

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/236060478>

Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP). Podręcznik.

Book · January 2007

CITATIONS

9

READS

1,459

2 authors:



Jacek Pyżalski

Adam Mickiewicz University

32 PUBLICATIONS 618 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Piotr Plichta

Nofer Institute of Occupational Medicine

24 PUBLICATIONS 123 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



ABV4KIDS [View project](#)



research project on cyberbullying detection [View project](#)

KWESTIONARIUSZ OBCIĄŻEŃ ZAWODOWYCH PEDAGOGA (KOZP)

PODRĘCZNIK

22. Muszę zmuszać moich podopiecznych do działania, których nie chcą wykonywać.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Przepisy dotyczące mojej pracy dają często niejasności.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Moi wychowawcy nie chcą wykonać zadań na moją pracę.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. Podopieczni oddają mi wiele złych rad.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. Trudno mi znaleźć wychowawców, którzy nie chcą zająć się moimi podopiecznymi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. Biorę na siebie odpowiedzialność za podopiecznych, których nie chcę mieć.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28. Moi współpracownicy nie pomagają mi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29. Zapewnia się zbyt dużą ilością wychowanków.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30. Moja praca jest zbyt ciężka.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31. Mój dyktando jest zbyt trudny.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32. Zasadałem niewspółpracowników, którzy nie chcą współpracować.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33. Programy nauczania i plany są przeładowane.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34. Miałem zbyt mało czasu na pracę z podopiecznymi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35. Wyuczani nie chcą się uczyć.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36. Moja praca jest zbyt ciężka.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
44. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
46. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
47. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
48. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
49. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
51. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
52. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
53. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
54. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
55. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
58. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
59. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
60. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
61. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
62. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
63. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
64. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
65. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
66. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
67. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
68. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
69. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
70. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
71. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
72. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
73. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
74. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
75. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
76. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
77. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
78. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
79. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
80. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
81. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
82. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
83. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
84. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
85. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
86. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
87. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
88. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
89. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
90. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
91. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
92. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
93. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
94. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
95. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
96. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
97. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
98. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
99. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
100. Moja praca jest zbyt trudna.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5



JACEK PYŻALSKI • PIOTR PLICHTA

**KWESTIONARIUSZ
OBCIĄŻEŃ ZAWODOWYCH PEDAGOGA
(KOZP)**

PODRĘCZNIK



WYDAWNICTWO UNIwersYTETU ŁÓDZKIEGO • ŁÓDŹ 2007

REDAKCJA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA
„ŁÓDZKICH STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH”

Jacek Piekarski, Mirosława Zalewska-Pawlak

RECENZENT

Bohdan Dudek

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Hanna Wróblewska

OPRACOWANIE KOMPUTEROWE

Zdzisław Gralka

KOREKTOR

Katarzyna Gorzkowska

OKŁADKĘ PROJEKTOWAŁA

Barbara Grzejszczak

© Copyright by *Jacek Pyżalski, Piotr Plichta*, 2007

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
2007

Wydanie I. Nakład 200 + 40 egz.
Ark. druk. 7,875. Papier kl. III, 80 g, 70 × 100
Zam. 113/4121/2007. Cena zł 20,-

Drukarnia Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

ISBN 978-83-7525-092-3

Spis treści

Wstęp	5
1. Wybrane problemy dotyczące pracy w naukach społecznych JACEK PYŻAŁSKI	9
2. Charakterystyka profesji pomocowych JACEK PYŻAŁSKI	15
3. Charakterystyka działalności pedagogicznej PIOTR PŁICHTA	20
4. Profesje pomocowe a stres zawodowy JACEK PYŻAŁSKI	37
5. Stres zawodowy w środowisku pracy nauczyciela JACEK PYŻAŁSKI	43
6. Obciążenia w zawodzie pedagoga związane z brakiem poczucia sensu wykonywanej pracy PIOTR PŁICHTA	50
7. Wypalenie zawodowe jako efekt stresu zawodowego w profesjach po- mocowych JACEK PYŻAŁSKI	53
• Radzenie sobie ze zjawiskiem wypalenia zawodowego i stresu zawo- dowego w profesjach pomocowych	56
• Rozwiązywanie problemu stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli w placówce oświatowej – zasady oddziaływania	63

8. Opis badań konstrukcyjnych nad Kwestionariuszem Obciążeń Zawodowych Pedagoga	67
PIOTR PLICHTA, JACEK PYŻALSKI	
• Opracowanie wersji wstępnej kwestionariusza	67
• Analiza czynnikowa	72
• Moc dyskryminacyjna	75
• Interkorelacje pomiędzy skalami kwestionariusza	76
• Rzetelność	77
• Normalność rozkładu wyników	78
• Trafność	80
• Poczucie obciążeń zawodowych a wypalenie zawodowe	81
• Poczucie obciążeń zawodowych a poczucie skuteczności osobistej nauczyciela	84
• Rankingi obciążeń zawodowych	85
• Porównanie rezultatów międzygrupowych uzyskanych za pomocą KOZP	89
• Stres w pracy a płeć	89
• Stres w pracy a rodzaj placówki	91
• Zastosowanie narzędzia	95
• Opis arkusza testowego	97
• Procedura badawcza	97
• Obliczanie wyników	98
• Tymczasowe normy stenowe dla KOZP	99
Spis literatury	103
Aneks	
• Załącznik 1: Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (Wersja A)	111
• Załącznik 2: Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (Wersja B)	113
• Załącznik 3: Dane dotyczące wybranych właściwości psychometrycznych wersji B Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga . . .	116

Wstęp

Problematyka obciążeń zawodowych, blisko związana z wypaleniem zawodowym, stała się problemem często podejmowanym w dyskursie naukowym (tak w naukach społecznych, jak i w medycznych). Bazy naukowe pełne są artykułów prezentujących wyniki badań dotyczących rozpowszechnienia, przyczyn i konsekwencji występowania takich obciążeń w kontekście różnych grup zawodowych. W warstwie pojęciowej stosuje się – zależnie od przyjętej perspektywy metodologicznej – różne określenia, np. stres zawodowy, obciążenie pracą itp. Mamy więc pokaźny materiał empiryczny dający wiedzę do wykorzystania w działaniach praktycznych mających na celu przeciwdziałanie problemom związanym z występowaniem obciążeń zawodowych. Na tym polu jednak osiągnięcia są dużo mniejsze. Stosunkowo rzadko można znaleźć szczegółowe prezentacje programów zawierające opisy zastosowanej metodologii i stosownej procedury ewaluacyjnej. Podobne braki widzimy, kiedy zaczynamy poszukiwać narzędzi pozwalających zmierzyć percepcję obciążeń zawodowych, szczególnie tych, które odnoszą się do specyficznych grup profesjonalnych, np. zawodu nauczyciela i lekarza.

Te braki w obszarze pomiaru obciążeń zawodowych pedagoga skłoniły nas do podjęcia prac w zakresie konstrukcji narzędzia, które będzie specyficzne dla tej grupy zawodowej oraz odpowiednie dla polskich uwarunkowań kulturowo-społecznych. Prace te można potraktować także jako kontynuację i rozwinięcie problematyki badawczej przedstawionej w naszych rozprawach

doktorskich (Pyżalski, 2002a; Plichta, 2004a), które dotyczyły różnych uwarunkowań wypalenia zawodowego pedagogów specjalnych.

Nie bez wpływu na podjęcie się zadania stworzenia Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga pozostał fakt, że obydwaj jesteśmy nauczycielami posiadającymi doświadczenie w obszarze szkolnictwa specjalnego i ogólnodostępnego: Piotr Plichta przepracował kilkanaście lat z osobami upośledzonymi umysłowo, natomiast Jacek Pyżalski kilka lat pracował w ogólnodostępnym gimnazjum i placówce dla młodzieży niedostosowanej społecznie, ale także w Krajowym Centrum Promocji Zdrowia w Miejscu Pracy przy Instytucie Medycyny Pracy w Łodzi. (Centrum to zajmuje się problematyką promowania zdrowia w miejscu pracy – zarówno w obszarze empirycznym, jak i praktycznym).

Książkę, którą oddajemy do rąk Czytelników, potraktować można jako rozbudowany podręcznik testowy do przygotowanego przez nas Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga. Zamieściliśmy w niej dość rozbudowane tło teoretyczne pozwalające na lepsze zrozumienie naszego narzędzia i badanej problematyki.

W części teoretycznej rozważania zaczynamy od zarysowania wybranych problemów związanych z pracą zawodową na tle nauk społecznych. Kolejno przedstawiamy miejsce działalności pedagogicznej, szczególnie w ramach pedagogiki specjalnej – jako jeden z rodzajów działalności mieszczących się w tzw. **„profesjach pomocowych”**. Następnym zagadnieniem jest scharakteryzowanie działalności pedagogicznej oraz jej specyficznych cech. Zwierają się tam również refleksje nad rolą społeczną nauczyciela, stereotypami w postrzeganiu pedagogów oraz trudnościami tkwiącymi w naturze tego aspektu ludzkiej działalności. W ten sposób przechodzimy do zagadnienia związanego ze stresem

zawodowym w profesjach pomocowych, przede wszystkim do obciążeń związanych z procesem udzielania pomocy osobom będącym podmiotem pedagogiki specjalnej (osoby niepełnosprawne, niedostosowane społecznie, uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się). Szczególne znaczenie przypisujemy roli obciążeń związanych z brakiem sensu wykonywanej pracy. Wypalenie zawodowe jako skutek przedłużającego się stresu, niemodyfikowanego działaniami zaradczymi, to kolejny z elementów składających się na tło teoretyczne naszej pracy. Ważnym aspektem tej części jest problem radzenia sobie ze zjawiskiem wypalenia zawodowego i stresu zawodowego w profesjach pomocowych, z uwzględnieniem działań dostępnych na poziomie jednostkowym i organizacyjnym.

W części badawczej przedstawiamy przebieg prac związanych z konstrukcją opisywanego narzędzia badawczego. Opisujemy również proces wyodrębniania czynników, właściwości psychometryczne narzędzia oraz zasady posługiwania się nim, obliczania i interpretowania wyników. Pokazujemy również związki między poczuciem obciążeń zawodowych a wypaleniem zawodowym oraz poczuciem skuteczności osobistej nauczyciela. Czytelnik znajdzie tam także porównanie wyników międzygrupowych zróżnicowanych ze względu na płeć badanych osób i rodzaj placówki, w której byli zatrudnieni. Praca zawiera tymczasowe normy stenowe do Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga.

Niniejsza książka nie powstałaby, gdyby nie pomoc innych osób. Przede wszystkim podziękowania należą się Respondentom i tym wszystkim, którzy pomagali w zbieraniu danych, m. in. studentom Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Łódzkiego.

Dziękujemy za życzliwe rady Panu Profesorowi Bohdanowi Dudkowi z Zakładu Psychologii Pracy Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi oraz jego współpracownicze dr Dorocie Merecz za

konsultacje i cenne wskazówki dotyczące empirycznej części naszej książki.

Specjalne wyrazy wdzięczności składamy promotorowi naszych rozpraw doktorskich*, Panu Profesorowi Janowi Pańczykowi. Przy jego wsparciu i opiece naukowej mogliśmy realizować nasze przedsięwzięcia badawcze związane z szeroko rozumianym obszarem pedeutologii, co zaowocowało m. in. powstaniem niniejszej publikacji. Dziękujemy również naszym Rodzinom za wsparcie i cierpliwość w czasie pisania tej książki.

Prace nad narzędziem – „Kwestionariuszem Obciążeń Zawodowych Pedagoga” – były prowadzone w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Łódzkiego w zespole Jacka Pyżalskiego i Piotra Plichty (w ramach grantu na badania własne nr 505/487).

Liczymy na to, że okaże się ono przydatne zarówno dla naukowców, jak i praktyków zajmującym się stresem zawodowym pedagoga.

Zachęcamy do wszelkich niekomercyjnych zastosowań, jednocześnie będziemy wdzięczni za powiadamianie nas o projektach, w których nasze narzędzie znalazło zastosowanie.

* Plichta (2004a); Pyżalski (2002a).

1. Wybrane problemy dotyczące pracy w naukach społecznych

Rozpoczynając rozważania nad pracą pedagoga i obciążeniami w niej występującymi, warto ulokować omawianą problematykę w szerszym obszarze pedagogiki pracy. Oczywiście w następnym etapie przyjmiemy – zgodnie z kryterium problemowym podziału na subdyscypliny w pedagogice (Kwieciński, Śliwerski, 2003) – perspektywę pedeutologiczną, odnosząc analizowane tu zagadnienia specyficznie do zawodu nauczyciela. Szersze ujęcie, uwzględniające perspektywę pedagogiki pracy i innych nauk, pozwoli nam jednak umiejscowić pracę nauczyciela w kontekście problematyki pracy w ogóle oraz wskazać zarówno na te jej aspekty, które są wspólne innym zawodom, jak i te, które czynią ją specyficzną. Takie podejście uczyni nasze rozważania bardziej transparentnymi i dostępnymi dla specjalistów oraz innych osób przyjmujących dla analiz związanych z pracą człowieka, w tym nauczyciela, odrębne perspektywy teoretyczne. Pedagogika pracy będzie tu więc traktowana szeroko – jako dyscyplina nauk pedagogicznych, która odpowiada jednemu z głównych obszarów działalności człowieka.

Jak podaje Z. Wiatrowski (2000), pedagogika pracy obejmuje pedagogiczne aspekty relacji „człowiek – wychowanie – praca”, w tym szereg szczegółowych problemów związanych z: wychowaniem do pracy, warunkami osobowymi i materialnymi przygotowania człowieka do pracy, skutecznością kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego oraz skutecznością działań

wychowawczych w miejscu pracy. Bardziej lapidarnie ujmuje to *Leksykon PWN. Pedagogika*: w pedagogice pracy „przedmiotem badań jest praca ludzka (jej rodzaje, sposoby organizacji) oraz jej wpływ wychowawczy na człowieka zarówno w kontekście rozwoju jego osobowości i postaw, jak i przemian cywilizacyjnych” (Milerski, Śliwerski, 2000). W naszych rozważaniach, z przywołanej wcześniej triady „człowiek – wychowanie – praca”, najbardziej interesować nas będą wzajemne relacje dwóch elementów, mianowicie „człowiek – praca”. W mniejszym natomiast stopniu, ze względu na specyfikę naszych rozważań, koncentrować się będziemy na tematyce wychowania przez pracę i do pracy, które są niezmiernie istotne dla pedagogiki pracy, lecz wykraczają poza temat naszej książki.

Trzeba tutaj zaznaczyć, że pedagogika pracy obejmuje częściowo swym przedmiotem badań zakres zainteresowania innych subdyscyplin pedagogiki – tj. pedagogiki społecznej, andragogiki i teorii kształcenia ustawicznego. Wypada także na początku rozważań wyraźnie podkreślić, że wkraczając w tak rozumianą problematykę pedagogiki pracy, wchodzimy na zdecydowanie interdyscyplinarny grunt szeregu nauk zajmujących się pracą i człowiekiem w pracy. Jest więc oczywiste, że pedagogika pracy będzie sporo z tych nauk czerpać, ale równocześnie czasami nieuniknione będzie wzajemne przenikanie się wiedzy nauk o różnych rodowodach i metodologii badawczej. Korzystać więc będziemy z wielu innych nauk o pracy, wśród których Z. Wiatrowski (2000) wymienia:

1. Filozofię pracy – obejmującą problematyką badawczą, poznawcze, moralne i estetyczne aspekty pracy;

2. Ekonomię – zajmującą się stosunkami ekonomicznymi oraz prawami rządzącymi produkcją, podziałem i konsumpcją w społeczeństwie. Należy tu zauważyć, że coraz częściej kategorie ekonomiczne odnoszą się wyraźnie do działu usług społecznych,

a nie tylko produkcji. Dzieje się tak choćby ze względu na rosnący zakres potrzeb w tym obszarze, wynikających ze zmian społeczno-demograficznych, np. starzenia się;

3. Psychologię pracy – koncentrującą się głównie na problematyce przystosowania pracy do człowieka (i odwrotnie), także w kontekście społecznym. Z. Wiatrowski, zestawiając problematykę badawczą pedagogiki pracy i psychologii pracy, wskazuje, iż ta pierwsza dotyczy głównie takiej kwestii, jak „przygotowanie zawodowe warunkujące prawidłowy układ relacji: człowiek – praca” (*ibidem*, s. 43);

4. Socjologię pracy – obejmującą zagadnienia związane ze społecznym aspektem pracy;

5. Prakseologię – koncentrującą się na determinantach sprawnego i skutecznego działania.

Powyższa lista nigdy nie będzie kompletna, gdyż problematyka relacji „człowiek – praca” wchodzi w zakres zainteresowania wielu dyscyplin. Warto więc uzupełnić zaproponowany przez Z. Wiatrowskiego (2000) zestaw o medycynę pracy zajmującą się wpływem szeroko rozumianych warunków pracy na zdrowie człowieka, a także o zarządzanie, skoncentrowane głównie na badaniu prawidłowości procesów kierowania zarówno instytucjami, jak i zespołami ludzkimi, czy też promocję zdrowia (ze szczególnym uwzględnieniem miejsca pracy). Ta ostatnia, poszukująca swojej tożsamości dziedzina zajmuje się eksploracją uwarunkowań działań o charakterze społeczno-organizacyjnym, które pozwalają osobom pracującym utrzymać i poprawiać swoje zdrowie.

Praca, co jest oczywiste, stanowi obok nauki i zabawy podstawową formę działalności ludzkiej. Obejmuje ona zarówno działalność nieformalną (np. prace domowe), jak i pracę zawodową rozumianą jako „działalność ludzi organizowaną społecznie w taki sposób, aby prowadziła ona do powstania wytworów

i usług społecznie wartościowych oraz do podnoszenia jakości życia wykonujących ją jednostek oraz ich rodzin” (Wiatrowski, 2000, s. 62).

Jednocześnie, w określonych okolicznościach, praca może stanowić dla człowieka przeszkodę i trudność (Bańka, 1996). Dzieje się tak, gdy towarzyszy jej zbyt duże obciążenie prowadzące do stresu zawodowego lub wypalenia zawodowego, o czym będzie mowa w dalszych rozdziałach.

Tutaj warto zarysować pewne historyczne zmiany w podejściu do pracy i jej społecznej percepcji. Należy zatem sięgnąć do okresu, kiedy praca, szczególnie fizyczna, traktowana była z pogardą (niewolnictwo) czy też jako pokuta (feudalizm). Jednak prądy filozoficzne XVII i XVIII stulecia, a w szczególności XIX i XX w. zaczęły nadawać pracy szereg wartości, ponieważ stanowi ona optymalną możliwość uzewnętrznienia się właściwości osobowościowych człowieka i pozwala na powstawanie wszelkich innych wartości, w tym duchowych (Wiatrowski, 1994; 2000).

Warto tutaj zauważyć, że pedagogika pracy szczególnie w swych początkach skoncentrowana była głównie na problematyce kształcenia w szkołach zawodowych i przemysłowych zakładach pracy, co oddaje funkcjonująca w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku nazwa „pedagogika gospodarcza”. Miało to związek zarówno z sytuacją gospodarczą, panującymi ideologiami, jak i z charakterem masowo wykonywanej pracy w przemyśle. W obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej w krajach rozwijających się i rozwiniętych charakter pracy ulega zmianom. Dotyczą one wielu aspektów, takich jak mobilność pracowników, czas pracy, charakter stosunków pracownik–pracodawca.

Szczególnie istotny dla naszych rozważań jest fakt rozwoju rynku usług. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest między innymi wzrost zamożności społeczeństwa, przekładający się również na zwiększenie w nim udziału ludzi starszych, co z kolei generuje

popyt na usługi lecznicze i opiekuńcze. Oznacza to także wzrost liczby osób zatrudnionych w administracji publicznej, w sektorze oświaty, usług prawnych, w sferze socjalnej oraz pracujących w sferze bezpieczeństwa (Chan i in., 2000; Orczyk, Golinowska, 2003). Taka sytuacja nie jest wyłącznie wynikiem starzenia się społeczeństwa, ale także wzrostu innych zagrożeń społecznych, takich jak: przestępczość, ubóstwo, migracje czy uzależnienia.

Usługi, szczególnie w sektorze społecznym, są specyficznym obszarem działalności zawodowej człowieka (Sadler, 1997). Nie podlegają – jak wytworzone towary – magazynowaniu, ale są uzależnione od potencjału przygotowanego do ich realizacji. Nie można ich także wymienić na inny towar w wypadku niedotrzymania standardów. Miejscem świadczenia usług jest często miejsce pobytu klienta, co zmniejsza możliwości nadzoru. Wreszcie praca z klientem, właśnie szczególnie w obszarze usług społecznych wymaga specyficznych kompetencji i wiedzy.

Analiza danych ostatnich kilkudziesięciu lat wskazuje, że „nie notuje się spadku zatrudnienia w takich działach, jak opieka lekarska, turystyka, szkolnictwo, czy też opieka socjalna i administracja publiczna. Stabilizacja zatrudnienia lub wzrost liczby miejsc pracy dokonuje się przede wszystkim w tych działach, w których istotny jest kontakt międzyludzki” (Orczyk, Golinowska, 2003). W krajach Unii Europejskiej zatrudnieni w sektorze usług stanowią prawie 60% wszystkich pracowników (Paoli, 1997; Zapf, 2002).

Mamy więc do czynienia ze wzrostem liczby profesjonalistów zatrudnionych w zawodach, których istotą jest praca z ludźmi (*human services*). Zawody te, ze względu na charakter wykonywanych przez pracowników czynności zwane są także profesjami pomocowymi (*helping professions*) lub profesjami zorientowanymi na człowieka (*people-oriented professions*).

Opisany wcześniej wzrost zatrudnienia w tych grupach zawodowych jest związany między innymi z tym, iż we współcze-

snych zachodnich (i nie tylko) społeczeństwach wiele zadań z zakresu opieki, wychowania, terapii czy pomocy stało się podstawą działalności wyspecjalizowanych instytucji powołanych do pełnienia tych funkcji i zatrudniających odpowiednią kadrę. Placówki te wykonują zadania, które dawniej w całości należały przede wszystkim do najbliższej rodziny lub osób z sąsiedztwa. Jest wiele powodów, że tak właśnie się dzieje. Wystarczy tu jednak wymienić dwa najważniejsze, tj.: organizację życia społecznego, która nie pozwala na pełnienie tych ról przez członków rodziny czy osoby najbliższe, oraz postępujący rozwój metod i środków stosowanych w procesach pomocowych, co pociąga za sobą konieczność posiadania przez osoby wykonujące zawody pomocowe określonych kwalifikacji (wykształcenia).

2. Charakterystyka profesji pomocowych

Przed rozpoczęciem szczegółowych rozważań dotyczących profesji pomocowych warto wprowadzić rozróżnienie między profesją a zawodem. C. Auster (1996) wskazuje na fakt, iż profesja – w odróżnieniu od zawodu – posiada systematyczne i rozbudowane podstawy teoretyczne stanowiące bazę dla praktyki. Jest także sankcjonowana przez społeczeństwo w formie systemu organizacji zdobywania i uznawania kwalifikacji do jej wykonywania. Społeczeństwo uznaje także profesjonalny autorytet przedstawicieli tej grupy, wynikający z wiedzy i umiejętności w określonym obszarze. Ostatnią, ale nie mniej ważną, cechą profesji jest regulatywny kodeks etyki i kultury zawodowej, któremu towarzyszą specyficzny język, symbole i normy.

Nasuwać się pytania: co takiego charakteryzuje profesje pomocowe, że zostały one wyodrębnione z grupy profesji oraz innych zawodów wykonywanych przez ludzi? Na jakie obciążenia decydują się osoby podejmujące pracę, której istotą jest pomaganie innym ludziom? Wreszcie, jakie cechy wspólne mają profesje pomocowe jako grupa, a które właściwości są specyficzne dla poszczególnych miejsc pracy w tej grupie?

Przed wszystkim należy zwrócić uwagę na cechy charakteryzujące wszystkie profesje pomocowe, bez względu na to, czy zaliczają się one do grupy zawodów medycznych (np. lekarz, pielęgniarka), szeroko rozumianej pomocy społecznej i administracji publicznej (np. pracownik socjalny, urzędnicy administracji), pracownicy systemu oświaty (np. nauczyciele, wychowawcy, nauczyciele szkół wyższych) i inni.

Podstawowym wyznacznikiem zaliczenia danej profesji do zawodów pomocowych jest występowanie odznaczającej się specyficznymi dynamizmami relacji: pomagający – osoba przyjmująca pomoc (Maslach, 2000; Sęk, 2000a). Oczywiście pojęcie pomocy ma tutaj bardzo szerokie znaczenie, i gdybyśmy mieli przejść na poziom opisu praktycznych działań, dotyczyłoby ono znacznego zakresu czynności, zróżnicowanego ze względu na miejsce pracy. Niewątpliwie jednak w relacjach tych ogromną rolę odgrywa „bliski kontakt interpersonalny wykorzystujący także procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej” (Sęk, 2000b, s. 99). Jednocześnie w specyfikę tych zawodów wpisana jest najczęściej znaczna dysproporcja między dawaniem a braniem. Oznacza to, że psychologiczne gratyfikacje wynikające z pełnienia ról zawodowych często nie są w stanie zbilansować kosztów ponoszonych przez jednostkę wykonującą pracę o tym charakterze (Sęk, 2000a). Oczywiście charakterystyka ta nie może być rozumiana bezwarunkowo, gdyż u niektórych osób wykonujących zawody pomocowe, pod określonymi warunkami, równowaga pomiędzy dawaniem a braniem jest możliwa.

Wreszcie praca we wszystkich profesjach pomocowych stanowi znaczne obciążenie dla osobowości. Dlatego też uważa się, że osobowość w tej grupie zawodów jest narzędziem pracy (Golińska, Świętochowski, 1998). Oczywiście nie oznacza to, iż osobowość człowieka wykonującego inne zawody nie jest obciążona. Znaczy to tylko tyle, że jakościowy i ilościowy charakter obciążeń pracowników profesji społecznych ma charakter szczególny.

Zawody pomocowe są specyficznie postrzegane społecznie. Zarówno klienci, ich rodziny, jak i inne osoby mają w stosunku do wykonujących profesje społeczne wysokie wymagania. Często spodziewają się, że osoba wykonująca te zawody będzie kimś w rodzaju „nadczłowieka”, który zawsze posiada wystarczający zapas energii, by skutecznie pomóc. Takim osobom wielokroć

odbiera się prawo do bycia zmęczonym, zdenerwowanym lub mniej zaangażowanym. Odbiorcy usług w zawodach pomocowych i ich bliscy prezentują często nierealistyczne oczekiwania co do skuteczności oddziaływań osoby pomagającej. Wynika to z pewnością z założenia, iż szczególna etyczna odpowiedzialność ciążyąca na tych zawodach i poczucie odpowiedzialności powinny skutecznie niwelować wszelkie skutki obciążeń zawodowych.

Zakres tej odpowiedzialności jest także subiektywnie odczuwany przez przedstawicieli zawodów pomocowych. Przykładem mogą być tutaj nauczyciele, badani przez E. Putkiewicz i in. (1999), z których ponad połowa (53%) uznała zakres odpowiedzialności, który na nich spoczywa, za większy niż w innych zawodach.

Warto w tym momencie zaznaczyć, że odpowiedzialność nie jest wyłącznie subiektywnym wytworem wykonujących zawody pomocowe. W większości profesji pomocowych przepisy prawne nakładają na osoby je wykonujące mniejszą lub większą odpowiedzialność formalną za życie lub zdrowie podopiecznych. Odpowiedzialność tego rodzaju niesie za sobą szczególny ładunek stresowy w kombinacji z koniecznością podejmowania ważnych decyzji pod presją (Piątek, 1998). Z. Wichrowski (1989, s. 371) uważa, że pojęcie odpowiedzialności „staje się [...] kategorią psychologiczną, oddającą rodzaj poczucia obciążenia pracą, gdy u pracownika pojawia się odczucie ryzyka, że może on ponieść konsekwencje moralne i materialne z powodu przyjęcia na siebie odpowiedzialności”.

Skoncentrujmy się teraz na specyfice klientów, którzy są odbiorcami usług osób wykonujących profesje pomocowe. Podobnie jak w wypadku zakresu zadań tej grupy profesjonalistów, mamy tutaj do czynienia ze sporym różnicowaniem. Zależnie od specyfiki miejsca pracy klienci mogą cechować się: agresją (instytucje resocjalizacyjne), wyuczoną bezradnością (pomoc społeczna), trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z choroby

lub różnego rodzaju niepełnosprawności (profesje medyczne, szkolnictwo specjalne), trudnościami w sferze intelektualnej lub emocjonalnej (oświata). Oczywiście lista ta nie jest ani pełna, ani nie wyklucza łącznego występowania wymienionych problemów. Wskazuje jednak wyraźnie na duże, wynikające ze specyfiki klienta, obciążenia przedstawicieli tych profesji.

Częsta jest także praca z osobami w sytuacji kryzysowej. Klienci tacy „przeżywają rozpacz, paniczny lęk, są wrody, agresywni, zdezorientowani i nie kontrolują swojego zachowania” (Piątek, 1998, s. 17).

Praca z osobami poddanymi wcześniej skrajnie urazowym doświadczeniom (np. przemoc seksualna i fizyczna) „może prowadzić do wystąpienia u osób pomagających podobnych objawów do tych, jakie przeżywają ich klienci” (Piątek, 1998, s. 20). To związane ze współodczuwaniem (empatią) zjawisko występuje w literaturze pod nazwą zespołu zmęczenia współczuciem (*compassion fatigue*).

M. Kliś i J. Kossewska (1998, s. 126) cytują Ch. Maslach, która twierdzi, że „przypisywanie sobie cech negatywnych przez osoby pomagające jest silniejsze w tych sytuacjach, w których trudniej jest dokonać właściwej oceny atrybutów odbiorcy działań pomocowych, np. w przypadku osób zaburzonych umysłowo”. Szczególnie obciążającą jest praca w instytucjach, których klienci dopuszczają się aktów agresji w stosunku do kadry (Nowicka, Kolasa, 2001). Taka sytuacja dotyczy szerokiego zakresu instytucji pomocowych.

A. Pindral (1999) w swoim artykule dotyczącym stresu zawodowego osób wykonujących pracę pedagogiczną w schroniskach dla bezdomnych im. św. Brata Alberta wskazuje z kolei na problemy w pracy z osobami niedostosowanymi społecznie. Pracownicy schronisk za szczególnie trudną uważają pracę z osobami robiącymi tylko krótkotrwałe postępy; widząc, że podopieczni nie umieją trwale ułożyć sobie życia, tracą stopniowo poczucie sensu własnej pracy.

Omawiając profesje pomocowe, warto przybliżyć także koncepcję pracy emocjonalnej (*emotion work*, *emotional labour*). Konstrukty ten, sięgający lat osiemdziesiątych XX w., zaznaczył się w naukach społecznych wyraźnie dopiero 10 lat temu (Zapf, 2002). Konstrukty pracy emocjonalnej odnosi się do wszystkich tych zawodów, których istotą jest przebywanie i bezpośrednia praca z drugim człowiekiem. Wedle tej koncepcji elementem roli zawodowej jest tutaj kontrola własnych emocji i dopasowanie ich do specyficznych potrzeb odbiorcy (klienta). Oddaje to definicja autorstwa J. Morrisa i D. Feldmana, którą cytuję D. Zapf (2002, s. 238). Emocjonalna praca jest więc rozumiana jako „wysiłek, planowanie i kontrola potrzebna, aby okazywać wymagane przez organizację emocje w kontaktach interpersonalnych”.

Należy tutaj zauważyć, iż emocje wyrażane w ten sposób przekładają się na jakość pracy i skuteczność pracownika. Ekspresja emocji przez wykonującego profesję pomocową wywiera wpływ na odbiorcę (klienta). Przykładowo: może wyrażać współczucie, które uspokoi zdenerwowanego ucznia. Kontrola emocji bywa szczególnym wyzwaniem we wszystkich tych przypadkach, gdy mamy do czynienia z klientem w jakiś sposób „trudnym”. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy sam klient podlega silnym emocjom, z czym mamy bardzo często do czynienia właśnie w interakcjach zawodowych pracownika profesji pomocowej. Tak rozumiana praca emocjonalna znajduje silne odniesienie do pracy zawodowej pedagoga, ponieważ emocje stanowią integralną część działań edukacyjnych (Hargreaves, 2000). Emocje te, często o charakterze ambiwalentnym, stanowią często znaczne obciążenie dla przedstawiciela profesji pomocowej (Hargreaves, 2000).

3. Charakterystyka działalności pedagogicznej

„Nauczyciel w swoim zawodzie nie jest kimś takim, jak każdy inny w wykonywanej przez siebie pracy”

(K. Konarzewski, 2004).

Zawód nauczyciela należy do tzw. zawodów społecznych, których nadrzędnym celem jest działanie na rzecz dobra drugiej osoby lub grupy osób za pomocą bliskich kontaktów interpersonalnych (Sęk, 2000a). „Zawód nauczycielski zalicza się do służb społecznych, działających wśród i dla ludzi” (Korzon, 1991, s. 180).

Praca w charakterze nauczyciela-wychowawcy jest zajęciem wyjątkowym. Potwierdza to ogromna złożoność zawodów o charakterze pedagogicznym, która z jednej strony dowodzi ich bogactwa, z drugiej zaś, dla niektórych osób, jest źródłem poważnych obciążeń. Obecnie coraz częściej podejmowana jest tematyka zmęczenia psychicznego w zawodach dotyczących pracy z ludźmi, co może wskazywać na niebezpieczeństwo rozpowszechniania się czynników obciążenia psychicznego nauczycieli w szerokich sferach społecznych (Rongińska, Gaida, 2001).

Uczenie drugiego człowieka jest zajęciem wyjątkowym, odróżniającym je od innych profesji. Po pierwsze – nauczyciel pracuje sobą, tzn. tym, kim jest, tym, co potrafi i w co wierzy. Po drugie – istotą jego pracy jest bliska relacja z drugim człowiekiem. Po trzecie – relacja ta w zasadzie charakteryzuje się tym, że osoba

pomagająca jest aktywna, wspierająca, dająca, natomiast osoba będąca odbiorcą pomocy jest bierna, zależna.

Efekty pracy pedagogicznej wynikają nie tylko z nauczycielskiej wiedzy rzeczowej i umiejętności specjalistycznych, ale także zależą od stosunków łączących go z uczniami oraz od jego postawy wobec uczniów klasy jako grupy społecznej (Zaborowski, 1986, s. 31). Działalność pedagoga przebiega w sytuacjach problemowych, otwartych, nie do końca określonych i w zasadzie osoby pracujące w tym charakterze nie znają pełnej struktury oraz poziomu natężenia zmiennych warunkujących efekty pracy pedagogicznej (Stochmiałek, 2000, s. 196). „Gdy założymy [...] nawet daleko idącą identyfikację nauczyciela z rolą zawodową, to wielokrotnie znajduje się on w takich sytuacjach, które musi rozwiązywać na swój sposób – bez «recepty». Wówczas ma często do wyboru dwie możliwości: albo poddać się nakazom roli, albo być sobą, wyjść poza rolę” (Gurycka, 1990, s. 139). Sytuacje działania nauczyciela – jak zauważa H. Kwiatkowska (2005) – z uwagi na ich złożoność, są pozbawione „gwarancji bezpieczeństwa”.

Pracy nauczyciela – podobnie jak służbie medycznej czy kapańskiej – są stawiane wysokie wymagania społeczne, znacznie wyższe niż to wynika z przydziału obowiązków i zasad kodeksu pracy (Drózd, 2004, s. 53). Obciążenie psychiczne w zawodzie nauczycielskim kojarzone jest m. in. ze specyficznym współwystępowaniem dużej odpowiedzialności i małej satysfakcji z pracy (Turska, 1998).

Każdy zawód posiada określone cechy związane z realizowanymi celami, rodzajem wykonywanych czynności, używanymi narzędziami, obiektem oddziaływania, warunkami pracy itp. Zawód nauczycielski charakteryzuje się przede wszystkim tym, że przedmiotem jego pracy są ludzie, głównie dzieci i młodzież, że jego podstawowym celem jest kształcenie i wychowanie. Istotą tej pracy jest podmiotowe traktowanie wychowanków, polegające na stymulowaniu ich rozwoju i doprowadzeniu do samowychowania i samokształcenia (Zaborowski, 1986, s. 8).

Zgodnie z ogólnie akceptowaną opinią o roli pierwszych doświadczeń danego rodzaju, również początkowa faza związana z wchodzeniem w rolę nauczyciela w wysokim stopniu determinuje przyszłe zadowolenie z pracy; wszak jednym z najbardziej poważnych źródeł kryzysów życiowych dla każdego człowieka jest praca zawodowa (Bańka, 1996). A. Janowski (1998, s. 95) podaje, że wielu nauczycieli po latach pracy wspomina swój start zawodowy negatywnie. Kojarzy im się on z poczuciem zamieszania, strachem, czasem wręcz paniką. Taką ocenę powiązać można z charakterystyczną cechą zawodów o charakterze pedagogicznym, jak poczucie samotności i poczucie pełnej odpowiedzialności za klasę.

Innymi problemami początkujących nauczycieli – według E. R. House i S. D. Lapan (1978 za: Janowski, 1998) – są:

- 1) strach przed stanieniem na scenie;
- 2) obawa przed tym, jak wypełnić jednostkę lekcyjną;
- 3) niepewność, czy jest się w stanie utrzymać dyscyplinę w klasie;
- 4) niepewność co do słuszności własnego postępowania i poczucie winy, które jest wywołane przez niepewność, czy to, co nauczyciel robi, ma jakiś sens i wartość.

Jak zauważa H. Kwiatkowska (2005, s. 42), „Wybór zawodu i podjęcie pracy to kluczowe problemy tożsamości jednostki i jej zdrowia psychicznego”. Ciekawa wydaje się również opinia W. Kuleszy, która zauważa, że szczególnie charakterystyczne dla współczesnego nauczyciela polskiego jest towarzyszące mu ciągłe uczucie niepokoju. Niepokój ten wypływać może z dwóch źródeł: wewnętrznego i zewnętrznego (Kulesza, 1997, s. 149); może on świadczyć o rozterkach i dylematach nauczycieli, które są związane m. in. z realizowaniem przez nich drogi zawodowej.

Wspomniana wcześniej niepewność nie dotyczy wyłącznie osób rozpoczynających drogę zawodową. Z. Kosyrz (1997) zauważa, że wybór pracy zawodowej w środowisku szkolnym wiąże się z ryzykiem, jakie stwarza np. duża ilość niewiadomych. Należy więc uznać, że za jedną z najważniejszych i specyficznych cech zawodowego funkcjonowania osób zajmujących się ludźmi można uznać niepewność co do wyników własnej działalności (Plichta, 2004a).

Istnieje wiele obiegowych opinii dotyczących pracy pedagogicznej. J. Rusiecki (2004) formułuje tezę, że zawód nauczyciela jest widziany przez społeczeństwo jako „prosty”, a przygotowanie do zawodu, mimo że trwa długo, jest postrzegane jako jedno z łatwiejszych. Nabyta zaś wiedza nie jest traktowana jako specyficznie profesjonalna.

Stereotypy o kształceniu nauczycieli i ich zawodzie mają źródło w mitach. Ten o najdalej idących konsekwencjach praktycznych mówi, że istota kwalifikacji pedagogicznych sprowadza się do instrumentalności technicznej na wzór zawodów technologicznych. Inny kwalifikuje pracę nauczycielską wprowadzając ją jako uciążliwą, lecz mało skomplikowaną. Kolejny stereotyp wyraża się w poglądzie, jakoby wystarczyło wiedzieć, żeby móc prawidłowo działać (Kwieciński, 1998, s. 208). K. Konarzewski zaś zauważa, że istota większości wypowiedzi o pracy nauczycieli zawiera się w stwierdzeniu: „Nauczyciel to szlachetny zawód; szkoda, że nauczyciele w większości do niego nie dorastają” (Konarzewski, 2004, s. 160). „Ale jak spełnić wiele, czasami trudnych do pogodzenia, a czasami niemożliwych interesów czy oczekiwań podmiotów procesu edukacyjnego? [...] Nauczyciel ma skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu, być sprawiedliwy, ale w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych. I nade wszystko ma z poświęceniem pracować – doksztalać się i doskonalić zawo-

dowo, troszczyć się o szkolne i pozaszkolne losy każdego ucznia, działać na rzecz lokalnego środowiska, utrzymywać kontakt z nowatorską pedagogiką. Wszystko to ma robić, nie patrząc na zegarek, nie licząc pieniędzy, nie żądając lepszych warunków pracy” (Konarzewski, 2004, s. 161).

Rola społeczna nauczyciela należy do ról o centralnym znaczeniu dla systemu wartości poszczególnych społeczeństw i podlega silnej presji norm dotyczących nie tylko kompetencji merytorycznych, ale także moralnych, politycznych i ideologicznych. Presja społeczna na rolę nauczyciela, którą Z. Kawka określa mianem „przeciążenia normatywnego”, sprawia, że nauczyciele starają się jej sprostać. Próby te przejawiają się m. in. poprzez to, że „zinternalizowane normy (w rodzaju: nauczyciel powinien kochać dzieci) deklarowane są jako rzeczywiste motywacje i rzeczywiste sposoby zachowań. Innymi słowy, nauczyciele wierzą, że kochają dzieci, bo tak nakazuje model normatywny roli”. Taki mechanizm idealizacji własnych motywacji, postaw i zachowań jest – według tego autora – sposobem na redukcję dysonansu między przepisami roli a rzeczywistymi (realnymi) zachowaniami nauczycieli (Kawka, 1998, s. 6).

Dokonując próby opisu specyfiki pracy nauczycielskiej, nie zawsze da się precyzyjnie oddzielić specyficzne jej cechy od obciążeń zawodowych. We wnioskach z badań ukazujących oczekiwania nauczycieli wobec szkoły jako miejsca życia, H. Kwiatkowska podaje, że dla około jednej trzeciej badanych nauczycieli szkoła nie jest sprzyjającym środowiskiem życia (Kwiatkowska, 1997, s. 59).

R. Meighan (2000) potwierdza z jednej strony – wielość, a z drugiej – często niejednoznaczność zadań, jakie wynikają z pełnienia roli nauczyciela. „W pismach socjologicznych dotyczących nauczycieli powszechna jest analogia do roli. Jak wiele innych analogii socjologicznych, również i ta wywodzi się z dramatu. Niektóre analizy tego typu dokonywane są przez wyszcze-

gólnienie ról alternatywnych i opisanie treści każdej z nich. Często proponuje się dwa podstawowe zbiory ról: jeden dotyczy działalności nauczania i wartościowania, a drugi – sprawowania kontroli i zazwyczaj stwarzania warunków, by uczenie się mogło zaistnieć. Te dwa główne zbiory można rozbić na mniejsze.

F. Hoyle podaje listę przykładów obejmujących role:

1. Reprezentanta społeczeństwa: wpaja moralne nakazy;
 2. Sędziego: wystawia stopnie i oceny;
 3. Źródła zasobów: posiada wiedzę i umiejętności;
 4. Oparcia: pomaga pokonywać trudności ucznia;
 5. Arbitra: rozstrzyga dyskusje między uczniami;
 6. Detektywa: wskazuje tych, którzy łamią zasady;
 7. Obiektu utożsamiania się: posiada cechy, które uczniowie mogą naśladować;
 8. Podpory ego: pomaga rozwinąć uczniom wiarę w siebie”
- (za: Meighan, 2000, s. 315–316).

W ujęciu B. A. Fabera (1991 za: Sekułowicz, 2002, s. 72) dwuznaczność roli nauczyciela jest związana z niejasnością dotyczącą praw i obowiązków, a także statusu społecznego i społecznej odpowiedzialności. Bez odpowiedzi pozostają pytania typu: ile muszę osiągnąć w pracy z dziećmi, żeby odnieść sukces, żeby być skutecznym.

Klienci, ich rodziny, zespół, przełożeni, nadzór merytoryczny oczekują, że osoba pomagająca odgrywać będzie różne role. A. Dinslageow (1983 za: Fengler, 2000) określił 28 ról, jakie wymagane są od członka personelu instytucji pomocowej; są to m. in.: osoba niosąca pomoc, matka, ojciec, przyjaciel, kumpel, wzór do naśladowania, mężczyzna/kobieta, wybawca, sojusznik, fachowiec, opiekun, wychowawca, interesant, pomocnik, partner konfliktu, osoba szukająca pomocy, nauczyciel, zarządca, kontroler, doradca, pozyskujący klientów i inne. „Zachowanie jasności i równowagi między nimi jest wymogiem osobliwym, który stawia się osobom pomagającym. Tym bardziej że często one same nie

mogą wyszukać ani klientów, ani ich rodzin, ani osób, które kierują ich instytucją” (Fengler, 2000, s. 81).

Niektóre obciążenia nauczycieli wynikają ze sprzecznych wymagań, jakie sami sobie stawiają i które są im stawiane, np.: pragną wczuwać się w przeżycia swoich uczniów i muszą ich oceniać; pragną wspomagać wszystkich, muszą wybrać najbardziej potrzebujących. Nauczyciele mają świadomość bycia „między młotem a kowadłem”. Mają poczucie balansowania pomiędzy swoimi potrzebami, interesem uczniów, kierownictwa, współpracowników, rodziców itd. (Fengler, 2000, s. 100).

O **osobliwości** roli nauczyciela pisze również K. Konarzewski, tak ją charakteryzując:

1. **Niejasność roli**, przy czym nie oznacza to, że nauczyciel nie wie, co ma robić w zakresie swoich zawodowych obowiązków, lecz to, że:

- brakuje uzgodnionych kryteriów oceny efektów działania oraz
- brakuje wymiernych wskaźników zawodowej doskonałości.

2. **Brak wewnętrznej spójności**, który rozumieć należy jako nakładanie się oczekiwań, które w danych warunkach albo się wykluczają, albo ich spełnienie jest utrudnione. Jedną z bardziej oczywistych trudności, jakim podlega nauczyciel w tym zakresie, jest konflikt między wspomaganiem indywidualnego rozwoju ucznia a wymogiem prowadzenia selekcji według ujednoliconych kryteriów. Konarzewski (2004, s. 169) przytacza wyniki badań (Chamot, 1981), w których 50% nauczycieli stwierdziło, że nie są w stanie sprawiedliwie oceniać swoich wszystkich uczniów, ponieważ wchodziłoby to w konflikt z postulatem indywidualizacji wymagań.

3. **Psychologiczna trudność roli**, która wiąże się z wysokim stopniem obciążeń psychicznych. Bardzo wyjątkową i jednocześnie obciążającą nauczycieli okolicznością jest to, że nauczyciel jest „kimś, kto ułatwia przejście innym, sam pozostając w miejscu”. Sytuacja ta – według Konarzewskiego – może być

źródłem dumy pedagogów, jednak niesie ze sobą ryzyko powstania i trwania takich negatywnych uczuć, jak:

- **poczucie nieodwzajemnienia** (negatywnego bilansu interakcji z uczniami) oraz
- **poczucie osamotnienia i poczucie niższości**, które wiążą się z tezą: „nauczyciel, strzegąc wejścia do elity społecznej, sam do niej nie należy. Słowem: nauczyciel może mieć silne, choć zwykle niejasne i niezbyt uświadomione, poczucie **wykorzystania i porzucenia**, które kładzie się ciężarem na jego duszy i stanowi pożywkę dla zawiści, wrogości i zgorzknienia” (Konarzewski, 2004, s. 171).

Warto zauważyć, że trudności nie muszą obniżać atrakcyjności zawodu dla niektórych, bądź nawet dla ogółu nauczycieli. Tak czy inaczej muszą się „jednak odbijać w jakiś sposób w społecznej organizacji ich pracy [...], w pozazawodowej aktywności życiowej i wreszcie w ich osobowości” (Konarzewski, 2004, s. 170).

4. Niezgodność z innymi rolami zawodowymi i pozazawodowymi. Chodzi tu głównie o niezgodność, która wynika ze znaczącej feminizacji zawodu nauczycielskiego, a mianowicie: trudności w pogodzeniu roli nauczyciela a rolą żony i matki. Nauczyciele stanowią dobrze wyodrębnioną grupę zawodową, w której znaczną przewagę liczebną posiadają kobiety. A. Janowski pisze, że w warunkach brytyjskich jest to zajęcie, które daje kobiecie wysoki prestiż, mężczyźnie zaś nie daje autorytetu (Janowski, 1998, s. 64). Nie są znane polskie badania, których wyniki można by odnieść do tej tezy. W samych zaś placówkach, wśród personelu tam pracującego, panuje pogląd, że mężczyźni stanowią zbyt niewielki odsetek pedagogów. O konfliktach w ramach poszczególnych ról można również mówić na przykład w sytuacji, gdy nauczyciel zmuszony jest do głoszenia treści sprzecznych ze swoim światopoglądem.

Za jedno ze źródeł konfliktów związanych z realizacją roli zawodowej można uznać tzw. obciążenie aksjologiczne roli

nauczyciela, które zdaniem Z. Kawki powoduje, że szczególnie silnie odczuwany jest dysonans między wymiarem normatywnym roli a jej wymiarem statusowym. „Fakt, że nagrody związane z pozycją tak obciążoną aksjologicznie są bardzo niskie, powoduje głęboką frustrację obserwowaną w badaniach” (Kawka, 1998, s. 34).

Nauczyciel ma nie tylko skutecznie przekazywać uczniom wiedzę i kształtować ich umiejętności i zainteresowania, ale również oddziaływać na ich uczucia, przekonania, aspiracje, postawy i światopogląd. Od nauczyciela oczekuje się, że będzie motywować do nauki, pokonywać trudności dydaktyczne i skutecznie radzić sobie z problemami wychowawczymi (Zaborowski, 1986). W sytuacji, gdy rodzina nie spełnia pozytywnej roli bądź ma poważne trudności w realizacji zadań, których zwykle się od niej oczekuje, nauczyciel ma do spełnienia rolę opiekuna dla dziecka i doradcy dla opiekunów.

Istnieje wiele charakterystycznych, czasami wyjątkowych cech tego zawodu, o których wspomina się w bogatym piśmiennictwie. Najważniejsza z nich i posiadająca istotne konsekwencje to bycie „narzędziem” w pracy z uczniami. Na ten fakt zwrócił uwagę J. W. Dawid (1932), pisząc, że „kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czym nauczyciel jest, czym myśli, że jest i tym, czym chciałby jeszcze być. Dlatego w żadnym zawodzie człowiek nie ma takiego znaczenia jak w zawodzie nauczyciela”. W podobnym tonie pisał J. Legowicz (1975, s. 45), że „nic, co wywodzi się z osobowości nauczyciela, nie pozostaje obojętne”. Wydaje się więc oczywiste, że istnieją pewne właściwości nauczycieli, które mogą mieć znaczenie dla kontaktu z dziećmi. Jak podkreśla H. Kwiatkowska, „w zawodzie nauczycielskim, jak w żadnym w tej mierze, z trudem można odróżnić to, co indywidualne, co zaświadcza o nauczycielu jako człowieku, od tego, co zawodowe, a co wskazuje na nauczyciela jako przedstawiciela

profesji. Bywa bowiem tak, że to, jakim jest nauczyciel w sensie zawodowym, znakomicie «żywi się» tym, jakim jest człowiekiem. Trudno byłoby spodziewać się dobrego nauczyciela po złym człowieku» (Kwiatkowska, 2005, s. 72).

A. Janowski twierdzi, że porównanie charakterystyki zawodowej pracy nauczyciela z innymi zawodami wskazuje na pewne specyficzne różnice, jakimi są:

1. Praca w izolacji od współpracowników;

2. Niezwykle rzadkie wchodzenie, w ramach swej pracy, w kontakt z przedstawicielami innych zawodów. Badacze problematyki nauczycielskiej twierdzą między innymi, że nauczyciele stanowią grupę społeczno-zawodową charakteryzującą się tradycyjnym stylem pracy i życia, o konformistycznym nastawieniu, orientacji jednogrupowej i uczestnictwie lokalnym (Rusiecki, 2004, s. 20);

3. Wymaganie ze strony nauczyciela od współpracowników poparcia i solidarności w zakresie odnoszenia się do rodziców i uczniów (Janowski, 1998, s. 65).

Specyfikę pracy nauczyciela dobrze określają następujące cechy (za: Janowski, 1998):

1. Zaangażowanie, oddanie się, „zanurzenie” (*immersion*)

Mamy tu do czynienia z pewnym paradoksem. Pełne zaangażowanie, którego oczekuje się od nauczycieli, „zanurzenie” w sprawy dotyczące wychowanków i ich rodzin jest na tyle absorbujące, że może się przyczynić do zablokowania rozwoju zainteresowań, zabiera czas na lekturę, może powodować rezygnację z własnego życia, co obniża w efekcie jakość pracy pedagogicznej. Pełna realizacja wymagań związanych z całkowitym zaangażowaniem powodować musi poczucie wyczerpania, wydrenowania. Stąd często w wypowiedziach nauczycieli dotyczących własnej pracy spotyka się opinię, że naprawdę trudne

jest poszukiwanie równowagi między zaangażowaniem a wycofaniem. Warto w tym miejscu wspomnieć o pionierskich badaniach Ch. Maslach w zakresie wypalenia zawodowego nad takimi strategiami personelu medycznego, jak „bezzstronna troska” (*detached concern*) i „obronna dehumanizacja” (*dehumanization in self-defense*) (Maslach, 2000, 17).

2. Izolacja

Nauczyciel jest zdany tylko na siebie. Wielu początkujących nauczycieli uskarża się na poczucie osamotnienia w radzeniu sobie z wieloma problemami mającymi miejsce w klasie szkolnej. A. Janowski (1998) zauważa (za: S. Delamont), że lekarz może poprosić o konsultację w trudnych „przypadkach”, prawnik może szukać pomocy w literaturze, natomiast nauczyciel musi radzić sobie sam. Przyznawanie się do tego, że sobie nie radzi, jest uważane za nieprofesjonalne.

Ważnym obszarem silnie związanym z izolacją nauczyciela jest kategoria samotności, o której pisze m. in. Z. Dołęga (1998). Zawód nauczyciela jest w świetle problematyki samotności szczególną profesją. Nauczyciel w gruncie rzeczy nie pracuje w warunkach izolacji społecznej. Całe jego zaangażowanie odnosi się i wynika z kontekstu społecznego, zatem wydaje się, że problem samotności/izolacji nie dotyczy ludzi w tym zawodzie. A jednak, gdy sięgnąć do opisu istoty profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli oraz cech instytucji, w której realizują funkcje zawodowe, dostrzec można sytuacje, okoliczności i aspekty przebiegu ich pracy mogące wskazywać na prawdopodobieństwo pojawienia się przeżyć charakteryzujących poczucie samotności. Jednym z takich aspektów może być np. brak koordynacji pracy i kooperacji z innymi nauczycielami. Jeśli zaś koordynują swoje zadania zawodowe, to raczej pośrednio, poza realizowanym obecnie zadaniem (Dołęga, 1998, s. 41).

3. Ustawiczna konieczność bycia w stanie gotowości do natychmiastowej reakcji

W trakcie pracy nauczyciel musi niejednokrotnie szybko podejmować wiele decyzji, a zarazem równocześnie spostrzegać wiele interakcji zachodzących w grupie uczniów. Na niektóre z nich musi w jakiś sposób zareagować, co do niektórych musi podjąć decyzję o braku reakcji. Pożądana jest szybka analiza sytuacji. Charakterystyczny dla zawodu nauczyciela jest stan pewnego napięcia oraz mobilizacji. „W ciągu konkretnego dnia pracy nauczyciel dokonuje niezliczonych osądów jakości pracy i zachowania ucznia, wobec których nie może stosować adekwatnych kryteriów, a ponadto musi działać, odwołując się do umiejętności nie mających wsparcia w zdobytej wiedzy teoretycznej” (Michalski, 2001, s. 100).

4. Władza nad uczniami

Nauczyciel dysponuje głosem decydującym w zakresie podejmowania decyzji, co jest „wiedzą”, którą będą się zajmować uczniowie, a co nią nie jest. Definiuje również, czym jest właściwe zachowanie, strój, wypowiedzi itp.

5. Autonomia

Przy wszystkich ograniczeniach, jakim podlega wykonywanie większości zawodów, nauczyciele mają możliwość cieszenia się względnie dużym polem autonomii w zakresie np.: wyboru realizowanego programu, doboru treści, których będą nauczać, itp.

H. Kwiatkowska w ten sposób zwraca uwagę na rolę specyficznych cech zawodów pedagogicznych:

- kwalifikacji zawodowych nauczyciela nie tworzy wiedza pewna i pełna;
- trudno precyzyjnie określić strukturę czynności, do wykonania której należy nauczyciela przygotować. Kwalifikacje nauczycielskie są z natury nieskończone (Kwiatkowska, 1997, s. 115).

Ponieważ nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych i niestandardowych, często oczekuje, że jego rola zawodowa

będzie klarowna i jednoznaczna. Wykonanie przepisu roli jest tożsame ze spełnianiem nauczycielskich zobowiązań zawodowych. Daje to poczucie pewności i satysfakcji, co jest niezwykle istotne dla nauczyciela działającego w sytuacjach, zmiennych i niedookreślonych. „Nauczyciel jako przedstawiciel zawodu wielorako złożonego i niedookreślonego, pragnie, wbrew naturze tego zawodu, być w swych działaniach pewny. Ponieważ niepewność otacza go zewsząd, dąży do jej redukcji, ma wyraźną potrzebę czynienia jasności [...]; nauczyciele niechętnie podejmują się działań niejednoznacznych, obdarzonych atrybutem niepewności. Lubią jasność i porządek. [...] Nauczyciele najlepiej się czują w sytuacji, gdy mają dokładnie sprecyzowane wymagania. Szczególnie kobiety – 42,5% z badanych kobiet chce wiedzieć, czego w sytuacji pracy się od nich oczekuje, co i jak jest premiovane” (Kwiatkowska, 1997, s. 59, 97).

Analiza sytuacji pracy nauczyciela, jej zmienność, wieloraka niedookreśloność wskazuje na potrzebę rzetelnej edukacji pojęciowej, o wysokiej generatywności struktur poznawczych. Stanowią one podstawę tworzenia nowej wiedzy z zasobów wiedzy już zgromadzonej. Najlepszy system kształcenia nie jest w stanie przygotować nauczyciela na każdą okoliczność zawodowego działania.

Kolejną ważną właściwością profesji pedagogicznych jest względna trwałość negatywnych skutków działalności nauczyciela, wyrażających się poprzez określone błędy, które – według A. Guryckiej – są nieodłączne od działalności wychowawczej, zwłaszcza ze względu na występujące na terenie szkoły liczne utrudnienia dla dwupodmiotowej relacji z uczniem:

- 1) formalizacja roli nauczyciela (nakazy, zakazy, przyjęte reguły zachowań);
- 2) zadania;
- 3) napięcie czasowe;
- 4) praca w licznych grupach wychowawczych;

5) zróżnicowanie partnerów interakcji pod względem ich właściwości psychicznych, nastawień, poziomu uzdolnień, ustosunkowań wobec danego nauczyciela (Gurycka, 1990, s. 182–183).

Diagnoza błędów w działaniu nauczycieli wskazuje na ich duże nasilenie, a skutki błędów analizowane w zakresie wybranych wymiarów są niekorzystne dla interakcji z „błądzącym” wychowawcą i dostarczają dzieciom niekorzystnych dla ich dalszego rozwoju doświadczeń nawet wtedy, gdy ich pomiar dotyczy jednorazowych sytuacji (Gurycka, 1990, s. 187).

P. Jackson (1968) zwraca uwagę na język, jakim posługują się nauczyciele, jakim opisują dzieci i swoją pracę. Nie jest to język „profesjonalny”, ale ogólnodostępny (Janowski, 1998, s. 75). Często nawet można odnieść wrażenie, że banalny, uproszczony. Nieobecna jest w wypowiedziach nauczycieli np. terminologia z zakresu psychologii (wzmocnienie, dynamika grupy, spójność itp.), psychologii uczenia się, z zakresu wiedzy o konflikcie. T. Gordon (1999) zauważa ten fakt i twierdzi, że większość nauczycieli wykazuje daleko idący brak zrozumienia stosunków uczeń–nauczyciel, a często także relacji międzyludzkich w ogóle.

Wspomniane wcześniej uproszczenia idą w czterech kierunkach; są to:

1) upraszczanie związków przyczynowo-skutkowych, głównie do jednej przyczyny;

2) intuicyjne, a nie racjonalne podejście do zjawisk występujących w klasie;

3) mała otwartość na alternatywne rozwiązania;

4) zawężanie abstrakcyjnych znaczeń terminów, o ile ktoś się nimi posługuje.

Uproszczenia te – według A. Janowskiego (1998) – są jednak potrzebne ze względu na charakter pracy nauczycieli (stres, napór bodźców, konieczność wchodzenia w setki interakcji, koniecz-

ność panowania nad dużą liczbą ruchliwych podopiecznych, konieczność podejmowania wielu decyzji, itp.).

Badania naukowe wykazały, że nauczyciele w działaniach praktycznych kierują się przesłankami z ich własnej, subiektywnej teorii (Malewski, 1998; Palka, 1999; za: Rejman, 2000, s. 186). Ta subiektywna teoria jest na ogół niekompletna, zawężona, zawierająca niekiedy błędne założenia i uogólnienia. Taka też wiedza jest podstawą nauczycielskich działań. Wobec tego trudno się dziwić, iż działania oparte na tego rodzaju wiedzy nie są efektywne, a niekiedy bywają wręcz szkodliwe (Rejman, 2000, s. 186).

R. Sharp i A. Green (1975) zwracają uwagę na znaczną rozbieżność między wyznawanymi przez nauczycieli wartościami, dotyczącymi wychowania, a realnymi zjawiskami dziejącymi się w klasie.

Na inne rozbieżności wskazuje J. Rusiecki. „Wysoka ocena skuteczności własnej pracy przez nauczycieli nie znajduje potwierdzenia w osiągnięciach i sukcesach uczniów. Zwykle nauczyciele nie doceniają roli rodziny i ucznia w edukacji, natomiast przypisują znaczne sukcesy sobie oraz dyrektorom szkół. Najczęściej winą za niepowodzenia szkolne obarczają właśnie rodziny, nierzadko przypisując im patologiczne działania, a następnie uczniów i ich niską aktywność intelektualną oraz lenistwo [...]. Propozycje nauczycieli dotyczące pożądaných zmian we własnej działalności odnoszą się wyłącznie do poprawy warunków pracy w szkole (pomoc dydaktyczne, warunki lokalowe, programy nauczania i in.), a nie do własnych kompetencji nauczycielskich” (Rusiecki, 2004, s. 18).

W zależności od sytuacji społeczno-politycznej zmieniają się zarówno oczekiwania wobec nauczycieli, jaki ich obraz, opinie o roli, jaką mają do spełnienia, o jakości pracy pedagogicznej, itd. Powszechne opinie o roli profesjonalizmu nauczycielskiego usytuowane mogą być na skali obejmującej tak powszechną

ignorancję i lekceważenie, jak i przyznanie stanowi nauczycielskiemu kluczowego znaczenia dla losów społeczeństwa czy narodu. Taka modulacja postaw znajduje swoje źródła w przemianach społecznych, w procesach przewartościowania właściwych obecnym czasom, w narastaniu patologii życia społecznego i gospodarczego, które wśród ludzi muszą wywoływać niepokój – czy to o ich indywidualny los, czy o los wartości wspólnej, jaką jest kraj i państwo (Polak, 1999, s. 11).

W charakterystyce pracy nauczyciela ważnym elementem jest również dość duży – jak się wydaje – zakres wolności. Podejmowane przez pedagogów decyzje, będące skutkami dokonanych wyborów, wpływają na życie podopiecznych pozytywnie i negatywnie. W jaki sposób nauczyciel będzie korzystał ze swojej wolności w pracy, w takiej mierze jej skutki dotyczyć będą osób powierzonych jego opiece (Plichta, 2004b, s. 108).

W podobnym duchu wypowiadają się T. Rongińska i W. A. Gaida (2001) formułując tezę, że stosunek człowieka do obowiązków zawodowych nie jest bierny, narzucony z góry, wyznaczony przepisami i regulaminami zawodowymi. Indywidualny wzór zachowań i przeżyć kreuje sama jednostka, która jest współodpowiedzialna za to, co dzieje się w pracy, czy staje się ona dla niej źródłem satysfakcji, czy prowadzi do kumulowania niezadowolenia, rozczarowań i rezygnacji. Wspomniani autorzy twierdzą, że nawet w opisie tak niekorzystnego zjawiska, jakim jest wypalenie zawodowe, można powiedzieć, że człowiek jest zarówno jego sprawcą, jak i ofiarą (Rongińska, Gaida, 2001, s. 52).

Pewną trudnością w działalności pedagogów jest sukcesywny wzrost liczby ogólnych zasad i reguł działania, przy jednoczesnym wzroście ich sytuacyjnej niewystarczalności. Rodzi to potrzebę indywidualnych rozwiązań. Wzrasta także znaczenie wiedzy naukowej jako racjonalnej podstawy działań nauczyciela (Kwiatkowska, 1988, s. 51).

Kończąc powyższe rozważania, warto usytuować je w warunkach zmian, które burzliwie dokonują się w rzeczywistości społeczno-politycznej. „Nauczyciele często doświadczają lęku przed przyszłością i zaczynają wątpić w siebie. Niepewność bierze się z niewiedzy, co zmiana przyniesie, i wątpliwości, czy starczy im umiejętności, by sprostać nowej sytuacji. A to wiąże się z ryzykiem dla pozycji w szkole. Wynika z tego, że kultura organizacji, która sprawia, że nauczyciele są przeciążeni i zagubieni oraz przewrażliwieni na punkcie własnej pozycji, nie zachęca do eksperymentowania z nowymi koncepcjami siebie albo nauczania” (Tuohy, 2002, s. 169).

4. Profesje pomocowe a stres zawodowy

Nie sposób omówić problematyki stresu zawodowego bez krótkiego przeglądu wybranych teorii stresu psychologicznego w ogóle.

Stres psychologiczny w znacznym stopniu, zgodnie z klasyczną koncepcją H. Selyego, jest współcześnie definiowany przez J. Strelaua (1998, s. 389) – jako „stan charakteryzujący się negatywnymi emocjami o dużym natężeniu [...], któremu towarzyszą zmiany fizjologiczne i biochemiczne wyraźnie przekraczające poziom charakterystyczny dla spoczynkowego poziomu pobudzenia”. Przyczyną powstawania tego stanu jest oddziaływanie na człowieka różnych czynników środowiskowych zwanych **stresorami**.

S. Folkman i R. Lazarus zwrócili uwagę na różnice indywidualne związane z reakcją na działanie stresorów. Zgodnie z takim ujęciem, określili oni stres psychologiczny jako rezultat takiej relacji między jednostką a jej środowiskiem, w której odbiera ona otaczającą ją sytuację społeczną i wymagania przez nią stawiane jako przekraczające jej możliwości przetwarzania i jej zagrażające. Taka definicja wskazuje na fakt interindywidualnej zmienności w podatności na stres i w sposobach radzenia sobie z nim stosowanych przez różne jednostki (Weiten, 1985). To właśnie ujęcie, uwzględniające transakcyjny związek między właściwościami jednostki a oddziaływaniem środowiska, jest bardzo dobrą podstawą do analizy stresu zawodowego w kontekście profesji pomocowych.

Przyjmując więc ujęcie transakcyjne omówione wyżej (Folkman i Lazarus), zdefiniujemy **stres w miejscu pracy** (*occupational stress*) za National Institute of Occupational Safety and Health (Narodowy Instytut Zdrowia i Bezpieczeństwa w Miejscu Pracy), czyli jako szkodliwe psychiczne i emocjonalne reakcje, które pojawiają się, gdy wymagania zawodowe są rozbieżne z umiejętnościami, możliwościami i potrzebami pracownika (NIOSH, 1998).

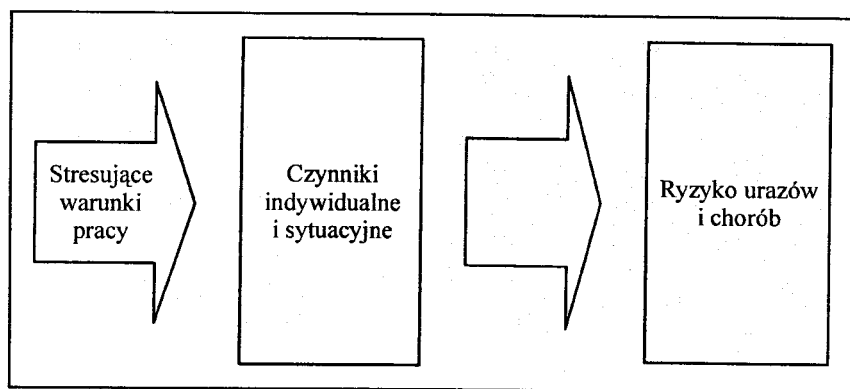
Najczęściej wymieniane podziały (Łuczak, Żołnierczyk-Zreda, 2000, s. 2) uwzględniają następujące grupy stresorów, rozumianych jako czynniki obciążające pracownika:

- „niesprzyjające bądź wręcz szkodliwe dla zdrowia fizyczne środowisko pracy: hałas, niewłaściwe oświetlenie, zła wentylacja, toksyczne substancje, niewygodne miejsce pracy itp.;
- przeciążenie (zbyt dużo zadań, zbyt szybkie tempo pracy, zbyt trudne zadania) bądź niedociążenie pracą (zadania monotonne, niepozwalające na wykorzystanie potencjału pracownika);
- brak lub zbyt mała kontrola nad procesem pracy;
- niejasność bądź konfliktowość roli zawodowej;
- niewłaściwy styl zarządzania;
- złe stosunki międzyludzkie;
- brak perspektywy rozwoju zawodowego”.

Należy w tym miejscu zauważyć, że stres zawodowy dotyczy nie tylko przedstawicieli profesji pomocowych, ale także szerokiej gamy innych zawodów. Bardzo długo nurt badań nad stresem zawodowym osadzony był w środowisku przemysłowym, zatem koncentrował się głównie na fizycznych obciążeniach środowiska pracy, np. na wilgotności, temperaturze, hałasie, zmianie czasu, itp. (Tucholska, 2003). W profesjach pomocowych także występuje wiele takich tradycyjnych obciążeń. Dużo większego znaczenia nabierają jednak czynniki o charakterze psychospołecz-

nym, związane np. z postrzeganiem roli zawodowej, brakiem poczucia sensu wykonywanej pracy, brakiem społecznego wsparcia, itp.

Oczywiście wymienione tutaj stresory nie działają na każdego w ten sam sposób i są uzależnione od czynników indywidualnych (związanych z właściwościami jednostki) oraz czynników sytuacyjnych (związanych z oddziaływaniem innych czynników współwystępujących ze stresorami) (Cieślak, 2002; NIOSH, 1998). Jeżeli do tego dodamy jeszcze konsekwencje stresu zawodowego w postaci zwiększonego ryzyka urazów i chorób, powstanie model stresu zawodowego zaproponowany przez NIOSH, 1998 (rys. 1).



Rys. 1: *Model stresu zawodowego National Institute of Occupational Safety and Health (NIOSH, 1998)*

Model NIOSH z pewnością uwzględnia najbardziej istotne elementy, ale brak w nim choćby przybliżonego opisu mechanizmów psychologicznych, które leżą u podłoża reakcji pracownika na czynniki stresowe. Także konsekwencje stresu zawodowego zostały potraktowane w sposób bardzo uproszczony, uwzględniający wyłącznie negatywne skutki w postaci ryzyka związanego z urazami i chorobami. Przyczyną takiego ujęcia mogą być cele

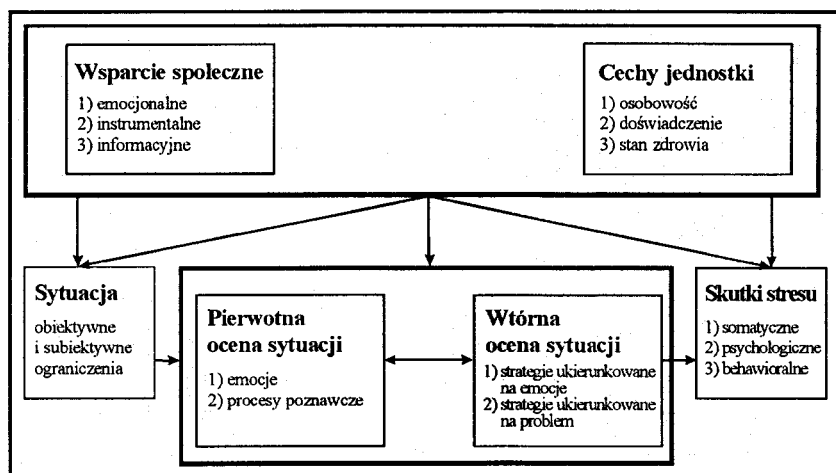
przygotowania modelu, jak i samego instytutu nastawionego na badanie przyczyn i kosztów (głównie zdrowotnych) stresu zawodowego w różnych branżach.

Jeśli mówimy o czynnikach psychospołecznych stanowiących przyczynę stresu, to warto zwrócić uwagę na specyfikę ich związku z chorobami i urazami. Relacja ta jest odmienna niż w wypadku czynników fizykochemicznych (np. substancji szkodliwych), gdzie szkodliwe skutki są specyficzne dla danego czynnika, który zresztą często daje się dokładnie i obiektywnie zmierzyć. Działanie jest więc tutaj bezpośrednie.

Inaczej jest w przypadku czynników psychospołecznych. Ich potencjalny „szkodliwy dla zdrowia charakter zdeterminowany jest psychologiczną oceną znaczenia, jakie dany czynnik ma dla jednostki [...]. Rozpoznanie znaczenia danego elementu pracy prowadzi do powstania określonej emocji, która jest czynnikiem powodującym powstawanie kolejnych zmian w organizmie mogących zakończyć się utratą zdrowia” (Dudek i in., 1999, s. 6). Mamy tutaj więc do czynienia ze zjawiskami trudniejszymi do uchwycenia, których oddziaływanie na zdrowie człowieka jest pośrednie.

Bardziej rozbudowany i chyba bardziej użyteczny dla osób chcących rozumieć problematykę stresu w miejscu pracy jest model zaproponowany przez B. Dudka (1998) – rys. 2.

Model przedstawiony na rys. 2 uwzględnia **obiektywne** wymagania i ograniczenia, które są pierwotną przyczyną stresu. Nie wszystkie jednak osoby spostrzegają sytuację jednakowo, bowiem ta sama sytuacja bywa różnie spostrzegana przez jednostkę – w zależności od jej właściwości osobistych (temperament i osobowość), wcześniejszych doświadczeń, itp. Wymagania sytuacyjne podlegają z kolei ocenie ze względu na potrzeby, wartości i postawy jednostki. Zależnie od znaczenia, jakie jednostka nada sytuacji, wystąpią u niej różnego rodzaju emocje. Ich charakter może być dodatni lub ujemny. Emocje oczywiście niosą



Rys. 2: Czynniki modyfikujące stres zawodowy – model (na podstawie: Dudek, 1998, s. 114)

za sobą komponent somatyczny. Następnym etapem jest ocena wtórna, której głównym zadaniem jest wybranie i zastosowanie sposobów radzenia sobie ze stresem. Jednostka przyjmująca strategie ukierunkowane na emocje, podejmuje działania, które osłabiają lub odwracają uwagę od emocji, nie ingerując w przyczynę stresu. Innym – konstruktywnym – sposobem radzenia sobie ze stresem są strategie skierowane na problem. Osoba je stosująca podejmuje działania, których celem jest „wykonanie działania, sprostanie wymaganiom, usunięcie ograniczeń, przygotowanie warunków do łatwiejszego sprostania wymaganiom” (Dudek, 1998, s. 116).

Intensywny lub długotrwale utrzymujący się stres w transakcji ze strategiami radzenia sobie ma różnorakie konsekwencje. W modelu autorstwa B. Dudka pogrupowano je w zależności od sfery funkcjonowania, w której się ujawniają. Charakter tych skutków może być pozytywny lub negatywny. Somatycznym skutkiem stresu, przy niekonstruktywnych sposobach radzenia

sobie, może być długotrwała choroba psychosomatyczna (Bańka, 1996). Ten sam stres dzięki zastosowaniu konstruktywnych metod radzenia sobie może przyczynić się do zwiększenia odporności. W ramach skutków o charakterze psychologicznym stres może wpłynąć np. na wzrost samooceny. Może on jednak też zadziałać destrukcyjnie, prowadząc do poczucia bezradności czy wypalenia zawodowego (Dudek, 1998). W zakresie negatywnych zmian behawioralnych mogą nastąpić trwałe zmiany nawyków, np. palenie papierosów, picie alkoholu. Mogą też pojawić się pozytywne skutki behawioralne, np. w zakresie podwyższonej sprawności w wykonywaniu trudnych zadań (Pyżalski, 2002a).

Jak widać z powyższego skrótowego przedstawienia problematyki stresu zawodowego, szczególnie w kontekście przeciwdziałania temu niekorzystnemu zjawisku, należy się skoncentrować na dwóch zasadniczych obszarach. Po pierwsze – ważne są cechy, kompetencje i doświadczenie zawodowe osoby wykonującej zawód pomocowy. One bowiem warunkują percepcję i konsekwencje wynikające z oddziaływania drugiego istotnego obszaru, jakim są obciążenia (stresory) szeroko rozumianego środowiska zawodowego profesji pomocowej.

Takie właśnie ujęcie będzie obecne w następnych rozdziałach, gdzie prezentowane będą obydwie wspomniane obszary w kontekście specyfiki pracy pedagogów, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogów specjalnych. Celowo jednak w tej książce zrezygnowaliśmy ze szczegółowego omawiania problematyki związku właściwości osobistych z percepcją obciążeń zawodowych. Uznaliśmy bowiem, że jako tło dla naszego nowego narzędzia – Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga – takie rozważania nie są konieczne.

5. Stres zawodowy w środowisku pracy nauczyciela

Najbardziej znana i często cytowana definicja określa stres zawodowy nauczyciela jako doświadczane przez pedagogów negatywne i nieprzyjemne emocje związane z różnymi aspektami wykonywanej przez nich pracy (Kyriacou, 1987).

Koncepcję tę poszerza ujęcie C. Trendalla (Kelly, Berthelsen, 1995), traktujące stres nauczycielski jako wieloczynnikowy konstrukt złożony z czynników uwzględniających:

- właściwości osobiste nauczyciela;
- właściwości miejsca pracy (placówki);
- czynniki społeczne w skali makro (dotyczące całego społeczeństwa).

Tak szeroka definicja bliska jest życiu, gdyż liczba i charakter czynników potencjalnie obciążających jest nieograniczona i bardzo zindywidualizowana, w zależności od podmiotu, który ich doświadcza.

Z drugiej jednak strony, gdy analizujemy wyniki badań dotyczące stresu nauczycielskiego, widzimy pewne zamieszanie związane z zarysowaną wyżej mnogością czynników. Nawet jeżeli pominiemy zmienne demograficzne i związane z właściwościami osobistymi nauczyciela zmienne psychologiczne, pozostaje jeszcze mnóstwo innych zmiennych, o różnym charakterze, związanych z pracą nauczyciela.

Dobrym przykładem wskazującym na mnogość czynników może być projekt badawczy, który zrealizowali Ch. J. Travers i C. L. Cooper (1993). Badania na próbie 1790 nauczycieli pozwoliły tym badaczom wyodrębnić 10 grup czynników obciążających, na które narażony jest pedagog. Poniżej zostaną one przedstawione w porządku: od uznanych za najbardziej istotne – po najmniej ważne, z podaniem przykładowych składników (Travers, Cooper, 1993, s. 206):

1. Interakcje nauczyciel–uczeń

- agresja werbalna ze strony uczniów,
- problemy z utrzymaniem dyscypliny,
- nauczanie uczniów, którzy nie są zmotywowani,
- bycie świadkiem narastającej agresji pomiędzy podopiecznymi,
- brak wsparcia ze strony rodziców uczniów,
- agresja fizyczna ze strony podopiecznych,
- „pyskówki” na zajęciach;

2. Zarządzanie/struktura szkoły

- hierarchiczna natura placówki,
- brak udziału nauczycieli w podejmowaniu decyzji,
- nieobecność wsparcia społecznego ze strony przełożonych,
- słaba komunikacja w zespole współpracowników,
- konkurencja pomiędzy członkami zespołu;

3. Przeładnienie w placówkach oświatowych

- zbyt duża liczba uczniów w klasie/grupie,
- niekorzystny stosunek ilościowy kadry do podopiecznych (brak etatów),
- zbyt małe rozmiary pomieszczeń placówki;

4. Zmiany systemu edukacji

- ciągłe zmiany dotyczące profesji nauczycielskiej,
- niewystarczająca bądź nieadekwatna informacja dotycząca wprowadzanych zmian;

5. Ewaluacja pracy nauczycieli

- nacisk na dobre rezultaty ze strony rodziców podopiecznych,
- ocena ze strony nadzoru;

6. Czynniki obciążające nauczycieli pełniących funkcje kierownicze

- niezrozumienie ze strony podwładnych,
- nierealistyczne wymagania w stosunku do nauczyciela pełniącego kierowniczą rolę,
- zbyt duża liczba czynności kontrolnych względem podwładnych;

7. Niski status zawodu i małe możliwości awansu

- świadomość, że bycie dobrym nauczycielem nie oznacza automatycznie awansu,
- brak możliwości awansu,
- obniżający się status społeczny zawodu nauczycielskiego,
- wysokość wynagrodzenia nieproporcjonalna do wkładu pracy;

8. Zastępstwa za chorych kolegów

- nieprzewidywalność terminu zastępstwa,
- zbyt duża liczba podopiecznych w grupie/klasie spowodowana zastępstwem;

9. Niepewność socjalna

- możliwość zwolnienia w wyniku redukcji etatów,
- niskie zarobki;

10. Dwuznaczność roli nauczyciela

- wątpliwości dotyczące zakresu odpowiedzialności zawodowej,
- nieznamość szczegółowych wymagań zawodowych,
- poczucie zbyt słabego przygotowania zawodowego.

Z kolei inna typologia stresorów nauczycielskich zaproponowana przez S. Boyla uwzględnia pięć grup czynników stresu nauczycielskiego (Tucholska, 2003). Są to:

1. Przeciążenie pracą – wynikające z nadmiaru obowiązków zawodowych o zróżnicowanym charakterze i zbyt krótkiego czasu na odpoczynek;

2. Brak zawodowego uznania – uwzględnia się tutaj zarówno uznanie społeczne dla zawodu pedagoga, jak i materialny aspekt pracy (niskie uposażenia);

3. Niewłaściwe zachowanie uczniów – bierze się tutaj pod uwagę różne aspekty niewłaściwego zachowania uczniów, np. hałaśliwość oraz trudności z utrzymaniem dyscypliny;

4. Presja czasu jako źródło trudności – wynikająca z przepełnienia placówek oświatowych oraz słabego wyposażenia szkół;

5. Niedostateczne relacje interpersonalne w szkole – rozumiane jako złe relacje nauczyciela ze zwierzchnikami, rodzicami podopiecznych czy z innymi nauczycielami.

Jeszcze inny podział obciążeń zawodowych zaproponowali D. B. Center i C. Steventon (2001), którzy skonstruowali narzędzie do pomiaru obciążeń zawodowych pedagoga specjalnego, pracującego z uczniami o zaburzonym zachowaniu. Podział ten, wyznaczony za pomocą analizy czynnikowej, obejmował następujące grupy czynników:

1. Środowisko – do tej grupy włączono czynniki administracyjne i legislacyjne obciążające nauczyciela;

2. Zachowanie – zawiera zachowania przestępcze i agresywne uczniów, w tym przeciwko osobie nauczyciela;

3. Problemowi rodzice – dotyczy roszczeniowych zachowań rodziców oraz braku wsparcia przez nich działań nauczyciela, a także koordynacji własnych działań wychowawczych z działaniami placówki;

4. Wymagania zadaniowe – ta grupa odnosi się do zbyt dużej liczby lub zbyt zróżnicowanych działań, które należy wykonać, np. związanych z tworzeniem dokumentacji;

5. Nierealistyczni rodzice – ten wymiar odnosi się do niemożliwych do spełnienia roszczeń rodziców w zakresie funkcjonowania dziecka i jego osiągnięć;

6. Presja czasu – zbyt duża liczba zadań do realizacji w krótkim czasie lub konieczność zbyt długiej pracy.

Analizując kilka powyższych typologii, łatwo można zauważyć ich ograniczenia. Po pierwsze – wyodrębnione w nich czynniki nie uwzględniają całego bogactwa stresorów działających na nauczyciela. Co więcej, czynniki te trudno sklasyfikować ze względu na poziom działania. Mamy więc do czynienia z obciążeniami występującymi na poziomie relacji nauczyciel–uczeń, obciążeniami związanymi ze specyficznymi cechami społeczno-organizacyjnymi placówki oświatowej, czy wreszcie z czynnikami makro, związanymi z funkcjonowaniem całego systemu edukacyjnego.

Po drugie – czynniki te nie są rozłączne. To samo obciążenie może wchodzić w skład kilku wymiarów. Wreszcie są one w badaniach traktowane równoważnie. Nie musi to być jednak podejście uprawnione, gdyż jednostka może któremuś z czynników nadawać szczególne znaczenie, wówczas będzie on wywierał na nią istotny wpływ, nawet przy braku występowania innych czynników. Wreszcie warto zastanowić się nad różnicami międzykulturowymi – tzn. nad tym, jakie są ilościowe i jakościowe różnice w obciążeniach, których doświadczają nauczyciele z różnych krajów. Powstaje tu pytanie zarówno o adekwatność typologii, jak i narzędzi badawczych (Pyżalski, 2005).

W literaturze przedmiotu można natrafić także na inne przykłady obciążeń nauczyciela. H. Sęk (2000b) wśród stresorów silnie zagrażających pracy pedagoga wymienia konflikty rówieśnicze, tendencje społeczne, konflikty w grupie, zachowania problemowe względem rówieśników i nauczyciela.

Dochodzą do tego specyficzne stresory występujące w środowisku pracy pedagogów zatrudnionych w placówkach szkolnictwa specjalnego. Przykładem mogą być tutaj wymieniane przez Z. Lorka obciążenia pedagoga resocjalizacyjnego – tj.: długoletnie życie życiem wychowanków, które w placówce zamkniętej jest „prymitywne, ubogie i monotonne” (Lorek, 1994, s. 84), poczucie, że kontakty wychowawców z młodzieżą mają charakter negatywny, poczucie strachu i zagrożenia agresją

słowną i fizyczną ze strony wychowanków, niekorzystny klimat panujący w polskich placówkach resocjalizacyjnych oraz częste występowanie porażek pedagogicznych.

Zróznicowany charakter jakościowy stresorów stanowi poważne wyzwanie metodologiczne oraz znajduje odbicie w zrealizowanych badaniach dotyczących stresu zawodowego pedagogów.

Głównym nurtem badawczym było więc prowadzenie badań ilościowych za pomocą narzędzi kwestionariuszowych zawierających pozycje odpowiadające wybranym przez badaczy czynnikom (np. Antoniou i in., 2000; Kyriacou, Chien, 2004; Tucholska, 2003.). Taka perspektywa metodologiczna zawsze zakłada arbitralność wyboru czynników i uwzględnia tylko w niewielkim stopniu kontekst obciążenia pojedynczego nauczyciela oraz specyfikę jego funkcjonowania w życiu prywatnym i zawodowym.

Zastrzeżenia wobec badań ilościowych w odniesieniu do stresu nauczycielskiego znalazły swoje odbicie w słabiej rozwiniętym, ale wiele wnoszącym do badanej problematyki, nurcie badań w perspektywie jakościowej (Bernier, 1988).

Interesującym przykładem egzemplifikującym tego typu podejście może być projekt badawczy, który przeprowadzili L. A. Kelly i D. C. Berthelsen (1995). Autorzy ci, w celu pogłębionej analizy stresu nauczycielskiego, poprosili nauczycieli zatrudnionych w przedszkolu o prowadzenie dziennika przez dwa tygodnie, graniczące z końcem semestru. Uczestnicy badania zapisywali wszystkie stresujące sytuacje, których doświadczyli, wraz z zaznaczeniem własnej perspektywy odbioru tej sytuacji (uczucia, reakcje, interpretacje i refleksje). Przygotowywali także kołowy diagram podsumowujący wszystkie obciążające sytuacje, które ich spotkały. Późniejsza analiza polegała na pogłębionej interpretacji wytworów z udziałem osób badanych i badaczy.

Wreszcie warto zaznaczyć, że nurt jakościowy w badaniach stresu nauczycielskiego przydatny jest szczególnie w kontekście

analizy pojedynczych sytuacji trudnych, których doświadczyli nauczyciele podczas pracy zawodowej (Pyżalski, 2006).

Warto tutaj zauważyć, iż stres zawodowy uważany jest za jedną z przyczyn tego, iż zawód nauczyciela wybiera coraz mniej osób, a ci, którzy go wybierają, często szybko rezygnują z pracy. Tego typu danych dostarczają choćby amerykańskie badania, które przeprowadzili D. B. Center i J. M. Callaway (1999). Taka tendencja jest szczególnie silna u pedagogów specjalnych, zwłaszcza tych, którzy pracują z podopiecznymi przejawiającymi zaburzenia zachowania. Oczywiście w sytuacji, jaka obecnie istnieje na polskim rynku pracy, część osób, które nie radzą sobie ze stresem zawodowym, będzie pozostawać w zawodzie, bez względu na koszty indywidualne i społeczne, które ponoszą.

Wydaje się, że oba zaznaczone tutaj nurty badawcze dotyczące stresu nauczycielskiego wzajemnie się uzupełniają. Potrzebne są zatem badania ilościowe pozwalające na generalne, populacyjne rozeznanie w czynnikach obciążających oraz związkach odczuwanego stresu ze zmiennymi demograficznymi. Warto jednak zadawać sobie sprawę z ograniczeń tej perspektywy badawczej, która nigdy nie uwzględnia wszystkich czynników obciążających. Z drugiej strony, powinno się rozwijać nurt badań jakościowych, który dostarcza pogłębionych danych dotyczących stresu nauczyciela. Taka, raczej mało doceniana jeszcze perspektywa, wydaje się szczególnie ważna dla analizowania tak indywidualnego i osobistego zjawiska, jakim jest stres zawodowy. Wreszcie, wiele stresorów nauczycielskich „wymyka się” w znacznym stopniu badaniom ilościowym. Pewne zjawiska, takie jak brak sensu pracy czy brak poczucia wdzięczności wychowanków, jest dość trudno kwantyfikować. Dane uzyskane w badaniach jakościowych są szczególnie przydatne, jeśli chodzi o realizację projektów mających na celu redukcję stresu zawodowego nauczycieli – zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i organizacyjnej.

6. Obciążenia w zawodzie pedagoga związane z brakiem poczucia sensu wykonywanej pracy

Istnieje grupa obciążeń zawodowych nauczyciela, która rzadko jest omawiana w literaturze przedmiotu, a jeszcze rzadziej operacjonalizowana w narzędziach badawczych. Ma ona związek z poczuciem, a właściwie brakiem poczucia sensu wykonywanej pracy.

Działalność pedagogiczna, zwłaszcza na rzecz osób niepełnosprawnych czy niedostosowanych społecznie, często stawia osoby pomagające w sytuacjach niepewnych, niejasnych, wreszcie takich, w których muszą dokonywać wyborów o skutkach mogących być niezwykle istotnymi dla podopiecznych (np. dla ich zdrowia, jakości życia, stopnia zaspokojenia potrzeb). Zwłaszcza w pracy pedagoga specjalnego często dochodzi do stawiania pytań o to, czy to, co się robi, ma jakiś sens, czy wykonywanie tych samych lub podobnych zabiegów można uznać za zajęcie komuś lub czemuś służące, czy można się pogodzić z brakiem wyraźnych wzmocnień, niedostrzeganiem wartości pracy przez innych, itp. W literaturze przedmiotu przekonująco uzasadnia się, iż posiadanie sensu życia przez podmiot pozytywnie wpływa nie tylko na jakość i efektywność szeroko pojętej działalności życiowej jednostki, ale także na nierozzerwalnie z tym związane funkcjonowanie organizmu oraz na stan zdrowia indywiduum (Ostrowska, 2001, s. 57).

Tak więc jedną z ważnych grup czynników obciążających nauczycieli, zwłaszcza pracujących w „sektorze specjalnym”, są kwestie związane z brakiem efektów, małą ich przewidywalnością lub zbyt długim oczekiwaniem na efekty pracy. Wiele osób pracujących z osobami upośledzonymi umysłowo podkreśla, że dużą trudnością w pracy jest fakt, że wiedza i umiejętności, które przekazują swoim wychowankom, będą przez nich niewykorzystane, ponieważ trafiają oni do placówek opieki całkowitej, gdzie może nie być okazji do ich ujawnienia.

Kolejnym przykładem obciążenia związanego z poczuciem sensu własnych działań jest sytuacja, w której pedagog specjalny zdaje sobie sprawę z tego, że nawet jeśli będzie pracował 24 godziny na dobę, to i tak nie jest w stanie skutecznie poradzić sobie z licznymi problemami dotyczącymi swoich wychowanków. J. Pyżalski (2004) wskazuje na fakt częstego występowania porażek w pracy zawodowej pedagogów specjalnych. „Oczywiste jest przecież, że pomimo silnego zaangażowania i znacznego wysiłku nie wszystkim klientom można pomóc”. Uniwersalną potrzebą ludzką jest potrzeba bycia skutecznym, chęć obserwowania pozytywnych skutków własnej działalności – również działalności pedagogicznej.

Negatywne zdanie jednostki na temat własnej skuteczności i kompetencji sprawia, że odbiera poczucie sensu działań skierowanych na drugiego człowieka. Kontakt z człowiekiem w sytuacji niesienia pomocy jest tak ważnym aspektem życia osoby pomagającej, że można się spodziewać, iż uprawniony jest pogląd: „jeśli moja praca ma znaczenie, to i ja mam znaczenie”. O braku sensu podejmowanych działań w pracy z drugim człowiekiem nie świadczą obiektywne porażki, lecz poczucie jednostki, że nie przyczynia się do poprawy czyjegoś losu, że nie osiąga w tej dziedzinie sukcesu. „Powodem, dla którego sukces, kompetencja i skuteczność są tak ważne, jest to, iż dostarczają one ludziom poczucia, że ich działania – a więc i oni sami – są użyteczni

i ważni, że ich życie ma znaczenie w wyższym porządku rzeczy” (Pines, 2000, s. 43).

Z przeprowadzonych badań wynika, że wypalenie zawodowe (o którym szerzej będzie mowa w następnym rozdziale) wykazuje silne związki liniowe z procesami związanymi z wartościowaniem i kryzysami w tym zakresie oraz z poczuciem sensu życia, co potwierdzają istotnie statystyczne wyniki w poszczególnych kategoriach (Plichta, 2004). Wyniki takie każą zastanawiać się nad tym, czy porażka na gruncie pracy pedagogicznej ściśle ogranicza się do sfery zawodowej, czy dotyczy całokształtu życia jednostki. Najważniejszą z praktycznych implikacji egzystencjalnego modelu wyjaśniającego proces utraty możliwości efektywnego pomagania jest zwrócenie uwagi na rolę znaczenia i sensu, jakich pragnie doświadczać człowiek w związku z udzielaniem pomocy innemu człowiekowi. Wyznacza to potrzebę odpowiedniego przygotowywania kandydatów do profesji pedagogicznych. Dla wielu pedagogów świadomość niezwykle wysokich wymagań i oczekiwań ze strony społeczeństwa (rodziców wychowanków, przełożonych), przy utrudnionym sposobie ich realizacji, może być źródłem poważnych obciążeń, przyczyniając się w ten sposób do utraty poczucia sensu własnej pracy.

7. Wypalenie zawodowe jako efekt stresu zawodowego w profesjach pomocowych

Stres zawodowy w sytuacji, gdy jednostka, która wykonuje zawód pomocowy, sobie z nim nie radzi, może prowadzić do powstania zespołu negatywnych konsekwencji określanych jako **wypalenie zawodowe**.

Chociaż to pojęcie pojawiło się w literaturze naukowej około 30 lat temu, już wcześniej wielu badaczy wskazywało na negatywne konsekwencje, które mogą się pojawiać u osób pracujących z drugim człowiekiem. Wystarczy zacytować słowa J. Korczaka (1992) dotyczące zawodu pedagoga, który niewątpliwie jest zawodem pomocowym:

„Jawi się skarga na niewdzięczną pracę. Kogo Bóg chce ukarać, robi go wychowawcą”.

Z tego typu obserwacji zrodził się pierwszy etap bardziej naukowego traktowania problemu wypalenia zawodowego. Początkowo w badaniach dominowała perspektywa jakościowa (Maslach, 2000). W pierwszym okresie w obszarze zainteresowania badaczy znalazły się profesje medyczne. Punktem wyjścia było przywołane już wcześniej zjawisko tzw. zdystansowanej troski (*detached concern*). Jest ono związane z umiejętnością pozbawionego emocji wykonywania obowiązków zawodowych przez lekarza. Badania te przyniosły wiele danych o obciążeniach emocjonalnych w zawodach medycznych. Stwierdzono także, iż

obciążenia te nie pozostają bez negatywnego wpływu na relację lekarz–pacjent. Tym dwóm zjawiskom towarzyszył szereg niekorzystnych zmian w sferze poznawczej, przejawiających się w zgeneralizowanym przekonaniu o własnym niedopasowaniu do wymagań zawodowych. Warto zauważyć, że nadal występuje rozbudowany nurt badań nad wypaleniem zawodowym przedstawicieli tej profesji (np. Schmitz i in., 2000)

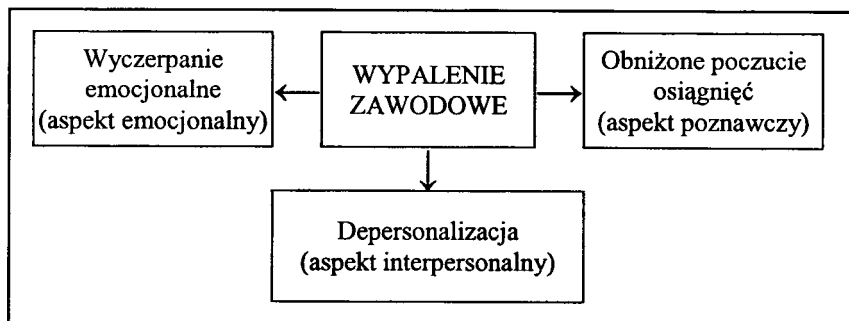
W następnej kolejności zauważono, iż efekty tego rodzaju pojawiają się także u przedstawicieli innych zawodów, których istotą jest „intensywna praca na rzecz innych ludzi” (Fengler, 2000, s. 86). Zawody tego rodzaju zdefiniowaliśmy już wcześniej jako **profesje pomocowe**.

Dalsze badania doprowadziły do wyszczególnienia trzech jakościowo różnych wymiarów wypalenia zawodowego (schematycznie przedstawione na rys. 3):

1. Wyczerpanie emocjonalne (*emotional exhaustion*), które ma związek ze znacznym obciążeniem emocjonalnym związanym z pracą. Natężenie wspomnianego obciążenia bywa czasami tak duże, że prowadzi do fizycznego i psychicznego wyczerpania oraz załamania systemu regulacyjnego jednostek. Jest ono traktowane przez niektórych autorów jako kluczowy aspekt wypalenia (Krawulska-Ptaszyńska, 1992). Niektóre wąskie ujęcia problemu wypalenia zawodowego ograniczają się wyłącznie do tego wymiaru (Westman, Eden, 1997). Jest on traktowany jako **emocjonalna** składowa wypalenia zawodowego;

2. Obniżone poczucie osiągnięć (*lower personal accomplishment*). Jest ono rozumiane jako poczucie braku kompetencji i sukcesu zawodowego (Corrigan i in., 1994). Osoby o niskim osobistym zaangażowaniu mają poczucie, że ich praca na rzecz innych ludzi jest nieefektywna, a one same nie mają odpowiednich predyspozycji do pełnienia ról zawodowych w usługach społecznych. Ten aspekt wypalenia zawodowego ma charakter **poznawczy**;

3. Depersonalizacja klientów instytucji, w której jest się zatrudnionym (np. uczniów, wychowanków, pacjentów). Osoby, które w dużym stopniu wykazują ten symptom, są cyniczne wobec odbiorców usług pomocowych i ignorują ich problemy (Noworol, Marek, 1993). Występowanie depersonalizacji jest traktowane przez niektórych autorów jako konsekwencja wyczerpania emocjonalnego lub sposób radzenia sobie z nim (Krawulska-Ptaszyńska, 1992). Ten aspekt wypalenia zawodowego wykracza swoim zasięgiem poza osobę podlegającą temu procesowi. Przekłada się on na relację z klientem instytucji pomocowej. Jest to więc **interpersonalny** aspekt wypalenia zawodowego.



Rys. 3: Trójczynniki model wypalenia zawodowego, Ch. Maslach, 2000

Model ten, chociaż nie jest jedynym możliwym, z wielu względów jest bardzo użyteczny – zarówno w kontekście poszukiwania przyczyn wypalenia zawodowego, jak i w obszarze przeciwdziałania mu (Pyżalski, 2002b). Jest tak przede wszystkim dlatego, że uwzględnia on zmiany aż w trzech obszarach: emocjonalnym, poznawczym i interpersonalnym. To bardzo istotny fakt, gdyż negatywne konsekwencje związane z wykonywaniem profesji pomocowej mogą pojawiać się zarówno równolegle we wszystkich wymienionych tu obszarach, jak i etapowo (Noworol, Marek, 1993).

Podobnie jest, kiedy rozpatrujemy związki wypalenia zawodowego w kontekście zmiennych, które przyczyniają się do powstawania tego syndromu, jak i wówczas gdy poszukujemy związków wypalenia z innymi zjawiskami traktowanymi jako konsekwencje np. stanem zdrowia czy zachowaniami zdrowotnymi (por. Pyżalski, 2002b).

Warto zauważyć, że szczególne znaczenie dla naszych rozważań ma problem trzeciego aspektu wypalenia zawodowego – tj. depersonalizacji (Plichta, Pyżalski, 2002). Jest to szczególnie istotne w kontekście deontologii pracy w zawodach pomocowych. Okazuje się bowiem, że to, jak radzi sobie przedstawiciel profesji pomocowej z obciążeniami zawodowymi i ich konsekwencjami (wypaleniem zawodowym), nie przekłada się negatywnie wyłącznie na jego osobę. Mającego swoje przyczyny w depersonalizacji, cynicznego, pozbawionego zaangażowania traktowania doświadczają przecież klienci instytucji pomocowej.

Na końcu wreszcie należy zaznaczyć, że coraz częściej podejmowane są próby przenoszenia problematyki wypalenia zawodowego w obszar innych niż pomocowe zawodów. Poszukuje się tutaj specyfiki zarówno samego wypalenia, jak i jego uwarunkowań i konsekwencji. Takie badania dotyczące pracowników platform wiertniczych podjęli Hellesøy i in. (2000).

Radzenie sobie ze zjawiskiem wypalenia zawodowego i stresu zawodowego w profesjach pomocowych

W pracy tej przyjęto najczęściej uznawane stanowisko, iż wypalenie zawodowe jest końcową konsekwencją długotrwałego bądź silnego oddziaływania stresu zawodowego (Maslach,

Goldberg, 1998)*. Z tego względu problematyka związana z radzeniem sobie z obydwoma zjawiskami zostanie omówiona łącznie.

Celowo w tytule rozdziału zastosowano pojęcie „radzenie sobie”, a nie stosowane czasami w literaturze przedmiotu „zwalczanie”. Stało się tak z dwóch powodów: po pierwsze – pojęcie zwalczania implikuje, że coś, co mamy zwalczać, już istnieje. Natomiast w wypadku stresu zawodowego, a już na pewno wypalenia zawodowego, możemy prowadzić działania zapobiegawcze jeszcze przed pojawieniem się problemu. Po drugie – istnieje niebezpieczeństwo tego, iż rozpoczęcie „zwalczania” jakiegoś zjawiska w rzeczywistości społecznej może łatwo doprowadzić do walki nie ze zjawiskiem, ale ludźmi, którzy mu podlegają. Stosując analogię: czymś innym jest radzenie sobie z publicznym paleniem, a czym innym – walka z palaczami. Autorom tej książki bliższa jest koncepcja koncentrowania się na problemie w taki sposób, by wszelkie podejmowane działania odbywały się z korzyścią dla osób, które bezpośrednio doświadczają stresu zawodowego i wypalenia zawodowego oraz dla ich otoczenia.

Tradycyjnie w wielu publikacjach problematyka radzenia sobie ze stresem zawodowym przedstawiana jest w ujęciu poziomu jednostkowego i na poziomie organizacji (miejsca pracy). W naszej pracy także przyjęto ten podział. Warto jednak zaznaczyć, że jest on sztuczny i służy wyłącznie lepszemu uporządkowaniu problematyki. W realnym życiu oba te poziomy przeplatają się i nie zawsze można jasno przyporządkować praktyczne rozwiązania któremuś z nich.

* Takie podejście, chociaż najczęściej przyjmowane, nie jest jedyne. Niektórzy autorzy, m. in. część zwolenników egzystencjalnej koncepcji wypalenia zawodowego, np. Pines i Keinan (2005), uważają konstrukty stresu zawodowego i wypalenia za bardzo różniące się od siebie zarówno w aspekcie etiologicznym, jak i skutkowym.

Wreszcie na końcu zajmujemy się możliwościami rozwiązań dotyczących przeciwdziałania stresowi i wypaleniu zawodowemu, które zostaną omówione w kontekście zasad, jakimi warto się kierować, podejmując działania na rzecz przeciwdziałania stresowi i wypaleniu zawodowemu nauczycieli na poziomie placówki oświatowej. Będą to zasady w znacznym stopniu tożsame z podejściem, które jest charakterystyczne dla nowoczesnej promocji zdrowia w miejscu pracy. Takie traktowanie problemu obejmuje działania zarówno na poziomie organizacji, jak i jednostkowym.

■ Radzenie sobie ze stresem na poziomie jednostkowym

Podjęcie nastawione na jednostkę, bez ingerowania w funkcjonowanie zakładu pracy, jest najbardziej rozpowszechnione (Dudek i in., 1999). Polega ono na takich sposobach, które są nastawione na pomoc jednostce w zmaganiu się ze stresem lub jego skutkami. Działania z tego zakresu mogą być także prowadzone przez samą poddaną stresowi osobę, bez pomocy z zewnątrz.

Zależnie od etapu oddziaływania prewencja może odbywać się na trzech poziomach (Dudek i in., 1999; Sęk, 2000):

1. **Prewencja pierwotna** – w jej ramach stosowane są takie działania, w wyniku których pracownik ma umieć zredukować działanie obciążeń zawodowych. Może się to dziać np. poprzez zmianę schematów poznawczych, budowanie pozytywnego myślenia, walkę z wyuczoną bezradnością;

2. **Prewencja wtórna** – dotyczy ona sytuacji, kiedy stres zawodowy już się pojawia i osiąga określone natężenie. Tutaj chodzi o skrócenie czasu i natężenia jego oddziaływania. Wśród metod może znaleźć się terapia, ale także aktywność fizyczna bądź wyładowania emocjonalne;

3. Prewencja trzeciorzędowa – mamy tutaj do czynienia z sytuacją, w której oddziaływanie stresu zawodowego przyniosło już niekorzystne efekty w postaci różnego rodzaju zaburzeń o charakterze psychologicznym (np. wypalenie zawodowe) lub zdrowotnym. Oddziaływania w tym wypadku odnoszą się więc do leczenia skutków stresu.

Inną interesującą próbą uporządkowania oddziaływań na poziomie indywidualnym nastawionych na radzenie sobie ze stresem zawodowym jest podział autorstwa J. Newman i T. Beehr cytowany przez R. J. Burke (1993). W jego ramach uwzględnia się następujące grupy oddziaływań:

1. Sposoby nakierowane na warunki psychologiczne. Zaliczane są do nich wysiłki skierowane na przejęcie kontroli nad własnym życiem oraz realistyczna ocena siebie i swoich możliwości. Jednostka ma więc radzić sobie z obciążeniami zawodowymi dzięki rozwojowi określonych kompetencji indywidualnych.

2. Sposoby nakierowane na fizyczne czynniki funkcjonowania. W ich zakres wchodzi wiele działań, takich jak stosowanie odpowiedniej diety, ćwiczeń, wystarczającej długości snu. Chodzi tu więc o działania, które można by w uproszczeniu nazwać zdrowym trybem życia.

3. Sposoby skierowane na zmiany zachowania jednostki. Wymienia się wśród nich zmniejszenie intensywności zachowań charakterystycznych dla osobowości typu A, używanie metod relaksacyjnych, korzystanie z dni wolnych i wakacji. Rozwijanie sieci bliskich kontaktów towarzyskich, które mogą zapewnić wsparcie społeczne też zostało zaliczone przez autorów omawianej typologii do tej grupy.

4. Sposoby związane ze zmianą środowiska pracy. Jest to rozwiązanie najbardziej radykalne i wiąże się ono ze zmianą środowiska pracy lub stanowiska na bardziej odpowiadające możliwościom i preferencjom jednostki.

Kiedy analizujemy różne możliwości działania na poziomie indywidualnym, wyraźnie widać, że podejmujące je osoby niekoniecznie muszą kierować się motywacją dotyczącą radzenia sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym. Jednostka może przecież prowadzić np. prozdrowotny tryb życia nie po to, by przeciwdziałać stresowi zawodowemu, ale dlatego, że była tak wychowana bądź ze względu na panującą modę. Nie zmienia to jednak faktu, że takie funkcjonowanie stanowić będzie bufor (zaporę) przed stresem czy wypaleniem zawodowym.

Ograniczanie się do oddziaływań na poziomie jednostkowym, bez interwencji we właściwości środowiska pracy, jest krytykowane (Dudek i in., 1999). Powodem tej krytyki są między innymi następujące właściwości działania na poziomie indywidualnym:

- 1) koncentruje się raczej na skutkach, a nie na przyczynach stresu zawodowego;
- 2) tego rodzaju podejście zrzuca odpowiedzialność za stres zawodowy na jednostkę, jednocześnie odciążając z odpowiedzialności osoby zarządzające zakładami pracy;
- 3) przyjmując to podejście, osoby zarządzające zakładami pracy kierują się wygodą, gdyż nie wymaga ono zmian społeczno-organizacyjnych;
- 4) podejście to nie wykorzystuje możliwości oddziaływania, jakie daje funkcjonowanie w zespole pracowniczym i mechanizmy społeczne, które mogą z niego wynikać, np. wsparcie społeczne.

We wszystkich działaniach na poziomie jednostkowym istotną rolę odgrywa zdolność do samoanalizy. Ludzie poznają własną osobowość, potrzeby i motywacje, aby lepiej rozumieć, jak mogą się one przełożyć na ryzyko stresu lub wypalenia zawodowego. Takie rozpoznanie może stanowić podstawę dla redukcji wła-

snych nierealistycznych oczekiwań zawodowych, redukcji wewnętrznych stresorów lub odnalezienia i wyrażenia własnych społeczno-duchowych wartości (Maslach, Goldberg, 1998).

Jest oczywiste, że działania indywidualne są niezbędne. Przecież bardzo wiele zależy od osoby i tego, jak ona funkcjonuje i zmienia samą siebie. W każdym zawodzie (w tym pomocowym) nawet bardzo trudne warunki pracy u jednych osób powodują stres zawodowy, a u innych nie (Maslach, Goldberg, 1998). Zmianom jednostek muszą jednak towarzyszyć oddziaływania na poziomie organizacji, w której są one zatrudnione.

■ Radzenie sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym na poziomie organizacji

Mówiąc o działaniach na poziomie organizacyjnym, mamy z reguły na myśli takie zmiany, które redukują lub usuwają stresory środowiska pracy, przez co sprawiają, że praca jest lepiej dostosowana do możliwości zatrudnionych.

R. J. Burke (1993) nakreśla trzy grupy działań, które można realizować na poziomie instytucjonalnym:

1. Zmiana charakterystyki organizacyjnej. Oddziaływania te mają na celu zmianę struktury organizacji lub procesów w niej zachodzących. Do tej podgrupy są zaliczane takie konkretne przedsięwzięcia, jak: treningi personelu, superwizja pracowników, wspomaganie procesów socjalizacyjnych. Ponadto w grę wchodzi potężny zbiór czynników związanych z tworzeniem i organizacją służb ochrony zdrowia.

2. Zmiana charakterystyki ról pełnionych przez pracowników. Aby przeciwdziałać stresowi zawodowemu, role pracownicze zostają tak zdefiniowane, by były one bardziej jednoznaczne i klarowne oraz nie wchodziły w konflikty z innymi

rolami. Innym elementem tej grupy oddziaływań jest unikanie przeciążenia pracą. Do tego dochodzą działania mające na celu intensyfikację udziału pracowników w procesie podejmowania decyzji.

3. Zmiana charakterystyki zadań pracowniczych. W ramach tych działań osoby zarządzające firmą, przydzielając zadania, uwzględniają preferencje i zdolności pracowników. Stosuje się też wszelkiego rodzaju rozwiązania mające na celu indywidualizację podejścia do poszczególnych pracowników.

B. Dudek i in. (1999) dodają do listy możliwych działań na poziomie organizacyjnym następujące propozycje:

1) zmianę fizycznych warunków pracy (obniżenie hałasu, bardziej optymalna temperatura oraz lepsze wyposażenie i estetyka pomieszczeń pracowniczych);

2) zmiany w zakresie możliwości awansu i kariery zawodowej, by pracownicy częściej czuli się zmotywowani do podejmowania inicjatyw.

Jedną z metod przeciwdziałania stresowi i wypaleniu zawodowemu na poziomie organizacyjnym jest także zadbanie o to, by nowi pracownicy, którzy rozpoczynają pracę, uzyskali wsparcie pozwalające im na płynne wdrożenie się do obowiązków zawodowych. Rozwiązania w tym zakresie wydają się szczególnie potrzebne w przypadku profesji pomocowych.

Interesującą egemplifikacją takiego podejścia jest system wprowadzania nauczycieli do zawodu stosowany w niektórych rejonach Stanów Zjednoczonych. J. Kuźma (1999, s. 239), który analizuje skuteczność programów wspierających dla nauczycieli, wymienia następujące elementy tego systemu:

„– gorąca linia, która umożliwia młodym adeptom zwracanie się o pomoc do swoich wychowawców z college’ów i uniwersytetów;

- wizytacje nauczycieli college'ów i uniwersytetów w szkołach, w celu wprowadzania korekty programów i efektywnego rozwiązywania problemów;
- kursy fakultatywne dla nauczycieli-absolwentów w macierzystych uczelniach, w celu udzielenia pomocy w pierwszym roku pracy nauczycielskiej;
- gwarancja pomocy ze strony college'ów i uniwersytetów dla szkół zatrudniających absolwentów, w celu zapewnienia efektywnej pracy w klasie”.

Przykład ten pokazuje, że wprowadzenie do zawodu może być oparte na ścisłej współpracy z instytucjami edukacyjnymi, w których odbywało się przygotowanie zawodowe osoby rozpoczynającej pracę.

Rozwiązywanie problemu stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli w placówce oświatowej – zasady oddziaływania

Spójne działania nastawione na przeciwdziałanie stresowi zawodowemu ingerują w rzeczywistość społeczną miejsca pracy oraz postawy i zachowania ludzi. Winny one zatem opierać się na konkretnych zasadach i regułach. Te zasady i reguły muszą być podporządkowane dwóm niewykluczającym się kryteriom. Mianowicie: działania te muszą być skuteczne, a jednocześnie zgodne z zasadami etyki. Problematyka stresu jest więc treścią. W tym kontekście zasady, o których wspomniano wcześniej, potraktować należy jako formę aktywności w tym zakresie.

Po pierwsze – sensowne działania muszą uwzględniać aktywności zarówno z poziomu indywidualnego, jak i organizacyjnego. Są to bowiem oddziaływania komplementarne, które gdyby

próbować je wprowadzać niezależnie, zawsze przyniosą mniejsze efekty niż wprowadzone w sposób spójny, równocześnie.

Wystarczy podać przykład jednostki, która na poziomie indywidualnym stara się żyć w sposób higieniczny, jednak pracuje w miejscu, gdzie nie robi się nic dla takiej organizacji pracy, aby była ona mniej stresująca. Można także podać przykład odwrotny – gdzie wprowadza się zmiany organizacyjne, wcale jednak nie dbając o to, jak one wpływają na konkretne jednostki w kontekście ich cech osobistych. Warto więc podkreślić jeszcze raz: działania powinny zawierać aktywności nie tylko z poziomu indywidualnego, ale i organizacyjnego. Powinny one także być zorganizowane w ten sposób, by działania z obydwu obszarów wzajemnie się uzupełniały.

Aktywności te powinny być – co wydaje się truizmem – dobrze przygotowane w oparciu o analizę potrzeb. W przypadku stresu zawodowego będzie więc chodziło o rozpoznanie, które z obciążeń psychospołecznych są najbardziej dotkliwe dla nauczycieli. Mogą tutaj przecież występować istotne różnice zarówno między jednostkami, jak i zespołami nauczycielskimi w różnych placówkach. Przykładowo: dla jednej osoby mogą być obciążające sprawy związane z zachowaniem podopiecznych, a dla innych – z organizacją pracy i zarządzaniem na poziomie placówki. Analizie wstępnej może podlegać nie tylko obciążenie stresem, ale i metody radzenia sobie ze stresem oraz preferowane przez nauczycieli możliwości wsparcia, które mogą otrzymać od placówki.

Dopiero prawidłowo, w specyficzny sposób zaplanowane oddziaływania na poziomie organizacyjnym, których elementem są oddziaływania na poziomie indywidualnym, mają szanse powodzenia.

Wreszcie wszystko, co robimy w tym zakresie, powinno odbywać się w oparciu o partycypację pracowników. Problematyka stresu zawodowego jest społecznie trudna i wszelka arbitralność

w tym zakresie jest niewskazana. Może ona budzić lęk lub opór nauczycieli przed włączaniem się w tego rodzaju programy antystresowe albo powodować, że będą się oni włączali powierzchownie. W szczególności mechanizmy te mogą dotyczyć osób uważających, że ten problem ich dotyczy. Zatem warto, aby wszelkie działania były zaplanowane przed ich rozpoczęciem, wspólnie z pracownikami. Pracownicy powinni być świadomi celów, jakie przyświecają podejmowanym działaniom, i je akceptować. Dla ich motywacji jest ważne także to, aby wiedzieli, jakie korzyści z uczestnictwa w programie mogą odnieść zarówno na polu prywatnym, jak i zawodowym. Oczywiście wspomniana wcześniej partycypacja nie powinna kończyć się po rozpoczęciu działań, lecz trwać przez cały okres ich implementacji (wprowadzania). Takie podejście pozwala na monitorowanie ich przebiegu i ewentualne modyfikacje – gdy się nie sprawdzają.

Dobrze prowadzone oddziaływania powinny podlegać ewaluacji; dotyczyć ona powinna zarówno efektów programu, np. poziomu stresu lub jakości radzenia sobie z nim, jak i samego procesu wprowadzania zmian. Dobrze jest, kiedy sensowne, nowoczesne prowadzone działania dotyczące stresu nauczycieli korzystają z obu aspektów ewaluacji.

Sensowny program powinien być długofalowy, na stałe wpisany w organizację placówki i funkcjonowanie nauczycieli. Wszelkiego rodzaju akcyjne, jednorazowe, szczególnie nastawione wyłącznie na dostarczanie wiedzy o stresie i wypaleniu zawodowym działania zwykle nie przynoszą efektu.

Zjawisko wyczerpywania się pedagogów należy zahamować lub przynajmniej łagodzić – twierdzi A. Korzon (1991) i wymienia szereg działań o charakterze organizacyjnym i terapeutycznym: zlikwidować izolację nauczyciela; przywrócić perspektywy oraz równowagę emocjonalną i identyfikację z zawodem; podnieść rangę zawodu nauczyciela przez wysoki poziom kształcenia, odpowiednie wynagrodzenie za pracę, poprawę stosunków służ-

bowych; udzielać pomocy nauczycielowi zagrożonemu wypaleniem; otoczyć młodych nauczycieli opieką i pomocą; ułożyć prawidłowe relacje ze środowiskiem domowym ucznia.

Jako że przeciwdziałanie stresowi i wypaleniu zawodowemu nie jest tematem głównym tej książki, zostało ono tutaj potraktowane bardzo skrótowo, z zaznaczeniem wyłącznie najważniejszych problemów. Sensowne oddziaływanie w tym zakresie wymaga znacznie szerszej wiedzy i zadbania o więcej szczegółów. Ramy tej publikacji nie pozwalają jednak na ich omówienie.

8. Opis badań konstrukcyjnych nad Kwestionariuszem Obciążeń Zawodowych Pedagoga

Prace nad kwestionariuszem rozpoczęły się od zebrania metodą jakościową propozycji czynników obciążających. Respondentami byli pedagodzy specjaliści różnych specjalności ($N = 23$) oraz pedagodzy placówek ogólnodostępnych ($N = 12$). Badani zostali poproszeni o podanie pięciu czynników (bez względu na ich charakter), które stanowią dla nich obciążenie w pracy. Na podstawie zebranego materiału skonstruowano listę najczęściej pojawiających się obciążeń. Równolegle przeanalizowano te czynniki obciążające, które były wymieniane w fachowej literaturze przedmiotu dotyczącej środowiska pracy pedagogów i pedagogów specjalnych (np. Sęk 2000a, 2000b; Kyriacou, Chien, 2000). Podobną do naszej procedurę konstruowania narzędzi do obciążeń zawodowych pedagoga stosowano już wcześniej, między innymi w badaniach, które przeprowadzili D. B. Center i J. M. Callaway (1999).

Opracowanie wersji wstępnej kwestionariusza

Opierając się na wynikach badań jakościowych i analizach literaturowych, przygotowano pierwszą wersję kwestionariusza, do której trafiło 29 czynników obciążających. Treść pytań kwe-

stionariusza została poddana analizie językowej i logicznej przez dwóch pracowników naukowych o przygotowaniu socjologicznym, mających doświadczenie w konstruowaniu narzędzi badawczych. Usunięto pozycje o sformułowaniach niejednoznacznych, nachodzących treściowo na siebie, bądź takich, gdzie użyto języka specjalistycznego, który mógłby być niezrozumiany przez respondentów.

Przy każdej pozycji (czynnika obciążającym) znajdowały się dwie skale o przedziale 1–5 (1 – nie występuje; 5 – występuje bardzo często), na których badany określał częstotliwość występowania danego obciążenia w jego miejscu pracy i stopień, w jakim czynnik umieszczony w treści każdego itemu jest dla niego obciążający (1 – nie jest obciążający; 5 – jest skrajnie obciążający). Pilotaż narzędzia został przeprowadzony w drugiej połowie 2003 r. na próbie pracowników pedagogicznych Łódzkiej Wojewódzkiej Komendy Ochotniczych Hufców Pracy (N = 41). Pracownicy ci ze względu na charakter klienta, z którym pracują, mogą zostać potraktowani jako pedagodzy resocjalizacyjni (Pyżalski, 2002c). Dane dotyczące omawianej próby badawczej znajdują się w tab. 1.

Tabela 1: *Podstawowe dane dotyczące próby badawczej pierwszej wersji narzędzia (N = 41)*

Wyszczególnienie	Dane	
Kobiety	n = 23	52,3%
Mężczyźni	n = 18	57,7%
Wiek	M = 38 (od 22 do 61 lat)	
Sztaż pracy	M = 15 (od 0,5 roku do 43 lat)	
Sztaż pracy w OHP	M = 7,5 (od 1 miesiąca do 28 lat)	

M – średnia arytmetyczna.

W badaniach pilotażowych zastosowano także polską wersję kwestionariusza MBI (Maslach Burnout Inventory) do pomiaru wypalenia zawodowego (Kossewska, 2000; Pasikowski, 2000). Zastosowanie MBI miało na celu wstępne określenie trafności narzędzia, zgodnie z założeniem, że wypalenie zawodowe może być traktowane jako konsekwencja oddziaływania stresorów zawodowych.

Po pilotażu przeformułowano część itemów nowego narzędzia oraz dodano dodatkowe pozycje. Pozycje dodane do narzędzia dotyczyły przede wszystkim obciążeń wynikających z organizacji pracy w placówce. W wyniku tej operacji do konstrukcyjnej wersji narzędzia trafiły 42 zdefiniowane obciążenia z jedną wolną pozycją, gdzie badany może wpisać dowolne, ważne dla niego obciążenie, nieuwzględnione przez autorów narzędzia.

Następnym etapem było użycie tej wersji narzędzia na próbie 191 pedagogów*.

Ostatni etap tworzenia narzędzia polegał na wykonaniu analizy czynnikowej. Po analizie czynnikowej w narzędziu pozostało 20 itemów o wysokich ładunkach (jako granicę przyjęto ładunek 0,5). Ta procedura umożliwiła wyodrębnienie trzech czynników, co zostało szerzej opisane w podrozdziale *Analiza czynnikowa*. Następnie dokonano analizy dyskryminacyjnej pozycji kwestionariusza oraz sprawdzono jego trafność, używając innych narzędzi.

Szczegółowe dane dotyczące właściwej próby badawczej przedstawiono w tab. 2–4.

Tabela 2: Rozkład płci we właściwej próbie (N = 191)

Badani	n	%
Kobiety	153	80,1
Mężczyźni	33	17,3
Brak danych	5	2,6

* Wybrane wyniki dotyczące wersji 42-itemowej umieszczono w aneksie, zał. 2.

Tabela 3: Rozkład wieku badanych we właściwej próbie (N = 191)

Przedziały wiekowe (w latach)	n	%
Poniżej 30	27	14,1
31–40	49	25,7
41–50	55	28,8
51–60	17	8,9
61 i więcej	2	1,0
Brak danych	41	21,5
Razem	191	100,0

Średni wiek badanych wynosił 40 lat (min. 22 lata, max. 61).

Tabela 4: Rozkład stażu pedagogicznego badanych we właściwej próbie (N = 191)

Przedziały stażu pracy (w latach)	n	%
Do 5	33	17,3
6–10	31	16,2
11–15	32	16,8
16–20	40	20,9
21–25	26	13,6
26–30	5	2,6
31–35	3	1,6
36–40	7	3,7
41–45	2	1,0
46 i więcej	12	6,3
Razem	191	100,0

Średnio staż badanych wynosił ok. 15 lat (min. 3 miesiące, max. 45 lat).

W próbie znaleźli się zarówno pedagodzy pracujący z dziećmi i młodzieżą o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jak i osoby pracujące w placówkach ogólnodostępnych. Szczegółowy rozkład próby badawczej przedstawiono w tab. 5.

Tabela 5: Rozkład próby ze względu na miejsce zatrudnienia

Miejsce pracy	n	%
Klasa integracyjna	31	16,2
Zakład poprawczy	13	6,8
Dom dziecka	13	6,8
Placówka dla lekko upośledzonych umysłowo	53	27,7
Placówka dla głębiej upośledzonych umysłowo	15	7,9
Przedszkole specjalne	15	7,9
Szkoła podstawowa ogólnodostępna	6	3,1
Gimnazjum ogólnodostępne	45	23,6
Razem	191	100,0

Dla potrzeb analizy danych próba badawcza została podzielona na dwie grupy – tj. pedagogów specjalnych (rodzaje instytucji, w których oni pracują, pogrubiono w tab. 5) oraz ogólnodostępnych. Należy tutaj zaznaczyć, że kryterium podziału nie było formalne wykształcenie respondentów, lecz typ podopiecznego, z którym najczęściej pracują. Dlatego też za pedagogów specjalnych uznano tych nauczycieli, których typowymi podopiecznymi są dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Warto zwrócić uwagę, iż zastosowane kryterium podziału nie jest w pełni rozłączne, gdyż nauczyciele pracujący w placówkach ogólnodostępnych także mogą mieć do czynienia z tym rodzajem odbiorcy. W ich przypadku nie jest to jednak sytuacja typowa, z którą mają do czynienia przez cały czas pracy.

Zatem dla celów analizy najczęściej będzie używany podział nauczycieli na dwie grupy – tj. pedagogów specjalnych i ogólnodostępnych. Do niektórych porównań zostanie także zastosowany podział, który grupuje nauczycieli pod względem rodzaju placówki szkolnictwa specjalnego, w której są zatrudnieni.

Analiza czynnikowa

W celu zmniejszenia liczby pozycji oraz wyodrębnienia wymiarów składających się z grup wzajemnie skorelowanych pozycji zastosowano analizę czynnikową metodą Varimax znormalizowaną (z rotacją czynników). Taka procedura pozwoliła na wyodrębnienie z 42 początkowych pozycji dwudziestu odznaczających się najwyższymi ładunkami czynnikowymi. Jako graniczną wartość ładunku czynnikowego przyjęto 0,5, chociaż większość stosowanych itemów ma ładunki znacznie wyższe. Procedura ta pozwoliła wyodrębnić trzy czynniki*, które wyjaśniają łącznie 48,88% zmienności ogólnej wyników kwestionariusza. Dane dotyczące wartości własnej i wariancji wyjaśnionej szczegółowo przedstawiono w tab. 7.

Tabela 6: Ładunki poszczególnych itemów w zakresie trzech wyodrębnionych czynników

Item	Czynnik 1. Sytuacje Konfliktowe	Czynnik 2. Obciążenia Organizacyjne	Czynnik 3. Sens Pracy
1. Podopieczni przychodzą na moje zajęcia pod wpływem alkoholu lub innych substancji odurzających.	0,6905	-0,0270	0,1338
2. Wychowankowie kierują przeciwko mnie agresję fizyczną.	0,6189	-0,0128	-0,0563
3. Wychowankowie próbują mną manipulować.	0,5520	0,0746	0,2165
4. Wchodzę w konflikty z innymi instytucjami zajmującymi się moimi wychowankami.	0,7194	0,0209	0,0815
5. Wychowankowie wulgarnie się do mnie odnoszą.	0,6861	-0,0304	0,1666

* Zastosowano tutaj test osypiska.

Tabela 6 (cd.)

Item	Czynnik 1.	Czynnik 2.	Czynnik 3.
6. Rodziny podopiecznych kłócą się ze mną.	0,7444	0,1900	-0,0304
7. Pomieszczenia socjalne dla pracowników są niezadowolające.	0,2034	0,6170	-0,1382
8. Podopieczni kwestionują sens zajęć prowadzonych przeze mnie.	0,6594	0,3579	0,0001
9. Między przełożonymi a mną występują kłótnie.	0,6991	0,2304	-0,1730
10. Moi wychowankowie popełniają czyny niezgodne z prawem.	0,5913	0,1005	0,2336
11. Trudno mi pomóc wychowankom, mimo że chcę.	0,2304	0,2093	0,6523
12. Moi współpracownicy nie pomagają mi.	0,1759	0,5200	0,0804
13. Zajmuję się zbyt dużą liczbą wychowanków.	0,0453	0,6588	0,2873
14. Moi przełożeni nie wspierają mnie.	0,2652	0,6893	-0,0913
15. Zarabiam niewspółmiernie mało w stosunku do nakładu pracy.	-0,0481	0,6748	0,1277
16. Programy nauczania i plany są przeładowane.	-0,0314	0,6452	0,2021
17. Mam zbyt mały wpływ na to co realizuję w placówce.	0,0301	0,6289	0,1209
18. Moi współpracownicy rywalizują ze mną.	0,0243	0,6504	0,1637
19. Pomimo moich wysiłków wychowankowie nie nabywają pożądanych sprawności.	0,1057	0,1291	0,6924
20. Na pozytywne zmiany w zachowaniu wychowanków muszę zbyt długo czekać.	0,0098	0,1570	0,8396

Tabela 7: Wyniki analizy czynnikowej Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga

Czynnik	Wartość własna	Procent wariancji
Sytuacje Konfliktowe	5,28	26,39
Obciążenia Organizacyjne	2,85	14,23
Brak Sensu Pracy	1,65	8,26
R a z e m		48,88

W wyniku analizy czynnikowej wyodrębniono trzy skale. Logiczna analiza treści itemów, które się w nich znalazły pozwoliła na następujące ich nazwanie i określenie:

1. Sytuacje Konfliktowe (SK) (itemy 1–6, 8–10)

Skala ta dotyczy obciążeń związanych z negatywnymi działaniami innych osób, z którymi pedagog ma do czynienia w pracy, a więc przede wszystkim wychowanków (np. agresja werbalna lub fizyczna, nieposłuszeństwo, używanie środków psychoaktywnych, manipulacja, itp). Dotyczą one także pozostałych osób, z którymi pedagog spotyka się w pracy, tj. przełożonych oraz przedstawicieli innych instytucji zajmujących się wychowaniem oraz rodziców podopiecznych (konflikty). Generalizując, można stwierdzić, że skala ta w znacznym stopniu nasycona jest problematyką odczuwania przez pedagoga obciążeń wynikających z jego konfliktów z innymi osobami w sytuacjach zawodowych.

2. Obciążenia Organizacyjne (OO) (itemy 7, 12–18)

Skala ta mierzy obciążenia związane z aspektami organizacyjnymi – zarówno na poziomie makro, jak i konkretnej placówki oświatowej. W grę wchodzi tutaj następujące aspekty obciążeń organizacyjnych:

- brak wsparcia społecznego ze strony przełożonych i współpracowników;
- przeciążenie pracą;
- niezadowolenie z socjalnych warunków pracy, w tym wynagrodzenia.

Tabela 6 (cd.)

Item	Czynnik 1.	Czynnik 2.	Czynnik 3.
6. Rodziny podopiecznych kłócą się ze mną.	0,7444	0,1900	-0,0304
7. Pomieszczenia socjalne dla pracowników są niezadowolające.	0,2034	0,6170	-0,1382
8. Podopieczni kwestionują sens zajęć prowadzonych przeze mnie.	0,6594	0,3579	0,0001
9. Między przełożonymi a mną występują kłótnie.	0,6991	0,2304	-0,1730
10. Moi wychowankowie popełniają czyny niezgodne z prawem.	0,5913	0,1005	0,2336
11. Trudno mi pomóc wychowankom, mimo że chcę.	0,2304	0,2093	0,6523
12. Moi współpracownicy nie pomagają mi.	0,1759	0,5200	0,0804
13. Zajmuję się zbyt dużą liczbą wychowanków.	0,0453	0,6588	0,2873
14. Moi przełożeni nie wspierają mnie.	0,2652	0,6893	-0,0913
15. Zarabiam niewspółmiernie mało w stosunku do nakładu pracy.	-0,0481	0,6748	0,1277
16. Programy nauczania i plany są przeładowane.	-0,0314	0,6452	0,2021
17. Mam zbyt mały wpływ na to co realizuję w placówce.	0,0301	0,6289	0,1209
18. Moi współpracownicy rywalizują ze mną.	0,0243	0,6504	0,1637
19. Pomimo moich wysiłków wychowankowie nie nabywają pożądanych sprawności.	0,1057	0,1291	0,6924
20. Na pozytywne zmiany w zachowaniu wychowanków muszę zbyt długo czekać.	0,0098	0,1570	0,8396

Tabela 7: Wyniki analizy czynnikowej Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga

Czynnik	Wartość własna	Procent wariancji
Sytuacje Konfliktowe	5,28	26,39
Obciążenia Organizacyjne	2,85	14,23
Brak Sensu Pracy	1,65	8,26
R a z e m		48,88

W wyniku analizy czynnikowej wyodrębniono trzy skale. Logiczna analiza treści itemów, które się w nich znalazły pozwoliła na następujące ich nazwanie i określenie:

1. Sytuacje Konfliktowe (SK) (itemy 1–6, 8–10)

Skala ta dotyczy obciążeń związanych z negatywnymi działaniami innych osób, z którymi pedagog ma do czynienia w pracy, a więc przede wszystkim wychowanków (np. agresja werbalna lub fizyczna, nieposłuszeństwo, używanie środków psychoaktywnych, manipulacja, itp). Dotyczą one także pozostałych osób, z którymi pedagog spotyka się w pracy, tj. przełożonych oraz przedstawicieli innych instytucji zajmujących się wychowaniem oraz rodziców podopiecznych (konflikty). Generalizując, można stwierdzić, że skala ta w znacznym stopniu nasycona jest problematyką odczuwania przez pedagoga obciążeń wynikających z jego konfliktów z innymi osobami w sytuacjach zawodowych.

2. Obciążenia Organizacyjne (OO) (itemy 7, 12–18)

Skala ta mierzy obciążenia związane z aspektami organizacyjnymi – zarówno na poziomie makro, jak i konkretnej placówki oświatowej. W grę wchodzi tutaj następujące aspekty obciążeń organizacyjnych:

- brak wsparcia społecznego ze strony przełożonych i współpracowników;
- przeciążenie pracą;
- niezadowolenie z socjalnych warunków pracy, w tym wynagrodzenia.

3. Brak Sensu Pracy (BSP) (itemy 11, 19, 20)

Skala ta mierzy obciążenia wynikające z braku efektów lub zbyt długiego oczekiwania na efekty pracy. Przede wszystkim chodzi tutaj o brak postępów w rozwoju lub terapii podopiecznych. Skala ta mierzy więc obciążenie w aspekcie rzadko poddawanej operacjonalizacji ujęcia egzystencjalnego.

Moc dyskryminacyjna

Moc dyskryminacyjną poszczególnych pytań kwestionariusza obliczono poprzez skorelowanie odpowiedzi na każde pytanie z wynikiem globalnym (tab. 8). Wartość wskaźników dotycząca poszczególnych pytań waha się w granicach od 0,37 do 0,64. We wszystkich przypadkach wskaźniki okazały się wysoce istotne statystycznie ($p < 0,0001$). W świetle tych wyników uznać należy, iż moc dyskryminacyjna wszystkich pozycji kwestionariusza jest dobra.

Tabela 8: *Moc dyskryminacyjna pytań Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Nauczyciela*

Nr pytania	r	Nr pytania	r	Nr pytania	r	Nr pytania	r
1.	0,46***	6.	0,57***	11.	0,53***	16.	0,51***
2.	0,37***	7.	0,50***	12.	0,50***	17.	0,51***
3.	0,46***	8.	0,64***	13.	0,59***	18.	0,53***
4.	0,48***	9.	0,52***	14.	0,60***	19.	0,42***
5.	0,47***	10.	0,51***	15.	0,49***	20.	0,44***

*** $p < 0,0001$.

Interkorelacje pomiędzy skalami kwestionariusza

Wyniki w trzech skalach kwestionariusza zostały wzajemnie skorelowane (tab. 9). Jak widać, skale kwestionariusza nie są w pełni ortogonalne, jednak wartości korelacji pomiędzy skalami są możliwe do zaakceptowania (Brzeziński, 2000).

Tabela 9: *Interkorelacje pomiędzy skalami Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga*

Wyszczególnienie	Sytuacje Konfliktowe	Obciążenia Organizacyjne
Sytuacje Konfliktowe	–	–
Obciążenia Organizacyjne	0,28***	–
Brak Sensu Pracy	0,25**	0,36***

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$

Sprawdzono też korelacje poszczególnych pozycji z wynikami ogólnymi – zarówno w zakresie skal, do których należy pozycja, jak i w pozostałych (tab. 10). Jak widać, we wszystkich przypadkach pozycje wysoko korelują z wynikiem ogólnym skali, do której należą, i nisko bądź wcale z wynikami ogólnymi pozostałych skal, co zresztą stanowi inny sposób przedstawienia wyników analizy czynnikowej.

Tabela 10: *Korelacje wyników poszczególnych pozycji z wynikami ogólnymi trzech podskal Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga*

Pytanie	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Sytuacje Konfliktowe	0,7	0,6	0,6	0,7	0,7	0,8	0,2	0,7	0,7	0,7
Obciążenia Organizacyjne	0,1*	0,1*	0,2	0,1	0,1	0,3	0,6	0,4	0,3	0,2
Brak Sensu Pracy	0,2	0,1	0,2*	0,2*	0,2*	0,1*	0,1	0,1	0,1	0,3
Wymiar	SK	SK	SK	SK	SK	SK	BSP	SK	SK	SK

Tabela 10 (cd.)

Pytanie	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Sytuacje Konfliktowe	0,3	0,2	0,2	0,3	0,1*	0,1*	0,1	0,1*	0,2	0,1*
Obciążenia Organizacyjne	0,3	0,6	0,7	0,7	0,7	0,7	0,6	0,7	0,2	0,3
Brak Sensu Pracy	0,8	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,8	0,8
Wymiar	BSP	OO	OO	OO	OO	OO	OO	OO	BSP	BSP

SK – Sytuacje Konfliktowe; OO – Obciążenia Organizacyjne; BSP – Brak Sensu Pracy.

* Brak istotności współczynnika korelacji, pozostałe istotne na poziomie przynajmniej $p < 0,01$.

Rzetelność

W celu określenia rzetelności narzędzia zastosowano współczynniki i współczynnik rzetelności połówkowej Guttmana (z poprawką Browna) (tab. 11). Współczynniki α Cronbacha wahają się dla poszczególnych skal od 0,60 do 0,85. Należy je więc uznać za zadowalające, szczególnie w najbardziej istotnym dla nowego narzędzia wskaźniku odczuwania obciążeń. Należy podkreślić, iż najniższy współczynnik dotyczy wymiaru Brak Sensu Pracy. Jest to najprawdopodobniej związane z małą liczbą pozycji w tej podskali (3). Podobna tendencja istnieje w rozpatrywanych współczynnikach rzetelności połówkowej. Tutaj także osiągają one wyższe wartości we wskaźniku związanym z odczuwaniem obciążeń zawodowych. W wypadku skali Brak Sensu Pracy nie wyznaczono współczynnika rzetelności połówkowej z powodu liczby pozycji.

Tabela 11: *Współczynniki α Cronbacha i współczynniki rzetelności połówkowej Guttmana dla całego testu i poszczególnych podskal Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga*

Wyszczególnienie	Skale ^a			
	występowania	odczuwania	występowania	odczuwania
	α	α	rz. p. Guttmana	rz. p. Guttmana
Cały kwestionariusz	0,78	0,84	0,81	0,84
Sytuacje Konfliktowe	0,60	0,85	0,43	0,79
Obciążenia Organizacyjne	0,77	0,79	0,83	0,89
Brak Sensu Pracy	0,69	0,63	–	–

^a skale: występowania – skala występowania czynnika; odczuwania – skala odczuwania czynnika jako obciążającego.

α – wartość standaryzowanego współczynnika α Cronbacha; rz. p. Guttmana – rzetelność połówkowa Guttmana.

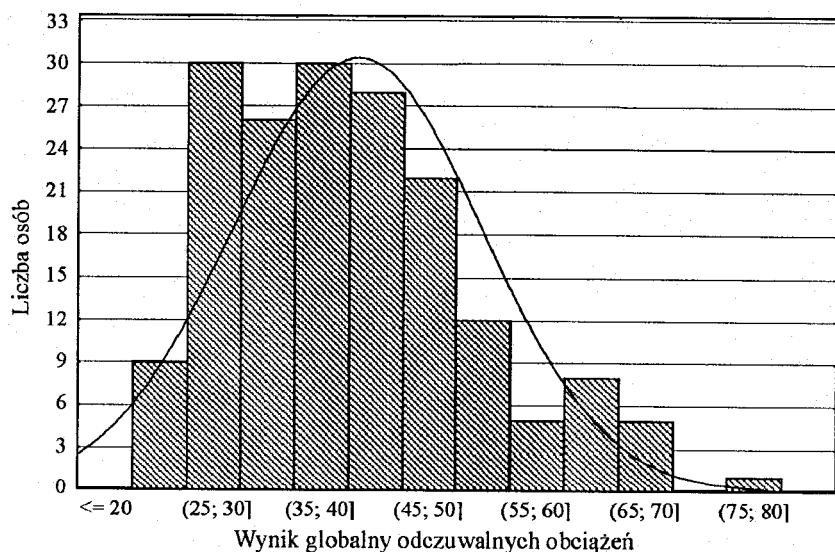
Normalność rozkładu wyników

Rozkład wyników ogólnych (suma wszystkich pozycji skali w zakresie odczuwanych obciążeń w pracy) porównano z rozkładem normalnym za pomocą testu Kołomogorowa-Smirnowa ($d = 0,82$, $p = n.i.$) oraz testu Chi-kwadrat ($\chi^2 = 31,321$; $p < 0,05$). Jak widać, jedna z miar pozwala uznać rozkład wyników za normalny, a druga nie. Taką sytuację wyjaśnia analiza podstawowych statystyk dla rozkładu wyniku ogólnego w zakresie odczuwanych obciążeń. Widzimy tutaj – na co wskazuje miara skośności – iż mamy do czynienia z lekko skośnym dodatnio rozkładem wyników.

W tabeli 12 przedstawiono podstawowe statystyki opisowe, a na rys. 4 normalność rozkładu wyniku ogólnego.

Tabela 12: Statystyki opisowe dotyczące wyniku globalnego w zakresie odczuwanych obciążeń

Srednia	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum	Skośność	Błąd standardowy skośności	Kurtoza	Błąd standardowy kurtozy
40,75	11,58	21	76	0,67	0,18	0,04	0,36



Rys. 4: Normalność rozkładu wyniku globalnego w zakresie odczuwanych obciążeń

Trafność

W celu określenia, czy kwestionariusz jest trafny, skorelowano jego wyniki w zakresie poszczególnych skal i wynik ogólny z dwoma innymi narzędziami, tj.:

1. Polską wersją kwestionariusza do pomiaru wypalenia zawodowego autorstwa Ch. Maslach.

Narzędzie to składa się z trzech skal: skali wyczerpania emocjonalnego, obniżonego poczucia osiągnięć zawodowych oraz depersonalizacji. Wypalenie zawodowe najczęściej jest traktowane jako konsekwencja stresu zawodowego (Kossewska, 2000; Pasikowski, 2000). Narzędzie posiada zadowalającą rzetelność uzyskaną na próbie 257 nauczycieli i pielęgniarek (α Cronbacha wynosi od 0,59 do 0,85 – w zależności od skali).

Spodziewano się więc, że zostaną uzyskane dodatnie korelacje skal Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga związanych z poczuciem obciążeń zawodowych w zakresie odczuwanych osiągnięć z poszczególnymi wymiarami wypalenia zawodowego, tj. wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją. Równocześnie spodziewano się odwrotnej korelacji skal związanych z odczuwaniem obciążeń zawodowych z poczuciem osiągnięć osobistych.

2. Polską wersją kwestionariusza do pomiaru Poczucia Własnej Skuteczności Nauczyciela autorstwa R. Schwarzera, w tłumaczeniu i adaptacji J. Pyżalskiego.

Poczucie skuteczności nauczyciela mówi o tym, na ile ma on poczucie, że jest w stanie skutecznie podołać obowiązkom zawodowym. Sądzone więc, że może ono stanowić rodzaj bufora dla odczuwania środowiska pracy jako obciążającego.

Spodziewano się więc, że będzie ono korelować ujemnie ze wszystkimi wymiarami Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga.

Poczucie obciążeń zawodowych a wypalenie zawodowe

Jak już wspomniano wcześniej, oczekiwano dodatnich korelacji poszczególnych wymiarów odczuwania obciążeń i wyniku globalnego w tym zakresie z dwoma skalami wypalenia zawodowego – tj. wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją. Oczekiwania te w zakresie znaku korelacji potwierdziły się. Siła korelacji jest umiarkowana (nieco wyższa w przypadku korelacji z wyczerpaniem emocjonalnym). Umiarkowana siła korelacji nie jest zaskakująca, gdyż istnieje wiele innych zmiennych, oprócz odczuwania obciążeń, które modyfikują poziom wypalenia zawodowego. Wystarczy tutaj wymienić chociażby zmienne osobiste, np. temperament, bądź zmienne związane z charakterystyką środowiska pracy, np. wsparcie społeczne ze strony przełożonych lub współpracowników.

Przyjmując najczęstsze założenie, iż wypalenie zawodowe stanowi rezultat przedłużającego się lub silnego stresu zawodowego, można interpretować uzyskane wyniki w następujący sposób: konsekwencją odczuwanych obciążeń zawodowych, które mierzy nowe narzędzie, jest wypalenie zawodowe w wymiarze emocjonalnym (wyczerpanie) i interpersonalnym (depersonalizacja). Brak jest za to korelacji poczucia obciążeń z poczuciem osiągnięć osobistych.

Próbując odpowiedzieć, dlaczego ten wymiar wypalenia zawodowego nie koreluje z odczuwanymi obciążeniami, można zaryzykować przynajmniej dwa wyjaśnienia. Po pierwsze – wymiar poczucia osiągnięć osobistych jest kognitywnym (poznawczym) aspektem wypalenia zawodowego. Jako taki jest on najbardziej niezależny od bezpośredniego oddziaływania obciążeń zawodowych. Jego poziom jest modyfikowany przez szereg innych zmiennych, np. standardy etyczne, oczekiwania współpracowników, przełożonych itp. W skrajnej sytuacji może być

nawet tak, iż podlegającemu silnemu stresowi czy wypaleniu zawodowemu nauczycielowi może towarzyszyć obronne poczucie omnipotencji i przekonanie, że świetnie radzi on sobie w pracy (Sęk, 2000b). Inne uzasadnienie może wynikać z faktu, iż przyznawanie się do braku osiągnięć w pracy może w znacznym stopniu podlegać zmiennej aprobaty społecznej. Trudno jest bowiem przyznać, nawet w anonimowym kwestionariuszu, że praca nie daje spodziewanych efektów, a my sami się do niej nie nadajemy.

Tabela 13: *Korelacje liniowe między podskalami Kwestionariusza MBI a podskalami Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga*

Wyszczególnienie	Wyczerpanie emocjonalne	Obniżone osiągnięcia	Depersonalizacja
Sytuacje Konfliktowe	0,11	0,04	0,19**
Obciążenia Organizacyjne	0,36***	0,14	0,19**
Brak Sensu Pracy	0,18**	0,03	0,2**
Wynik ogólny obciążeń	0,30***	0,11	0,25***

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Żeby jeszcze dokładniej przedstawić właściwości nowego kwestionariusza, skorelowano jego wyniki z wynikami w zakresie trzech skal wypalenia zawodowego (tab. 14).

Generalnie obserwujemy taką zależność, że wyniki itemów należących do skal Sytuacje Konfliktowe i Brak Sensu Pracy głównie korelują dodatnio z depersonalizacją. Taką zależność można tłumaczyć faktem, iż obciążenia w zakresie tych dwóch skal zależą od zachowania, a także postępów klientów i ich rodzin oraz innych osób, z którymi badany spotyka się w pracy. Depersonalizacja zaś jest rozumiana jako cyniczne, pełne dystansu traktowanie podopiecznego. Zatem obciążenia wynikające z za-

chowań i cech innych osób mogą skutkować negatywną postawą i negatywnym podejściem w stosunku do nich. Działania depersonalizacyjne mogą także pełnić rolę obronną. Dzięki nim badany może unikać obciążeń zawodowych związanych z kontaktem z drugim człowiekiem.

Tabela 14: *Korelacje liniowe pomiędzy wynikami w zakresie poszczególnych itemów nowego narzędzia a podskalami MBI*

Nr pytania	Skala	Wyczerpanie emocjonalne	Obniżone poczucie osiągnięć	Depersonalizacja
1.	SK	0,07	0,01	0,10
2.	SK	0,09	-0,01	0,05
3.	SK	0,07	-0,05	0,05
4.	SK	0,01	0,10	0,03
5.	SK	0,17	-0,14	0,28**
6.	SK	0,12	-0,05	0,15*
7.	OO	0,14	-0,09	0,21**
8.	SK	0,04	-0,13	0,18*
9.	SK	0,11	0,03	0,11
10.	SK	-0,00	-0,01	0,19**
11.	SP	0,12	-0,07	0,13*
12.	OO	0,21**	-0,14	0,16*
13.	OO	0,19**	-0,07	0,06
14.	OO	0,25**	-0,16*	0,14
15.	OO	0,32**	-0,03	0,04
16.	OO	0,27**	-0,10	0,16*
17.	OO	0,25**	-0,14	0,19*
18.	OO	0,31**	-0,10	0,07
19.	SP	0,14	-0,01	0,17*
20.	SP	0,20**	-0,03	0,16*

SK – Sytuacje Konfliktowe; OO – Obciążenia Organizacyjne; BSP – Brak Sensu Pracy.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Wyczerpanie, czyli emocjonalny aspekt wypalenia, koreluje za to przeważnie z itemami skali Obciążenia Organizacyjne. Okazuje się więc, że organizacja systemu oświaty i pracy w placówce przekłada się głównie na emocjonalny wymiar wypalenia zawodowego oraz w mniejszym stopniu na depersonalizację.

Należy więc z pewną ostrożnością (związaną choćby z charakterystyką próby) postawić hipotezę, iż różne czynniki środowiska pracy nie oddziałują w ten sam sposób na poszczególne aspekty wypalenia zawodowego. Wiedza tego typu ma szczególne znaczenie utylitarne, przede wszystkim jeśli chodzi o programy nastawione na prewencję wypalenia zawodowego.

Poczucie obciążeń zawodowych a poczucie skuteczności osobistej nauczyciela

Jak wspomniano wyżej, poczucie skuteczności własnej nauczyciela stanowi konstrukt poznawczy związany z przekonaniem nauczyciela, iż posiada on wystarczające kompetencje i umiejętności, aby poradzić sobie z obowiązkami zawodowymi, nawet w sytuacjach, kiedy pojawiają się problemy. Tak rozumiane poczucie skuteczności może stanowić bufor dla niekorzystnych czynników środowiska pracy oddziałujących na jednostkę. Może także wpływać na jakościowe i ilościowe aspekty radzenia sobie ze stresem lub na obie zmienne jednocześnie. Bez względu jednak na hipotetyczny mechanizm przypuszczano, że jednostki o wyższym poczuciu skuteczności własnej będą w mniejszym stopniu odczuwać obciążenia zawodowe (tab. 15).

Tabela 15: *Korelacje pomiędzy poczuciem skuteczności własnej nauczyciela a podskalami Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga*

Wyszczególnienie	Poczucie skuteczności osobistej
Sytuacje konfliktowe	-0,28***
Obciążenia organizacyjne	-0,25***
Brak Sensu Pracy	-0,006
Wynik ogólny obciążeń	-0,28***

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Zależności zgodne z przewidywaniami pojawiły się w przypadku wszystkich wymiarów obciążeń, w tym wyniku globalnego, z wyjątkiem skali Brak Sensu Pracy.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wstępne analizy trafności kongruencyjnej nowego narzędzia są obiecujące, co nie znaczy, iż dalsze badania w tym zakresie nie powinny być kontynuowane.

Rankingi obciążeń zawodowych

Wykonane rankingi poszczególnych obciążeń środowiska pracy osobno dla całej próby i grupy pedagogów specjalnych przedstawia tab. 16.

Jak widać, jako najbardziej obciążające badani odbierają czynniki w skali makro. Pierwsze dwa czynniki mają związek z organizacją całego systemu szkolnictwa (niskie zarobki, przeładowane programy i plany). Należy tutaj zwrócić uwagę na fakt, że czynniki te są w znacznym stopniu niezależne od nauczyciela. Niewiele może on zrobić, by także obciążenia usunąć lub zredukować, np. poprzez modyfikację organizacji pracy czy nabycie nowych kompetencji.

Tabela 16: *Ranking stresorów w całej próbie (N = 191)*

Stresory	M	SD
1. Zarabiam niewspółmiernie mało w stosunku do nakładu pracy (OO).	3,71	1,31
2. Programy nauczania i plany są przeładowane (OO).	2,87	1,34
3. Pomimo moich wysiłków wychowankowie nie nabywają pożądaných sprawności (BSP).	2,70	1,21
4. Na pozytywne zmiany w zachowaniu wychowanków muszę zbyt długo czekać (BSP).	2,69	1,33
5. Zajmuję się zbyt dużą liczbą wychowanków (OO).	2,65	1,51
6. Trudno mi pomóc wychowankom, mimo że chcę (BSP).	2,60	1,29
7. Mam zbyt mały wpływ na to, co realizuję w placówce (OO).	2,26	1,24
8. Moi współpracownicy rywalizują ze mną (OO).	2,03	1,27
9. Moi współpracownicy nie pomagają mi (OO).	1,99	1,21
10. Moi przełożeni nie wspierają mnie (OO).	1,97	1,15
11. Pomieszczenia socjalne dla pracowników są niezadowalające (OO).	1,91	1,22
12. Moi wychowankowie popełniają czyny niezgodne z prawem (SK).	1,73	1,18
13. Wychowankowie próbują mną manipulować (SK).	1,70	1,03
14. Podopieczni kwestionują sens zajęć prowadzonych przeze mnie (SK).	1,56	1,02
15. Rodziny podopiecznych kłócą się ze mną (SK).	1,43	0,96
16. Między przełożonymi a mną występują kłótnie (SK).	1,39	0,86
17. Wychowankowie wulgarnie się do mnie odnoszą (SK).	1,37	1,00
18. Wychowankowie kierują przeciwko mnie agresję fizyczną (SK).	1,35	0,92
19. Podopieczni przychodzą na moje zajęcia pod wpływem alkoholu lub innych substancji odurzających (SK).	1,33	1,02
20. Wchodzę w konflikty z innymi instytucjami zajmującymi się moimi wychowankami (SK).	1,29	0,79

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; OO – Obciążenie Organizacyjne; BSP – Brak Sensu Pracy; SK – Sytuacje Konfliktowe.

Następna grupa czynników wiąże się z sensem wykonywanej pracy (skala Brak Sensu Pracy). Konkretnie dotyczy to dużego włożonego wysiłku nieprzynoszącego rezultatów oraz zbyt długiego oczekiwania na ewentualne efekty pracy. Także wysoko, bo na szóstym miejscu, plasuje się ostatnie z obciążeń należących do podskali Braku Sensu Pracy. Związane z tą podskalą obciążenia są zresztą charakterystyczne dla wielu innych profesji pomocowych, nie tylko zawodu nauczyciela (Bonn, Bonn, 2000). Tak wysokie ich uplasowanie w rankingu nie jest zaskakujące w kontekście często spotykanych w literaturze stwierdzeń, wskazujących na poczucie bezradności i braku sensu wykonywanej pracy – jako na poważne czynniki obciążające pedagoga specjalnego (Korzon, 1991; Plichta, 2004a).

Na piątej pozycji wyszczególniono zajmowanie się zbyt dużą liczbą wychowanków – typowy czynnik związany z organizacją pracy edukacyjnej. Wreszcie na pozycjach od 7. do 11. lokują się czynniki związane z organizacją pracy w placówce. W ich zakres wchodzi między innymi możliwość wpływu pracownika na działalność placówki oraz wsparcie nauczyciela przez przełożonych i współpracowników.

Dalej na liście rankingowej znajduje się cały szereg obciążeń związanych z konfliktami z osobami spotykanymi w pracy. Są to głównie zachowania podopiecznych (np. agresja werbalna bądź fizyczna, opór), ale także zachowania, głównie konfliktowe, innych osób, np. przełożonych.

W przypadku pedagogów specjalnych (tab. 17) uwagę zwraca uplasowanie się na wysokich pozycjach obciążeń skali Brak Sensu Pracy. Chociaż czynniki te – jak wspomniano wcześniej – charakteryzują wiele profesji pomocowych, szczególnie istotne mogą być w pracy pedagoga specjalnego, ponieważ pracuje on z dziećmi i młodzieżą o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Praca z tego typu uczniami powoduje, że efekty w ogóle się nie pojawiają albo są znacznie mniejsze niż oczekiwania samego pedagoga i innych osób z otoczenia.

Tabela 17: *Ranking stresorów w grupie pedagogów specjalnych (N = 141)*

Stresory	M	SD
1. Zarabiam niewspółmiernie mało w stosunku do nakładu pracy (OO).	3,65	1,29
2. Pomimo moich wysiłków wychowankowie nie nabywają pożądanych sprawności (BSP).	2,74	1,23
3. Na pozytywne zmiany w zachowaniu wychowanków muszę zbyt długo czekać (BSP).	2,70	1,24
4. Programy nauczania i plany są przeładowane (OO).	2,66	1,27
5. Trudno mi pomóc wychowankom, mimo że chcę (BSP).	2,63	1,27
6. Zajmuję się zbyt dużą liczbą wychowanków (OO).	2,45	1,46
7. Mam zbyt mały wpływ na to, co realizuję w placówce (OO).	2,14	1,27
8. Moi przełożeni nie wspierają mnie (OO).	1,97	1,14
9. Moi współpracownicy rywalizują ze mną (OO).	1,94	1,26
10. Moi współpracownicy nie pomagają mi (OO).	1,92	1,19
11. Pomieszczenia socjalne dla pracowników są niezadowalające (OO).	1,79	1,17
12. Moi wychowankowie popełniają czyny niezgodne z prawem (SK).	1,78	1,24
13. Wychowankowie próbują mną manipulować (SK).	1,73	1,03
14. Podopieczni kwestionują sens zajęć prowadzonych przeze mnie (SK).	1,49	0,95
15. Między przełożonymi a mną występują kłótnie (SK).	1,46	0,95
16. Rodziny podopiecznych kłócą się ze mną (SK).	1,41	0,94
17. Wychowankowie wulgarnie się do mnie odnoszą (SK).	1,38	1,01
18. Wychowankowie kierują przeciwko mnie agresję fizyczną (SK).	1,36	0,91
19. Podopieczni przychodzą na moje zajęcia pod wpływem alkoholu lub innych substancji odurzających (SK).	1,33	1,06
20. Wchodzę w konflikty z innymi instytucjami zajmującymi się moimi wychowankami (SK).	1,31	0,82

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; OO – Obciążenie Organizacyjne; BSP – Brak Sensu Pracy; SK – Sytuacje Konfliktowe.

Porównanie rezultatów międzygrupowych uzyskanych za pomocą Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga

W tym podrozdziale zostaną przedstawione wyniki uzyskane w grupach pedagogów wyodrębnionych pod względem płci i rodzaju placówki, w której są zatrudnieni.

Stres w pracy a płeć

Tabela 18: *Porównanie rezultatów kobiet i mężczyzn w zakresie Wyniku Globalnego Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga*

Płeć	N	M	SD	t	p
Kobiety	153	39,68	10,87	-2,11	< 0,05
Mężczyźni	33	44,50	13,65		

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; t – wartości testu t-Studenta; p – poziom istotności.

Rezultaty kobiet i mężczyzn w zakresie wyniku Globalnego Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga (tab. 18) wskazują na istotną różnicę między nimi ($p < 0,05$). Badani mężczyźni uzyskali rezultat wskazujący na doświadczanie w wyższym stopniu niż badane kobiety obciążeń związanych z wykonywaniem zawodu pedagogicznego.

Kolejno zostaną przedstawione różnice między wynikami kobiet i mężczyzn w podskalach Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga.

Tabela 19: *Porównanie wyników kobiet i mężczyzn w zakresie podskali „Sytuacje Konfliktowe”*

Płeć	N	M	SD	t	p
Kobiety	153	12,41	5,01	-3,62	< 0,05
Mężczyźni	33	16,48	8,21		

Kategoria Sytuacje Konfliktowe (tab. 19) dotyczy zachowań tych osób, z którymi pedagog pozostaje w zawodowych relacjach, głównie wychowanków, które są obciążające dla niego z powodu ich konfliktogenego charakteru (nieposłuszeństwo, agresja, wulgarne słownictwo, używanie środków psychoaktywnych itp.). Grupa tego typu stresorów istotnie bardziej ($p < 0,05$) obciąża mężczyzn.

Tabela 20: Porównanie wyników kobiet i mężczyzn w zakresie podskali Obciążenia Organizacyjne

Płeć	N	M	SD	t	p
Kobiety	153	19,26	6,54	-0,77	> 0,05
Mężczyźni	33	20,25	6,94		

Stresory wchodzące w skład obciążeń organizacyjnych (tab. 20), a więc dotyczące m.in. poczucia nadmiernego obciążenia obowiązkami, braku wsparcia ze strony współpracowników i przełożonych, nie różnicowały w sposób istotny ($p > 0,05$) wyników kobiet i mężczyzn.

Również odczuwanie stresorów związanych z poczuciem sensu własnych działań w pracy pedagogicznej (tab. 21) nie różnicowało w istotny sposób grup pracowników wyodrębnionych pod względem płci ($p > 0,05$). Tak więc badani w podobnym stopniu doświadczają obciążeń związanych z poczuciem braku możliwości pozytywnego wpływu na podopiecznych, zbyt długim lub mało przewidywalnym czasem oczekiwania na efekty swojej pracy.

Tabela 21: Porównanie wyników kobiet i mężczyzn w zakresie podskali Brak Sensu Pracy

Płeć	N	M	SD	t	p
Kobiety	153	7,91	3,05	-0,7	> 0,05
Mężczyźni	33	8,30	2,38		

Porównanie wyników kobiet i mężczyzn pokazało, że istotna różnica, która wystąpiła między nimi w zakresie wyniku ogólnego, była spowodowana głównie różnicą w zakresie czynnika Sytuacje Konfliktowe. W pozostałych dwóch czynnikach (Obciążenia Organizacyjne oraz Brak Sensu Pracy) nie zaobserwowano istotnych różnic. Tak więc badani mężczyźni wskazują na istotnie wyższe ($p < 0,05$) doświadczanie stresorów w swoim miejscu pracy, a charakter tych obciążeń głównie wiąże się z szeroko rozumianymi sytuacjami konfliktowymi, związanymi z kontaktem z podopiecznymi, współpracą z personelem, rodzicami wychowanków oraz z przełożonymi i instytucjami, z którymi pozostają we wzajemnych relacjach.

Stres w pracy a rodzaj placówki

Zgodnie z wcześniejszymi założeniami, porównań dokonano głównie pomiędzy dwoma grupami, to jest nauczycielami zatrudnionymi w placówkach specjalnych i w placówkach ogólnodostępnych (tab. 22).

Tabela 22: *Porównanie wyników w różnych typach placówek w zakresie Wyniku Globalnego Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga.*

Placówka	M	n	SD	t	p
Specjalna	43,61	153	10,33	1,91	< 0,05
Ogólnodostępna	39,79	33	11,85		

Analiza statystyczna pokazała, że pracownicy placówek specjalnych doświadczają istotnie wyższych ($p < 0,05$) obciążeń, z którymi spotykają się podczas wykonywania obowiązków zawodowych. Wynik taki wydaje się potwierdzać tezę o występo-

waniu wyjątkowych, specyficznych stresorów w pracy pedagogów specjalnych (Pyżalski, 2004). Są to np. trudności w komunikacji, zagrożenie ze strony wychowanków, względnie mniejsza możliwość odniesienia sukcesu w postaci poprawy funkcjonowania podopiecznych, itp.

Tabela 23: *Porównanie wyników w różnych typach placówek w zakresie podskali Sytuacje Konfliktowe*

Placówka	M	N	SD	t	p
Specjalna	13,04	153	4,5	-0,16	> 0,05
Ogólnodostępna	13,20	33	6,36		

Wyniki zawarte w tab. 23 pokazują, że odbieranie jako obciążające stresorów z grupy sytuacji konfliktowych nie różnicuje pracowników z placówek specjalnych i ogólnodostępnych ($p > 0,05$).

Tabela 24: *Porównanie wyników w różnych typach placówek w zakresie podskali Obciążenia Organizacyjne*

Placówka	M	N	SD	t	p
Specjalna	22,15	153	6,85	3,23	< 0,05
Ogólnodostępna	18,64	33	6,34		

W kategorii Obciążenia Organizacyjne (tab. 24) pracownicy z placówek specjalnych osiągnęli istotnie wyższe wyniki ($p < 0,05$) w porównaniu z osobami zatrudnionymi w placówkach ogólnodostępnych. Wskazuje to na silniejsze odczuwanie przez nich stresorów związanych np. z poczuciem niewspółmierności płacy w stosunku do nakładów, zbyt dużą liczbą wychowanków, poczuciem braku wsparcia ze strony współpracowników i poczuciem rywalizacji z nimi oraz brakiem wpływu na decyzje związane z funkcjonowaniem placówki.

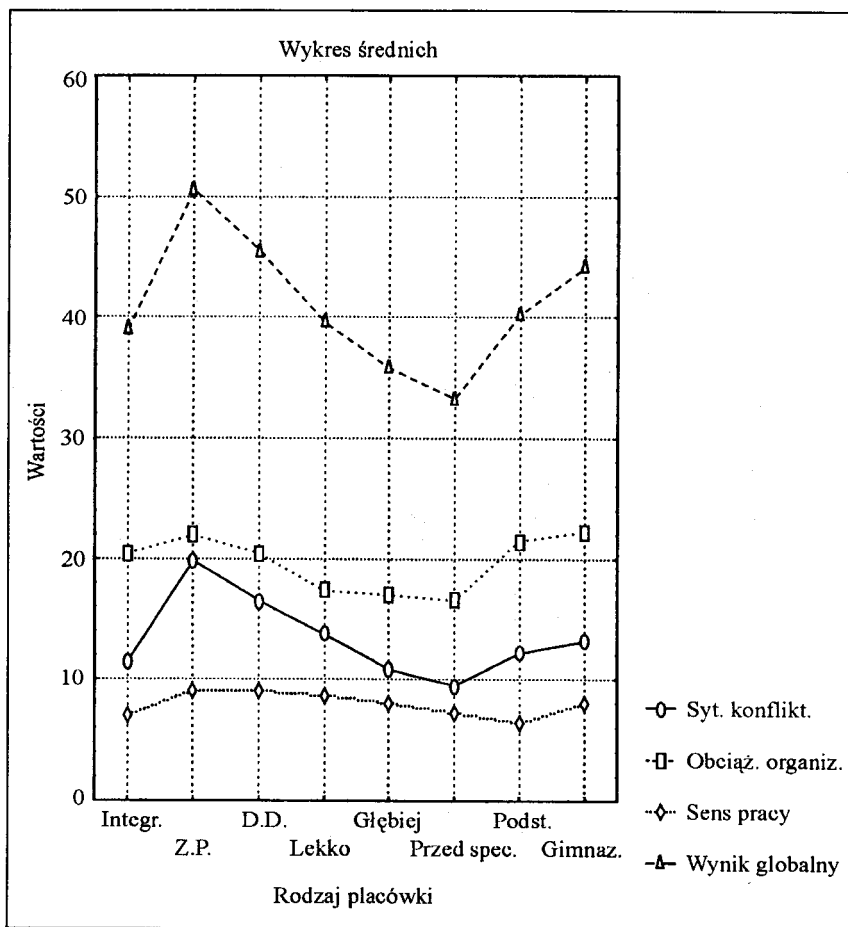
Tabela 25: *Porównanie wyników w różnych typach placówek w zakresie podskali Brak Sensu Pracy*

Placówka	M	N	SD	t	p
Specjalna	7,74	153	2,91	-0,68	> 0,05
Ogólnodostępna	8,07	33	2,95		

Odczuwanie stresorów związanych z sensem własnej pracy (tab. 25) jest na podobnym poziomie w porównywanych grupach pedagogów, co wyraża brak istotnych różnic w wynikach ($p > 0,05$).

Ze względu na zbyt małe liczebności w poszczególnych rodzajach placówek specjalnych rezygnujemy na tym etapie z przeprowadzania bardziej szczegółowych badań za pomocą analizy wariancji. Natomiast warto się przyjrzeć wykresom średnich wyników uzyskanych za pomocą Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga, z podziałem na poszczególne rodzaje placówek, z których przedstawiciele brali udział w opisywanych badaniach (rys. 5).

Warto zauważyć, że przebieg krzywej ilustrującej wykres średnich dla wyniku globalnego w dużym stopniu przypomina wykres dla sytuacji konfliktowych. Wyraźnie widać, że największych obciążeń doświadczają pracownicy zakładu poprawczego, domu dziecka oraz gimnazjum ogólnodostępnego. Nie jest zaskoczeniem, że wspomniane rodzaje placówek obfitują w wiele sytuacji stanowiących potencjalne obciążenie pracowników, zwłaszcza o charakterze konfliktowym. To, że gimnazjum zostało zaliczone do grupy placówek charakteryzujących się największym odczuwalnym stresem w pracy, budzi niepokój i każe podejmować takie działania, które wzmocniłyby kompetencje nauczycieli tam pracujących, by mogli bardziej efektywnie radzić sobie w trudnych sytuacjach.



Rys. 5: Wykres średnich wyników uzyskanych w poszczególnych rodzajach placówek

Na najmniejsze obciążenia wskazują wyniki osób pracujących w przedszkolu specjalnym oraz w placówce dla osób głębiej upośledzonych umysłowo. Pedagodzy tam zatrudnieni w mniejszym stopniu są narażeni na konflikty z wychowankami lub zagrożenie fizyczne z ich strony. Nie oznacza to, że placówki tego

typu są pozbawione istotnych obciążeń dla zatrudnionych tam pracowników. Wydaje się na przykład, że osoby pracujące z głębiej upośledzonymi mogą doświadczać w swojej pracy obciążeń związanych z obniżeniem bądź brakiem sensu własnej pracy, z brakiem poczucia własnej skuteczności czy brakiem nadziei na przewidywalny postęp ich wychowanków w rozmaitych sferach funkcjonowania.

Zbliżony poziom doświadczania stresorów uwidacznia się w porównaniu wyników w szkole dla osób lekko upośledzonych umysłowo, klasie integracyjnej oraz szkole podstawowej (masowej).

Jeśli chodzi o czynniki Brak Sensu Pracy i Obciążenia Organizacyjne, to przebieg krzywych pokazuje zbliżoną wartość średnich wyników w poszczególnych placówkach.

Uzyskane wyniki w zakresie porównań międzygrupowych potwierdzają trafność nowego narzędzia. W szczególności przemawiają za nią wyższe wyniki pedagogów zatrudnionych w placówkach, gdzie istnieje kontakt z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ze względu na specyfikę pracy, placówki te uważane są za miejsca, w których istnieje więcej obciążeń psychospołecznych niż w placówkach masowych (ogólnodostępnych).

Zastosowanie narzędzia

Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga nadaje się do pomiaru stresu zawodowego osób zatrudnionych na stanowiskach pedagogicznych. Jest on przydatny zarówno do pomiaru percepcji obciążeń zawodowych osób pracujących z podopiecznymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych (pedagodzy specjalni), jak i osób pracujących w placówkach ogólnodostępnych.

Kwestionariusz posiada dwie wersje.

Pierwsza – zasadnicza wersja narzędzia (A) – zawiera 20 pozycji i została wszechstronnie psychometrycznie sprawdzona. Wyniki uzyskane za pomocą tej wersji narzędzia są bardziej wiarygodne zarówno w przypadku użycia jej do badań naukowych, jak i w zastosowaniach praktycznych, np. promocji zdrowia.

Druga – rozbudowana wersja narzędzia (B) – zawiera 42 pozycje (została ona przygotowana przed zastosowaniem analizy czynnikowej). Zdecydowano się ją także zamieścić w książce, gdyż zawiera wiele obciążeń zawodowych, które nie znalazły się w wersji A. Ze względu na ten szeroki zakres obciążeń wziętych pod uwagę wersja ta może być przydatna dla celów praktycznych. Między innymi możliwe jest jej zastosowanie do celów planowania (analiza potrzeb) i ewaluacji programów dotyczących stresu nauczycielskiego na terenie konkretnej placówki.

Procedurę stosowania narzędzia opiszemy łącznie dla obydwu wersji. Rozróżnienie zostanie wprowadzone tylko w tych miejscach, gdzie procedura dla obu wersji różni się.

Wersja A narzędzia może być stosowana do badań naukowych, diagnozy obciążeń zawodowych w grupach pedagogów oraz, z pewną ostrożnością, do diagnozy indywidualnej. Wersja B, ze względu na brak wszystkich właściwości psychometrycznych*, nie nadaje się do badań naukowych ani do diagnozy indywidualnej. Może być ona tylko przydatna – jak już wspomniano wcześniej – dla określenia poziomu obciążeń zawodowych w grupie pracowników, dla potrzeb praktycznych, np. realizacji programu promocji zdrowia.

* Wersja B posiada wystarczającą rzetelność i trafność. Nie daje ona jednak możliwości obliczenia wyników w trzech podskalach (patrz: wyniki analizy czynnikowej w aneksie 2) oraz charakteryzuje się niższą trafnością w porównaniu z wersją A (Pyżalski, 2005).

Opis arkusza testowego

Arkusz testowy opatrzony jest tytułem „Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga”. Na pierwszej stronie zawiera metryczkę uwzględniającą: imię i nazwisko, rok urodzenia, płeć, staż pracy w oświacie, wykształcenie. Zależnie od zmiennej, informacje albo wpisuje się w przygotowane miejsca, albo wybiera poprzez zakreślenie z wybranych kategorii odpowiedzi.

Na drugiej stronie znajduje się instrukcja dla badanego oraz opis kategorii odpowiedzi dla dwóch skal – tj. skali występowania danego czynnika oraz poczucia subiektywnego obciążenia tym czynnikiem. W obu przypadkach skale posiadają przedział 1–5.

Kwestionariusz składa się z listy 20 obciążeń w przypadku wersji A i 42 obciążeń (plus jedno wolne, do ewentualnego dopisania przez respondenta) w wersji B.

Procedura badawcza

Możliwe jest zarówno badanie indywidualne, jak i grupowe. W wypadku grupowego wypełniania kwestionariuszy należy zadbać, by badani nie porozumiewali się ze sobą.

Wypełnienie kwestionariusza powinno być poprzedzone krótką informacją o celu badania i wykorzystaniu uzyskanych wyników. Z reguły badani nie potrzebują dodatkowych wyjaśnień związanych z wypełnieniem kwestionariusza ponad te umieszczone w druku kwestionariusza.

Po wypełnieniu należy sprawdzić, czy badani udzielili odpowiedzi na wszystkie pytania i poprosić o dokonanie ewentualnych uzupełnień.

Obliczanie wyników

Chcąc obliczyć wyniki dla poszczególnych skal w **wersji A**, należy posłużyć się umieszczonym w tab. 26 kluczem, dodając wyniki zakreślone **jedynie w kolumnie oznaczonej cyfrą 2** arkusza testowego (subiektywne odczuwanie obciążeń). Wynik globalny uzyskujemy, sumując wyniki uzyskane we wszystkich trzech skalach.

Tabela 26: *Itemy należące do poszczególnych skal*

Nazwa skali	Itemy
Sytuacje Konfliktowe (SK)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10
Obciążenia Organizacyjne (OO)	7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
Brak Sensu Pracy (BSP)	11, 19, 20

$SK + OO + SP =$ wynik globalny.

Uzyskane wyniki surowe przekształca się za pomocą tabeli norm tymczasowych na steny (tab. 27–31). Można dzięki temu określić, czy wyniki uzyskiwane przez jednostkę lub grupę są wysokie, przeciętne czy niskie.

Dla wyników w zakresie trzech podskal przygotowano zbiorcze tabele norm dla kobiet i mężczyzn. Dla wyniku globalnego wykonano osobne tabele norm ze względu na płeć. Należy przypomnieć, że normy te mają charakter tymczasowy. Procedura konstruowania norm tymczasowych i odpowiednie tabele przedstawiono w następnym podrozdziale: *Tymczasowe normy stenowe dla Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga*.

W **wersji B** nie wylicza się wyników dla trzech podskal. Pod uwagę bierze się tylko wynik globalny lub poszczególne obciążenia osobno.

Tymczasowe normy stenowe dla Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga

Sposób przekształcenia wyników surowych w wyniki stenowe został przeprowadzony zgodnie z procedurą Z. Dobruszka (1971 za: Brzeziński, 1997) przytoczoną przez J. Brzezińskiego (1997). Skala stenowa charakteryzuje się następującymi parametrami: średnia = 5,5; odchylenie standardowe = 2,0. Składa się z 10 jednostek (stenów), a każda z nich równa się połowie (0,5) odchylenia standardowego. Wyniki z przedziału 1.–4. sten uznaje się za niskie, wyniki z przedziału 5.–6. sten traktuje się jako przeciętne, a wyniki z przedziału 7.–10. sten – jako wysokie (Brzeziński, 1997, s. 541–542).

Tabela 27: Normy stenowe dla Wyniku Globalnego (WG) dla kobiet i mężczyzn

Steny	Wyniki	Wynik surowy (w pkt)	
		kobiety	mężczyźni
1.	niskie	20–22	20–23
2.	niskie	23–25	24–26
3.	niskie	26–27	27
4.	niskie	28–32	28–34
5.	przeciętne	33–38	35–41
6.	przeciętne	39–43	42–48
7.	wysokie	44–45	49–61
8.	wysokie	46–56	62–66
9.	wysokie	57–63	67–69
10.	wysokie	64–100	70–100

Tabela 28: *Normy stenowe dla Wyniku Ogólnego (WO)*

Steny	Wyniki	Wynik surowy (w pkt)
1.	niskie	20–23
2.	niskie	24–25
3.	niskie	26–27
4.	niskie	28–33
5.	przeciętne	34–38
6.	przeciętne	39–44
7.	wysokie	45–52
8.	wysokie	53–61
9.	wysokie	62–66
10.	wysokie	67–100

Tabela 29: *Normy stenowe dla podskali Sytuacje Konfliktowe (SK)*

Steny	Wyniki	Wynik surowy (w pkt)
4.	niskie	9
5.	przeciętne	10
6.	przeciętne	11–12
7.	wysokie	13–16
8.	wysokie	17–21
9.	wysokie	22–30
10.	wysokie	31–45

Tabela 30: *Normy stenowe dla podskali Obciążenia Organizacyjne (OO)*

Steny	Wyniki	Wynik surowy (w pkt)
1.	niskie	8
2.	niskie	9
3.	niskie	10–11
4.	niskie	12–14
5.	przeciętne	15–19
6.	przeciętne	20–22
7.	wysokie	23–25
8.	wysokie	26–29
9.	wysokie	30–32
10.	wysokie	33–40

Tabela 31: *Normy stenowe dla podskali Brak Sensu Pracy (BSP)*

Steny	Wyniki	Wynik surowy (w pkt)
2.	niskie	3
3.	niskie	4
4.	niskie	5
5.	przeciętne	6–7
6.	przeciętne	8
7.	wysokie	9–10
8.	wysokie	12
9.	wysokie	13–14
10.	wysokie	15

Spis literatury

- Antoniou A. S., Polychroni F., Walters B. (2000)**, *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*, International Special Education Congress, Including the Excluded, University of Manchester.
- Auster C. (1996)**, *The sociology of work: concepts and cases*, Thousands Oaks.
- Bańka A. (1996)**, *Psychopatologia pracy*, Poznań, Gemini.
- Bernier D. (1998)**, *A study of coping: successful recovery from severe burnout and other reactions to severe work-related stress*, „Work & Stress”, 12, s. 50–65.
- Bonn D., Bonn J. (2000)**, *Work-related stress: can it be the thing of the past?*, „The Lancet”, 355, s. 124.
- Brophy J. (2004)**, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa, PWN.
- Brzeziński J. (1997)**, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa, PWN.
- Brzeziński J. (2000)**, *Charakterystyka wybranych metod diagnozy klinicznej*, [w:] H. Sęk (red.), *Spółeczna psychologia kliniczna*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Burke R. J. (1993)**, *Organizational – level interventions to reduce occupational stressors*, „Work & Stress”, 7, s. 77–87.
- Center D. B., Callaway J. M. (1999)**, *Self-Reported Job Stress and Personality in Teachers of Students with Emotional or Behavioral Disorders*, „Behavioral Disorders”, 25, s. 41–55.
- Center D. B., Steventon C. (2001)**, *The EDB Teacher Stressors Questionnaire*, „Education and Treatment of Children”, 24, s. 323–335.
- Chan B. K., Lai G., Ko C. Y., Boey W. K. (2000)**, *Work stress among six professional groups: the Singapore experience*, „Social Science & Medicine”, 50, s. 1415–1432.
- Cieślak R. (2002)**, *Jak zarządzać stresem w pracy?* „Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka” 6, s. 12–15.

- Corrigan P. W., Holmes P. E., Luchins D., Buican B., Basit A., Parks J. J. (1994)**, *Staff burnout in psychiatric hospital: a cross-lagged panel design*, „Journal of Organizational Behavior”, 15, s. 65–74.
- Dawid J. W. (1932)**, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa.
- Dołęga Z. (1998)**, *Poczucie samotności w pracy nauczycieli*, [w:] T. Rongińska, W. A. Gaida, U. Schaarschmidt (red.), *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*, Zielona Góra–Potsdam.
- Dróżdż A. (2004)**, *Etyka nauczycieli*, [w:] A. Rumiński (red.), *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, Kraków, Impuls.
- Dudek B. (1998)**, *Rozwiązywanie problemów związanych ze stresem w miejscu pracy*, [w:] A. Gniazdowski (red.), *Promocja zdrowia w miejscu pracy. Teoria i zagadnienia praktyczne*, Łódź, Inst. Medycyny Pracy.
- Dudek B., Waszkowska M., Hanke W. (1999)**, *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, Łódź, Inst. Medycyny Pracy.
- Fengler J. (2000)**, *Pomaganie męczycy. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk, Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Frankl V. (1978)**, *Psychoterapia dla każdego*, Warszawa.
- Golińska L., Świętochowski W. (1998)**, *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza”, 5, s. 385–398.
- Gordon T. (1999)**, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa, PAX.
- Gurycka A. (1990)**, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa, WSiP.
- Hargreaves A. (2000)**, *Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students*, „Teaching and Teacher Education”, 16, s. 811–826.
- Hellesøy O., Grønhaug K., Kvitastein O. (2000)**, *Burnout: conceptual issues and empirical findings from a new research setting*, „Scandinavian Journal of Management”, 16, s. 233–247.
- Jackson P. (1968)**, *Life in the Classrooms*, New York, Holt, Rinehart, Winston.
- Janowski A. (1998)**, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa, WSiP.
- Kamiński W. (1999)**, *Mistrzostwo pedagogiczne nauczycieli*, [w:] L. Turos (red.), *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Warszawa, Wyd. Żak.
- Kawka Z. (1998)**, *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Łódź, Wyd. UŁ.
- Kelly L. A., Berthelsen D. C. (1995)**, *Preschool teachers: experiences of stress*, „Teaching and Teacher Education”, 4, s. 345–357.
- Kliś M., Kossewska J. (1998)**, *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*, „Psychologia Wychowawcza” 2, s. 125–140.

- Konarzewski K. (2004), *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania*, t. II, Warszawa, PWN.
- Korczak J. (1992), *Dzieła*, t. 7, Warszawa, Ofic. Wyd. Latona.
- Korzon A. (1991), *Zjawisko wyczerpywania się pedagoga specjalnego w pracy zawodowej*, [w:] K. Kuligowska (red.), *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*, Warszawa.
- Kossewska J. (2000), *Uwarunkowania postaw*, Kraków, Wyd. Nauk. AP.
- Kosyrz Z. (1997), *Osobowość wychowawcy*, Warszawa, PTHS.
- Kraszewski K. (1982), *Trzy drogi kształcenia nauczycieli – powody i skutki*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, 2.
- Krawulski-Ptaszyńska A. (1992), *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny”, 3, s. 404–409.
- Kulesza W. (1997), *Rola społeczno-zawodowa nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Warszawa, WSP ZNP.
- Kuźma J. (1999), *Ewolucja współczesnych modeli pedeutologicznych a wspieranie nauczycieli w różnych fazach rozwoju*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów*, Kraków–Łowicz, Impuls.
- Kwiatkowska H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, PWN.
- Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, Warszawa, IBE.
- Kwiatkowska H. (1999), *Nauczyciel w sytuacji zmieniającej się szkoły*, [w:] L. Turoś (red.), *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Warszawa, Wyd. Żak.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk, Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Kwieciński Z. (1998), *Nad standardami rozwoju zawodowego nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, 1.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (2003), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Kyriacou C. (1987), *Teacher stress and burnout: an international review*, „Educational Research”, 29, s. 146–152.
- Kyriacou C., Chien P. Y. (2004), *Teacher stress in Taiwanese primary schools*, „Journal of Educational Enquiry”, 2, s. 86–104.
- Legowicz J. (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa, PWN.
- Lorek Z. (1994), *Kadrowe determinanty skuteczności resocjalizacyjnej zakładu poprawczego*, „Szkoła Specjalna”, 176, s. 78–87.

- Łuczak A., Żołnierczyk-Zreda D. (2002), *Praca a stres*, „Bezpieczeństwo Pracy”, 10, s. 2–5.
- Maslach Ch. (2000), *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, Warszawa, PWN.
- Maslach Ch., Goldberg J. (1998), *Prevention of burnout: new perspectives*, „Applied & Preventive Psychology”, 7, s. 63–74.
- Meighan R. (2000), *Nauczyciele ofiarami*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa, IBE.
- Michalski J. (2001), *Być przydatnym zawodowo nauczycielem szkoły specjalnej*, Warszawa, Wyd. Salezjańskie.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa, PWN.
- NIOSH (1998) [National Institute of Occupational Safety and Health], *Stress at work*, Publication, No. 99–101.
- Nolting H. (2004), *Jak zachować ład i porządek w klasie*, Warszawa, GWP.
- Nowicka M., Kolasa W. (2001), *W obliczu agresywnego klienta – konsekwencje psychologiczne dla pracowników*, „Medycyna Pracy”, 1, s. 1–5.
- Noworol Cz., Marek T. (1993), *Typology of burnout: methodology modelling of the syndrome*, „Polish Psychological Bulletin”, 4, s. 319–326.
- Orczyk J., Golinowska S. (2003), *W trosce o pracę. Raport*, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, www.undp.org.pl.
- Ostrowska U. (2001), *Doświadczenie wartości a sens życia*, [w:] A. M. de Tchorzewski, P. Zwierzchowski (red.), *Sens życia – sens wychowania. Dylematy człowieka przełomu wieków*, Bydgoszcz, Wyd. Wers.
- Paoli P. (1997), *Second European survey on work environment 1995*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin.
- Paśkowski T. (2000), *Polska adaptacja Kwestionariusza Maslach Buresout Inventory*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, Warszawa, PWN.
- Piątek J. (1998), *Stres pomagania ludziom w kryzysach*, „Nowiny Psychologiczne”, 1, s. 15–23.
- Pindral A. (1999), *Stres zawodowy pracowników schronisk dla bezdomnych*, „AUXLIUM SOCIALE – Wsparcie społeczne”, 3–4, s. 124–133.
- Pines A. M. (1993), *Burnout: An Existential Perspective*, [w:] Ch. Maslach, T. Marek, W. B. Schaufeli (eds), *Professional burnout: recent developments in theory and research*, Washington, Bristol, London, Taylor & Francis.

- Pines A. M. (2000)**, *Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej*. [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, Warszawa, PWN.
- Pines A., Keinan G. (2005)**, *Stress and burnout: The significant difference*, „Personality and Individual Differences”, 39, s. 625–635.
- Plichta P. (2004a)**, *Wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych a ich poczucie sensu życia i poziom kryzysu w wartościowaniu (na przykładzie specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla uczniów upośledzonych umysłowo)*, niepubl. rozprawa doktorska, Łódź.
- Plichta P. (2004b)**, *Wolność w pracy pedagoga specjalnego a jego kompetencje aksjologiczne*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, t. V, Łódź, Wyd. UŁ.
- Plichta P. (2004c)**, *Poczucie sensu życia i kryzys w wartościowaniu pedagogów specjalnych a zagrożenie wypaleniem zawodowym*, Warszawa, Wyd. UW (złożone do druku).
- Plichta P., Pyżalski J. (2002)**, *Depersonalizacja jako przeszkoda w zaspokajaniu potrzeb wychowanków placówek kształcenia specjalnego*, [w:] W. Dykcik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, Olsztyn–Poznań–Warszawa, Wyd. Nauk. PTP, Oddz. w Poznaniu.
- Połąk K. (1999)**, *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza. Badanie. Kształtowanie*, Kraków, Wyd. UJ.
- Putkiewicz E., Siellawa-Kolbowska K. E., Wiłkomirska A., Zahorska M. (1999)**, *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, Warszawa, Wyd. Żak.
- Pyżalski J. (2002a)**, *Wypalenie zawodowe wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych i jego wybrane korelaty*, niepubl. rozprawa doktorska, Uniw. Łódzki.
- Pyżalski J. (2002b)**, *Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych*, „Medycyna Pracy”, 6, s. 495–499.
- Pyżalski J. (2002c)**, *Wypalenie zawodowe jako zagrożenie dla kadry OHP*, [w:] Z. Jasiński, I. Mudrecka (red.), *Praca w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy*, Opole–Dobieszków, Antykwa.
- Pyżalski J. (2003)**, *Przydatność modelu wypalenia zawodowego Maslach dla realizacji programów promocji zdrowia pracowników wykonujących zawody pomocowe*, [w:] H. Osieńska (red.), *Partnerstwo i odpowiedzialność w oświacie zdrowotnej i promocji zdrowia*, Pol. Tow. Ośw. Zdrow.
- Pyżalski J. (2004)**, *Zagrożenia i obciążenia w pracy pedagoga specjalnego*, Warszawa, Wyd. UW (złożone do druku).

- Pyżalski J. (2005)**, *Psychospołeczne zagrożenia zdrowia polskich pedagogów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Sectio D, Medicina, LX, Suppl. XVI, N 4, s. 431–435.
- Pyżalski J. (2006)**, *Sytuacje trudne związane z relacjami interpersonalnymi w środowisku pracy pedagoga*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Sectio D, Medicina, LX, Suppl. XVI, N 4, s. 249–251.
- Rejman J. (2000)**, *Pedagogika specjalna jako nauka teoretyczna i stosowana (Projektowanie sposobem realizacji praktycznych jej funkcji)*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych*, Łódź.
- Robertson J. (1998)**, *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa, WSiP.
- Rongińska T., Gaida W. A. (2001)**, *Strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej*, Zielona Góra, WSP.
- Rusiecki J. (2004)**, *Wąski profesjonalizm nauczycieli powodem anemii szkolnej*, A. Rumiński (red.), [w:] *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, Kraków, Impuls.
- Ryk A. (2004)**, *Aksjologiczne podstawy kształcenia nauczycieli*, [w:] A. Rumiński (red.), *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, Kraków, Impuls.
- Sadler P. (1997)**, *Zarządzanie w społeczeństwie postindustrialnym*, Kraków, Wyd. Profesjonalnej Szk. Biznesu.
- Schmitz N., Neumann W., Oppermann R. (2000)**, *Stress, burnout and locus of control in German nurses*, „International Journal of Nursing Studies”, 37, s. 95–99.
- Sekułowicz M. (2002)**, *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*, Wrocław, Wyd. UW.
- Sęk H. (2000)**, *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*, [w:] H. Sęk (red.), *Spółeczna psychologia kliniczna*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Sęk H. (2000a)**, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, [w:] J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, Toruń, Wyd. UMK.
- Sęk H. (2000b)**, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, Warszawa, PWN.
- Sharp R., Green A. (1975)**, *Education and Social Control*, London, Routledge and Kegan.
- Stochmiałek J. (2000)**, *Teoretyczne aspekty edukacji pedagogów specjalnych*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Pedagogika specjalna lat dwutysięcznych*, Łódź.
- Strelau J. (1998)**, *Psychologia temperamentu*, Warszawa, PWN.

- Travers Ch. J., Cooper C. L. (1993)**, *Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers*, „Work & Stress”, 7, s. 203–219.
- Tucholska S. (2003)**, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*, Lublin, KUL.
- Tuochy D. (2002)**, *Dusza szkoły*, Warszawa, PWN.
- Turska D. (1998)**, *Alternatywa dla stresu monotonii – czyli przestroga Charlesa Chaplina*, [w:] T. Rongińska, W. A. Gaida, U. Schaarschmidt (red.), *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*, Zielona Góra–Potsdam.
- Weiten W. (1985)**, *Psychology Applied to Modern Life*, Kalifornia, Brooks/Cole Publishing Company.
- Westman M., Eden D. (1997)**, *Effects of a Respite From Work on Burnout: Vacation Relief and Fade-Out*, „Journal of Applied Psychology”, 4, s. 516–527.
- Wiatrowski Z. (1994)**, *Filozoficzne i realne konteksty myślenia o pracy*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa, Pol. Tow. Pedagog.
- Wiatrowski Z. (2000)**, *Pedagogika pracy*, Bydgoszcz, Wyższa Szk. Pedagog.
- Wichrowski A. (1989)**, *Psychologiczne uwarunkowania obciążenia pracą w zawodzie nauczyciela szkoły podstawowej (projekt badań)*, [w:] T. Jałmużna (red.), *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli szkół podstawowych (elementarnych) w Polsce w XVIII–XX wieku*, cz. II, „Acta Universitatis Lodziensis”, Folia Paedagogica et Psychologica, 24.
- Zaborowski Z. (1986)**, *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Warszawa, WSiP.
- Zapf D. (2002)**, *Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations*, „Human Resource Management Review”, 12, s. 237–268.

Aneks

Załącznik 1

Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)

PIOTR PLICHTA I JACEK PYŻAŁSKI

WERSJA A

Imię i nazwisko
Data urodzenia
Data badania
Staż pracy w oświacie (lata)
Wykształcenie

Szanowna Pani, Szanowny Panie,

Poniżej przedstawiono czynniki, które mogą występować w P. pracy i być dla P. dokuczliwe. Proszę ocenić, jak często te czynniki występują w P. pracy (**kolumna 1.**). Następnie proszę określić przy tych, które P. wybrał(a), jak bardzo są one dla P. obciążające (**kolumna 2.**). Proszę o **zakreślenie kółkiem odpowiedniej cyfry na pięciostopniowych skalach w obu kolumnach.**

W kolumnie 1.: 1 – nie występuje; 5 – występuje bardzo często.

W kolumnie 2.: 1 – nie jest obciążający; 5 – jest skrajnie obciążający.

	1. Występuje u mnie w pracy	2. Jest dla mnie obciążające
1. Podopieczni przychodzą na moje zajęcia pod wpływem alkoholu lub innych substancji odurzających.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Wychowankowie kierują przeciwko mnie agresję fizyczną.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Wychowankowie próbują mną manipulować.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Wchodzę w konflikty z innymi instytucjami zajmującymi się moimi wychowankami.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Wychowankowie wulgarnie się do mnie odnoszą.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Rodziny podopiecznych kłócą się ze mną.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Pomieszczenia socjalne dla pracowników są niezadowolające.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Podopieczni kwestionują sens zajęć prowadzonych przeze mnie.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Między przełożonymi a mną występują kłótnie.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Moi wychowankowie popełniają czyny niezgodne z prawem.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Trudno mi pomóc wychowankom, mimo że chcę.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Moi współpracownicy nie pomagają mi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Zajmuję się zbyt dużą liczbą wychowanków.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Moi przełożeni nie wspierają mnie.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Zarabiam niewspółmiernie mało w stosunku do nakładu pracy.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Programy nauczania i plany są przeładowane.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Mam zbyt mały wpływ na to, co realizuję w placówce.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Moi współpracownicy rywalizują ze mną.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Pomimo moich wysiłków wychowankowie nie nabywają pożądanych sprawności.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Na pozytywne zmiany w zachowaniu wychowanków muszę zbyt długo czekać.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Proszę sprawdzić, czy żadne pytanie nie zostało opuszczone!

Załącznik 2

Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)

PIOTR PLICHTA I JACEK PYŻALSKI

WERSJA B

Imię i nazwisko
Data urodzenia
Data badania
Staż pracy w oświacie (lata)
Wykształcenie

Szanowna Pani, Szanowny Panie,

Poniżej przedstawiono czynniki, które mogą występować w P. pracy i być dla P. dokuczliwe. Proszę ocenić, jak często te czynniki występują w P. pracy (**kolumna 1.**) Następnie proszę określić, przy tych, które P. wybrał(a), jak bardzo są one dla P. obciążające (**kolumna 2.**). **Proszę o zakreślenie kółkiem odpowiedniej cyfry na pięciostopniowych skalach w obu kolumnach.**

W kolumnie 1.: 1 – nie występuje; 5 – występuje bardzo często.

W kolumnie 2.: 1 – nie jest obciążający; 5 – jest skrajnie obciążający.

		1. Występuje u mnie w pracy	2. Jest dla mnie obciążające
1.	Rodziny wychowanków żądają ode mnie zbyt wiele.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.	Moi podopieczni powodują dużo hałasu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3.	Moi wychowankowie biją się między sobą.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.	Rodzice podopiecznych nie chcą angażować się w wychowanie.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.	Moi wychowankowie nie są zmotywowani do nauki.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.	Podopieczni przychodzą na moje zajęcia pod wpływem alkoholu lub innych substancji odurzających.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7.	Wychowankowie używają wulgarnego słownictwa w mojej obecności.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.	Mam problemy z wyegzekwowaniem swoich poleceń.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9.	Wychowankowie kierują przeciwko mnie agresję fizyczną.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10.	Muszę prowadzić zbyt dużo dokumentacji.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11.	Wychowankowie próbują mną manipulować.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12.	Wchodzę w konflikty z innymi instytucjami zajmującymi się moimi wychowankami.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13.	Wychowankowie wulgarnie się do mnie odnoszą.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14.	Rodziny podopiecznych kłócą się ze mną.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15.	Pomieszczenia socjalne dla pracowników są niezadowolające.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16.	Zwierzchnicy nadmiernie mnie kontrolują.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17.	Podopieczni kwestionują sens zajęć prowadzonych przeze mnie.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18.	Wychowankowie źle się zachowują, gdy przebywają ze mną w miejscach publicznych.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19.	Między przełożonymi a mną występują kłótnie.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20.	Moi wychowankowie popełniają czyny niezgodne z prawem.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21.	Dostaję do realizacji zadania, do których nie czuję się przygotowany.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

22.	Muszę zmuszać moich podopiecznych do działań, których nie chcą wykonywać.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23.	Przepisy dotyczące mojej pracy zbyt często się zmieniają.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24.	Moi wychowankowie nie okazują wdzięczności za moją pracę.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25.	Podopieczni żądają ode mnie zbyt wiele.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.	Trudno mi pomóc wychowankom, mimo że chcę.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27.	Brak jest środków do przeprowadzenia zajęć, które chciałbym zrealizować.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28.	Moi współpracownicy nie pomagają mi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29.	Zajmuję się zbyt dużą liczbą wychowanków.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30.	Moi przełożeni nie wspierają mnie.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31.	Między mną a współpracownikami występują kłótnie.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32.	Zarabiam niewspółmiernie mało w stosunku do nakładu pracy.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33.	Programy nauczania i plany są przeładowane.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34.	Mam zbyt mały wpływ na to, co realizuję w placówce.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35.	Wychowankowie kłócą się między sobą.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36.	Mój zawód nie jest doceniany przez społeczeństwo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37.	Moi współpracownicy rywalizują ze mną.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38.	Moi wychowankowie nie mają zbyt dużych szans w swoim życiu na wykorzystanie tego, czego ich nauczę.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.	Pomimo moich wysiłków wychowankowie nie nabywają pożądanych sprawności.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40.	Przepisy, które mnie obowiązują, nie są dostosowane do praktyki wychowawczej.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41.	Wychowankowie podczas zajęć przejawiają chwiejność nastroju.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42.	Na pozytywne zmiany w zachowaniu wychowanków muszę zbyt długo czekać.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43.	Inne (jakie?)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Proszę sprawdzić, czy żadne pytanie nie zostało opuszczone!

Załącznik 3

Dane dotyczące wybranych właściwości psychometrycznych wersji B Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga

W załączniku 3 przedstawiono wybrane wyniki badań wersji B Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga. Można się tutaj zapoznać z rankingami obciążeń, z podziałem na pedagogów pracujących w placówkach specjalnych i ogólnodostępnych, oraz z wynikami analizy czynnikowej na tej wersji. Tabela 3.1 dotyczy nauczycieli pracujących z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Tabela 3.1: *Czynniki postrzegane jako obciążające w grupie osób pracujących z wychowankami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (N = 140)*

	Czynnik obciążający	Średnia	Odchylenie standardowe
1.	Zarabiam niewspółmiernie mało w stosunku do nakładu pracy.	3,65	1,29
2.	Muszę prowadzić zbyt dużo dokumentacji.	3,44	1,37
3.	Brak jest środków do przeprowadzenia zajęć, które chciałbym zrealizować.	3,25	1,28
4.	Mój zawód nie jest doceniany przez społeczeństwo.	3,22	1,47
5.	Moi podopieczni powodują dużo hałasu.	3,04	1,27
6.	Wychowankowie podczas zajęć przejawiają chwiejność nastroju.	2,96	1,25
7.	Rodzice podopiecznych nie chcą angażować się w wychowanie.	2,89	1,36
8.	Moi wychowankowie nie są zmotywowani do nauki.	2,74	1,32
9.	Pomimo moich wysiłków wychowankowie nie nabywają pożądanych sprawności.	2,74	1,23

Tabela 3.1 (cd.)

	Czynnik obciążający	Średnia	Odchylenie standardowe
10.	Przepisy dotyczące mojej pracy zbyt często się zmieniają.	2,72	1,44
11.	Na pozytywne zmiany w zachowaniu wychowanków muszę zbyt długo czekać.	2,70	1,24
12.	Programy nauczania i plany są przeładowane.	2,66	1,27
13.	Moi wychowankowie biją się między sobą.	2,64	1,32
14.	Trudno mi pomóc wychowankom, mimo że chcę.	2,63	1,27
15.	Wychowankowie kłócą się między sobą.	2,63	1,28
16.	Przepisy, które mnie obowiązują, nie są dostosowane do praktyki wychowawczej.	2,59	1,28
17.	Moi wychowankowie nie mają zbyt dużych szans w swoim życiu na wykorzystanie tego, czego ich nauczę.	2,54	1,29
17.	Zajmuję się zbyt dużą liczbą wychowanków.	2,45	1,46
19.	Muszę zmuszać moich podopiecznych do działań, których nie chcą wykonywać.	2,35	1,20
20.	Wychowankowie używają wulgarnego słownictwa w mojej obecności.	2,31	1,46
21.	Mam problemy z wyegzekwowaniem swoich poleceń.	2,28	1,36
22.	Moi wychowankowie nie okazują wdzięczności za moją pracę.	2,16	1,26
23.	Mam zbyt mały wpływ na to, co realizuję w placówce.	2,14	1,27
24.	Wychowankowie źle się zachowują, gdy przebywają ze mną w miejscach publicznych	2,06	1,24
25.	Rodziny wychowanków żądają ode mnie zbyt wiele.	2,04	1,21
26.	Moi przełożeni nie wspierają mnie.	1,97	1,14
27.	Moi współpracownicy rywalizują ze mną.	1,94	1,26
28.	Moi współpracownicy nie pomagają mi.	1,92	1,19
29.	Podopieczni żądają ode mnie zbyt wiele.	1,87	1,02
30.	Dostaję do realizacji zadania, do których nie czuję się przygotowany.	1,80	1,10
31.	Pomieszczenia socjalne dla pracowników są niezadowolające.	1,79	1,17

Tabela 3.1 (cd.)

	Czynnik obciążający	Średnia	Odchylenie standardowe
32.	Moi wychowankowie popełniają czyny niezgodne z prawem.	1,78	1,24
33.	Zwierzchnicy nadmiernie mnie kontrolują.	1,77	1,13
34.	Wychowankowie próbują mną manipulować.	1,73	1,03
35.	Między mną a współpracownikami występują kłótnie.	1,51	1,07
36.	Podopieczni kwestionują sens zajęć prowadzonych przeze mnie.	1,49	0,95
37.	Między przełożonymi a mną występują kłótnie.	1,46	0,95
38.	Rodziny podopiecznych kłócą się ze mną.	1,41	0,94
39.	Wychowankowie wulgarnie się do mnie odnoszą.	1,38	1,01
40.	Wychowankowie kierują przeciwko mnie agresję fizyczną.	1,36	0,91
41.	Podopieczni przychodzą na moje zajęcia pod wpływem alkoholu lub innych substancji odurzających.	1,33	1,06
42.	Wchodzę w konflikty z innymi instytucjami zajmującymi się moimi wychowankami.	1,31	0,82

Jak widać, jako najbardziej obciążające badani odbierają czynniki w skali makro. Pierwsze cztery czynniki mają związek z organizacją całego systemu szkolnictwa (niskie zarobki, brak pieniędzy na prowadzenie zajęć, nadmiar dokumentacji) lub prestiżem społecznym zawodu nauczyciela. Należy tutaj zwrócić uwagę na fakt, że te główne czynniki są w znacznym stopniu niezależne od nauczyciela. Niewiele może on zrobić, by te obciążenia usunąć lub zredukować, np. poprzez inną organizację pracy czy nabycie nowych kompetencji.

Następna grupa czynników dotyczy cech odbiorców pracy pedagogicznej nauczycieli – tj. podopiecznych i ich rodzin. Respondentów obciąża fakt braku motywacji wychowanków i ich rodzin do współpracy w zakresie procesu nauczania i wychowa-

nia. W tej grupie mieści się także chwiejność nastroju odbiorców oraz typowo fizyczny czynnik, tj. hałas powodowany przez podopiecznych. W zakresie tych czynników rokowania co do potencjalnych metod zaradczych są bardziej optymistyczne. Przecież fakt, że ta grupa czynników odbierana jest jako obciążająca, nie świadczy wyłącznie o cechach odbiorców, ale i kompetencjach nauczycieli w zakresie radzenia sobie z tymi trudnościami. Przykładowo: istnieje cała gama skutecznych metod motywowania, które nauczyciele mogą przyswoić i doskonalić, co miałyby z pewnością bezpośrednie przełożenie na postrzeganie jako obciążających czynników związanych z brakiem motywacji podopiecznych i ich bliskich (np. Brophy, 2002).

Wysoko (pozycje: 9, 14, 11) znajdują się czynniki obciążające związane z poczuciem braku sukcesu w pracy. Nie jest to zaskakujące w kontekście często spotykanych w literaturze stwierdzeń, wskazujących na poczucie bezradności i brak sensu wykonywanej pracy – jako poważne czynniki obciążające pedagoga specjalnego (Korzon, 1991; Plichta, 2004).

Dopiero na dalszych miejscach znajdują się obciążenia wynikające z nieakceptowanych społecznie zachowań podopiecznych (np. wulgarne słownictwo, odmowa wykonywania poleceń, agresja werbalna i fizyczna względem wychowawcy, itd.). Jeśli chodzi o te zachowania, to zaobserwowano tutaj bardzo wiele różnic międzygrupowych, w zależności od typu odbiorcy, z którym pracuje pedagog. Nie leży to jednak w obszarze zainteresowania tego wstępnego opracowania. Tutaj także jako środek zaradczy mogą służyć kompetencje w zakresie radzenia sobie z zachowaniami destruktywnymi uczniów (np. Nolting, 2004). Wreszcie na dalszych miejscach występują obciążenia związane z konfliktami zarówno w relacji pracownik–współpracownicy, jak i w relacji pracownik–przełożony.

Tabela 3.2: *Ranking stresorów pracowników placówek ogólnodostępnych*

Stresor		M	SD
1.	Zarabiam niewspółmiernie mało w stosunku do nakładu pracy.	3,88	1,39
2.	Moi podopieczni powodują dużo hałasu.	3,57	1,08
3.	Brak jest środków do przeprowadzenia zajęć, które chciałbym zrealizować.	3,55	1,50
4.	Programy nauczania i plany są przeładowane.	3,48	1,36
5.	Mój zawód nie jest doceniany przez społeczeństwo.	3,39	1,51
6.	Muszę prowadzić zbyt dużo dokumentacji.	3,31	1,49
7.	Zajmuję się zbyt dużą liczbą wychowanków.	3,22	1,51
8.	Moi wychowankowie nie są zmotywowani do nauki.	3,10	1,39
9.	Wychowankowie kłócą się między sobą.	3,10	1,24
10.	Przepisy, które mnie obowiązują, nie są dostosowane do praktyki wychowawczej.	3,06	1,39
11.	Wychowankowie podczas zajęć przejawiają chwiejność nastroju.	2,90	1,07
12.	Rodzice podopiecznych nie chcą angażować się w wychowanie.	2,84	1,16
13.	Moi wychowankowie biją się między sobą.	2,80	1,31
14.	Mam problemy z wyegzekwowaniem swoich poleceń.	2,75	1,43
15.	Przepisy dotyczące mojej pracy zbyt często się zmieniają.	2,75	1,40
16.	Wychowankowie używają wulgarnego słownictwa w mojej obecności.	2,71	1,53
17.	Na pozytywne zmiany w zachowaniu wychowanków muszę zbyt długo czekać.	2,65	1,21
18.	Zwierzchnicy nadmiernie mnie kontrolują.	2,63	4,47
19.	Mam zbyt mały wpływ na to, co realizuję w placówce.	2,59	1,13
20.	Pomimo moich wysiłków wychowankowie nie nabywają pożądanych sprawności.	2,59	1,15
21.	Trudno mi pomóc wychowankom, mimo że chcę.	2,51	1,38
22.	Muszę zmuszać moich podopiecznych do działań, których nie chcą wykonywać.	2,49	1,30
23.	Moi współpracownicy rywalizują ze mną.	2,29	1,29
24.	Pomieszczenia socjalne dla pracowników są niezadowolające.	2,24	1,32
25.	Moi współpracownicy nie pomagają mi.	2,18	1,26

Tabela 3.2 (cd.)

	Stresor	M	SD
26.	Podopieczni żądają ode mnie zbyt wiele.	2,14	1,08
27.	Moi wychowankowie nie mają zbyt dużych szans w swoim życiu na wykorzystanie tego, czego ich nauczę.	2,14	1,23
28.	Moi wychowankowie nie okazują wdzięczności za moją pracę.	2,12	1,38
29.	Rodziny wychowanków żądają ode mnie zbyt wiele.	2,12	1,13
30.	Wychowankowie źle się zachowują, gdy przebywają ze mną w miejscach publicznych	1,98	1,36
31.	Moi przełożeni nie wspierają mnie.	1,98	1,19
32.	Dostaję do realizacji zadania, do których nie czuję się przygotowany.	1,96	1,20
33.	Podopieczni kwestionują sens zajęć prowadzonych przeze mnie.	1,75	1,18
34.	Wychowankowie próbują mną manipulować.	1,63	1,06
35.	Między mną a współpracownikami występują kłótnie.	1,63	1,18
36.	Moi wychowankowie popełniają czyny niezgodne z prawem.	1,59	1,00
37.	Rodziny podopiecznych kłócą się ze mną.	1,49	1,03
38.	Podopieczni przychodzą na moje zajęcia pod wpływem alkoholu lub innych substancji odurzających.	1,35	0,95
39.	Wychowankowie kierują przeciwko mnie agresję fizyczną.	1,35	0,96
40.	Wychowankowie wulgarnie się do mnie odnoszą.	1,35	0,99
41.	Wchodzę w konflikty z innymi instytucjami zajmującymi się moimi wychowankami.	1,22	0,71
42.	Między przełożonymi a mną występują kłótnie.	1,18	0,49

Pierwszą ważną rzeczą jest fakt, że lista pięciu najbardziej obciążających czynników jest bardzo podobna u wychowawców placówek specjalnych i ogólnodostępnych. Zawiera ona większość tych samych czynników, w nieco innej tylko kolejności. Pedagogów placówek ogólnodostępnych, podobnie jak specjalnych, obciążają zbyt niskie zarobki, hałas powodowany przez uczniów, brak środków na prowadzenie zajęć i brak społecznego poszanowania zawodu pedagoga. Różnica polega na tym, iż pedagodzy specjaliści mają na swojej liście pięciu najbardziej

obciążających czynników prowadzenie dokumentacji, podczas gdy pedagodzy placówek ogólnodostępnych narzekają na przeładowanie programów i planów nauczania.

Dalsze miejsca w rankingu sytuacji obciążających zawierają już jednak wiele różnic pomiędzy dwoma omawianymi grupami nauczycieli. Przykładowo: pracownicy placówek ogólnodostępnych wysoko (7. pozycja) umieszczają konieczność zajmowania się zbyt dużą liczbą wychowanków, podczas gdy pedagodzy pracujący z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych sytuują to obciążenie dopiero na 18. pozycji. Prawdopodobnym wytłumaczeniem tej różnicy jest fakt innej organizacji pracy w większości placówek szkolnictwa specjalnego, gdzie grupa uczniów w klasie/grupie jest 2–3 razy mniejsza niż w typowym zespole klasowym w placówce ogólnodostępnej.

Odwrotną tendencję można zaobserwować w wypadku obciążenia: „Na pozytywne zmiany w zachowaniu wychowanków muszę zbyt długo czekać”, które u pedagogów specjalnych jest na 11. pozycji, a u pedagogów placówek ogólnodostępnych na 17. Taka różnica także nie dziwi ze względu na fakt odbiorcy działań pedagogicznych w obydwu rodzajach placówek. Pedagodzy specjaliści mają do czynienia z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W wypadku takich uczniów oddziaływania pedagogiczne, czy nawet terapeutyczne, muszą się odbywać bardzo długo, by przynieść efekt lub, co jest częste w pracy pedagoga specjalnego, zakończyć się porażką.

Wysoko (pozycje: 9, 14, 17) uplasowały się u pedagogów specjalnych stresory związane z sensem wykonywanej pracy i skutecznością własnych działań. Obciążenia z tym związane są dużo niżej w rankingu pedagogów placówek ogólnodostępnych. Może to wskazywać na większe przekonanie w tej grupie zawodowej o skuteczności i sensowności własnej pracy.

Na odwrotną tendencję wskazują jednak wyniki w skali poczucia osiągnięć kwestionariusza wypalenia zawodowego MBI. Okazuje się, że pedagodzy specjaliści mają istotnie wyższe poczu-

cie osiągnąć w porównaniu z pedagogami placówek ogólnodostępnych ($t = -3,82$; $p < 0,001$).

Wreszcie widać, że dla obydwu grup pedagogów znacznym obciążeniem są różnego rodzaju stresory związane z zachowaniem podopiecznych. W obydwu grupach (choć na innych pozycjach) w pierwszej połowie najbardziej obciążających sytuacji pojawiły się takie zachowania uczniów, jak:

- kłótnie wychowanków między sobą;
- bójki wychowanków;
- używanie wulgarного słownictwa w obecności wychowawcy;
- niechęć do wykonywania poleceń wychowawcy (trudności z wyegzekwowaniem poleceń).

Tabela 3.3: Wyniki analizy czynnikowej na 42-itemowej wersji Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga

		Czynnik 1.	Czynnik 2.	Czynnik 3.
1.	Rodziny wychowanków żądają ode mnie zbyt wiele.	0,3004	0,0309	0,1871
2.	Moi podopieczni powodują dużo hałasu.	0,1006	0,1007	0,1250
3.	Moi wychowankowie biją się między sobą.	0,2250	0,3391	0,2878
4.	Rodzice podopiecznych nie chcą angażować się w wychowanie.	0,1795	0,4195	0,4697
5.	Moi wychowankowie nie są zmotywowani do nauki.	-0,0474	0,2466	0,4029
6.	Podopieczni przychodzą na moje zajęcia pod wpływem alkoholu lub innych substancji odurzających.	-0,0983	0,6924	0,0732
7.	Wychowankowie używają wulgarного słownictwa w mojej obecności.	0,1651	0,4742	0,4984
8.	Mam problemy z wyegzekwowaniem swoich poleceń.	0,0173	0,4737	0,3628

Tabela 3.3 (cd.)

		Czynnik 1.	Czynnik 2.	Czynnik 3.
9.	Wychowankowie kierują przeciwko mnie agresję fizyczną.	-0,0523	0,6130	-0,0899
10.	Muszę prowadzić zbyt dużo dokumentacji.	0,2704	0,1864	0,1763
11.	Wychowankowie próbują mną manipulować.	0,0080	0,5521	0,3241
12.	Wchodzę w konflikty z innymi instytucjami zajmującymi się moimi wychowankami.	0,0052	0,6889	0,0492
13.	Wychowankowie wulgarnie się do mnie odnoszą.	-0,0639	0,6903	0,1374
14.	Rodziny podopiecznych kłócą się ze mną.	0,1340	0,7341	-0,0115
15.	Pomieszczenia socjalne dla pracowników są niezadowolające.	0,5500	0,2670	0,0415
16.	Zwierzchnicy nadmiernie mnie kontrolują.	0,3688	0,2076	0,0511
17.	Podopieczni kwestionują sens zajęć prowadzonych przeze mnie.	0,2922	0,6747	0,0470
18.	Wychowankowie źle się zachowują, gdy przebywają ze mną w miejscach publicznych	0,0893	0,5163	0,4372
19.	Między przełożonymi a mną występują kłótnie.	0,2067	0,7151	-0,2341
20.	Moi wychowankowie popełniają czyny niezgodne z prawem.	0,0815	0,5764	0,2509
21.	Dostaję do realizacji zadania, do których nie czuję się przygotowany.	0,2935	0,5041	0,1519
22.	Muszę zmuszać moich podopiecznych do działań, których nie chcą wykonywać.	0,2849	0,3330	0,4581
23.	Przepisy dotyczące mojej pracy zbyt często się zmieniają.	0,4602	0,2830	0,2866
24.	Moi wychowankowie nie okazują wdzięczności za moją pracę.	0,3575	0,3835	0,2837
25.	Podopieczni żądają ode mnie zbyt wiele.	0,4159	0,3903	0,1630

Tabela 3.3 (cd.)

		Czynnik 1.	Czynnik 2.	Czynnik 3.
26.	Trudno mi pomóc wychowankom, mimo że chcę.	0,2428	0,2586	0,4795
27.	Brak jest środków do przeprowadzenia zajęć, które chciałbym zrealizować.	0,4352	0,1432	0,4278
28.	Moi współpracownicy nie pomagają mi.	0,5564	0,2537	-0,0233
29.	Zajmuję się zbyt dużą liczbą wychowanków.	0,5659	0,0707	0,2285
30.	Moi przełożeni nie wspierają mnie.	0,5921	0,3197	0,0117
31.	Między mną a współpracownikami występują kłótnie.	0,4745	0,4302	-0,1407
32.	Zarabiam niewspółmiernie mało w stosunku do nakładu pracy.	0,6903	-0,0340	0,1070
33.	Programy nauczania i plany są przeładowane.	0,6278	-0,0113	0,1997
34.	Mam zbyt mały wpływ na to co realizuję w placówce.	0,6298	0,0675	0,1476
35.	Wychowankowie kłócą się między sobą.	0,4128	0,0752	0,5184
36.	Mój zawód nie jest doceniany przez społeczeństwo.	0,5217	-0,0775	0,3700
37.	Moi współpracownicy rywalizują ze mną.	0,6559	0,0659	0,0829
38.	Moi wychowankowie nie mają zbyt dużych szans w swoim życiu na wykorzystanie tego, czego ich nauczę.	0,2293	0,0326	0,3748
39.	Pomimo moich wysiłków wychowankowie nie nabywają pożądanych sprawności.	0,1403	0,0672	0,6157
40.	Przepisy, które mnie obowiązują, nie są dostosowane do praktyki wychowawczej.	0,5676	-0,0901	0,4130
41.	Wychowankowie podczas zajęć przejawiają chwiejność nastroju.	0,0382	-0,1014	0,7309
42.	Na pozytywne zmiany w zachowaniu wychowanków muszę zbyt długo czekać.	0,1401	-0,0167	0,7299