The Stress Process”*, [w:] Kasi S.V., Cooper C.L. (red.), *Stress and Health: issues in Research Methodology*, Wiley, Chichester 1987.
- Pelletier L., Deci E., Vallerand R., Motivation and education: The self-determination perspective, *Educational Psychologist*, 1991, 26, s. 325–346.
- Perlman B., Hartman E.A., Burnout: Summary and Future Research, *Human Relations*, 1982, 35 (4), s. 283–305.
- Peretz M., *Stressverarbeitung bei neurotisch Depressiven (wie sie handeln und wie sie handeln sollten). Theorie und empirische Befunde (Report nr. 50)*, Freiburg 1984.
- Peston M., *Sir Geoffrey's Framework for Decline*, Times Educational Supplement, 1982, 12 March.
- Peters T., Waterman R., *In Search of Excellence*, Harper & Row, 1982.
- Pettigrew L.S., Wolf G.E., *Validating Measures of Teacher Stress* Spencer Foundation, Chicago 1981.
- Phillips A., *Survey of Teacher Stress in Secondary Schools in the Local Authority*, University of Aston, 1980.
- Phillips B.L., Lee M., *The Changing Role of the American Teacher*, 1980.
- Pietrasiński Z., *Praktyczna psychologia pracy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1965.

- Pines A., *Burnout: A existential perspective*, [w:] Schaufeli W., Maslach Ch., Marek T. (red.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor & Francis, London 1993.
- Pines A., Aronson E., *Career Burnout*, Free Press, New York 1988.
- Pines A., Aronson E., Kafry D., *Burnout: From Tedium to Personal Growth*, The Free Press, New York 1981.
- Pines A.M., *Burnout*, [w:] Goldberg L., Bresnitz S. (red.), *Handbook of Stress*, New York 1992.
- Pithers R.T., Fogarty G.J., *Occupational stress among vocational*, New York 1995.
- Plant M.A., Occupations, Drinking Patterns and Alcohol-related Problems: Conclusions from a Follow-up Study, *British Journal of Addiction*, 1979, 74 (3), s. 267–273.
- Policies Urged to Combat Teacher Stress, *Financial Times*, 17 November 1990.
- Pomykał W. (red.), *Encyklopedia pedagogiki*, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Porter L.W., Steers R.M., Organisational, Work, and Personal Factors in Employee Turnover and Absenteeism, *Psychological Bulletin*, 1973, 80, s. 151–176.
- Pralt J., *Perceived Stress Among Teachers: An Examination of Some Individual and Environmental Factors and Their Relationship to Reported Stress*, Unpublished MA thesis. University of Sheffield, 1976.
- Pralt J., Perceived Stress Among Teachers: The Effects of Age and Background of Children Taught, *Educational Review*, 1978, 30, s. 3–14.
- Price V.A., *Research and Clinical Issues in Treating Type A Behaviour*, [w:] Kent Houston B., Snyder C.R. (red.), *Type A Behaviour Patterns: Research Theory and Intervention*, Wiley, New York 1988.
- Pring R., *Personal and Social Education in the Curriculum*, Hodder & Stoughton, London 1984.
- Problems at a Comprehensive School. *British Educational Research Journal*, 14 (2), s. 167–173.
- Pyltak J., Nowa wizja polskiej edukacji, *Edukacja i Dialog*, 1999, nr 3.
- Quick J.D., Horn R.S., Quick J.C., Health Consequences of Stress, *Journal of Behavioural Medicine*, 1986, 8 (1), s. 19–36.
- Quick J.C., Quick J.D., *Organizational stress and preventive management*, McGraw-Hill Publ. Co, New York 1984a.
- Quick J.C., Quick. J.D., Preventative Stress Management at the Organisational Level, *Personnel*, 1984b, 24–34, September–October.
- Radlińska H. (red.), *Spoleczne przyczyny niepowodzeń szkolnych*, Ossolineum, Wrocław 1997.
- Radwiłowiczowie M.R., *Nauczyciel klas początkowych*, PWN, Warszawa 1981, s. 38–39.
- Ranjard P., *Les Enseignants Persecutes*, Robert Jauze, Paris 1984.
- Ranson S., Taylor B., Brighouse T., *The Revolution in Education and Training*, Longman, Harlowo, 1986.
- Ranson S., *The Politics of Reorganizing Schools*, Unwin Hyman, London 1990.
- Rapoport R., Rapoport R.N., *Dual Career Families*, Penguin, London 1971.
- Raport Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, *Edukacja Narodowym priorytetem*, PWN, Kraków–Warszawa 1989.
- Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce, ODCE, Warszawa 1995.
- Raport o stanie oświaty, PWN, Warszawa 1973.
- Raport UNESCO, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.
- Ratajczak Z., *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wyd. UŚ, Katowice 1996.
- Ratajczak Z., *Elementy psychologii pracy*, Wyd. UŚ, Katowice 1991.
- Ratajek Z., *Kształcenie wczesnoszkolne w perspektywach zmian w polskim systemie oświatowym*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Instytut Pedagogiki, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Wojewódzki Ośrodek Wydawniczy w Kielcach, Kielce 1995.

- Reber A.S., *Dictionary of Psychology*, The Penguin, London 1994.
- Rees D.W., Cooper C.L., The Occupational Stress Indicator locus of control scale: should this be regarded as a state rather than trait measure?, *Work and Stress*, 1992, vol. 6, nr 1, Taylor & Francis, London & Washington.
- Reich J.W., Zautra A.J., *Direct and stress – moderating effects of positive life experiences*, [w:] Cohen L.H. (red.), *Life events and psychological functioning*, Beverly Hills 1988.
- Report of Her Majesty's inspectorate on the Effects of the Education*, HMI, London 1986.
- Resignations Causing Turbulence in Schools, *The Independent*, 18 September 1990.
- Reykowski J., *Eksperimentalna psychologia emocji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1968.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość* (Prosocial Motivation, Prosocial Attitudes and Personality), PWN, Warszawa 1986.
- Richardsen A.M., Burke R.J., Leiter M.P., Occupational demands, psychological burnout and anxiety among hospital personnel, Special Issue, Occupation stress, psychological burnout and anxiety, *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 1992, vol. 5 (1), Norway, s. 55–68.
- Riggio R.E., *Introduction to Industrial/Organizational Psychology*, Scott, Foresman and Company, London 1993.
- Rogala S., Partnerstwo rodziców i nauczycieli, *Życie Szkoły*, 1989, nr 10, WSiP.
- Romano J.L., *Stress Management Counselling: From Crisis to Prevention, Counselling Psychology Quarterly*, 1988, 1, 2 and 3, s. 211–219.
- Rongińska T., Gajda W., Schaarschmidt U. (red.), *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*, Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Zielona Góra–Poczdam 1998.
- Rosenbaum F., Weisz J.R., Snyder S.S., Chaning the world and chaning the self: A two – process model of perceived control, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 42, s. 5–37.
- Rosenman R.H., Friedman M., Strauss R., A Predictive Study of C.H.D. The W.C.G.S., *Journal of the American Medical Association*, 1964, 189, s. 15–22.
- Rotter J.B., Generalised Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement, *Psychological Monographs*, 1966, 80 (1: whole number 609), s. 1–28.
- Rudd W.D., Wiseman S., Sources of Dissatisfaction Among a Group of Teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 1962, 32 (3), s. 275–291.
- Rusiecki J., Trudności w pracy nauczycieli, *Wychowanie na co dzień*, 1996, nr 10, 12.
- Russek H.I., Stress, Tobacco, and Coronary Disease in North American Professional Groups, *Journal of the American Medical Association*, 1965, 192, s. 189–194.
- Russel D.W., Altmeier E., Van Velzen D., Job related stress and social support among classroom teachers, *Journal of Applied Psychology*, 1987, 72 (2), s. 269–271.
- Sadri G., Cooper C.L., Allison T., A Post Office Initiative to Stamp Out Stress, *Personnel Management*, 1989, August.
- Saludy el Absentismo del Profesorado*, Unpublished thesis, University of Malaga, Spain 1987.
- Sanders F., Some remarks on mental workload, [w:] Moray N. (red.), *Mental workload*, Plenum Press, New York 1979.
- Schaufeli W.B., *Ocena skuteczności warsztatu radzenia sobie z wypalaniem zawodowym dla pielęgniarek*, [w:] Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2000, s. 214–226.
- Schaufeli W.B., Maslach Ch., Marek T. (red.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor & Francis, London 1993.
- Schein E.H., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1985.
- Scherwitz L., Graham L.E., Grandits K.G., Buehler J., Billings J., Self-involvement and Coronary Heart Disease Incidence in the Multiple Risk Factor Intervention Trail, *Psychosomatic Medicine*, 1986, 48, s. 187–199.
- Schonfield L.S., A Longitudinal Study of Occupational Stressors and Depressive Symptoms in First-Year Female Teachers, *Teaching and Teacher Education*, 1992, 8 (2), s. 151–158.

- Schuler R.S., *An Integrative Transactional Process Model of Stress in Organizations*, *Journal of Occupational Behaviour*, 1982, 3, s. 5–20.
- Schuler R.S., Definition and Conceptualization of Stress in Organizations, *Organizational Behaviour and Human Performance*, 1980, 25, s. 184–215.
- Schwab R.L., Teacher Burnout: Moving Beyond „Psychobabble”, *Theory into Practice*, 1983, 22, s. 21–25.
- Schwab R.L., *The Relationship of Role Conflict, Role Ambiguity, Teacher Background Variables and Perceived Burnout among Teachers*, Doctoral Dissertation, University of Connecticut, Dissertation Abstracts International, 41 (09-A), (2), s. 3823-a, 1981.
- Schwab R.L., Iwanicki E.F., Perceived Role Conflict, Role Ambiguity and Teacher Burnout, *Education Administrative Quarterly*, 1982, 18, s. 60–74.
- Schwarzer R., *Social support and stress, Causal models*, [w:] Schwarzer R. (red.), *Stress and social support*, Free University Press, Berlin 1985.
- Seligman M.E., *Helplessness: On Depression's Development, and Death*, W.H. Freeman, San Francisco 1975.
- Selye H., *Selye's Guide to Stress Research*, vol. I, Van Nostrand Reinhold, 1980.
- Selye H., *Stress in Health and Disease*, Lippincott, Philadelphia 1976a.
- Selye H., *Stres okielznany*, PWN, Warszawa 1960.
- Selye H., *Stres życia*, PZWL, Warszawa 1989.
- Selye H., *The Stress Concept: Past, Present and Future*, [w:] Cooper C.L. (red.), *Stress Research: Issues for the Eighties*, Wiley, Chichester 1983.
- Selye H., *The Stress of Life*, rev. Edition, McGraw-Hill, New York 1976b.
- Sęk H., Life Stress in various domains and perceived effectiveness of social support, *Polish Psychological Bulletin*, 1991a, 22 (3), s. 150–161.
- Sęk H., Perceived social support and competence in coping with stress and teacher burnout, [w:] Sęk H. (red.), *Reading in health and preventive psychology*, K. Domke Publishing House, Poznań 1992, s. 123–137.
- Sęk H., Procesy twórczego zmagania się z krytycznymi wydarzeniami życiowymi a zdrowie psychiczne, [w:] Sęk H. (red.), *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*, UAM, Poznań 1991b, s. 30–41.
- Sęk H., Social support in coping with negative life events, *News from EFFPA*, 1988, 1, s. 6–12.
- Sęk H., *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1993.
- Sęk H., Wsparcie społeczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym, *Przegląd Psychologiczny*, 1986, 3, s. 791–802.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe, psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Poznań 1996.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2004.
- Sęk H., *Wypalanie zawodowe u nauczycieli, Spoleczne i podmiotowe uwarunkowania*, [w:] Brzeziński W.J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań–Toruń 1994, s. 325–343.
- Sęk H., *Zagadnienia psychologii prewencyjnej*, Wyd. Naukowe UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 1991c.
- Sęk H. (red.), *Psychologia kliniczna*. Tom 1 i 2, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2005.
- Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa 2004.
- Sęk H., Pasikowski T. (red.), *Zdrowie – stres – zasoby (Health – Stress – Resources)*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- Shaw J.B., Riskind J.H., Predicting Job Stress Using Data from the Position Analysis Questionnaire, *Journal of Applied Psychology*, 1983, 68, s. 253–261.
- Sheffield D., Dobbie D., Carroll D., Stress, Social Support and Psychological and Physical Wellbeing in Secondary School Teachers, *Work and Stress*, 1994, 8, s. 235–243.
- Shirom A., *Burnout in Work Organizations*, [w:] Cooper C.L., Robertson I. (red.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, John Wiley & Sons Ltd, New York 1989.

- Siegrist J., Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions, *Journal of Occupational Health Psychology*, 1996, 1(1), s. 27–41.
- Siek S., *Treningi relaksacyjne*, PWN, Warszawa 1994.
- Siek S., *Walka ze stresem*, PWN, Warszawa 1993.
- Siekierko, Moje refleksje nad zawodem nauczycielskim, *Nowa Szkoła*, 1991, nr 1, s. 27.
- Simpson J., Sickness Absence in Teachers, *British Journal of Industrial Medicine*, 1962, 19, s. 110–115.
- Simpson J., Stress, *Sickness Absence in Teachers*, [w:] *Stress in Schools*, Hemel Hemstead: National Association of Schoolmasters and Union of Women Teachers, 1976, s. 11–17.
- Skubacz A., Grzegorczyk S., Oświata brytyjska oczami polskich nauczycieli, *Nowa Szkoła*, 1993, nr 8.
- Sloan S.J., Cooper C.L., *Sources of Stress in the Modern Office*, [w:] Gale A., Christie B. (red.), *Psychophysiology and the Electronic Workplace*, Wiley, Chichester 1987.
- Smilansky J., External and Internal Correlates of Teachers' Satisfaction and Willingness to Report Stress, *British Journal of Educational Psychology*, 1984, 54 (1), s. 84–92.
- Smith J., Cline D., Quality Programs, *Pointer*, 1980, 24 (2), s. 80–87.
- Smith M.J., Cohen B.G., Stammerjohn L.W., Happ A., *An Investigation of Health Complaints and Job Stress in Video Display Operations*, *Human Factors*, 1981, 23, s. 389–400.
- Spanoil L., Caputo G.G., *Professional Burnout: A Personal Survival Kit*, Human Services Associates, Lexington, Mass. 1979.
- Sparks D.C., A Biased Look at Teacher Job Satisfaction, *Clearing House*, 1979, 52 (9), s. 447–449.
- Sparks D.C., Practical Solutions for Teacher Stress, *Theory into Practice*, 1983, 22 (1), s. 33–42.
- Sparks D.C., Hammond J., *Managing Teacher Stress and Burnout*, Educational Information Research, Educational Information Research Centre, No. 200252, Washington, D.C. 1981.
- Spencer D., Steers R., Mowday R., An Empirical Test of the Inclusions of Job Search Linkages in Mobley's Turnover Decision Model, *Journal of Occupational Psychology*, 1983, 56, s. 603–609.
- Spielberger Ch., *Measuring stress in the workplace*, referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji STAR, Palma de Mallorca 2001.
- Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PZWS, Warszawa 1970.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1973.
- SPSS Inc., *SPSS User's Guide*, 2<sup>nd</sup> Ed., McGraw-Hill, USA 1986.
- Spuck D.W., Rewards Structure in the Public High School, *Educational*, 1977.
- Statistics of Education, *Teachers*, 4, HMSO, London 1976, s. 19–38.
- Staudel T., *Kompetenz*, [w:] Bruderl L. (red.), *Theorien und Methoden der Bewältigungsfor-schung*, Juventa, München 1987, s. 63–79.
- Steers R., Mowday R., *Employee Turnover and Post Decision, Accommodation Process*, [w:] Staw B., Cummings I., *Research in Organizational Behavior*, Vol. 3, J.A.I. Press, Greenwich 1981.
- Steers R.M., Black J.S., *Organizational Behaviour*, Harper Collins, New York 1993.
- Steiner I., *Perceived freedom*, [w:] Berkowitz L. (red.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 5, Academic Press, New York 1984.
- Stephenson G.M., Davies J.M. (red.), *Progress in Applied Social Psychology*, vol. 1, Wiley, Chichester 1981.
- Stonier T., *The Wealth of Information: a profile of the post-industrial economy*, Methuen 1983.
- Strelau J., *Temperament, osobowość, działanie*, PWN, Warszawa 1985.
- Strelau J., Heszen-Niejodek I., Ratajczak Z. (red.), *Temperament a stres: Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem. Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996, s. 88–130.

- Stress in Schools*, NAS/UWT (National Association of Schoolmaster and Union of Women Teachers), 1976.
- Stress of Elementary School Teachers*, Temple University Press, Ann Arbor 1985.
- Strykowska M., Trzeciakowska A., Wsparcie społeczne a satysfakcja z pracy i wypalenie się zawodowe kobiet, *Przegląd Psychologiczny*, 1994, nr 3, s. 387–393.
- Suchodolski B. (red.), *Nauczyciel i młodzież: Tradycja, sytuacja, perspektywy*, Konferencja w Jabłonnie 24–26 XI 81, Wyd. PAN, 1986.
- Sullivan S., Bhagat R.S., Organizational Stress, Job Satisfaction and Performance: Where do we go from here?, *Journal of Management*, 1992, vol. 18 (2), s. 353–374.
- Sutherland V.J., Cooper C.L., *Sources of work stress*, [w:] Hurrell J.J., Murphy L.R., Sauter S.L., Cooper C.L. (red.), *Occupational stress*, Taylor and Francis, London 1988.
- Sutherland V.J., Cooper L.L., *Understanding Stress: A Psychological Perspective for Health Professionals*, Chapman & Hall, London 1991.
- Szymański M.J., Opinie nauczycieli o polskiej oświacie, *Nowa Szkoła*, 1995, nr 2.
- Ścigała I., *Twórczość i zdrowie psychiczne we współczesnej myśl kreatywistycznej*, [w:] Sęk H. (red.), *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1991, s. 5–18.
- Śliwerski B., Z kim reformować polską szkołę, *Nowa Szkoła*, 1998, nr 3, s. 3–9.
- Świętochowski W., Wypalanie zawodowe u nauczycieli. Co to jest i jak się przed nim bronić, *Szkoła Zawodowa*, 1995, nr 10, s. 29–32.
- Talejka R., *Problemy psychologii pracy*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1979.
- Tannenbaum R., Massarik F., *Participation by Subordinates in the Managerial Decision-Making Process*, [w:] Matteson M.T., Ivancevich J.M. (red.), *Management and Organizational Behavior Characteristics*, Homewood, Illinois 1989.
- Taylor J.K., Dale L.R., *A Survey of Teachers in Their First Year of Service*, University of Bristol, 1971.
- Teacher Burnout: How to Cope When the World Goes Black, *Instructor*, 1979, 88 (6), s. 56–62.
- Teacher Turnover, Reports in Education, DES, 1973, No. 79.
- Teachers Retiring Because of Stress, *The Independent*, 25 January 1991.
- Tellenbeck S., Brenner S.O., Lofgren H., Teacher Stress: Exploratory Model Building, *Journal of Occupational Psychology*, 1983, 56, s. 19–33.
- Terelak J., *Psychologia stresu*, Oficyna Wydawnicza Branta, Warszawa 2001.
- Terelak J., *Stres psychologiczny*, Oficyna Wydawnicza Branta, Warszawa 1995.
- Terkel F., *Working*, Avon Books, New York 1972.
- The Supply of Teachers, Reports in Education, DES, 1973, No. 78.
- Theorell T., *Characteristics of Employment that Modify the Rise of Coronary Heart Disease*, [w:] Wolf F., Sinestone A. (red.), *Occupational Stress: Health and Performance at Work*, Plenum Press, New York 1986.
- Thoits P.A., Conceptual, Methodological and Theoretical Problems in Studying Social Support as a Buffer Against Life Stress, *Journal of Health and Social Behaviour*, 1982, 23, s. 145–149.
- Thompson S.C., Will it hurt less if I can control it? A complex answer to a simple question, *Psychological Bulletin*, 1981, 90, s. 89–101.
- Tinning R.J., Spry W.B., *The Extent and Significance of Stress Symptoms in Industry – With Examples from the Steel Industry*, [w:] Corlettand E.N., Richardson J. (red.), *Stress. Work Design and Productivity*, Wiley, Chichester 1981.
- Titkow A., *Stres i życie społeczne, polskie doświadczenia*, PIW, Warszawa 1996.
- Toffler A., *Future Shock*, Pan, London 1970.
- Torrington D., Weightman J., The Management of Secondary Schools, *Journal of Management Studies*, 1989, 26, 5 September.

- Travers C., Cooper C.L., Psychophysiological Responses to Teacher Stress: a Move Towards more Objective Methodologies, *European Review of Applied Psychology*, 1994, 44 (2), s. 137–146.
- Travers C.J., Cooper C.L., Stress and Status in Teaching: An Investigation of Potential Gender – related relationships, *Women in Management Review and Abstract*, 1991, 6 (4), s. 16–23.
- Travers C.J., Cooper C.L., *Teachers under pressure, Stress in the teaching profession*, London and New York 1996.
- Trendall C., Stress in teaching and teacher effectiveness: a study of teacher across mainstream and special education, *Educational Research*, 1989, 31, s. 52–58.
- Tucholska S., Stres w zawodzie nauczyciela, *Psychologia Wychowawcza*, 1996, nr 5.
- Tucholska S., Christina Maslach koncepcja wypalenia zawodowego, *Przegląd Psychologiczny*, 2001, t. 44, 3, s. 306–313.
- Tunnelcliffe M.R., Leach D.J., Tunnelcliffe L.P., Relative Efficacy of Using Behavioural Consultation as an Approach to Teacher Stress Management, *Journal of School Psychology*, 1986, 24, s. 123–131.
- Twardowski A., Stan wypalenia, *Głos Nauczycielski*, 1996, nr 10.
- Taylor S., Brown J., Illusion and well-being a social psychological perspective on mental health, *Psychological Bulletin*, 1988, 103, s. 193–210.
- Tyrna-Łoj I., Marketing – nowe spojrzenie na oświatę – teoria i praktyczne rozwiązania, *Dyrektor Szkoły*, 2000, 9.
- Ustawa z 27.04.1972, Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela. Przepisy prawne i komentarze*, Buczkowski J. (red.), KiW, Warszawa 1974.
- Vaisman-Tzachor R., Stress and coping styles in personnel of terrorism prevention team, *Journal of Social Behaviour & Personality*, 1991, vol. 6 (4), s. 889–902.
- Van Dijkhuizen N., Reiche H., *Psychosocial Stress in Industry: A Heartache for Middle Management*, Paper presented at the Symposium on Psychosocial Factors in the Pathogenesis of Coronary Heart Disease, Maastricht, March 1979: to be published in *Journal of Psychotherapy and Psychosomatics*, 1980, 34, s. 124–134.
- Veninga R., Administrator burnout – causes and cures, *Hospital Progress*, 1979, January, s. 45–52.
- Wage Boost for Teachers Urged to Woo Recruits, *The Daily Telegraph*, 10 May 1990.
- Wanberg E.G., The Complex Issue of Teacher Stress and Job Dissatisfaction, *Contemporary Education*, 1984, 56 (1), s. 11–15.
- Wanberg E.G., Metzger D., Leviton J., Working Conditions and Career Options Lead to Elementary Teacher Job Dissatisfaction, *Journal of Teacher Education*, 1982, 33 (5), s. 37–40.
- Warnat W.I., Teacher Stress in the Middle Years: Crises vs Change, *Pointer*, 1980, 24(2), s. 4–11.
- Warr P., Cook J., Wall T., Scales for the Measurement of Some Work Attitudes and Aspects of Psychological Well-Being, *The Journal of Occupational Psychology*, 1979, 52, s. 129–148.
- Watts M., Cooper C.L., *Relax: Dealing With Stress*, BBC Books, 1992.
- Webber R.A., *Zasady zarządzania organizacjami*, PWE, Warszawa 1990.
- Weiskopf P.E., Burnout Among Teachers of Exceptional Children, *Exceptional Children*, 1980, 47, s. 18–23.
- Welford T., Mental workload as function of demand, capacity, strategy and skill, *Ergonomics*, 1978, 21, 3, s. 157–167.
- Westerhouse M.A., *The effects of tenure, role conflict and role conflict resolution on the work orientation and burnout of teachers*. Doctoral dissertation. University of California at Berkeley, Dissertation Abstracts International, 41 (01 A), 8014928, 174, 1979.
- Wierzbicki A., *Perspektywy cywilizacji światowej w XXI wieku a przemiany w Polsce*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.
- Wilson C.F., *Stress Profile for Teachers: Test Manual and Preliminary Data*, Department of Education, San Diego County, San Diego 1980.

- Witkin G., *Stres kobiecy*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1998.
- Wojciechowska J., Syndrom wypalenia zawodowego, *Problemy Psychologiczne*, 1990, nr 5.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Wojciszke B., *System wartości osobistych a zachowanie*, [w:] Reykowski W.J., Eisenberg N., Staub E. (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, Ossolineum, Wrocław 1990, s. 219–240.
- Wojciszke B., *Teoria schematów społecznych*, Ossolineum, Wrocław 1986.
- Wolpin J., Burke R.J., Occupational Locking-in: Some Correlates and Consequences, *International Review of Applied Psychology*, 1986, 35, s. 327–346.
- Wong P.T., Control is a double – edged sword, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1992, 24 (2), s. 143–146.
- Woodhouse D.A., Hall E., Wooster A.D., Taking Control of Stress in Teaching, *British Journal of Educational Psychology*, 1985, 55, s. 119–123.
- Woods P., *The Divided School*, Routledge & Kegan Paul, London 1979.
- Wortman C.B., Some determinants of perceived control, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 31, s. 282–294.
- Wrześniowski K., *Styl życia a zdrowie: wzór zachowania A*, PAN, Warszawa 1993.
- Yerkes R.M., Dodson J.D., The Relation to the Strength of the Stimulus to the Rapidity of Habit Formation, *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 1908, 18, s. 459–482.
- Zabel R., Zabel M.K., Factors in Burnout Among Teachers of Exceptional Children, *Exceptional Children*, 1982, 49, s. 261–263.
- Zaborowski Z., *Psychologiczne problemy pracy nauczyciela*, Warszawa 1986.
- Zuber-Dzikowska L., *Człowiek w sytuacjach kosztorodnych*, [w:] *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy*, Wyd. Naukowe UŚ, nr 9 (18), Katowice 1991.
- Żelazny E., *Nauczyciele i młodzież w procesie polskich przemian*, WSP, Rzeszów 1992, s. 66–67.







Maria Katarzyna Grzegorzewska – psycholog, doktor nauk humanistycznych UJ, pracownik naukowy na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Uniwersytetu Jagiellońskiego, w Wyższej Szkole Umiejętności w Kielcach oraz na Wydziale Nauk Społecznych Stosowanych Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Ukończyła studia na Wydziale Filozoficzo-Historycznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w zakresie psychologii klinicznej i psychologii pracy oraz pedagogiki. Stypendystka programu TEMPUS, staż naukowy odbyła na uniwersytetach w Dublinie (Trinity College, Department of Psychology) oraz w Londynie (University College London, Institute of Education).

Ostatnie publikacje: *Stres i jego następstwa w zawodzie nauczyciela* (*Stress and its Effects on the Teaching Profession*), [w:] *Edukacja w cywilizacji XXI wieku*, pod redakcją A. Buchner-Jeziorskiej i M. Sroczyńskiej, Wydawnictwo University of Arts and Sciences WSU, Kielce 2005, s. 277 – 287, *O manipulacji w polityce* (*Manipulation in Politics*), [w:] *Media – władza – prawo*, pod redakcją Marii Magoskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

W niniejszej pracy Maria Katarzyna Grzegorzewska dokonała wieloaspektowej analizy uwarunkowań i skutków stresu zawodowego oraz połączyla i zintegrowała wiele podejść teoretycznych i koncepcji badawczych tego zjawiska. Bardzo cenne jest uwzględnienie dwóch perspektyw badawczych: indywidualnej oraz organizacyjnej (która w tym przypadku tworzy system oświaty jako część makrostruktury społecznej).

*Prof. dr hab. Zofia Ratajczak, Uniwersytet Śląski*

