

pod redakcją
Jacka Pyżalskiego
i Doroty Merecz



*Psychospołeczne
wązunki pracy
polskich
nauczycieli*



**Pomiędzy wypaleniem
zawodowym
a zaangażowaniem**

impuls

Psychospołeczne warunki pracy
polskich nauczycieli

Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem

pod redakcją
Jacka Pyżalskiego i Doroty Merez

Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli

Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem


impuls
Kraków 2010

© Copyright by Jacek Pyżalski, Dorota Merecz

Recenzenci:

prof. Małgorzata Sekułowicz

prof. Zbigniew Gaś

Redakcja wydawnicza:

Aleksandra Bylica

ISBN 978-83-7587-482-2

Publikacja przygotowana i sfinansowana w ramach projektu nr 1.R.06 pt.:
Pozytywne i negatywne elementy psychospołecznego środowiska pracy w szkole
a przemoc w relacji nauczyciel – uczeń;
zrealizowanego przez Instytut Medycyny Pracy w Łodzi;
kierownik projektu: dr Jacek Pyżalski;
finansowanego z Programu Wieloletniego Narodowego Centrum, Badań i Rozwoju
pn. „Poprawa bezpieczeństwa i warunków
pracy”, koordynowanego przez Centralny Instytut Ochrony Pracy –
Państwowy Instytut Badawczy

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2010

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
<i>Jacek Pyżalski</i> Podstawowe informacje dotyczące metodologii przeprowadzonych badań	13
<i>Dorota Merecz</i> Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne	23
<i>Jacek Pyżalski</i> Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli	31
<i>Jacek Pyżalski</i> Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli?	47
<i>Jacek Pyżalski</i> Stresory w środowisku pracy nauczyciela	53
<i>Agnieszka Mościcka, Marcin Drabek</i> Mobbing w środowisku pracy nauczyciela	75
<i>Dorota Merecz</i> Jestem mobbowany... ale czy na pewno? O podobieństwach i różnicach między mobbingiem a innymi zjawiskami	99
<i>Jacek Pyżalski</i> Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy)	107
<i>Zbigniew Józwiak</i> Fizyczne warunki pracy nauczycieli	117

Krzysztof Puchalski, Elżbieta Korzeniowska

Struktura, strategie i metodologia programu promocji

zdrowia psychicznego nauczycieli 133

WSTĘP

Społeczne uznanie dla zawodu nauczyciela utrzymuje się w Polsce od połowy lat dziewięćdziesiątych na bardzo wysokim poziomie. W najnowszych badaniach CBOS-u (2009) nauczyciele znajdują się na siódmym miejscu w rankingu dotyczącym prestiżu poszczególnych zawodów. Aż 70% respondentów określa, że darzy ten zawód dużym poważaniem, a 24%, że średnim. Ocena ta jest znacząco lepsza w zestawieniu z takimi zawodami, jak przedsiębiorca, dziennikarz, ksiądz czy minister. Pozytywne postrzeganie społeczne nauczycieli kontrastuje z tym, jak sami nauczyciele odbierają swoją rzeczywistość zawodową, a zwłaszcza losy oświaty (Zahorska, Walczak, 2009). Nie sposób też nie zauważać ogólnej krytyki (choćby na forach internetowych), która odnosi się do i wysiłku, jaki nauczyciele muszą wkładać w swoją pracę. Krytyczne uwagi osób przekonanych, że praca nauczyciela jest łatwa, a wynagrodzenia zbyt wysokie w stosunku do nakładu pracy, wynikają głównie z tego, że czas, który nauczyciele poświęcają na bezpośrednią pracę z uczniami, jest krótszy niż czas pracy osób wykonujących inne zawody. Osoby krytykujące zwracają także uwagę na długie ferie oraz inne wolne dni wynikające z organizacji roku szkolnego. Tego typu oceny są oczywiście bardzo powierzchowne i nie uwzględniają wielu aspektów pracy nauczyciela, a już z pewnością nie opierają się na wynikach rzetelnych badań. Dodatkowo o obciążeniach związanych z pracą nauczyciela rozmawia się przy okazji dyskusji o uprawnieniach nauczycieli wynikających z Karty Nauczyciela – także dla potrzeb tej dyskusji warto dysponować współczesną, rzetelną diagnozą sytuacji.

Niniejsza książka – na podstawie wyników aktualnych reprezentatywnych badań na dużej próbie nauczycieli – opisuje, jak spostrzegają oni pozytywne i negatywne czynniki występujące w ich miejscu pracy. Podjęto w niej dyskusję na temat związków między warunkami pracy nauczyciela a relacją nauczyciel – uczeń.

Pragniemy, aby głównymi odbiorcami książki były osoby zajmujące się planowaniem i organizacją pracy nauczycieli na różnych poziomach – od systemowego po zarządzanie konkretną placówką oświatową. Staraliśmy się zatem uzyskać kompromis – przedstawiamy rzetelne dane naukowe jednak w przystępnej formie, świadomie rezygnując z niektórych rozważań teoretycznych czy bardziej skomplikowanych metod analizy uzyskanych wyników.

Obciążenia w pracy nauczyciela zaczęto w sposób bardziej systematyczny badać i analizować w latach siedemdziesiątych XX wieku (Maslach, 2000). Obecnie

co roku jest publikowanych około 1000 prac naukowych dotyczących wielu aspektów pracy nauczyciela – od oceny psychospołecznych warunków pracy w tym zawodzie, kompetencji zawodowych i osobistych, po diagnozę kondycji zdrowotnej tej grupy zawodowej.

Zawód nauczyciela należy do grupy tzw. profesji pomocowych (*helping professions*) lub inaczej profesji zorientowanych na człowieka (*people-oriented professions*). Podstawowym wyróżnikiem tej kategorii zawodów jest szczególny kontakt z drugim człowiekiem, który stanowi zasadniczy element pracy. Zawody tej grupy, bez względu na to, czy zaliczają się do profesji medycznych (np. lekarz, pielęgniarka), szeroko rozumianej pomocy społecznej i administracji publicznej (np. pracownik socjalny, urzędnicy administracji), czy wreszcie do grupy pracowników systemu oświaty (np. wychowawcy czy nauczyciele różnych typów szkół), charakteryzują się pewnymi cechami wspólnymi. Przede wszystkim mamy tu na myśli występowanie odznaczającej się specyficzną dynamiką relacji pomagający – osoba przyjmująca pomoc¹ (Maslach, 2000; Sęk, 2000a). W relacji tej ogromną rolę odgrywa „bliski kontakt interpersonalny wykorzystujący także procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej” (Sęk, 2000b, s. 99). Jednocześnie w specyfikę profesji pomocowych jest zwykle wpisana znaczna dysproporcja między dawaniem a braniem na poziomie psychologicznym. Oznacza to, że symboliczne gratyfikacje wynikające z pełnienia ról zawodowych często nie są w stanie zbilansować kosztów ponoszonych przez pracownika (Sęk, 2000a). Wreszcie praca we wszystkich profesjach pomocowych stanowi znaczne obciążenie dla osoby ją wykonującej.

Osoby pracujące w zawodach pomocowych są w pewnym sensie „na cenzurowanym”. Zarówno klienci (podopieczni), ich rodziny, jak i inne osoby mają w stosunku do wykonawców profesji pomocowych wysokie wymagania. Oczekiwania te – związane często ze spostrzeganiem tych zawodów jako „misyjnych”, służebnych wobec społeczeństwa – są często kompletnie nierealistyczne. Osoby takie w odbiorze społecznym nie mają prawa do bycia zmęczonym, zdenerwowanym czy mniej zaangażowanym. O specyficie tego zawodu decyduje także szczególna etyczna i prawna odpowiedzialność ciążyąca na wykonawcach profesji pomocowych. Świadomość tej odpowiedzialności znajduje potwierdzenie w ustaleniach empirycznych. Przykładem mogą być właśnie badani przez E. Putkiewicz i współpracowników (1999) nauczyciele. Ponad połowa respondentów uczestnicząca we wspomnianych badaniach (53%) uznała zakres odpowiedzialności, który na nich spoczywa, za wyższy niż w innych zawodach.

Wreszcie warto się skoncentrować na funkcjonowaniu klientów (odbiorców) usług osób wykonujących profesje pomocowe. Podobnie jak w wypadku zakresu zadań tej grupy profesjonalistów, mamy tutaj do czynienia ze sporym zróżnico-

¹ Znaczenie pojęcia „pomoc” jest w tym ujęciu bardzo szerokie i obejmuje przykładowo takie działania, jak: opieka, wychowanie, terapia, nauczanie czy leczenie.

waniem. Zależnie od miejsca pracy klienci mogą się cechować np.: agresją (instytucje resocjalizacyjne), wyuczoną bezradnością (pomoc społeczna), trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z choroby lub różnego rodzaju niepełnosprawności (profesje medyczne, szkolnictwo specjalne – ale też coraz częściej ogólnodostępne), trudnościami w sferze intelektualnej lub problemami emocjonalnymi (oświata). Oczywiście podana tutaj lista nie jest ani pełna, ani nie wyklucza ona łącznego występowania kilku wymienionych wyżej problemów.

Szczególnie obciążająca jest praca w instytucjach pomocowych, których klienci dopuszczają się aktów agresji w stosunku do personelu (Nowicka, Kolasa, 2001).

W przypadku zawodu nauczyciela obciążenia wynikające z konieczności funkcjonowania w relacji pomagający – osoba przyjmująca pomoc mogą się wiązać chociażby ze szczególną sytuacją uczniów, na rzecz których nauczyciel pracuje. Mogą to być uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, np. niepełnosprawni intelektualnie, mający niespecyficzne trudności w uczeniu się czy też cierpiący na zaburzenia somatyczne. Uczniowie mogą także przejawiać zaburzenia emocjonalne i zaburzenia w zachowaniu wynikające z dysfunkcjonalności środowiska rodzinnego lub innych problemów, z jakimi boryka się sam uczeń lub jego rodzina. Warto podkreślić, że konieczność wchodzenia w relacje i komunikacja z innymi ludźmi – zarówno podopiecznymi, jak i współpracownikami – zwykle wiąże się z emocjami, z których część wolno pracownikowi profesji pomocowej wyrażać, a część nie. Zagadnienia z tym związane porządkuje teoria pracy emocjonalnej (*emotion work, emotional labour*). Konstruktor ten, sięgający lat osiemdziesiątych XX wieku, wyraźnie zaznaczył się w naukach społecznych dopiero 10 lat temu (Zapf, 2002). Wedle tej koncepcji w profesjach pomocowych elementem roli zawodowej jest kontrola własnych emocji i dopasowanie ich do specyficznych potrzeb odbiorcy (klienta). W myśl definicji Morrisa i Feldmana, którą cytuje D. Zapf (2002, s. 238), praca emocjonalna jest rozumiana jako

[...] wysiłek, planowanie i kontrola potrzebna, aby okazywać wymagane przez organizację emocje w kontaktach interpersonalnych.

Emocje takie mają bezpośrednie przełożenie na jakość pracy i skuteczność profesjonalisty. Wpływają one też na samego klienta, ponieważ obowiązki zawodowe w profesji pomocowej przekładają się zwykle na relację interpersonalną między profesjonalistą a jego podopiecznym². Podana definicja dobrze charakteryzuje pracę zawodową pedagoga, w której emocje stanowią integralną część prawie wszystkich działań edukacyjnych (Chang, 2009; Hargreaves, 2000a, 2000b).

Zatem zawód nauczyciela wiąże się z wieloma obciążeniami, które są charakterystyczne właściwie dla wszystkich zawodów pomocowych. Jak już wspomniano, w niniejszej książce zajęto się czynnikami psychospołecznymi występującymi

² Oczywiście głębokość i charakter tej relacji nie są takie same w przypadku wszystkich profesji pomocowych.

w środowisku pracy nauczyciela. Analizowano głównie obciążenia (stresory), ale rozważania wzbogacono także o dyskusję na temat tych czynników środowiska pracy, które mogą oddziaływać na człowieka pozytywnie.

Oparto się na pogłębionej diagnozie środowiska pracy nauczycieli przeprowadzonej w ramach grantu 1-R-06 finansowanego przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju. Grant ten został zrealizowany przez Instytut Medycyny Pracy w Łodzi³. Projekt zatytułowano *Pozytywne i negatywne elementy psychospołecznego środowiska pracy w szkole a przemoc w relacji nauczyciel – uczeń* i zrealizowano w ramach Programu Wieloletniego pn. „Poprawa bezpieczeństwa i warunków pracy”. W badaniach wykorzystano technikę wywiadu. Przeprowadzono je na losowej próbie 1214 nauczycieli z całej Polski.

Ponieważ prezentowana publikacja z założenia ma mieć wymiar praktyczny, na początku przybliżamy podstawowe informacje dotyczące metodologii przeprowadzonych badań.

Struktura książki obejmuje rozdziały wprowadzające do zagadnień stresorów i czynników salutogennych w środowisku pracy oraz rozwiązań na rzecz wspierania dobrostanu nauczyciela w środowisku pracy. W kolejnych rozdziałach omówiono wpływ warunków pracy na nauczyciela, uwzględniając zarówno negatywne (np. poziom wypalenia zawodowego), jak i pozytywne (np. chęć ponownego wyboru zawodu) konsekwencje. Następnie dokładnie scharakteryzowano poszczególne stresory psychospołeczne w środowisku pracy. Każdy z rozdziałów dotyczących tego tematu zawiera krótkie wprowadzenie teoretyczne i odniesienie do wcześniejszych badań. Przedstawiono w nich także wybrane wyniki naszych badań i zaproponowano rozwiązania praktyczne mające na celu zapobieganie negatywnym skutkom oddziaływania określonego stresora w środowisku pracy, jego eliminację bądź redukcję. Podjęto także problematykę przemocy w relacji nauczyciel – uczeń i jej powiązania ze stanem psychospołecznych warunków pracy nauczyciela. Następnie, zachowując podobną strukturę, omówiono salutogenne elementy środowiska pracy. W rozwiązaniach praktycznych skoncentrowano się na tym, jak wspierać pozytywne aspekty środowiska pracy nauczycieli. Osobny rozdział poświęcono fizycznym warunkom pracy nauczycieli, które także, chociaż w ograniczonym zakresie, były diagnozowane w naszych badaniach prezentowanych w niniejszej publikacji. Książkę zamykają rozważania ukazujące, jak działania na rzecz dobrostanu nauczycieli mogą być realizowane w formie dobrze zaplanowanego, ustrukturyzowanego programu promocji zdrowia.

Jacek Pyżalski
Dorota Merecz

³ Zespół badawczy tworzyli: dr Jacek Pyżalski (kierownik), dr Dorota Merecz, dr Elżbieta Kozłowska, dr Krzysztof Puchalski, dr Agnieszka Mościcka, mgr Marcin Drabek, dr Zbigniew Józwiak.

BIBLIOGRAFIA

- CBOS (2009): *Prestiż zawodów*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_008_09.PDF [dostęp: 3.06.2010].
- Chang M. (2009): *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*. „Educational Psychology Review”, 21(3).
- Garrahy D.A., Cothran D.J., Kulinna P.H. (2005): *Voices from the trenches: An exploration of teachers' management knowledge*. „Journal of Educational Research”, 99(1).
- GUS (2009): *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*. Warszawa, GUS.
- Hargreaves A. (2000a): *Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students*. „Teaching and Teacher Education”, 16.
- Hargreaves A. (2000b): *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Milton Keynes, Open University Press.
- Maslach Ch. (2000): *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa, PWN.
- Nowicka M., Kolasa W. (2001): *W obliczu agresywnego klienta – konsekwencje psychologiczne dla pracowników*. „Medycyna Pracy”, 1.
- Pšunder M. (2005): *How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views*. „Teaching and Teacher Education”, 21.
- Putkiewicz E., Siellawa-Kolbowska K.E., Wiłkomirska A., Zahorska M. (1999): *Nauczyciele wobec reformy edukacji*. Warszawa, Żak.
- 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.
- Shetchtman Z., Leichtenritt J. (2004): *Affective teaching: A method to enhance classroom management*. „European Journal of Teacher Education”, 27.
- Zahorska M., Walczak D. (2009): *O osobliwości nauczycielskiej duszy*. W: A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska (red.): *Szkola w dobie Internetu*. Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Zapf D. (2002): *Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations*. „Human Resource Management Review”.

JACEK PYŻALSKI

PODSTAWOWE INFORMACJE DOTYCZĄCE METODOLOGII PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

PROBLEM BADAWCZY

Przeprowadzone badania służą pogłębionej, aktualnej diagnozie psychospołecznych warunków pracy polskich nauczycieli. Uwzględniono w nich zarówno te elementy środowiska pracy, które należy wartościować jako patogenne (stresory), jak i czynniki pozytywne (salutogenne). Interesowały nas związki tych czynników z poziomem wypalenia zawodowego nauczycieli oraz z negatywnymi relacjami nauczyciel – uczeń (w tym przemocą). Zmienne te współwystępują – jednak przekrojowy model badawczy pozwala w zróżnicowany sposób interpretować zależności przyczynowo-skutkowe. Dlatego też dla potrzeb planowania badań i interpretacji wyników skonstruowaliśmy zaprezentowany niżej model badawczy.

MODEL BADAWCZY

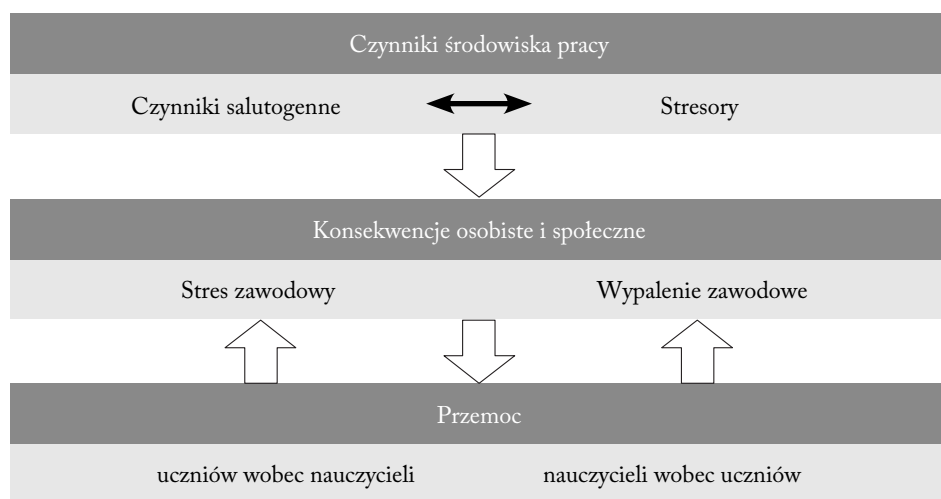
Przyjęty w badaniach model badawczy przedstawiono na schemacie 1.

Podstawowe założenie zaproponowanego modelu jest takie, że czynniki środowiska pracy [zarówno stresory (zagrożenia), jak i czynniki salutogenne – a właściwie wypadkowa ich wspólnego oddziaływania] wpływają na nauczyciela i mają swoje konsekwencje w postaci określonego poziomu stresu zawodowego oraz w niektórych przypadkach – wypalenia zawodowego¹. Te następstwa mogą z kolei oznaczać gorsze relacje nauczyciel – uczeń (w tym przemoc, której

¹ W tym kontekście warto przywołać cytowaną przez J.J. Hakanena i współpracowników (2006) koncepcję energetycznych i motywacyjnych procesów w pracy nauczyciela. W pierwszym przypadku wymagania miejsca pracy przekładają się na gorszy stan zdrowia przez mechanizm wypalenia zawodowego. Równocześnie działają procesy motywacyjne, które wpływają na zaangażowanie w pracę. Nie zawsze więc czynniki obecne w miejscu pracy prowadzą do negatywnych konsekwencji.

sprawcą mogą być nauczyciel lub uczniowie). Tego typu kierunek zależności, chociaż nie jedyny możliwy do analizy przy przekrojowym planie badawczym, znajduje poparcie we wcześniej przywołanej literaturze przedmiotu (np. Alvarez, 2007; Hakanen i in., 2006; Sava, 2002). W szczególności przesłanką jest tutaj przegląd literatury dokonany przez H.K. Alvarez (2007), która wskazała wiele badań potwierdzających, że nauczyciele odczuwający silny stres zawodowy doświadczają więcej negatywnych zachowań uczniów oraz stosują bardziej dyrektywne, czasami wrogie uczniom metody utrzymania dyscypliny w szkole. Z kolei przemoc ze strony uczniów może być traktowana jako obciążenie dla nauczyciela wpływające na poziom odczuwanego przez niego stresu czy wypalenia zawodowego. Może tutaj także zachodzić mechanizm równoczesnego wpływu na siebie obu zmiennych – nawet o charakterze tzw. błędnego koła (Alvarez, 2007; Sava, 2002).

Schemat 1. Podstawowy model badawczy stosowany do analizy uzyskanych wyników



Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na charakter niniejszej publikacji nie wykorzystano wszystkich możliwych do zastosowania analiz. Ograniczono się do przedstawienia tych wyników, które można łatwo przełożyć na działania praktyczne w obszarze przeciwdziałania niekorzystnemu wpływowi warunków pracy na nauczycieli.

STRESORY (ZAGROŻENIA)

Do stresorów (zagrożeń) zaliczono pięć grup zmiennych, z których większość wchodzi w skład szerszej grupy czynników wpływających na klimat szkoły, tj.: mobbing ze strony przełożonych i współpracowników, brak wsparcia społecz-

nego ze strony przełożonych i współpracowników; złe fizyczne warunki pracy; nieprawidłowa organizację pracy (zarówno w skali makro, jak i na poziomie konkretnej placówki); nieprawidłowe relacje nauczyciel – rodzice podopiecznych; narażenie na agresję ze strony przełożonych i współpracowników (także takie, które spełnia kryteria mobbingu).

Schemat 2. Stresory uwzględnione w badaniach

1. Brak wsparcia społecznego	<ul style="list-style-type: none"> • ze strony współpracowników • ze strony przełożonych
2. Złe fizyczne warunki pracy	<ul style="list-style-type: none"> • związane z pomieszczeniami socjalnymi • związane z bezpośrednim miejscem pracy
3. Nieprawidłowa organizacja pracy	<ul style="list-style-type: none"> • na poziomie makro • na poziomie placówki oświatowej
4. Nieprawidłowe relacje z rodzicami uczniów	<ul style="list-style-type: none"> • trudności komunikacyjne • negatywne emocje
5. Narażanie na agresję ze strony przełożonych i współpracowników	<ul style="list-style-type: none"> • agresja niespełniająca kryteriów mobbingu • agresja o charakterze mobbingu

Źródło: opracowanie własne.

CZYNNIKI SALUTOGENNE

Uwzględnione w modelu badawczym czynniki salutogenne obejmowały: wsparcie społeczne ze strony współpracowników i przełożonych, dobrą organizację pracy oraz konstruktywne relacje z rodzicami uczniów.

Schemat 3. Czynniki salutogenne uwzględnione w badaniach

1. Wsparcie społeczne	<ul style="list-style-type: none"> • ze strony współpracowników • ze strony przełożonych
2. Dobra organizacja pracy	<ul style="list-style-type: none"> • na poziomie placówki oświatowej
3. Prawidłowe relacje z rodzicami uczniów	<ul style="list-style-type: none"> • otrzymywanie wsparcia w działaniach dydaktycznych i wychowawczych

Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo uwzględniono wiele mniej poważnych zachowań uczniów związanych z łamaniem dyscypliny w szkole.

NEGATYWNE RELACJE NAUCZYCIEL – UCZEŃ (W TYM PRZEMOC)

Negatywne relacje nauczyciel – uczeń, w tym przemoc, zdefiniowano zgodnie z założeniami projektu badawczego, nie ograniczając się do tradycyjnych przejawów tego zjawiska. Uwzględniono oba możliwe kierunki działania przemocy, tj. taką, w której sprawcą jest nauczyciel, i taką, w której sprawcą jest uczeń. Uwzględniono dwie grupy wskaźników: niewłaściwe zachowania uczniów oraz dyrektywne przekonania nauczycieli.

Schemat 4. Przemoc w relacji nauczyciel – uczeń

1. Niewłaściwe zachowania uczniów	<ul style="list-style-type: none"> • doświadczane przez konkretnego nauczyciela na jego zajęciach • w określonym czasie • agresja bezpośrednia i pośrednia
2. Dyrektywne przekonania nauczyciela	<ul style="list-style-type: none"> • związane ze stosowaniem kary cielesnej w placówkach oświatowych • związane z innymi metodami utrzymania dyscypliny w szkole

Źródło: opracowanie własne.

W książce ze względu na jej praktyczny charakter przedstawiono problemy w nieco inny sposób niż w modelu badawczym – wszystkie jego główne elementy są jednak obecne.

PRÓBA BADAWCZA

W badaniu zastosowano metodę wywiadu kwestionariuszowego na losowej ogólnopolskiej próbie nauczycieli. Grupa badawcza liczyła 1214 respondentów i została wyłoniona w wyniku losowania 2-stopniowego.

W celu uzyskania optymalnego rozkładu próby badawczej zastosowano następujące zmienne warstwujące:

- typ szkoły: szkoły podstawowe, gimnazja, zasadnicze szkoły zawodowe, licea profilowane, licea ogólnokształcące, technika;
- województwo: centralne (łódzkie, mazowieckie), południowe (małopolskie, śląskie), północno-zachodnie (lubuskie, wielkopolskie, zachodniopomorskie), południowo-zachodnie (dolnośląskie, opolskie), północne (kujawsko-pomorskie, pomorskie, warmińsko-mazurskie), wschodnie (lubelskie, podkarpackie, podlaskie, świętokrzyskie);
- typ gminy: miejskie, miejsko-wiejskie, wiejskie.

Na pierwszym etapie doboru wylosowano szkoły. Operatem losowania był aktualny wykaz szkół z Systemu Informacji Oświatowej. Dobór nastąpił przy użyciu schematu proporcjonalnego w warstwach z jednakowym prawdopodobieństwem wyboru w ramach warstwy wielokrotnej (typ szkoły/województwo/typ gminy).

Na drugim etapie doboru wylosowano nauczycieli. Operatem doboru była lista nauczycieli w wylosowanych szkołach. Dobór nauczycieli nastąpił według schematu losowego prostego z jednakowym prawdopodobieństwem wyboru. W badaniu uwzględniono jedynie tych respondentów, którzy w wylosowanej placówce byli zatrudnieni na pełny etat.

85,24% próby stanowiły kobiety, a 14,76% – mężczyźni. Średni staż pracy w oświacie wynosił 16,2 lat ($SD = 9,25$). W szkołach podstawowych pracowało 54,3% badanych, w gimnazjach – 21,2%, w liceach – 10%, w technikach – 8,5%. Najmniej badanych uczyło w liceach profilowanych (4%) i szkołach zawodowych (2%). Na terenach wiejskich pracowało 45,7% z badanych nauczycieli. 29,7% nauczycieli uczyło w miastach liczących powyżej 100 tysięcy mieszkańców, 12,4% – w miastach do 20 tysięcy mieszkańców, a 12,2% nauczycieli w miastach, gdzie liczba mieszkańców mieści się w przedziale 20–100 tysięcy. Badania objęły nauczycieli czterech stopni awansu zawodowego, tj. stażystów (4,5%), nauczycieli kontraktowych (18,6%), nauczycieli mianowanych (27,7%) i dyplomowanych (49,2%). Według najnowszych badań (GUS, 2009), aż 78% polskich nauczycieli pracuje na pełnym etacie. Proporcje nauczycieli z poszczególnych placówek są zbliżone do tych podawanych w najnowszych badaniach GUS-u (2009) – chociaż nie są one identyczne, ze względu na to, że badania GUS-u (2009) uwzględniają także nauczycieli pracujących na część etatu.

PRZEBIEG BADAŃ

Przeszkoleni ankieterzy wyspecjalizowanej firmy badawczej (PBS DGA z Sopotu) prowadzili wywiady z wylosowanymi nauczycielami. Wywiady odbywały się na terenie szkół i trwały zwykle po kilkadziesiąt minut każdy. Braki danych w poszczególnych pytaniach nie przekraczają 2%. Odsetek odmów udziału w badaniu był niższy niż 1%.

NARZĘDZIA ZASTOSOWANE W BADANIU

W projekcie zastosowano zarówno sprawdzone psychometrycznie kwestionariusze wykorzystane wcześniej w innych badaniach, jak i nowe narzędzia skonstruowane specjalnie dla potrzeb realizacji projektu badawczego.

KWESTIONARIUSZ OBCIĄŻEŃ ZAWODOWYCH PEDAGOGA (KOZP)

Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga wykorzystuje się do pomiaru stresu zawodowego osób zatrudnionych na stanowiskach pedagogicznych. Nadaje się on do pomiaru percepcji obciążeń zawodowych zarówno osób pracujących z podopiecznymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych (pedagodzy specjaliści), jak i osób zatrudnionych w placówkach ogólnodostępnych (Pyżalski, Plichta, 2007). Narzędzie to znalazło uznanie ekspertów, zostało uwzględnione w międzynarodowej bazie narzędzi stosowanych w promocji zdrowia PROMENPOL oraz przedstawione jako przykład dobrej praktyki w zakresie ewaluacji w podręczniku do promocji zdrowia Europejskiej Sieci Promocji Zdrowia w Miejscu Pracy (Op de Beck i in., 2009). Zawiera ono trzy podskale, z których w badaniu zastosowano dwie:

1. **Obciążenia Organizacyjne (OO)** – skala ta mierzy obciążenia związane z aspektami organizacyjnymi zarówno na poziomie makro, jak i w odniesieniu do konkretnej placówki oświatowej. W grę wchodzi takie aspekty obciążeń organizacyjnych, jak:
 - brak wsparcia społecznego ze strony przełożonych i współpracowników,
 - przeciążenie pracą,
 - niezadowolenie z socjalnych warunków pracy, w tym wynagrodzenia.
2. **Brak Sensu Pracy (BSP)** – skala ta mierzy obciążenia wynikające z braku rezultatów lub zbyt długiego oczekiwania na rezultaty 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 (Pines, 2000).

Kwestionariusz ma dwie wersje. Pierwsza, zasadnicza wersja, zastosowana także w niniejszych badaniach zawiera 20 pozycji i została wszechstronnie psychometrycznie sprawdzona (wersja A). 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. Wersja A narzędzia może być stosowana do badań naukowych, diagnozy obciążeń zawodowych w grupach pedagogów i z pewną ostrożnością – do diagnozy indywidualnej (Pyżalski, Plichta, 2007). Współczynnik alfa Cronbacha dla całego kwestionariusza wynosi 0,84, dla skali Brak Sensu Pracy – 0,63, a dla Obciążeń Organizacyjnych – 0,79. Kwestionariusz ten posiada tymczasowe normy stenowe, sprawdzone w reprezentatywnych badaniach nauczycieli województwa łódzkiego (Pyżalski, 2008). Moc dyskryminacyjna wszystkich itemów przekracza 0,5, a w większości sytuacji znacznie przewyższa tę wartość. Trafność kongruencyjna kwestionariusza została sprawdzona przez skorelowanie jego wyników z wynikami kwestionariusza MBI.

KWESTIONARIUSZ MDM

Częstość występowania mobbingu w środowisku pracy oraz rodzaje zachowań mobbingowych, z którymi stykają się osoby badane, były oceniane na podstawie Kwestionariusza MDM, opracowanego w Zakładzie Psychologii Pracy IMP w ramach projektu „Mobbing jako zagrożenie dla zdrowia pracujących. Opracowanie zasad i metod diagnostyki zachowań mobbingowych w środowisku pracy” w latach 2005–2006.

W Kwestionariuszu MDM znajdują się 32 pozycje diagnostyczne i 24 pozycje² dodatkowe. Pozycje dzielą się na dwie kategorie – opisujące zachowania wobec respondenta ze strony przełożonych (MDM Szef) i współpracowników (MDM Koledzy). Odpowiadając na pytania, respondent wybiera sześć (dla częstości zachowań) i cztery (dla czasu trwania zachowań) z podanych możliwości:

Częstość zachowań:

- nigdy
- rzadziej niż raz na pół roku
- raz na pół roku
- raz na 3 miesiące
- raz w miesiącu
- przynajmniej raz w tygodniu

Czas trwania:

- do 3 miesięcy
- od 3 do 6 miesięcy
- od 6 do 12 miesięcy
- dłużej niż rok

KWESTIONARIUSZ MASLACH BURNOUT INVENTORY – GENERAL SURVEY (MBI-GS)

Do pomiaru zjawiska wypalenia się zastosowano Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego C. Maslach w wersji rozwiniętej przez W.B. Schaufeliego, M.P. Leitera, C. Maslach i S.E. Jackson (1996), czyli tak zwany MBI – General Survey (MBI-GS). Składają się na niego trzy skale analogiczne do skal tradycyjnego kwestionariusza. Są nimi: wyczerpanie, cynizm i skuteczność zawodowa (*professional efficacy*). Itemy dotyczące wyczerpania mają charakter ogólny bez nacisku na kontakt z klientem, jak to było w przypadku tradycyjnego MBI. Zdecydowanie odmienna od skali depersonalizacji w MBI jest skala cynizmu, która dotyczy dystansowania się od pracy jako takiej i rozwoju negatywnej postawy wobec pracy. Skala cynizmu nie odnosi się bezpośrednio do relacji międzyludzkich w pracy, ale nie wyklucza takich odniesień (Bakker, Demerouti, Schaufeli, 2002).

Z kolei podskala skuteczności zawodowej jest bardzo podobna do skali obniżonego poczucia osiągnięć osobistych w klasycznej wersji MBI. Właściwości psychometryczne kwestionariusza są satysfakcjonujące.

² W badaniu zastosowano tylko 4 wybrane, uzasadnione teoretycznie, pozycje dodatkowe.

Zastosowany w badaniach Kwestionariusz MBI-GS ma polską adaptację, przygotowaną przez dr Annę Dyląg z Instytutu Ekonomii i Zarządzania UJ, i został wykorzystany za zgodą autorów. Skala ta pozwala na porównywanie wyników w kwestii wypalenia zawodowego między nauczycielami a osobami wykonującymi inne zawody.

INNE NARZĘDZIA ZASTOSOWANE W BADANIU

Pozostałe zastosowane w badaniu narzędzia skonstruowano na potrzebę realizowanego projektu, ponieważ brakowało skal operacjonalizujących interesujące nas konstrukty, nadających się zwłaszcza do specyficznego pomiaru odnoszącego się do środowiska pracy nauczyciela. Wszystkie narzędzia są trafne teoretycznie oraz posiadają rzetelność przekraczająca poziom 0,75 (alfa Cronbacha).

SPOSÓB PRZEDSTAWIENIA I ANALIZY WYNIKÓW

Przedstawiając wyniki badań, zwykle zaokrąglano wartości wskaźników struktury (%) do pełnych liczb, uznając ten poziom dokładności za właściwy dla charakteru publikacji. W przypadku analiz statystycznych podano wartości parametrów statystycznych (np. wartość współczynnika korelacji liniowej, testu F lub t itd.) oraz poziom istotności statystycznej, przyjmując za każdym razem $p = 0,05$ jako wartość graniczną istotności statystycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez H.K. (2007): *The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom*. „Teaching and Teacher Education”, 23.
- Bakker A.B., Demerouti E., Schaufeli W.B. (2002): *Validation of the Maslach Burnout Inventory – General Survey: An internet study*. „Anxiety, Stress & Coping”, 3.
- GUS (2009): *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*. Warszawa, GUS, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3430_PLK_HTML.htm [dostęp: 2.03.2010].
- Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B. (2006): *Burnout and work engagement among teachers*. „Journal of School Psychology”, 43.
- Op De Beeck R., Van den Broek K., De Meyer S. (2009): *Mental health promotion*. In: *Workplace health promotion. Definitions, methods and techniques*. Bukareszt, Romtens Foundation.
- Pines A.M. (2000): *Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa, PWN.

- Pyżalski J. (2008): *Obciążenia psychospołeczne w miejscu pracy pedagoga związane z niewłaściwymi zachowaniami uczniów*. „Medycyna Pracy” 59(4).
- Pyżalski J., Plichta P. (2007): *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź, Wyd. UŁ.
- Sava F.A. (2002): *Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis mode*. „Teaching and Teacher Education”, 18.
- Schaufeli W.B., Leiter M.P., Maslach C., Jackson S.E. (1996): *Maslach Burnout Inventory – General Survey*. In: C. Maslach, S.E. Jackson (eds.): *The Maslach Burnout Inventory – test manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press.

NARZĘDZIE DO DIAGNOZY CZĘSTOTLIWOŚCI NIEWŁAŚCIWYCH ZACHOWAŃ UCZNIÓW

Proszę o zaznaczenie jak często niżej wymienione zachowania miały miejsce podczas lekcji prowadzonych przez Panią/Pana w ciągu ostatnich dwóch tygodni.

Ostatnie dwa tygodnie	Ani razu	1–2 razy	3–4 razy	5 lub więcej razy
Uczeń zachowywał się głośno (rozmawiał, śmiał się, hałasował, wydawał różne dźwięki, stukał, pukał).				
Uczeń spóźnił się na zajęcia.				
Uczeń był kompletnie bierny, nie zajmował się tym, co się dzieje na lekcji.				
Uczeń poszturchiwał innych uczniów.				
Uczeń jadł podczas zajęć lub żuł gumę, pomimo Pana(i) zakazu.				
Uczeń ściągał podczas sprawdzianu.				
Uczeń używał wulgarnych słów lub gestów.				
Uczeń ignorował lub odmówił wykonania Pana(i) poleceń.				
Uczeń korzystał z telefonu, np. wysyłał SMS-a.				
Uczeń zajmował się na zajęciach innymi sprawami (czytał gazetę, grał w karty itp.).				
Uczeń komentował Pana(i) wypowiedzi, przejęzyczenia.				
Uczeń groził kolegom.				
Uczeń niszczył rzeczy należące do innych uczniów.				
Uczeń rzucał przedmiotami po pomieszczeniu.				

Ostatnie dwa tygodnie	Ani razu	1-2 razy	3-4 razy	5 lub więcej razy
Uczeń niszczył mienie szkoły (np. meble, ściany).				
Uczeń wyszedł z sali bez Pana(i) pozwolenia.				
Uczeń pobił innego ucznia.				
Uczeń zachowywał się na lekcji, jakby był pod wpływem alkoholu lub innych środków odurzających.				
Uczeń podczas zajęć zasnął.				
Uczeń filmował lub nagrywał Pana(i) zajęcia mimo że Pan(i) tego nie chciał(a).				
Uczeń groził Panu(i).				
Uczeń zniszczył rzeczy należące do Pana(i).				

Źródło: opracowanie własne.

DOROTA MERECZ

PSYCHOSPOŁECZNE CECHY PRACY: STRESORY I CZYNNIKI POZYTYWNE

Do niedawna w większości działów gospodarki dbałość o zdrowie pracowników ograniczała się do zmniejszania ryzyka wypadków czy wyposażania zatrudnionych w osobistą ochronę, jeśli pracowali w środowisku bezpośrednio zagrażającym zdrowiu. Współcześnie uznaje się także rolę tzw. psychospołecznych cech pracy w kształtowaniu zdrowia oraz samopoczucia zatrudnionych i coraz częściej są realizowane działania zmierzające do poprawy warunków pracy w tym zakresie.

Psychospołeczne cechy pracy można podzielić na dwie zasadnicze kategorie: cechy, warunki pracy pozytywnie związane ze zdrowiem (salutogenne) i tzw. psychospołeczne stresory/zagrożenia.

Czym są psychospołeczne stresory/zagrożenia? Najprościej rzecz ujmując, to każdy rodzaj bodźca lub każda sytuacja, która za pośrednictwem procesów psychofizjologicznych może doprowadzić do szkody w postaci pogorszenia samopoczucia, dobrego funkcjonowania i/lub zdrowia. Czyli w gruncie rzeczy psychospołecznym zagrożeniem jest wszystko, co pogarsza samopoczucie lub utrudnia prawidłowe, skuteczne działanie. Jest to bardzo szeroka kategoria i intuicyjnie można wyczuć, że w zasadzie do przytoczonego opisu pasuje nieskończenie wiele sytuacji. Co więcej, to, co jest źródłem stresu zawodowego dla jednego pracownika, może nie stanowić żadnego problemu dla jego kolegi lub koleżanki. Psycholodzy podkreślają, że w przypadku większości sytuacji, z jakimi ma do czynienia człowiek w sytuacjach zawodowych czy pozazawodowych, o tym, czy zostaną one odebrane jako stresujące, decyduje przede wszystkim ich interpretacja. W zasadzie, jak pisał Epiktet z Hierapolis (2005, s. 8), „niepokoją nas nie rzeczy, lecz nasze wyobrażenie o nich” (tłum. autorki). Dlatego większość naukowców zajmujących się psychospołecznymi zagrożeniami w środowisku pracy stoi na stanowisku, że są one skutkiem wzajemnego oddziaływania warunków, wymagań, organizacji i treści pracy oraz indywidualnych potrzeb, preferencji i właściwości pracownika. Jakie są konsekwencje takiego poglądu? Otóż w przypadku

psychospołecznych zagrożeń nie można kategorycznie stwierdzić, że szkodzą one zawsze i każdemu, tak jak ma to miejsce w przypadku innych zagrożeń (nadmierny hałas zawsze doprowadzi do uszkodzenia słuchu). Przykładowa sytuacja: w szkole X dyrektor wymaga od swoich podwładnych inicjatywy i twórczych pomysłów, promuje tych nauczycieli, którzy potrafią zerwać z rutyną. Ta sytuacja bardzo stresuje nauczycielkę Y, która ma poczucie, że wymagania przełożonego są zbyt wysokie i zmuszają ją do intensywnej pracy w domu. Natomiast dla innej nauczycielki to woda na młyn – jest zachwycona nowymi wyzwaniami, wreszcie czuje, że może realizować swoje pasje, a praca stała się dla niej źródłem wielkiej satysfakcji. Jak mawiają Anglicy, jeden rozmiar nie pasuje wszystkim, dlatego profesjonaliści zajmujący się ochroną zdrowia pracowników przed zagrożeniami psychospołecznymi traktują je jako zagrożenia potencjalne, które przy pewnym natężeniu mogą szkodzić znaczącej liczbie zatrudnionych. Chroniczna ekspozycja na psychospołeczne stresory w miejscu pracy prowadzi do wielu niekorzystnych zjawisk, takich jak zaburzenia w stanie zdrowia psychicznego, rozwój chorób psychosomatycznych czy obniżenie poziomu zadowolenia z wykonywanej pracy (Kobayashi, Middlemiss, 2009; Byrne, Espnes, 2008; Hakanen i in., 2008; Cox i in., 2000). Jednostkowe negatywne konsekwencje emocjonalne i zdrowotne przekładają się na koszty społeczne i ekonomiczne – dowiedziono bowiem, że chroniczny stres utrudnia nawiązywanie i utrzymywanie pozytywnych i satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi, obniża efektywność pracy, prowadzi do dużej fluktuacji kadr, przestojów i strat powodowanych absencją chorobową itd. (Sauter, Hurrell, 1999; Kompier, Cooper, 1999). Nic więc dziwnego, że obecnie na świecie odnotowuje się intensywny wzrost zainteresowania zarówno pracodawców, pracobiorców, jak i środowisk naukowych, lekarzy i psychologów problematyką prewencji i zwalczania stresu w miejscu pracy.

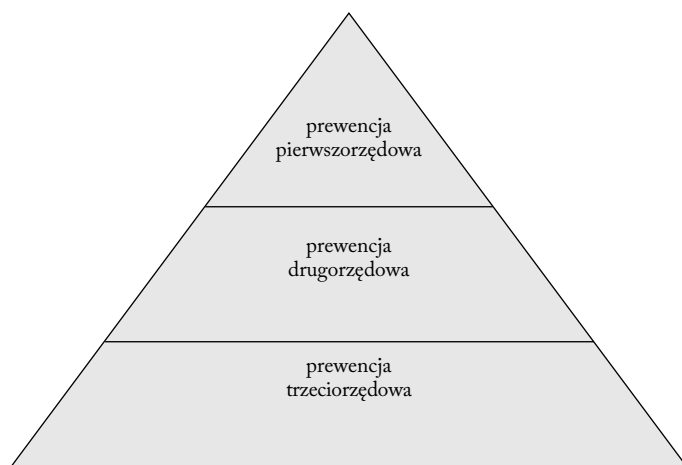
We współczesnej praktyce psychologicznej, psychologii zdrowia i pracy funkcjonuje angielski termin *stress management* odnoszący się do działań nakierowanych na ograniczenie szkodliwego oddziaływania stresorów na funkcjonowanie i zdrowie człowieka przez edukację, pomoc w rozwoju efektywnych strategii radzenia sobie ze stresem i jego konsekwencjami, a także poradnictwo, psychoterapię i leczenie zaburzeń odstresowych.

W tradycji psychologii stosowanej terminem tym zwykło się określać działania mieszczące się w obszarze prewencji wtórnej i trzeciorzędowej. *Stress management* to ogólne (tj. niespecyficzne) podejście terapeutyczne do wielu problemów adaptacyjnych i zdrowotnych. M. Kompier ze współpracownikami (2000) uzupełniają podaną definicję o działania edukacyjne i samopomocowe, zmierzające do podniesienia indywidualnego potencjału w radzeniu sobie ze stresem. Zatem w tym ujęciu zadania i działania z zakresu *stress management* są nakierowane na jednostkę, bez uwzględniania interwencji w jej środowisko społeczne, które w znacznym stopniu jest odpowiedzialne za stres, na jaki się ona skarża. Promowanie takiego podejścia do prewencji stresu i zaburzeń od-

stresowych, przy jednoczesnej świadomości jego ograniczeń, było determinowane przekonaniem terapeutów i psychologów o braku możliwości wywierania wpływu na środowisko społeczne, w którym funkcjonuje jednostka zgłaszająca problemy wynikające ze stresu, na jaki jest narażona. To, co można było zaproponować osobom uskarżającym się na problemy związane ze stresem dotyczyło pomocy w rozwijaniu efektywniejszych sposobów radzenia sobie z nim, a także edukacji, psychoterapii i leczenia zaburzeń odstresowych. Sytuacja się zmieniła, gdy zgodnie z zaleceniami Światowej Organizacji Zdrowia (Kompier, Levi, 1994) programy antystresowe zaczęły się pojawiać na terenie miejsca pracy jako jeden z elementów szeroko rozumianej ochrony pracowników przed czynnikami szkodliwymi występującymi w środowisku pracy. W ocenie pracodawców takie programy mają być w znacznym stopniu nakierowane na ograniczenie negatywnych, z punktu widzenia interesu organizacji, zjawisk wynikających ze stresogenności wykonywanej pracy (obniżenie morale, gorsza efektywność, wzmożona absencja itd.). Nałożenie na pracodawców obowiązku ochrony pracownika przed szkodliwym oddziaływaniem psychospołecznych warunków pracy otwiera drzwi dla pierwotnej prewencji stresu, czyli tej ukierunkowanej na eliminację bądź, jeśli takowa jest niemożliwa, na ograniczenie negatywnego oddziaływania stresorów zawodowych na funkcjonowanie i zdrowie pracownika.

Trójstopniowy model ochrony zdrowia pracowników przed szkodliwym oddziaływaniem psychospołecznych stresorów, a więc uwzględniający prewencję pierwszorzędową, drugorzędową i trzeciorzędową, jest podejściem optymalnym (schemat 1).

Schemat 1. Rodzaje strategii prewencyjnych



Źródło: opracowanie własne.

W praktyce pod szyldem: „prewencja stresu w miejscu pracy” kryją się najczęściej działania edukacyjne (akcje informacyjne o negatywnych konsekwencjach stresu, zajęcia psychoedukacyjne zmierzające do poprawy funkcjonowania w sytuacjach stresowych, a także radzenia sobie z negatywnymi konsekwencjami stresu, np. techniki relaksacyjne), czyli ogólnie jest to oddziaływanie typu *stress management*. Powodów takiej sytuacji można byłoby znaleźć kilka. Po pierwsze, co jest wyraźne szczególnie w Polsce, zainteresowanie pracodawców poprawą psychospołecznych warunków pracy jest minimalne. Wynika to najpewniej z faktu, że mimo popularyzowania wiedzy na temat psychospołecznych zagrożeń w miejscu pracy, trudności wynikające z funkcjonowania w chronicznym stresie są traktowane jako problem pracownika. Zdaniem wielu pracodawców, to właśnie pracownik powinien dokładać wszelkich starań, aby się lepiej przystosować do zastanego środowiska pracy i móc efektywnie realizować cele, jakie stawia przed nim organizacja. Jeśli sobie nie radzi, zwykle poszukuje się nowego kandydata do pracy. Dlatego działania antystresowe, jeśli są prowadzone, zwykle koncentrują się na pogłębianiu umiejętności pracowników, a nie na zmianie w środowisku pracy.

Warto tutaj przypomnieć, że polskie prawo pracy (Dz. U. z 1996 r. Nr 24 i Dz. U. z 1997 r. Nr 129) nakłada na pracodawców obowiązek ochrony pracowników przed szkodliwościami występującymi w środowisku pracy (eliminacja i monitoring zagrożeń), a więc także psychospołecznymi stresorami, które prowadzą do negatywnych konsekwencji zdrowotnych. Niestety, kodeks pracy nie zawiera żadnego bezpośredniego odniesienia do stresu zawodowego, stąd dominuje tradycyjne podejście do rozumienia zagrożeń występujących w środowisku pracy jako szkodliwości o charakterze biologicznym (np. choroby zakaźne), chemicznym (np. substancje toksyczne) czy fizycznym (np. hałas). Najprawdopodobniej z tego względu tylko nieliczni polscy pracodawcy zdają się dostrzegać problem stresu zawodowego i uznają swoją współodpowiedzialność za kształtowanie wolnego od nadmiernego stresu środowiska pracy.

W ostatnim dwudziestoleciu w Europie i na świecie obserwuje się systematyczny wzrost zainteresowania prewencją pierwotną stresu zawodowego. Programy przeciwdziałania stresowi w miejscu pracy są rozwijane przede wszystkim w dużych korporacjach (Kompier i in., 2000), a osiągnięcia na tym polu często są wykorzystywane w ich strategii marketingowej promującej dane przedsiębiorstwo jako „firmę przyjazną” czy „zdrowe miejsce pracy”. Jakich zatem korzyści spodziewają się pracodawcy decydujący się na rozwijanie działań z zakresu prewencji i interwencji antystresowej w swoim miejscu pracy? Można je podzielić na cztery główne kategorie:

- wzrost produktywności,
- ograniczenie wydatków związanych z zachorowalnością,
- ograniczenie wydatków związanych z rozwojem zasobów ludzkich,
- poprawa wizerunku organizacji.

Warto podkreślić, że nie są to tylko teoretyczne oczekiwania profitów, jakie mogą przynieść wdrażane programy prewencji. Empirycznych dowodów dostarczają programy realizowane w latach dziewięćdziesiątych przez szwedzką korporację Asea Brown Boveri AB (ABB) czy duńskie przedsiębiorstwo budowlane – Nelissen Van Egteren Bouw Heelen B.V. W pierwszym z wymienionych przedsiębiorstw nacisk został położony na pierwotną prewencję stresu, tj. budowanie samodzielnych grup pracowniczych, które przejmowały odpowiedzialność za istotną część procesu produkcyjnego, uproszczenie rutynowych procedur, modyfikację systemu płac, umożliwienie podwładnym przejęcia odpowiedzialności za wykonanie wielu zadań dotychczas leżącej w gestii przełożonego oraz rozwój umiejętności zawodowych – szkolenia dla pracowników organizowane i prowadzone przez bardziej doświadczonych kolegów (Cooper i in., 1996). Wymierne rezultaty tej interwencji to: redukcja kosztów produkcji o 12% (roczne oszczędności rzędu 157 500 ECU), spadek absencji chorobowej do 4% w stosunku do 12% z okresu przed wdrożeniem, zwalczenie fluktuacji kadr oraz znacząca poprawa w obsłudze klienta. W drugim przedsiębiorstwie, Nelissen Van Egteren Bouw Heelen B.V., wdrożono zintegrowany program promocji zdrowia mieszczący się w ramach drugorzędowej prewencji stresu. Interwencja polegała na prowadzeniu szkoleń dla kierowników średniego szczebla z zakresu zarządzania grupą, komunikacji, treningów *stress management*, szkoleniu kierowników w radzeniu sobie z problemami podwładnych, które wynikają ze stresu zawodowego. Korzyści płynące z tej interwencji to przede wszystkim obniżenie absencji chorobowej wśród kadry kierowniczej niemal o 50% w stosunku do danych uzyskanych przed rozpoczęciem programu, a średni spadek absencji w całej firmie osiągnął blisko 30%. Ponadto rezultaty badań ewaluacyjnych wskazują, że pracownicy byli istotnie bardziej zadowoleni z organizacyjnych aspektów pracy i relacji ze współpracownikami i przełożonymi, a także lepiej przygotowani do radzenia sobie i rozwiązywania problemów zawodowych (Cooper i in., 1996).

Wymierne korzyści przyniósł również program prewencji stresu zawodowego i wypalenia dla nauczycieli w szkolnictwie specjalnym zrealizowany w Danii, który polegał na kompleksowych szkoleniach dotyczących radzenia sobie z trudną młodzieżą oraz z agresją, a także był nakierowany na wprowadzenie zmian organizacyjnych i budowanie sieci wsparcia. Zmalała liczba incydentów z użyciem przemocy, zmniejszył się poziom absencji wśród uczestniczących w programie nauczycieli, a także odnotowano poprawę ogólnego klimatu interpersonalnego w szkole i zwiększony poziom satysfakcji zawodowej (European Agency for Safety and Health at Work, 2002).

Przedstawione przykłady programów prewencji stresu, zrealizowanych w miejscu pracy, stanowią dowód przemawiający za popularyzacją takich działań wśród pracodawców i pracobiorców w celu osiągnięcia obopólnych korzyści.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że psychospołeczne warunki pracy to nie tylko stresory zawodowe. W każdym środowisku pracy można znaleźć takie

czynniki, które są źle tolerowane przez pracowników, i takie, które poprawiają im samopoczucie, sprawiają, że pracownik się rozwija w sensie zawodowym i osobistym, doświadcza zadowolenia i dumy z własnych osiągnięć. Na początku rozdziału wspomniano, że psychospołeczne cechy pracy mogą również wpływać na zdrowie. Do pozytywnego potencjału środowiska pracy zalicza się m.in.: wsparcie społeczne, poczucie sprawiedliwości organizacyjnej, zrównoważenie wysiłków pracownika z nagrodami, jakie oferuje praca, ergonomiczne i estetyczne warunki pracy.

Wraz ze wzrostem popularności psychologii pozytywnej, która zajmuje się m.in. czynnikami wzmacniającymi potencjał rozwojowy człowieka, w obszarze promocji zdrowia pracowników coraz większym zainteresowaniem cieszą się oddziaływania polegające właśnie na budowaniu pozytywnego środowiska pracy (Seligman, 2002). Oddziaływania te koncentrują się z jednej strony na takim rozwoju organizacji, dzięki któremu pracownicy mają szansę na doświadczanie pozytywnych emocji w związku z wykonywaną pracą (radość, zadowolenie, duma itd.). Z drugiej strony prowadzą do rozwoju zasobów pracowników sprzyjających skutecznemu działaniu i budują odporność człowieka na oddziaływanie niekorzystnych warunków. Postulatem psychologii pozytywnej jest rozwijanie prężności (ang. *resilience*) w pracy definiowanej jako

[...] zdolność do zaradności życiowej w zmieniających się warunkach, adekwatnego przystosowywania się i zaangażowania w sprawy życia codziennego (Uchnast, 1997, s. 29);

[...] zdolność do wznoszenia się ponad przeciwności i nieustannego wykorzystywania sił do zmagania się z nimi (Wolin, Wolin, 1993, s. 45);

[...] zdolność do odzyskiwania równowagi psychicznej poprzez wykorzystywanie pozytywnych emocji (Tugade i in., 2004, s. 1162).

Proponuje się trzy rodzaje działań organizacyjnych, których celem jest rozwijanie prężności psychologicznej pracowników:

- budowanie sieci wsparcia wewnątrzorganizacyjnego, które ma pozytywnie oddziaływać na satysfakcję pracowników i ich przywiązanie do organizacji;
- promowanie godnej zaufania kultury organizacyjnej charakteryzującej się wysokim poziomem etyki;
- stałe inwestycje w rozwój kapitału ludzkiego (szkolenia, dbałość o zachowanie równowagi praca – dom itd.) (Froman, 2010).

Podsumowując, prozdrowotne interwencje w środowisku pracy powinny się koncentrować zarówno na eliminacji bądź ograniczaniu występowania psychospołecznych zagrożeń, jak i na zaangażowaniu organizacji w rozwój i umacnianie tych aspektów środowiska pracy, które w powszechnym odbiorze sprzyjają zdrowiu i dobremu funkcjonowaniu zawodowemu zatrudnionych.

BIBLIOGRAFIA

- Byrne D.G., Espnes G.A. (2008): *Occupational stress and cardiovascular disease*. „Stress & Health”, 24, 3.
- Cooper C.L., Liukkonen P., Cartwright S. (1996): *Stress prevention in the workplace. Assessing costs and benefits to organizations*. Dublin, European Foundation for Improvement of Living and Working Conditions.
- Cox T., Griffith A., Rial-Gonzales E. (2000): *Research on work-related stress*. Luxembourg, European Agency for Health & Safety at Work.
- Epiktet (2005): *Enchiridion and selection from discourses of Epictetus*. Stilwell, Digireads.com Book.
- Froman L. (2010): *Positive psychology in the workplace*. „Journal of Adult Development”, 17.
- Hakanen J.J., Schaufeli W.B., Ahola K. (2008): *The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement*. „Work & Stress”, 22, 3.
- Kobayashi T., Middlemiss S. (2009): *Employers' liability for occupational stress and death from overwork in the United States and the United Kingdom*. „Common Law World Review”, 38.
- Kompier M., Levi L. (1994): *Stress at work: Causes, effects, and prevention. A guide for small and medium sized enterprises*. Shankill, Dublin, Ireland and Lanham, MD, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Kompier M., Cooper C.L. (1999): *Stress prevention: European countries and European cases compared*. In: M. Kompier, C.L. Cooper (eds.): *Preventing stress, improving productivity – European case studies in the workplace*. London, Routledge.
- Kompier M., Cooper C.L., Geurts S.A.E. (2000): *A multiple case study approach to work stress prevention in Europe*. „European Journal of Work and Organizational Psychology”, 9.
- Murphy L.R. (1996): *Stress management in work settings: A critical review of the health effects*. „American Journal of Health Promotion”, 11(2).
- Philippe F.L., Lecours S., Beaulieu-Pelletier G. (2009): *Resilience and positive emotions: Examining the role of emotional memories*. „Journal of Personality”, 77, 1.
- Prevention of psychosocial risks and stress at work in practice* (2002). Luxembourg, European Agency for Safety and Health at Work.
- Sauter S.L., Hurrell J.J. (1999): *Occupational health psychology: Origins, content, and direction*. „Professional Psychology: Research and Practice”, 30, 2.
- Seligman M. (2002): *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. In: C.R. Snyder, S.J. Lopez (eds.): *Handbook of positive psychology*. Oxford, Oxford University Press.

- Tugade M.M, Fredrickson B.L, Feldman Barrett L. (2004): *Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health*. „Journal of Personality”, 72, 6.
- Uchnast Z. (1997). *Prężność osobowa. Empiryczna typologia i metoda pomiaru*. „Roczniki Filozoficzne”, 4.
- Wolin S.J., Wolin S. (1993): *Bound and Determined: Growing up resilient in a troubled family*. New York, Villard Press.

JACEK PYŻALSKI

SKUTKI ODDZIAŁYWANIA WARUNKÓW PRACY NA POLSKICH NAUCZYCIELI

Prezentację wybranych wyników badań warto rozpocząć od analizy obecnego stanu dotyczącego konsekwencji oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli. Słowo „konsekwencje” kojarzy się zwykle z czymś wartościowanym ujemnie – w ujęciu tego rozdziału będzie ono jednak rozumiane zarówno w kontekście negatywnym (wypalenie zawodowe, postrzeganie zawodu nauczyciela jako bardziej stresogennego w stosunku do innych), jak i pozytywnym (potwierdzenie chęci wyboru zawodu nauczyciela ponownie, gdyby była taka możliwość).

CZY POLSCY NAUCZYCIELE SĄ PRZECIĄŻENI PRACĄ?

W literaturze przeciążenie pracą bywa definiowane w różny sposób. Po pierwsze może ono być określane jako nadmierne wymagania wobec pracownika w sytuacji presji czasowej. Drugie rozumienie, bliskie transakcyjnej koncepcji stresu zawodowego, wskazuje na rozbieżność między wymaganiami i zdolnością nauczyciela do przyjęcia tych wymagań (Hakanen i in., 2006). Przeciążenie to jest zgodne z modelem R. Karaska (*demand-control model* – DCM) w przypadku takich warunków pracy,

[...] w których jednostka musi sprostać wysokim wymaganiom, przy jednoczesnym braku możliwości wpływu na pracę (brak kontroli) i przy niskim wsparciu społecznym (Cieślak, Widerszal-Bazyl, 2000, s. 12).

Reprezentatywne badania fińskich nauczycieli (Santavirta i in., 2007) wskazują na przeciążenie pracą jako jedno z najbardziej istotnych obciążeń zawodowych.

Duże znaczenie (por. Skaalvik, Skaalvik, 2009) ma praca pod presją czasu. W omawianych tu badaniach korelacja tego typu obciążeń z emocjonalnym aspektem wypalenia zawodowego wynosiła 0,5.

Na przeciążenie pracą zwracają też uwagę sami nauczyciele. W badaniach australijskich nauczycieli szkół średnich prawie połowa respondentów stwierdziła, że nie radzi sobie z ilością obowiązków (przeciążenie ilościowe pracą), które musi wykonać, a co piąty myślał o zmianie zawodu właśnie z przyczyny przeciążenia pracą (Australian Council for Educational Research, 2004).

Na przeciążenie pracą polskich nauczycieli można spróbować spojrzeć obiektywnie, wskazując na rzeczywistość, tygodniową liczbę godzin nauczyciela, którą Karta Nauczyciela po najnowszej nowelizacji definiuje następująco:

Czas pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze zajęć nie może przekraczać 40 godzin na tydzień.

2. W ramach czasu pracy, o którym mowa w ust. 1, oraz ustalonego wynagrodzenia nauczyciel obowiązany jest realizować:

1) zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, prowadzone bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz, w wymiarze określonym w ust. 3 lub ustalonym na podstawie ust. 4a albo ust. 7;

2) inne zajęcia i czynności wynikające z zadań statutowych szkoły, w tym zajęcia opiekuńcze i wychowawcze uwzględniające potrzeby i zainteresowania uczniów, z tym że w ramach tych zajęć:

a) nauczyciel szkoły podstawowej i gimnazjum, w tym specjalnych, jest obowiązany prowadzić zajęcia opieki świetlicowej lub zajęcia w ramach godzin przeznaczonych w ramowych planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły, z wyjątkiem godzin przeznaczonych na zwiększenie liczby godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych, w wymiarze 2 godzin w tygodniu;

b) nauczyciel szkoły ponadgimnazjalnej, w tym specjalnej, jest obowiązany prowadzić zajęcia w ramach godzin przeznaczonych w ramowych planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły, z wyjątkiem godzin przeznaczonych na zwiększenie liczby godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych, w wymiarze 1 godziny w tygodniu;

3) zajęcia i czynności związane z przygotowaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym.

2a. Nauczyciel, na swój wniosek złożony na piśmie do dyrektora szkoły przed rozpoczęciem zajęć w danym roku szkolnym, może realizować zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze w wymiarze określonym w ust. 4a. Dyrektor szkoły może wyrazić zgodę na realizację zajęć w danym roku szkolnym w ustalonym z nauczycielem wymiarze określonym w ust. 4a, jeżeli taka możliwość wynika z zatwierdzonego przez organ prowadzący szkołę arkusza organizacyjnego szkoły.

2b. W ramach:

1) zajęć, o których mowa w ust. 2 pkt 1, nauczyciel jest obowiązany uczestniczyć w przeprowadzaniu części ustnej egzaminu maturalnego;

2) innych zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych szkoły, o których mowa w ust. 2 pkt 2, nauczyciel jest obowiązany uczestniczyć w przeprowadzaniu odpowiednio: sprawdzianu w ostatnim roku nauki w szkole

podstawowej, egzaminu w ostatnim roku nauki w gimnazjum, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu maturalnego – z wyjątkiem części ustnej (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela...).

Podstawowe pensum dydaktyczne (bezpośrednia praca dydaktyczna z uczniami) w myśl Karty Nauczyciela dla nauczycieli, których obejmuje raportowany projekt badawczy, wynosiło 18 godzin dydaktycznych tygodniowo (plus jedna godzina zajęć dodatkowych). Badania wskazują, że pensum dydaktyczne polskich nauczycieli należy uznać jako umiarkowanie wysokie (Eurydice, 2005). Niewiele jest natomiast rzetelnych informacji o rzeczywistym wykorzystaniu pozostałych godzin (40-godzinnego tygodniowego pensum), które pozostają do dyspozycji dyrektora placówki i służą takim zadaniom, jak przygotowanie się do zajęć, spotkania z rodzicami, czynności administracyjne. Wyniki badań porównawczych (choć na małej niereprezentatywnej próbie nauczycieli) sugerują, że całkowity wymiar czasu pracy polskiego nauczyciela w porównaniu z innymi wybranymi krajami Europy jest wysoki i bliski oficjalnemu 40-godzinnemu pensum (Průcha, 2006). Ze względu na przyjętą w referowanych tu badaniach metodologię, tj. rejestrację czasu pracy za pomocą profesjogramów, dane te należy uznać za dość wiarygodne. W ich świetle czas pracy polskiego nauczyciela nie różni się od czasu pracy większości innych grup zawodowych, co w przypadku występowania odmiennych jakościowo obciążeń może stanowić istotny czynnik ryzyka. Warto zwrócić uwagę na to, że pomiar rzeczywistego czasu nie jest sprawą prostą. Jak wskazują niektóre projekty badawcze, uzyskiwane wyniki są zależne od tego, jaką metodą zbieramy dane (np. za pomocą wywiadu czy ankiety) (Australian Council for Educational Research, 2004). Ktoś skoncentrowany wyłącznie na godzinach dydaktycznych mógłby uznać, że nie może być mowy o przeciążeniu pracą w przypadku polskich nauczycieli. Takie spojrzenie jest jednak zbyt wąskie – w rzeczywistości bowiem obowiązki nauczyciela znacznie wykraczają poza samo prowadzenie lekcji i obejmują zadania przygotowawcze, administracyjne, wychowawcze itd. Dodatkowo bywa tak, że niektóre z tych zadań, chociażby administracyjne, bywają skumulowane w określonych terminach, np. podczas egzaminów czy pod koniec semestru lub roku szkolnego. W opisywanym w niniejszej książce badaniu starano się zdiagnozować całościowy zakres czasu poświęcany na obowiązki związane z wykonywaniem zawodu.

Nauczycieli poproszono o to, aby określili, ile godzin w typowym tygodniu poświęcają na poszczególne zadania. Uwzględniono prowadzenie lekcji, zajęć dodatkowych dla uczniów, przygotowanie do zajęć (np. poprawa sprawdzianów) i zadania administracyjne. Okazuje się, że średnia raportowana liczba godzin przeznaczonych na zadania zawodowe wynosi 33,6, czyli bez problemu mieści się w przywołanym wyżej limicie legislacyjnym.

Tabela 1. Średnia liczba godzin w tygodniu pracy nauczyciela poświęcona na wykonywanie poszczególnych zadań

Ile średnio godzin w przeciętnym tygodniu poświęca Pan(i) na następujące zadania?	Średnia (godziny)
Prowadzenie lekcji	19,2
Zajęcia dodatkowe z uczniami (koła zainteresowań itp.)	2,6
Przygotowanie zajęć, materiałów dydaktycznych itp.	8,1
Zadania administracyjne (np. zebrania z rodzicami, rady pedagogiczne, przygotowanie dokumentacji)	3,6
Razem	33,6

Źródło: opracowanie własne.

Prawie 70% badanych nauczycieli zadeklarowało pracę w nadgodzinach, czyli realizację w tygodniu większej liczby niż 18 godzin dydaktycznych określonych w pensum. Zwykle jednak nadgodzin tych było niewiele – około 20% nauczycieli w przeciętnym tygodniu prowadzi 19–20 godzin lekcyjnych. Warto zauważyć, że praca na pełnym etacie dotyczy większości (78%) nauczycieli zatrudnionych w polskich szkołach (GUS, 2009).

Uzyskane wyniki wskazują, że chociaż nauczyciele pracują znacznie dłużej niż wyznacza to pensum dydaktyczne przeznaczone do bezpośredniej pracy z uczniami, to średni tygodniowy czas pracy podawany przez badanych nauczycieli jest niższy od nominalnych 40 godzin. Jednocześnie prawie 26% nauczycieli pracuje więcej niż 40 godzin tygodniowo w jednej placówce. Trudno zatem wyciągać wnioski jedynie na podstawie średniej – w przypadku gdy jedna czwarta badanych przekracza czas pracy określony przepisami.

CZY KONSEKWENCJE PSYCHOLOGICZNE ODDZIAŁYWANIA OBCIĄŻEŃ ZAWODOWYCH NA POLSKICH NAUCZYCIELI SĄ POWAŻNE?

Odpowiedź na pytanie zawarte w tytule podrozdziału nie jest prosta. Zależy od tego, jak będzie się tego typu konsekwencje diagnozować. W zrealizowanym projekcie zrobiono to na dwa sposoby. Pytano nauczycieli, czy oceniają obciążenia występujące w ich zawodzie jako relatywnie wyższe niż te, które są typowe dla innych zawodów. Przeanalizowano również występowanie i natężenie objawów wypalenia zawodowego oraz utratę poczucia sensu wykonywanej pracy.

Okazuje się, że 86% nauczycieli zgadza się z przekonaniem, że ich obciążenia zawodowe są wyższe niż w innych profesjach (48% w sposób zdecydowany). Jedynie 8% nauczycieli uważa takie przekonanie za nieprawdziwe. Zatem można

powiedzieć, że znacząca większość polskich nauczycieli ocenia środowisko swojej pracy jako bardziej obciążające niż w wypadku innych zawodów.

Tabela 2. Czy polscy nauczyciele uważają, że praca w ich zawodzie jest bardziej obciążająca niż praca w innych zawodach?

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć
Czy zgadza się Pan(i) ze stwierdzeniem, że obciążenia w zawodzie nauczyciela są relatywnie wyższe niż w innych zawodach?	48	38	6	2	6

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele odpowiadali także na pytania Kwestionariusza MBI (Maslach Burnout Inventory), który jest najczęściej stosowanym w badaniach na świecie narzędziem do pomiaru wypalenia zawodowego (Skaalvik, Skaalvik, 2009). Zjawisko wypalenia zawodowego jest zwykle rozumiane jako konsekwencja oddziaływania szczególnie silnych bądź długotrwałych stresorów zawodowych, z którymi pracownik profesji pomocowej nie potrafi sobie poradzić (Maslach, 2000).

Badania nad tym zjawiskiem doprowadziły do zdefiniowania trzech jakościowo odmiennych wymiarów wypalenia zawodowego (przedstawione na schemacie 1). Są to:

1. Wyczerpanie emocjonalne (*emotional exhaustion*), które ma związek ze znacznym obciążeniem emocjonalnym związanym z pracą oraz poczuciem, że własne zasoby emocjonalne zostały wyczerpane (Chang, 2009). Wymiar ten jest przez niektórych autorów traktowany jako kluczowy aspekt wypalenia zawodowego (Chang, 2009; Krawulska-Ptaszyńska, 1992). Jest on postrzegany jako **emocjonalna** składowa wypalenia zawodowego.
2. Obniżone osobiste zaangażowanie (*lower personal accomplishment*)¹. Jest ono rozumiane jako poczucie braku kompetencji i sukcesu zawodowego (Corrigan i in., 1994). Osoby doświadczające tego aspektu wypalenia zawodowego mają poczucie, że ich praca na rzecz innych ludzi jest nieefektywna, a one same nie mają odpowiednich predyspozycji do pełnienia

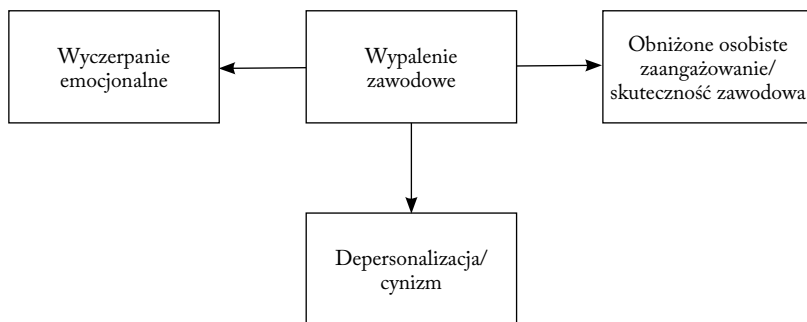
¹ W zastosowanej przez nas skali (skonstruowanej pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku skali MBI – General Survey) odpowiednikiem obniżonego osobistego zaangażowania jest skuteczność zawodowa (*personal efficacy*).

ról zawodowych. Ten wymiar wypalenia zawodowego ma charakter **poznawczy**.

3. Cynizm (*depersonalization, cynicism*)² dotyczył początkowo stosunku do 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 współpracowników, ignorują ich problemy i traktują ich przedmiotowo (Chang, 2009; Noworol, Marek, 1993). Przez niektórych autorów depersonalizacja jest traktowana 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. Stanowi aspekt **interpersonalny** wypalenia zawodowego.

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych powstała skala MBI – General Survey, w której wymiar depersonalizacji, charakterystyczny przede wszystkim dla zawodów pomocowych, zastąpiono wymiarem cynizmu. Cynizm odzwierciedla indyferentny stosunek do pracy lub postawę „zimnego” dystansu do niej (Maslach i in., 1997). W tej postawie mieści się obojętność wobec tego, co się dzieje w pracy, minimalne zaangażowanie w pracę, traktowanie jej wyłącznie instrumentalnie na zasadzie: pracuję, bo za coś muszę się utrzymać, oraz brak dbałości o jakość wykonywanej pracy.

Schemat 1. Trójczynnikiowy model wypalenia zawodowego Maslach



Źródło: opracowanie własne na podstawie Maslach i in., 1997.

² W skali MBI – General Survey wymiar depersonalizacji, charakterystyczny przede wszystkim dla zawodów pomocowych, zastąpiono wymiarem cynizmu. Cynizm odzwierciedla indyferentny stosunek do pracy lub postawę „zimnego” dystansu do niej (Maslach i in., 1997). W tej postawie mieszczą się: obojętność wobec tego, co się dzieje w pracy, minimalne zaangażowanie w pracę, traktowanie jej wyłącznie instrumentalnie – na zasadzie: pracuję, bo za coś muszę się utrzymać, oraz brak dbałości o jakość wykonywanej pracy.

Z punktu widzenia analizy konsekwencji obciążeń zawodowych model Ch. Maslach należy uznać za bardzo użyteczny dlatego, że uwzględnia on zmiany aż w trzech obszarach: emocjonalnym, poznawczym i interpersonalnym. Jest to bardzo istotne, ponieważ negatywne konsekwencje związane z wykonywaniem profesji pomocowej mogą się pojawiać równoległe we wszystkich wymienionych sferach, jak również etapowo (Noworol, Marek, 1993; Pyżalski, 2003).

Warto zauważyć, że szczególne znaczenie dla prezentowanych w niniejszej książce rozważań ma problem trzeciego aspektu wypalenia zawodowego, tj. depersonalizacji (cynizmu) (Plichta, Pyżalski, 2002).

Jak wspomniano wcześniej, w niektórych przypadkach depersonalizacja może dotyczyć jedynie współpracowników, podczas gdy relacje nauczyciel – uczeń pozostają niezaburzone. Z kolei mechanizmy depersonalizacyjne, nawet w stosunku do uczniów (jeśli polegają na odizolowaniu się, a nie czynnej wrogości), bywają analizowane jako konstruktywny mechanizm chroniący przed wypaleniem zawodowym (Chang, 2009). Oczywiście takie podejście jest dyskusyjne – chroni bowiem jedynie nauczyciela. Konsekwencje negatywne wynikające z obniżonej jakości pracy dydaktycznej i wychowawczej dotyczą jego uczniów. Z takiej perspektywy trudno uznać depersonalizację za pożądaną mechanizm.

Wypalenie zawodowe zostało też ocenione jako najważniejsza konsekwencja stresu zawodowego nauczycieli w badaniach ETUCE, w których respondentami byli eksperci ze związków zawodowych. Wyniki te dotyczyły nie tylko Polski, lecz także pozostałych 26 krajów, które brały udział w badaniu porównawczym (Billehøj, 2007; European Risk Observatory, 2009).

Jako przeciwieństwo wypalenia zawodowego traktuje się zaangażowanie (*work engagement*) rozumiane jako pozytywny, związany z pracą stan charakteryzujący się energią działania (*vigor*) oraz poświęceniem (*dedication*) swoim obowiązkom zawodowym. Poświęcenie pojmuje się tutaj jako poczucie znaczenia, entuzjazm i chęć podejmowania wyzwań (Hakanen i in., 2006). Zatem energetyczność można traktować jako przeciwieństwo wyczerpania emocjonalnego, a poświęcenie jako przeciwieństwo depersonalizacji (cynizmu) (Hakanen i in., 2006). W związku z tym, zajmując się pracą nauczycieli i jej wpływem na osoby ją wykonujące, powinno się mieć na uwadze zarówno konsekwencje o charakterze negatywnym (wypalenie zawodowe), jak i pozytywnym (zaangażowanie).

Jeśli chodzi o konsekwencje negatywne, to warto się przyjrzeć wynikom dotyczącym poziomu wypalenia zawodowego w badanej próbie.

Tabela 3. Poziom wypalenia zawodowego polskich nauczycieli z podziałem na płeć

	Cała próba		Kobiety		Mężczyźni	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Wyczerpanie emocjonalne	9,32	6,26	9,38	6,35	8,97	5,71
Cynizm	4,47	4,59	4,34*	4,53*	5,24*	4,87*
Obniżone osobiste zaangażowanie	27,26	6,93	27,36	6,92	26,72	6,98

* tylko w przypadku skali Cynizmu wystąpiła istotnie statystyczna różnica między kobietami a mężczyznami ($t = -2,38; p < 0,05$)

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, różnica między kobietami i mężczyznami pracującymi w zawodzie nauczyciela dotyczy jedynie cynizmu, który jest wyższy w przypadku mężczyzn. Ogólnie badania na temat różnic w poziomie wypalenia zawodowego nauczycieli i nauczycielek nie dają spójnych wyników. Przykładowo S. Tucholska (2003), która w Polsce dokonywała podobnych porównań, stwierdziła, że w porównaniu z nauczycielkami nauczyciele wykazują bardziej obniżone poczucie osiągnięć osobistych.

Czy uzyskane w naszych badaniach wyniki należy uznać za wysokie? Nie mamy wielu badań porównawczych, które zostały zrealizowane przy zastosowaniu tej wersji narzędzia MBI w Polsce. Jednak te, którymi dysponujemy, pozwalają na wstępne porównanie wyników nauczycieli z wynikami uzyskiwanymi przez przedstawicieli innych grup zawodowych (Merecz i in., 2010). Rezultaty tego typu zestawień wskazują na raczej umiarkowany średni poziom wypalenia zawodowego polskich nauczycieli w porównaniu z innymi polskimi pracownikami. Przejawiają oni przykładowo mniej cynizmu niż pracownicy biurowi i robotnicy. Są także mniej wyczerpani emocjonalnie niż operatorzy maszyn czy pracownicy wykonujący proste prace. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że wypalenie zawodowe może być traktowane jako konsekwencja występowania obciążeń zawodowych, z którymi jednostka sobie nie radzi. Umiarkowany średni poziom wypalenia zawodowego nauczycieli nie oznacza, że w zawodzie nauczyciela takie obciążenia nie występują – może być on wynikiem tego, iż wiele osób pracujących w tym zawodzie posiada kompetencje do tego, by skutecznie radzić sobie z wymaganiami tej profesji.

Podobne ujęcie przyjmuje Tucholska, która stwierdziła pełnoobjawowy zespół wypalenia zawodowego u 20,7% nauczycieli. Nie dotyczył on tych osób, których predyspozycje były dostosowane do wykonywanego zawodu. W badaniach przeprowadzonych przez M. Sekułowicz (2002) odsetki takich nauczycieli były jesz-

cze niższe i wynosiły około 6,5% w szkołach masowych i 14% w szkołach specjalnych. Wreszcie, omawiając te wyniki, warto pamiętać, że koncentracja wyłącznie na średniej nie jest wystarczająca. Wyniki w próbie znacząco się przecięż od tej średniej odchylają – oznacza to, że pomimo umiarkowanego średniego poziomu wypalenia zawodowego część nauczycieli osiąga wysoką punktację w zakresie poszczególnych skal wypalenia. W tym kontekście ich dobrostan psychospołeczny i zdrowie są dużo gorsze. To z kolei przekłada się w wielu przypadkach na jakość relacji ze współpracownikami i jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej, którą świadczą. Uzyskane wyniki można również porównać z danymi z innych krajów. Na przykład w badaniach przeprowadzonych przez J.J. Hakanena i współpracowników (2006) wśród fińskich nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów, liceów i szkół zawodowych, w których uwzględniono dwa wymiary wypalenia, tj. wyczerpanie emocjonalne i cynizm, uzyskano ponad dwukrotnie niższe wskaźniki tych objawów. Podobne dane uzyskano w Hiszpanii wśród nauczycieli akademickich, gdzie analizowano wszystkie trzy wymiary wypalenia (Montero-Marin, Garcia-Campayo, 2010). Średnie wyniki uzyskane przez nauczycieli akademickich w skali cynizmu, wyczerpania emocjonalnego i osiągnięć osobistych są również ponad dwukrotnie niższe niż wyniki, które otrzymano w badanej grupie polskich nauczycieli. Zatem z tej perspektywy można powiedzieć, że poziom wypalenia polskich nauczycieli jest wyższy niż poziom wypalenia ich kolegów z krajów europejskich,

Kiedy skorelowano wyniki dotyczące wypalenia zawodowego z wiekiem nauczycieli, okazało się, że między jednym a drugim istnieje niewiele zależności. Wyczerpanie emocjonalne i cynizm nie były w żaden sposób związane z wiekiem. Nie jest zatem tak, że można uznać, iż młodszy bądź też starsi nauczyciele są bardziej wypaleni zawodowo. Niewielka dodatnia korelacja ($r = 0,16$, $p < 0,001$) dotyczy poczucia osiągnięć osobistych, które ma tendencje wzrostowe w przypadku starszych nauczycieli. W tym przypadku warto także wskazać na brak spójności w wynikach badań. Przykładowo w badaniach Tucholskiej (2003) stwierdzono, że wraz ze stażem pracy rośnie także poziom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji. Z kolei Sekułowicz (2002) wskazuje, że najbardziej wypaleni są nauczyciele w dwóch grupach, tj. osoby w wieku 25–29 lat i 50–54 lata.

Związki wypalenia zawodowego z typem szkoły, w której pracują nauczyciele, też są niewielkie – jedynie nauczyciele szkół podstawowych prezentują odrobinę niższy jego poziom niż nauczyciele pracujący w pozostałych placówkach – chociaż i tutaj różnica jest nieistotna.

Choć w opisywanym w niniejszej książce projekcie nie zadawano pytań dotyczących zdrowia, to warto przytoczyć wyniki kilku badań wskazujące, że stres zawodowy i jego konsekwencje w postaci wypalenia zawodowego przekładają się na stan zdrowia osób doświadczających tego typu problemów.

Interesujących danych w tym zakresie dostarczają badania P. Belcastro i L. Hayasa (1984). Wykazali oni, że wypaleni zawodowo nauczyciele istotnie częściej

niż reszta próby badawczej ($p < 0,01$) chorowali na chorobę wrzodową żołądka bądź dwunastnicy, schorzenia nerek i depresję. Dodatkowo, co może stanowić potwierdzenie związku przyczynowo-skutkowego, większość respondentów zaczęła cierpieć na wymienione schorzenia już po rozpoczęciu pracy w zawodzie nauczyciela. Belcastro i Hays (1984) porównywali także częstotliwość i natężenie dolegliwości somatycznych nauczycieli wypalonych i pozostałej części badanej grupy. Okazało się, że na 38 uwzględnionych w narzędziu dolegliwości wypaleni pedagodzy znacznie częściej doświadczali 23 z nich, a istotnie mocniej odczuwali 26. Podobne wyniki na próbie 429 nauczycieli z placówek resocjalizacyjnych uzyskał J. Pyżalski (2002). Osoby o niskim i wysokim poziomie wyczerpania emocjonalnego (jednego z wymiarów wypalenia zawodowego według koncepcji Ch. Maslach) charakteryzowały się istotnie wyższą ($p < 0,01$) częstotliwością i natężeniem ($p < 0,05$) dolegliwości somatycznych. Wspomniani wcześniej Belcastro i Hays (1984) wskazują, że subiektywnie odczuwane dolegliwości somatyczne są korelatem wypalenia, które może być traktowane jako jeden z jego wskaźników – w przeciwieństwie do występowania klinicznie rozpoznanych schorzeń somatycznych. Wyniki zgodne z tymi tendencjami uzyskał na próbie fińskich nauczycieli J.J. Hakanen ze współpracownikami (2006). Osoby o wyższych wynikach w zakresie wypalenia zawodowego – głównie w skali wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji (cynizmu) – wykazywały równocześnie niższą samoocенę zdrowia.

Jak potwierdzają wyniki badań, konsekwencje zdrowotne mają też swoje przełożenie na wskaźniki absencji chorobowej, która jest wyższa wśród osób osiągających wysokie wyniki w skali wypalenia zawodowego (np. Burke, Greenglass, 1995).

Wiele badań ujawniło, że obciążenia psychospołeczne mogą się przekładać na schorzenia narządu głosu (np. Thomas i in., 2006), które znajdują się w głównym obszarze zainteresowania programu powrotów nauczycieli do pracy (Śliwińska-Kowalska i in., 2009).

Pogorszenie stanu zdrowia znajduje się na czele konsekwencji stresu zawodowego ustalonych w badaniach ETUCE przez ekspertów związkowych (Billehøj, 2007).

Warto zwrócić uwagę na to, że wielu nauczycieli wyraża przekonanie, iż to właśnie określone elementy środowiska pracy negatywnie wpływają na ich stan zdrowia. Przykładowo aż 43% australijskich nauczycieli sądzi, że przeciążenie pracą negatywnie odbija się na ich zdrowiu. Dodatkowo, jak podają w swoim pogłębionym przeglądzie literatury K. Danna i R. W. Griffin (1999), osoby doświadczające stresu zawodowego częściej przejawiają negatywne zachowania zdrowotne, tj. nadmierne spożywanie alkoholu, stosowanie substancji psychoaktywnych, palenie tytoniu.

Problemy zdrowotne wpływają zresztą na to, że w wielu krajach spora część osób pracujących w zawodzie nauczyciela korzysta z wcześniejszych emerytur lub rent zdrowotnych (Kretschmann, 2003; Unterbrink i in., 2008).

Tabela 4. Konsekwencje stresu zawodowego nauczycieli w ocenie ekspertów

Polska	Pozostałe kraje europejskie
Wypalenie zawodowe (3,2)	Wypalenie zawodowe (3,6)
Częste konflikty interpersonalne (2,5)	Wysoka absencja / zachorowalność (3,6)
Problemy ze snem / bezsenność (2,5)	Problemy ze snem / bezsenność (2,5)
Choroby krążenia / choroby serca (2,2)	Choroby krążenia / choroby serca (2,5)
Problemy z wysokim ciśnieniem (2,2)	Częste konflikty interpersonalne (2,4)

W tabeli podano ranking stresorów – średnie oceny ekspertów na skali 1–5.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Billehøj, 2007.

Badaczka wypalenia zawodowego A.M. Pines (2000) stoi na stanowisku, że osoby, które pracują w obciążających zawodach, lecz mają poczucie, że ich praca jest sensowna, a oni sami potrzebni drugiemu człowiekowi, mogą być odporne na działania obciążeń psychospołecznych. W przypadku pracy nauczyciela w specyfikę zawodu są wpisane sytuacje, kiedy pomimo znacznego nakładu pracy nauczyciel nie odniesie sukcesów dydaktycznych czy wychowawczych. Łatwo wtedy o poczucie, że zaangażowanie i energia, które wkłada się w pracę, nie mają sensu i nie prowadzą do żadnych indywidualnych czy społecznych korzyści.

W opisywanym w niniejszej książce badaniu zastosowano Skalę Braku Sensu Pracy, która stanowi część większego narzędzia – Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga (Pyżalski, Plichta, 2007). W skali tej pytano o to, na ile dla nauczyciela obciążające jest to, że pomimo nakładu pracy jego podopieczni nie nabywają pożądaných sprawności, oraz to, że jego praca nie przynosi szybkich i wymiernych rezultatów.

Kiedy zastosowano normy, okazało się, że ponad 22% badanych nauczycieli osiąga wysokie wyniki w tym zakresie, tzn. że obciążenia związane z odczuwanym brakiem sensu pracy określają oni jako znaczne. Wspomniana wcześniej Pines (2000) zakłada, że właśnie poczucie braku sensu prowadzi do wypalenia zawodowego. Prezentowane tutaj badania zdają się to potwierdzać – wyższe wyniki w zakresie braku sensu pracy oznaczały też wyższe wyniki w zakresie wszystkich skal wypalenia zawodowego (współczynniki korelacji na poziomie $r = 0,36$; $p < 0,01$).

JASNA STRONA, CZYLI „ZOSTAŁBYM PONOWNIE NAUCZYCIELEM”

Warto zauważyć, że większość polskich nauczycieli deklaruje, iż ponownie wybrałaby tę profesję (łącznie 78%). Oczywiście powodów tego typu przekonania może być wiele. Jednym z wyjaśnień jest to, że zaangażowanie bądź powołanie nauczyciela stanowi dla niego ochronę przed obciążeniami w miejscu pracy i ich

konsekwencjami. Może być też inne wyjaśnienie takiej odpowiedzi – część osób może deklorować ponowny wybór ze względu na niektóre korzystne uprawnienia dla nauczycieli (np. wakacje). Bez względu na to, jakie są prawdziwe przyczyny, należy zwrócić uwagę na to, że taka deklaracja jest silnie powiązana z wynikami w zakresie wypalenia zawodowego. Ci, którzy nie deklarują ponownego wyboru zawodu nauczyciela, są istotnie bardziej wyczerpani emocjonalnie ($F = 43,63$; $p < 0,00001$), bardziej cyniczni ($F = 47,14$; $p < 0,00001$) oraz mają obniżone poczucie osiągnięć ($F = 13,92$; $p < 0,00001$).

Tabela 5. Czy polscy nauczyciele ponownie wybraliby swój zawód?

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć
Gdyby jeszcze raz dokonywał(a) Pan(i) wyboru zawodu, to czy byłby to ponownie zawód nauczyciela?	37	41	11	3	8

Źródło: opracowanie własne.

Interesujących danych pozwalających na pogłębioną interpretację wyników wskazujących na to, że większość nauczycieli ponownie wybrałoby ten sam zawód, dostarczają M. Zahorska i D. Walczak (2009). Okazuje się, że w pogłębionych wywiadach nauczyciele narzekają na reformę oświaty, status materialny oraz sposób zarządzania placówkami oświatowymi. Z drugiej strony ci sami badani często pozytywnie wypowiadają się na temat relacji osobowych ze swoimi uczniami i ich rodzicami oraz wartościami niematerialnymi płynącymi z wykonywania pracy nauczyciela. Wydaje się zatem, że pozytywny stosunek do pracy i zaangażowanie w przypadku nauczyciela są dość skomplikowane, przynajmniej jeśli chodzi o analizę czynników, które na nie wpływają. Może być tak, że nauczyciele źle oceniają formalny świat instytucji, a znacznie lepiej nieformalny świat relacji osobowych w szkole (Zahorska, Walczak, 2009).

Pozytywne podejście nauczycieli do swojego zawodu potwierdzają także najnowsze badania nad zadowoleniem Polaków z pracy prowadzone przez TNS OBOP (2010). Okazuje się, że osoby pracujące w sektorze edukacyjnym (szkoły publiczne, wychowanie przedszkolne, szkoły wyższe i instytucje wspomagające edukację) są znacznie bardziej zadowolone ze swojej pracy w porównaniu z Polakami zatrudnionymi w innych branżach. Trzech na czterech pracowników branży edukacyjnej stwierdza, że praca w tym zawodzie jest godna polecenia innym

osobom (76%), natomiast 89% deklaruje, że ponownie aplikowaliby na swoje stanowisko (TNS OBOP, 2010).

Szerzej zakrojone badania K. Komosińskiej i współpracowników (2005) wskazują, że większość nauczycieli lepiej ocenia swoje zdrowie niż osoby w przeciętnej populacji z wykształceniem wyższym, a osób uważających się za bardzo szczęśliwe jest trzykrotnie więcej niż w przeciętnej populacji. Co więcej 83% nauczycieli jest przekonanych, że większość ich koleżanek i kolegów lubi swoją pracę.

Ogólnie z zaangażowaniem nauczycieli i ich przywiązaniem do zawodu, który wykonują, nie jest tak źle, jak zwykle się o tym dość powszechnie myśleć. Pomimo występowania wielu obciążeń, na które skarżą się nauczyciele, ogólny bilans, po uwzględnieniu korzyści płynących z pracy, jest w przypadku większości nauczycieli dodatni. Podobne wyniki uzyskiwano zresztą w innych badaniach na świecie (por. Chang, 2009).

Podsumowując rozważania na temat skutków oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli, powinno się podkreślić kilka aspektów. Po pierwsze, chociaż średnia przepracowanych godzin dla całej grupy jest niższa niż 40 godzin, to znaczny odsetek nauczycieli pracuje dłużej, w dużym stopniu przekraczając tę wartość – w ich przypadku można zatem mówić o przeciążeniu pracą. Po drugie przeważająca większość nauczycieli wyraża przekonanie, że praca w zawodzie nauczyciela dostarcza więcej obciążeń niż praca w innych profesjach. Samo to przekonanie może w znaczący sposób obniżać dobrostan funkcjonowania nauczyciela w miejscu pracy oraz szerzej – jego jakość życia, co z kolei może negatywnie wpływać na jakość pracy i relacji z uczniami. Wreszcie wskaźnik obiektywizujący skutki oddziaływania pracy na nauczyciela – wyniki w zakresie poziomu wypalenia zawodowego – wskazuje, że polscy nauczyciele nie osiągają wyższych wyników niż inne grupy zawodowe w Polsce. Ich wyniki są jednak często wyższe w zestawieniu z tymi, które uzyskują ich koledzy i koleżanki w innych krajach. Co więcej – trzeba pamiętać, że od nawet przeciętnego czy niskiego poziomu wypalenia zawodowego do znajdującego się na drugim biegunie zaangażowania jest daleka droga. Wyżej cytowano przecież wyniki wskazujące, że spora część polskich nauczycieli w znacznym stopniu odczuwa brak sensu wykonywanej pracy. Wynikom przeprowadzonej diagnozy warto się przyjrzeć kompleksowo – nie koncentrując się jedynie na wybranych aspektach czy średnich wynikach dla całej grupy.

Zatem pomimo tego, że wyniki w zakresie wypalenia zawodowego nie są (przynajmniej jeśli chodzi o średnią) bardzo wysokie, to warto podejmować działania, które będą nastawione na poprawę dobrostanu nauczycieli – co z kolei z pewnością przełoży się na jakość pracy szkoły. Nie zmienia tej konkluzji fakt, że wielu nauczycieli potrafi sobie radzić, a przeważająca większość twierdzi, iż ponownie wybrałaby ten sam zawód. W każdej sytuacji można bowiem tak

organizować pracę nauczyciela i go wspierać, by był on zdrowszy (w szerokim znaczeniu) i lepiej funkcjonował w sytuacjach zawodowych.

BIBLIOGRAFIA

- Australian Council for Educational Research (2004): *Report on secondary teacher workload study*, <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/11853> [dostęp: 11.10.2009].
- Belcastro P., Hays L. (1984): *Ergophilia... ergophobia... ergo... burnout?*. „Professional Psychology: Research and Practice”, 15(2).
- Billehøj H. (2007): *Report on the ETUCE survey on teachers' work-related stress*, http://etuce.homestead.com/News/2008/March2008/DraftReport_WRS_EN.pdf [dostęp: 5.10.2009].
- Burke R., Greenglass E. (1995): *A longitudinal study of psychological burnout in teachers*. „Human Relations”, 48(2).
- Chang M. (2009): *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*. „Educational Psychology Review”, 21(3).
- Cieślak R., Widerszal-Bazyl M. (2000): *Psychospołeczne warunki pracy*. Warszawa, CIOP.
- 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.
- Danna K., Griffin R.W. (1999): *Health and well-being in the workplace: A review of synthesis of the literature*. „Journal of Management”, 3.
- European Risk Observatory (2009): *OSH in figures: Stress at work – facts and figures*, http://osha.europa.eu/en/publications/reports/TE-81-08-478-EN-C-OSH_in_figures_stress_at_work/view [dostęp: 16.06.2010].
- Eurydice (2005): *Status nauczyciela w Polsce na tle krajów UE. Informacje dotyczące warunków płacy i pracy*, http://www.eurydice.org.pl/files/nauczyciele_w_ue.pdf [dostęp: 22.08.2010].
- GUS (2009): *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*. Warszawa, GUS, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_3430_PLK_HTML.htm [dostęp: 2.03.2010].
- Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W. (2006): *Burnout and work engagement among teachers*. „Journal of School Psychology”, 43.
- Komosińska K., Woynarowska B., Hildt K. (2005): *Nauczyciele o swoim samopoczuciu i pracy po trzech latach wdrażania reformy edukacji*. „Studia – Badania – Innowacje”, 1.
- Krawulska-Ptaszyńska A. (1992): *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*. „Przegląd Psychologiczny”, 3.

- Kretschmann R. (2003): *Stres w zawodzie nauczyciela*. Tłum. J. Mink. Gdańsk, GWP.
- Maslach Ch., Jackson S., Leiter M. (1997): *Maslach Burnout Inventory*. In: C.P. Zalaquett, R.J. Wood (eds.): *Evaluating stress. A book of resources*. Lanham, MD, The Scarecrow Press.
- Maslach Ch. (2000): *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa, PWN.
- Merecz O., Mościcka A., Drabek M., Andysz O. (2001): Modelowanie zależności pomiędzy społeczno-politycznym poziomem dopasowania pracownika do organizacji a samopoczuciem i zdrowiem. Program wieloletni pn. „Poprawa bezpieczeństwa i warunków pracy”, etap I, okres realizacji 2008–2010, niepublikowany raport z badań, Łódź, Instytut Medycyny Pracy.
- Montero-Marin J., Garcia-Campayo J. (2010): *A newer and broader definition of burnout: Validation of the Burnout Clinical Subtype Questionnaire (BCSQ-36)*. „BMC Public Health”, 10, 302.
- Noworol C., Marek T. (1993): *Typology of burnout: Methodology modeling of the syndrome*. „Polish Psychological Bulletin”, 4.
- Pines A.M. (2000): *Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa, PWN.
- Plichta P., Pyżalski J. (2002): *Depersonalizacja jako przeszkoda w zaspokajaniu potrzeb wychowanków placówek kształcenia specjalnego*. W: W. Dykcik, C. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.): *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniem od normy*. Olsztyn – Poznań – Warszawa, Wyd. Nauk. PTP.
- Průcha J. (2006): *Pedeutologia*. W: B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. T. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk, GWP.
- Pyżalski J. (2002): *Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych*. „Medycyna Pracy”, 53, 6.
- Pyżalski J. (2003): *Przydatność modelu wypalenia zawodowego Maslach dla realizacji programów promocji zdrowia pracowników wykonujących zawody pomocowe*. W: Z.J. Brzeziński, H. Osińska (red.): *Partnerstwo i odpowiedzialność w oświacie zdrowotnej i promocji zdrowia. Materiały z Międzynarodowej Konferencji zorganizowanej w Ożarowie w dniach 2–5 listopada 2002 r.* Warszawa, PTOZ.
- Pyżalski J., Plichta P. (2007): *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź, Wyd. UŁ.
- Santavirta N., Solovieva S., Theorell S. (2007): *The Association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers*. „British Journal of Educational Psychology”, 77, 1.
- Sekułowicz M. (2002): *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*. Wrocław, Wyd. UWri.

- Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2009): *Does school context master? Relations with teacher burnout and job satisfaction*. „Teaching and Teacher Education”, 25.
- Śliwińska-Kowalska M., Niebudek-Bogusz E., Woźnicka E., Ziatkowska E., Sinkiewicz A., Pyżalski J., Plichta P., Minkiewicz Z., Hima J., Marszałek S. (2009): *Rehabilitacja zawodowych zaburzeń głosu. Poradnik dla nauczycieli*. Red. M. Śliwińska-Kowalska, E. Niebudek-Bogusz. Łódź, Instytut Medycyny Pracy.
- Thomas G., Kooijman P.G.C., Cremers de Jong F.I.C.R.S. (2006): *A comparative study of voice complaints and risk factors for voice complaints in female student teachers and practicing teachers early in their career*. „Eur. Arch. Otorhinolaryngol”, 263.
- TNS OBOP (2010): *Wzrasta zadowolenie z pracy w edukacji*. http://www.tns-global.pl/biuro_prasowe/informacje_prasowe/2010/2010-06/wid/6490 [dostęp: 15.06.2010].
- Tucholska S. (2003): *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. Lublin, KUL.
- Unterbrink T., Zimmermann L., Pfeifer R., Wirsching M., Braehler E., Bauer J. (2008): *Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers*. „International Archives of Occupational and Environmental Health”, 82.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19 z późn. zm.
- Zahorska M., Walczak D. (2009): *O osobliwości duszy nauczycielskiej*. W: A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rucielska (red.): *Szkoła w dobie Internetu*. Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.

JACEK PYŻALSKI

JAKIE DZIAŁANIA MOŻNA PODEJMOWAĆ, BY OGRANICZYĆ STRES ZAWODOWY NAUCZYCIELI?

Dobrostan psychiczny nauczycieli leży w interesie społecznym. Jest on bowiem bezpośrednio związany z tym, jaka jest jakość ich pracy na rzecz uczniów i całej społeczności lokalnej, w której działają. Nawet najlepiej przygotowany merytorycznie nauczyciel będzie gorzej uczył i wychowywał, jeśli jego funkcjonowanie w pracy nie będzie optymalne. Co więcej nauczyciel, który przeżywa poważne problemy natury psychologicznej, może wręcz negatywnie oddziaływać na swoich podopiecznych, np. budować dysfunkcjonalne relacje ze swoimi uczniami, stosując wobec nich działania agresywne lub przemocowe. Z drugiej strony zaangażowany, oddany swojej pracy nauczyciel może pracować bardzo efektywnie i odnosić spore sukcesy nawet wtedy, kiedy pracuje w trudnym społecznym środowisku, pełnym problemów związanych z takimi zjawiskami, jak ubóstwo czy przestępczość.

Jak wskazano wcześniej, środowisko pracy nauczyciela stanowi istotny element, który pozytywnie lub negatywnie wpływa na dobrostan psychiczny nauczyciela. Warto zatem podejmować dwa rodzaje działań: **takie, w których w centrum zainteresowania znajdują się czynniki negatywne, i takie, w których trzeba się skoncentrować na czynnikach pozytywnych.** W przypadku działań pierwszego rodzaju można się starać, by czynników negatywnych, obciążających było mniej lub, aby były słabiej nasilone. Oczywiście w zależności od tego, które czynniki bierze się pod uwagę, ich usunięcie może być łatwiejsze bądź trudniejsze. Przykładowo, pracując w określonej szkole, nie można wyeliminować stresora w postaci pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jeśli do tej szkoły uczęszcza sporo takich młodych ludzi. Z kolei łatwiej będzie zlikwidować bądź zredukować negatywne relacje w gronie pedagogicznym. Trudność lub czasami brak możliwości redukcji bądź usunięcia jakiegoś stresora nie zamyka jednak możliwości innych oddziaływań. Mogą one być przecież nastawione

na to, żeby nauczyciele lepiej radzili sobie ze stresorami, które działają na nich w środowisku pracy, a tym samym, aby konsekwencje występowania tych stresorów były mniejsze.

Jeśli chodzi o działania koncentrujące się na czynnikach pozytywnych, to ich istotą jest inicjowanie bądź wspieranie takich rozwiązań, które pozytywnie wpływają na nauczyciela: dają mu satysfakcję, budują poczucie zaangażowania w swoją pracę oraz poczucie sensu tego, co robi (Chang, 2009). Jest to podejście odmienne od tego, w którym miejsce pracy jest traktowane wyłącznie jako „dostarciciel” stresorów, przed którymi osoby pracujące w szkole muszą się bronić. Praca w tym ujęciu jest potencjalnym źródłem wielu pozytywnych doświadczeń, które stanowią źródło wartości dla wykonującego ją człowieka. Zatem najbardziej sensowne jest prowadzenie działań nastawionych na obydwie grupy czynników – stresory (zagrożenia) i czynniki salutogenne.

KTO MA SIĘ ZMIENIĆ – NAUCZYCIEL CZY JEGO MIEJSCE PRACY?

Człowiek i jego miejsce pracy współzależą od siebie. To, jak nauczyciel czuje się w pracy, jest uzależnione od tego, co go w tej pracy spotyka, zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym. Z drugiej strony to, co człowiek wnosi do pracy – osobowość, zaangażowanie, wiedzę i doświadczenie – przekłada się na jakość jego pracy, jak również na instytucję, w której pracuje. Jeśli praca wpływa ujemnie na dobrostan, zdrowie i funkcjonowanie nauczyciela, to negatywne konsekwencje wtórnie przełożą się na jakość jego pracy i działalność całej placówki oświatowej, która go zatrudnia. Na podobne, z tą różnicą, że pozytywne, mechanizmy można liczyć wówczas, gdy praca przynosi nauczycielowi odpowiednie materialne i pozamaterialne gratyfikacje oraz stanowi istotne źródło sensu życia. Osoba, która tego doświadcza, zwykle lepiej pracuje na rzecz uczniów, efektywniej współdziała z innymi nauczycielami czy rodzicami podopiecznych, a w rezultacie przyczynia się do sukcesu placówki oświatowej, w której jest zatrudniona.

Aby rezultatem funkcjonowania nauczyciela w pracy nie były negatywne zjawiska, takie jak wypalenie zawodowe, należy się zastanowić, w jakich obszarach powinno się podejmować działania. Najważniejsze wydaje się pytanie o to, czy modyfikować swoje przekonania lub zachowania powinien pracownik – w tym przypadku nauczyciel – czy też zmieniać się powinno jego miejsce pracy.

Ch. Maslach, jedna z prekursorów badań nad wypaleniem zawodowym, wraz ze swoją współpracowniczką J. Goldberg (1998) wskazały, że istnieją dwa zasadnicze podejścia dotyczące zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Jedno z nich nazwano **podejściem zorientowanym na jednostkę** (*Person-Centred Approach*), a drugie – **podejściem zorientowanym na sytuację** (*Situation-Centred Approach*).

PODEJŚCIE ZORIENTOWANE NA JEDNOSTKĘ

Podejście zorientowane na jednostkę zakłada, że jeżeli chcemy zapobiegać szkodliwemu wpływowi pracy na człowieka lub radzić sobie ze skutkami takiego wpływu, to musi się zmienić sam pracownik. Maslach i Goldberg (1998) zwracają uwagę, że taki pogląd jest zgodny z wartościami indywidualistycznych społeczeństw, w których jednostki są traktowane jako osoby odpowiedzialne za swoje czyny i zarazem na tyle sprawne, żeby potrafią sobie poradzić z każdą przeszkodą, jaka znajdzie się na ich drodze. W skrajnej postaci wprowadzenie takiego podejścia w życie oznacza obarczenie pracownika główną odpowiedzialnością za problemy (np. wypalenie) i całkowitym zwolnieniem z odpowiedzialności samej organizacji i osób nią zarządzających.

Jeśli się skoncentrować na nauczycielu, to w kontekście podejścia zorientowanego na jednostkę może on zmienić (sam lub z pomocą innych) bardzo wiele spraw. Przykładowo może on pracować innymi metodami, nauczyć się komunikować z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze, czy też lepiej organizować swój czas, tak by obciążenie obowiązkami zawodowymi nie kumulowało się bardziej niż to wynika z organizacji pracy w szkole. Tego typu zmiany są nazywane **dopasowaniem wzorów wykonywania pracy** (Maslach, Goldberg, 1998).

Nauczyciel może także rozwijać swoje **zdolności w zakresie radzenia sobie z obciążeniami środowiska pracy**. Pracuje on nad tym, aby zmianie ulegał sposób, w jaki reaguje on na działające na niego czynniki środowiska pracy (stresory). Zmiany mogą obejmować np. weryfikację nierealistycznych oczekiwań (Sęk, 2000), interpretację zachowań osób, z którymi nauczyciel spotyka się w pracy (np. uczniów lub ich rodziców).

Nauczyciel może się także uczyć i stosować strategie powodujące, że **jego styl życia będzie bardziej zrelaksowany**. W grę wchodzi tutaj bardzo różne techniki likwidujące pobudzenie, np. medytacja, masaże. Do tej grupy działań zalicza się także rozwijanie zainteresowań, hobby, które stanowią odskocznnię od obowiązków zawodowych.

Działania zapobiegawcze na poziomie jednostki mogą także obejmować **generalne działania na rzecz własnego zdrowia**. Dotyczą one zwykle nawyków żywieniowych i aktywności fizycznej (Żołnierczyk, 2000).

Maslach i Goldberg (1998, s. 67) uważają, że podstawowym warunkiem skuteczności rozwiązań na poziomie indywidualnym jest praca na rzecz tego, by pracownicy mogli „rozwinąć lepsze zrozumienie, jeśli idzie o własną osobowość, potrzeby i motywacje działania” – dopiero taki wgląd może wskazać, z jakiego powodu u danej osoby istnieje ryzyko wystąpienia wypalenia zawodowego.

Podsumowując, w podejściu skoncentrowanym na jednostce to nauczyciel będzie odpowiedzialny za to, jak wpływa na niego praca, i jak ten wpływ się przekłada na jakość jego działań dydaktycznych i wychowawczych. Musi on za-

tem poznawać samego siebie, zastanawiać się nad swoją rolą w pracy oraz uczyć się działań, które pomogą mu lepiej radzić sobie z oddziaływującymi na niego czynnikami. Podejście to zakłada, że organizacja (np. szkoła, w której nauczyciel pracuje) ma ograniczony wpływ na to, co będzie się działo z danym nauczycielem. Zatem osoby zarządzające placówką są w tym ujęciu w znacznym stopniu zwolnione z odpowiedzialności za takie zarządzanie, by środowisko pracy miało możliwie najmniejszy ujemny wpływ na zatrudnione w danym miejscu osoby. W skrajnej sytuacji może to oznaczać postawę zakładającą, że osoba, która sobie w danym momencie nie radzi z obciążeniami w pracy, powinna zmienić zawód lub samodzielnie zintensyfikować swoje wysiłki, „wziąć się w garść”, w taki sposób, by wszystko wróciło do normy. Nawet jeśli podejmuje się jakieś zewnętrzne działania, to i tak ich zasadniczym celem jest zmiana nauczyciela, a nie jego otoczenia. Przykładem tego typu oddziaływań może być trening, podczas którego nauczyciele mają się nauczyć metod relaksacji, które pomogą odreagować napięcia związane z pracą. Nic natomiast albo bardzo niewiele robi się w kwestii redukcji czynników, które tego typu napięcia wywołują.

PODEJŚCIE ZORIENTOWANE NA SYTUACJĘ

Całkowicie odmienne (niż podejście skierowane na jednostkę) jest podejście skierowane na sytuację. Tutaj ma się zmieniać nie jednostka, lecz organizacja, która zatrudnia pracowników. Oczywiście zmiany te koncentrują się na modyfikacji lub całkowitej eliminacji stresorów zawodowych. Jednak to ostatnie jest rzadko możliwe, ponieważ część stresorów (np. kontakt z uczniami przejawiającymi niewłaściwe zachowania) jest na stałe wpisana w wykonywanie zawodu.

Wielu autorów (np. Maslach, Goldberg, 1998; Dudek, 1998) wskazuje, że podejście sytuacyjne jest znacznie rzadziej stosowane w praktyce, szczególnie jeżeli weźmie się pod uwagę programy nastawione na prewencję wypalenia zawodowego. Powodów takiego stanu rzeczy jest wiele. Po pierwsze w przypadku podejścia zorientowanego na sytuację organizacja wprowadzająca zmiany (np. szkoła) przyznaje, że ona sama ponosi jakąś część odpowiedzialności za obciążenia występujące w miejscu pracy i ich konsekwencje. Oczywiście osoby zarządzające firmą mogą nie chcieć takiej interpretacji sytuacji i postrzegać ją jako zagrożenie dla swojego wizerunku. Po drugie wprowadzanie zmian organizacyjnych jest zwykle trudne i obarczone ryzykiem – zmiany nie zawsze muszą przynieść oczekiwane rezultaty. Wreszcie, w niektórych miejscach panuje przekonanie, że warunki pracy muszą być stresogenne, ponieważ to warunkuje zaangażowanie i efektywność pracowników (Maslach, Goldberg, 1998). Niestety, oznacza to zwykle poważne konsekwencje. Dotyczą one w szczególności tzw. profesji społecznych, do których zalicza się także zawód nauczyciela. Stresogenne warunki

z reguły wpływają negatywnie na to, jak nauczyciel wypełnia swoje obowiązki dydaktyczne i wychowawcze.

Koncentracja na strategiach jednostkowych, przy jednoczesnym zaniedbywaniu strategii organizacyjnych, jest bez wątpienia złym rozwiązaniem. Przecież to właśnie stresory występujące w środowisku pracy są przyczyną problemu. Zatem, nie uwzględniając tego obszaru, koncentrujemy się jedynie na skutkach i nie zwracamy uwagi na źródła danego zjawiska. W dłuższej perspektywie osoba pracująca w stresogennym środowisku (np. źle zarządzanej szkole czy w miejscu pracy, gdzie doświadcza mobbingu ze strony przełożonych) wyczerpie swoje możliwości. W konsekwencji i tak w pewnym momencie odczuje ona negatywne skutki oddziaływania czynników środowiska pracy.

Podejście, w którym cała uwaga jest skupiona na czynnikach organizacyjnych, przy braku uwzględnienia poziomu jednostkowego, także ma poważne ograniczenia. Po pierwsze wiadomo, że nauczyciele różnią się między sobą temperamentem, osobowością i doświadczeniami życiowymi. Oznacza to, że te same elementy środowiska pracy będą w odmienny sposób oddziaływały na różne osoby. Dodatkowo zróżnicowane mogą być preferencje poszczególnych nauczycieli co do stosowanych w miejscu pracy rozwiązań redukujących stres, co z kolei ma oczywiste przełożenie na efektywność takich działań w przypadku konkretnej osoby. Wreszcie nauczyciel osobiście ma sporo do zrobienia zarówno w pracy, jak i poza nią w celu lepszego radzenia sobie z psychospołecznymi czynnikami środowiska pracy. Jak już wskazano wcześniej, nie może to oznaczać, że będzie on jedynym odpowiedzialnym za to, co go spotyka w miejscu pracy, i jakie są następstwa oddziaływania tych czynników, oraz za jakość wypełniania swoich obowiązków zawodowych.

INTEGRACJA PODEJŚĆ: NAUCZYCIEL I SZKOŁA

Wszystkie nowoczesne ujęcia koncentrują się na obydwu zarysowanych wyżej obszarach. Oddziaływania i zmiany powinny zachodzić zarówno na poziomie samego nauczyciela, jak i jego miejsca pracy (np. szkoły czy innej placówki oświatowej). W podejściach tych nie chodzi jedynie o to, żeby działać w obydwu obszarach. Warunkiem koniecznym jest zintegrowanie ich tak, aby realizowane działania były spójne, a tym samym bardziej efektywne.

Jednym z takich podejść jest proponowana przez Maslach i Goldberg (1998) koncepcja traktująca wypalenie zawodowe jako ryzyko. Podejście to jest dużo szersze i nie ogranicza się do kontekstu pracy nauczycieli. Opiera się ono na obserwacjach związanych z tym, jakie przekonania dotyczące wypalenia zawodowego oraz w ogóle czynników psychospołecznych, które mogą ujemnie oddziaływać na pracowników, występują w miejscu pracy. Często stres zawodowy i jego konsekwencje, takie jak wypalenie, bywają traktowane przez pracodawców i pracowników jako mniej poważny czynnik szkodliwy w porównaniu z fizycznymi

czy chemicznymi zagrożeniami, które mogą spowodować bezpośrednie szkody zdrowotne lub śmierć.

Warto prowadzić działania, które odnoszą się zarówno do redukcji stresorów zawodowych, jak i zwiększania kompetencji samych nauczycieli, by lepiej radzili sobie z obciążeniami środowiska pracy. Ostatni rodzaj działań będzie jednak mało skuteczny, jeśli środowisko pracy nauczyciela nie stanowi systemu, w którym obecne jest wsparcie społeczne (Santavirta i in., 2007). Istotne jest tu także budowanie poczucia skuteczności (*self-efficacy*), które przekłada się na sposób postrzegania wymagań i własnych kompetencji w zakresie radzenia sobie z nimi.

BIBLIOGRAFIA

- Chang M. (2009): *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*. „Educational Psychology Review”, 21(3).
- Dudek B. (1998): *Rozwiązywanie problemów związanych ze stresem w miejscu pracy*. W: A. Gniazdowski (red.): *Promocja zdrowia w miejscu pracy. Wybrane programy*. Łódź, Instytut Medycyny Pracy.
- Maslach Ch., Goldberg J. (1998): *Prevention of burnout: New perspectives*. „Applied & Preventive Psychology”, 7.
- Pšunder M. (2005): *How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views*. „Teaching and Teacher Education”, 21(3).
- Santavirta N., Solovieva S., Theorell S. (2007): *The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers*. „British Journal of Educational Psychology”, 77, 1.
- Sęk H. (2000): *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa, PWN.
- Żołnierczyk D. (2000): *Dlaczego indywidualne, a nie organizacyjne strategie radzenia sobie ze stresem w pracy?*. „Bezpieczeństwo Pracy – Nauka i Praktyka”, 6.

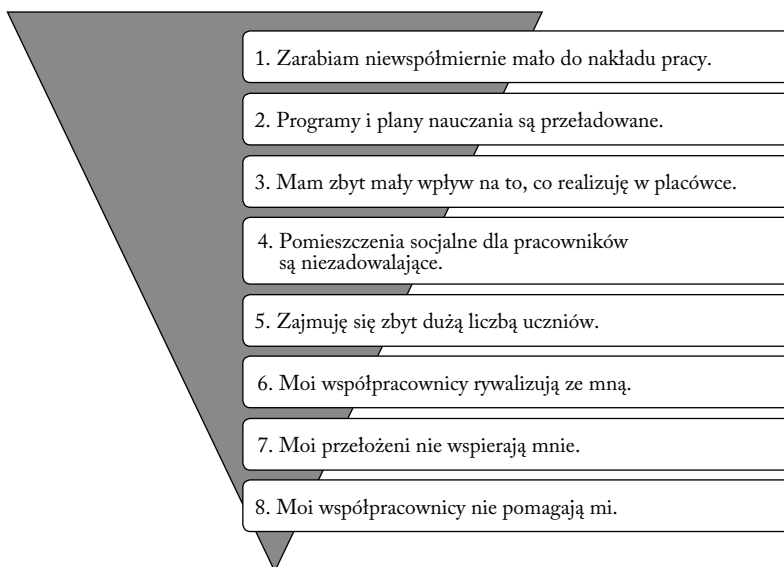
JACEK PYŻALSKI

STRESORY W ŚRODOWISKU PRACY NAUCZYCIELA

W badaniu za pomocą różnych skal starano się zdiagnozować najbardziej obciążające dla nauczycieli elementy związane z pracą i ich rozkład w całej populacji.

Przekrojowym narzędziem w tym zakresie była skala Obciążenia Organizacyjnego. Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (Pyżalski, Plichta, 2007). Mierzy ona, w jakim stopniu badani nauczyciele odbierają różne cechy swojego środowiska pracy jako obciążające. Na schemacie 1 przedstawiono zestawienie poszczególnych obciążeń. Na szczycie listy znajdują się te czynniki, które zostały uznane przez nauczycieli za najbardziej obciążające.

Schemat 1. Ranking obciążeń organizacyjnych występujących w środowisku pracy nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

Warto zauważyć, że na szczycie rankingu znajdują się obciążenia systemowe, wynikające z organizacji systemu oświaty. Nauczyciele jako najbardziej obciążający odbierają fakt, że ich wynagrodzenie nie jest satysfakcjonujące w stosunku do nakładu pracy. Należy tutaj przypomnieć, że polscy nauczyciele należą do najmniej zarabiających w porównaniu z nauczycielami z innych krajów OECD (2006) i to zarówno, gdy przyjmiemy wartości bezwzględne, jak i wskaźnik zrelatywizowany do wielkości PKB w poszczególnych krajach. Nauczyciele wskazują także na przeładowanie planów i programów nauczania. Wiąże się to z szerszym problemem ograniczonej autonomii nauczycieli i placówek oświatowych wynikającym z konieczności realizacji z góry narzuconych rozwiązań. Szkolnictwo publiczne jest bowiem częścią sfery budżetowej. Przekłada się to zwykle na sporą liczbę regulacji prawnych nałożonych na instytucje oświatowe oraz na samych nauczycieli. Do tego w wielu krajach edukacja znajduje się w stanie permanentnej reformy, a wprowadzane zmiany – często rewolucyjne – są wdrażane w sposób dyrektywny i słabo przygotowany (Travers, Copoper, 1993; Troman, Woods, 2000). V. Brenninkmeijer i współpracownicy (2001) cytują badania wskazujące na szczególne obciążenia w okresie reformy edukacji w Teksasie w latach osiemdziesiątych XX wieku. Reforma ta była związana z tworzeniem standardów pracy nauczyciela i zewnętrzną oceną wyników jego pracy. Spowodowało to wysokie poczucie niepewności w tej grupie zawodowej.

Gdy w danym okresie nie zachodzą zmiany strukturalne, które mają związek z decyzjami politycznymi, wówczas obciążenia mogą wynikać z samych zmian w systemie edukacji i unowocześniania jej form (Hargreaves, 2000; Skaalvik, Skaalvik, 2009). Zatem zmiana jest wpisana w edukację jako jej immanentna cecha. W grę wchodzi takie czynniki, jak wzrastająca liczba zadań nauczyciela, zmiana roli wiedzy w życiu społecznym (społeczeństwo oparte na wiedzy), czy też dynamiczny przyrost informacji i zmiana paradygmatów w różnych dziedzinach wiedzy. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera rozwój nowoczesnych technologii komunikacyjnych i ich wpływ zarówno na istotę zdobywania wiedzy, jak i na relacje międzyludzkie, w tym także w obszarze edukacji (Hojnacki, 2006; Nissenbaum, Walker, 1998).

W wielu krajach czynniki makro są związane z kurczeniem się autonomii nauczyciela w kwestii wyboru celów, treści i form nauczania. Wynika to głównie z odgórnego unifikowania rozwiązań edukacyjnych oraz zewnętrznej oceny rezultatów kształcenia i wychowania. Badania w wielu krajach wskazują, że nauczyciele czują się nieprzygotowani do zawodu przez formalny system kształcenia. Nieprzygotowanie dotyczy często podstawowych czynności, takich jak: prowadzenie zebrań z rodzicami, utrzymanie dyscypliny w trakcie nauczania czy indywidualizacja pracy z uczniami (Průcha, 2006).

W wielu krajach czynniki systemowe wynikają także z narzuconych centralnie obowiązków dotyczących dokumentowania pracy (biurokracja) (Australian Council for Educational Research, 2004).

Zmiana czynników znajdujących się na początku rankingu wymaga decyzji o charakterze politycznym czy prawnym. Wpływ przeciętnej placówki oświatowej lub nauczyciela na występowanie tych obciążeń jest zatem ograniczony. To spore wyzwanie – coś, co powoduje największe obciążenie, jest trudne do zmodyfikowania. W niektórych przypadkach przyczynia się to do rezygnacji z wykonywania zawodu nauczyciela i rozpoczęcia pracy tam, gdzie warunki i wynagrodzenie są bardziej korzystne. Często tego typu wybory dotyczą osób o wysokich kompetencjach, które mają poczucie, że poradzą sobie na rynku pracy.

Dalsze problemy w organizacji pracy wiążą się już nie z całym systemem, lecz z tym, co się dzieje na poziomie placówki. Nauczyciele narzekają przede wszystkim na zbyt mały wpływ na sposób realizacji swojej pracy. Często jest to spowodowane kulturą i tradycją zarządzania, która w zbyt małym stopniu uwzględnia aktywną rolę pracowników. Nauczyciele wskazują także na niezadowalający stan pomieszczeń socjalnych i zbyt dużą liczbę uczniów w klasach. Pozostałe czynniki były oceniane jako mniej obciążające. W dalszej części książki przedstawiono dane, które dokładniej ujmują niektóre omawiane tutaj aspekty, takie jak sposób zarządzania placówką czy zadowolenie z warunków środowiska pracy.

Warto zauważyć, że na obciążenia organizacyjne najczęściej skarżą się nauczyciele szkół zawodowych i liceów profilowanych (odpowiednio 25% i 18,75% osób). Obciążenia organizacyjne okazały się najmniej dotkliwe dla nauczycieli szkół podstawowych (wskazało na nie jedynie 9% badanych). Jeśli chodzi o staż pracy, to istnieje bardzo niewielka tendencja ($r = 0,1$, $p < 0,01$) do silniejszego odczuwania obciążeń organizacyjnych przez nauczycieli, którzy pracują dłużej.

NIEWŁAŚCIWE ZACHOWANIA UCZNIÓW

Nauczyciele stają czasami w obliczu sytuacji, w których zachowania uczniów są niezgodne z zasadami przyjętymi w danej społeczności. Tego typu zachowania bywają określane jako trudne wychowawczo, niewłaściwe, destruktywne, łamiące dyscyplinę szkolną itp. Zakres zachowań, które można w ten sposób określić, jest bardzo szeroki. Właśnie dlatego tworzy się porządkujące je typologie. Shechtman i Leichtentritt (2004) wprowadzają podział na dwa typy: zachowania negatywne (*misbehaviour*), takie jak przeszkadzanie w nauczaniu, agresja w stosunku do nauczyciela lub kolegów oraz nieskoncentrowanie na zadaniach (*off-task behaviour*). Należy uznać, że kryterium podziału stanowi tutaj aktywność bądź bierność ucznia w zachowaniach łamiących dyscyplinę. Inni badacze (np. Pšunder, 2005) stosują podziały oparte na nasileniu (powadze) zaburzeń dyscypliny. Przywołana tu autorka (Pšunder, 2005) na potrzeby słoweńskiej szkoły stosuje skalę trójstopniową: zachowania nieuwzględnione w oficjalnym zestawie praw i obowiązków ucznia (ściąganie, czytanie gazet podczas lekcji), zachowania uwzględnione w oficjalnej dokumentacji i traktowane jako mniej poważne (np. pozbawione

szacunku odnoszenie się do nauczyciela, obrażanie innych uczniów) oraz zachowania oficjalnie określone jako poważne (np. kradzieże, agresja fizyczna, celowe niszczenie mienia szkolnego). Ostatni typ zachowań wiąże się nie tylko z nieprzestrzeganiem wewnętrznych reguł instytucji, lecz z łamaniem prawa w ogóle.

Jakie obciążenia dla nauczyciela wynikają z niewłaściwych zachowań uczniów? Po pierwsze nie jest to tylko fakt obserwowania takich zachowań, ale konieczność radzenia sobie z nimi, podejmowania określonych działań wówczas, gdy takie zachowania się pojawiają. Wyraźnie podkreśla to M. Chang (2009, s. 93), pisząc o tym, że nauczyciele

[...] odczuwają intelektualne i emocjonalne wyczerpanie w sytuacjach, gdy muszą radzić sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów.

Niebagatelny wpływ na to, jak negatywne zachowania uczniów oddziałują na nauczyciela, mają zatem jego kompetencje, na które składają się wiedza dotycząca mechanizmów powstawania takich zachowań, reagowania na nie oraz zapobiegania im. Cytowany wcześniej M. Chang (2009, s. 102) wskazuje, że

[...] nauczyciele nie wypalają się po prostu przez kontakt z niewłaściwymi zachowaniami uczniów, lecz ze względu na to, w jaki sposób je postrzegają, jaka jest ich atrybucja przyczyn takich zachowań oraz jakie emocje te zachowania w nich wywołują.

W przeprowadzonym w 23 krajach, także w Polsce (Piwowarski, Krawczyk, 2009), badaniu międzynarodowym TALIS analizowano aż 11 czynników klimatu szkoły związanych z zachowaniami uczniów w kontekście ich wpływu na możliwości skutecznej realizacji procesu nauczania¹. Dyrektorzy szkół w całej próbie za najbardziej obciążające uznali przeszkadzanie na lekcjach (60%), opuszczanie lekcji (46%) oraz spóźnianie się na zajęcia (39%). Wszystkie te wskaźniki były istotnie wyższe w Polsce, w porównaniu z innymi krajami, i wynosiły odpowiednio: 69%, 63% i 64%. Istotnie wyższe niż w próbie wszystkich państw były także wskaźniki dotyczące kategorii: przeklinanie, oszukiwanie i wandalizm. W tym samym badaniu nauczyciele oceniali generalną jakość relacji nauczyciel – uczeń. Oceny polskich nauczycieli w tym zakresie były zbliżone do średniej uzyskanej przez respondentów z pozostałych 22 krajów uczestniczących w badaniu TALIS.

¹ Badanie było reprezentatywne dla populacji nauczycieli polskich gimnazjów. Zrealizowano je w 172 szkołach w grupie dyrektorów ($N = 172$) i nauczycieli ($N = 3184$).

Tabela 1. Zachowania uczniów, które miały miejsce podczas lekcji badanych nauczycieli w okresie 2 tygodni przed badaniem

Zachowania uczniów w ciągu 2 tygodni poprzedzających badanie	Ani razu	1-2 razy	3-4 razy	5 lub więcej razy
Uczeń zachowywał się głośno (rozmawiał, śmiał się, hałasował, wydawał różne dźwięki, stukał, pukał).	15	35	21	29
Uczeń spóźnił się na zajęcia.	25	44	19	12
Uczeń był bierny, nie zajmował się tym, co się dzieje na lekcji.	30	43	17	10
Uczeń „poszturchiwał” innych uczniów.	35	44	14	7
Uczeń jadł podczas zajęć lub żuł gumę, pomimo Pana(i) zakazu.	48	36	10	5
Uczeń ściągał podczas sprawdzianu.	50	36	9	5
Uczeń używał wulgarnych słów lub gestów.	53	31	10	6
Uczeń ignorował lub odmówił wykonania Pana(i) poleceń.	55	32	8	4
Uczeń korzystał z telefonu, np. wysyłał SMS-a.	56	29	10	5
Uczeń zajmował się na zajęciach innymi sprawami (czytał gazetę, grał w karty itp.).	60	29	7	4
Uczeń komentował Pana(i) wypowiedzi, przejęzyczenia.	74	21	4	2
Uczeń groził kolegom.	76	18	4	2
Uczeń niszczył rzeczy należące do kolegów.	78	20	2	0
Uczeń rzucał przedmiotami.	80	16	2	1
Uczeń niszczył mienie szkoły (np. meble, ściany).	81	16	2	1
Uczeń wyszedł z sali bez Pana(i) pozwolenia.	87	10	2	1
Uczeń pobił innego ucznia.	88	10	2	1
Uczeń zachowywał się na lekcji jakby był pod wpływem alkoholu lub innych środków odurzających.	91	6	2	1
Uczeń podczas zajęć zasnął.	95	5	0	0
Uczeń filmował lub nagrywał Pana(i) zajęcia, mimo że Pan(i) tego nie chciał(a).	96	3	1	0
Uczeń groził Panu(i).	97	3	0	0
Uczeń zniszczył rzecz należącą do Pana(i).	97	3	0	0

Źródło: opracowanie własne.

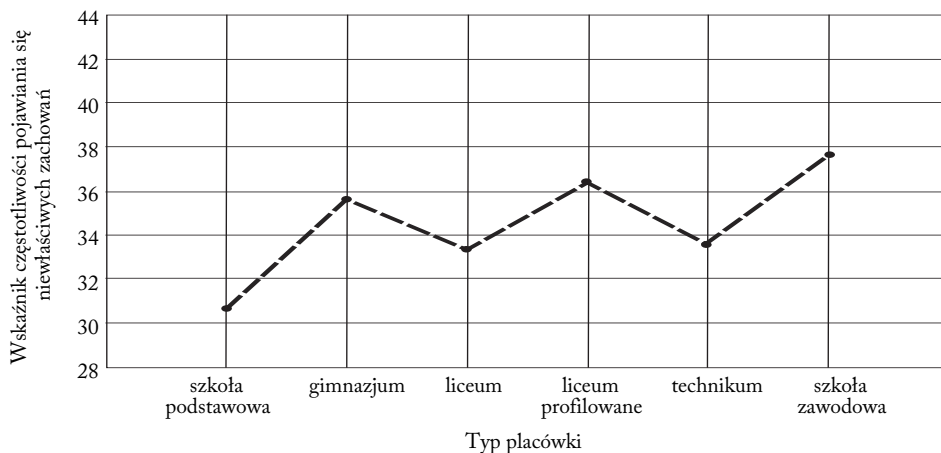
Analiza danych dotyczących częstotliwości poszczególnych zachowań wskazuje na to, że nauczyciele najczęściej skarżą się na stosunkowo mało poważne przypadki łamania reguł szkolnych czy klasowych. Można wśród nich wymienić zachowania, które są traktowane jako tradycyjne – związane z niewłaściwym zachowaniem uczniów w szkole, np.: rozmawianie podczas zajęć, spóźnienia, zajmowanie się na lekcji innymi sprawami niż nauka, czy też bierność i brak zaangażowania w działania dydaktyczne. Warto zauważyć, że nauczyciele z tego

typu zachowaniami mieli do czynienia wielokrotnie – nawet więcej niż 5 razy w ciągu 2 tygodni poprzedzających gromadzenie danych.

Poważniejsze zachowania, szczególnie akty agresji skierowane przeciwko innym uczniom lub nauczycielowi, zdarzają się o wiele rzadziej i jeśli już ktoś na nie wskazywał, to zwykle były to sytuacje, które miały miejsce raz czy dwa razy. Przykładowo niechcianego filmowania nauczyciela, które może być definiowane jako agresją elektroniczną, doświadczyło w uwzględnianym okresie 4% nauczycieli (3% – jeden lub dwa razy, a 1% – trzy lub cztery razy). Agresja elektroniczna (zwana też cyberprzemocą) nie jest więc bardzo rozpowszechniona. Jednak w kontekście tego, że jest zjawiskiem stosunkowo nowym – co samo w sobie budzi emocje i stanowi szczególnie stresor dla nauczycieli – poświęcono mu w tym rozdziale więcej uwagi.

Warto zauważyć, że wyniki zawarte w tabeli 1 ukazują odmienny obraz sytuacji niż często obecny w dyskursie medialnym – sugerujący, że powszechne w szkole są te zachowania, które w badaniu pojawiły się na końcu rankingu. Z drugiej strony, pamiętając, że w badaniu brano pod uwagę stosunkowo krótki przedział czasowy (2 tygodnie), nie można tych wyników bagatelizować. Poza tym zależnie od kontekstu sytuacyjnego nauczyciel może niektóre, mniej poważne, niewłaściwe zachowania uczniów traktować jako agresję skierowaną przeciwko niemu. Przykładowo uczeń bierny, którego nie interesuje to, co się dzieje na lekcji, może ostentacyjnie pokazywać, że nauczyciel nie ma wpływu na jego zachowanie. Wiele innych „łagodniejszych” zachowań, zwłaszcza gdy się one kumulują i przejawia je wielu uczniów, może prowadzić do sytuacji, którą można zdefiniować jako przemoc uczniów względem nauczyciela.

Wykres 1. Częstotliwość pojawiania się niewłaściwych zachowań uczniów w zależności od typu szkoły



Źródło: opracowanie własne.

Po przeanalizowaniu zbiorczych wskaźników częstotliwości występowania określonych zachowań i porównania wartości tych wskaźników w poszczególnych typach szkół okazało się, że istotne różnice dotyczą jedynie szkół podstawowych, gdzie niewłaściwe zachowania uczniów występowały rzadziej. W pozostałych przypadkach, chociaż różnice można zaobserwować, nie okazały się one istotne statystycznie.

Badania pokazały, że wskaźnik częstotliwości występowania niewłaściwych zachowań jest wyższy na lekcjach prowadzonych przez mężczyzn ($t = -5,31$, $p < 0,00001$). Oznacza to, że pracujący w szkole mężczyźni częściej przyznają się do doświadczania ze strony uczniów niewłaściwych zachowań w czasie zajęć, które prowadzą. Taki wynik może być zaskakujący dla osób, które zakładają, że mężczyzna w szkole niejako z założenia lepiej radzi sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów.

Dodatkowo osoby, które wskazywały na częste występowanie niewłaściwych zachowań uczniów na swoich lekcjach, uzyskały wyższe wyniki we wszystkich wymiarach wypalenia zawodowego. Może to oznaczać, że niewłaściwe zachowania stanowią poważne obciążenie dla nauczycieli i powodują wzrost poziomu wypalenia zawodowego, jak również to, że osoby wypalone zawodowo reagują w określony sposób (np. zbyt emocjonalnie), a tym samym częściej doświadczają ze strony uczniów negatywnych zachowań na lekcjach, które prowadzą.

PRZEKONANIA NAUCZYCIELI ZWIĄZANE Z UTRZYMANIEM DYSCYPLINY W KLASIE I RADZENIEM SOBIE Z NIEWŁAŚCIWYMI ZACHOWANIAMI UCZNIÓW

Jak wskazano wcześniej, radzenie sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów stanowi dla nauczycieli (nie tylko polskich) spore wyzwanie i jest traktowane jako poważny stresor zawodowy, uwzględniany w większości koncepcji stresu zawodowego nauczyciela.

W przedstawionych w niniejszej książce badaniach postanowiono się dokładniej przyjrzeć temu, co nauczyciele myślą o szkolnej dyscyplinie, rozumianej jako radzenie sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów (zarówno jeśli chodzi o profilaktykę, jak i interwencję), oraz o różnych sposobach jej utrzymywania. Istnieją przynajmniej dwa powody, dla których warto było podjąć taką diagnozę.

Jak wskazują badania (np. Twemlow i in., 2006), w szkole relacje „siłowe”, tzn. takie, które dotyczą tego, jak nauczyciel kieruje uczniami lub jak oni kierują nim, są kluczowe dla realizacji procesów dydaktycznych i wychowawczych. Problem występuje wtedy, kiedy któraś ze stron tej relacji przekracza przyjęte granice, stosując przemoc. Okazuje się zresztą, że przemoc nauczycieli i wobec nauczycieli to rodzaj „naczyń połączonych”. Nauczyciele, którzy stosują przemoc, statystycznie częściej doświadczają jej także ze strony uczniów.

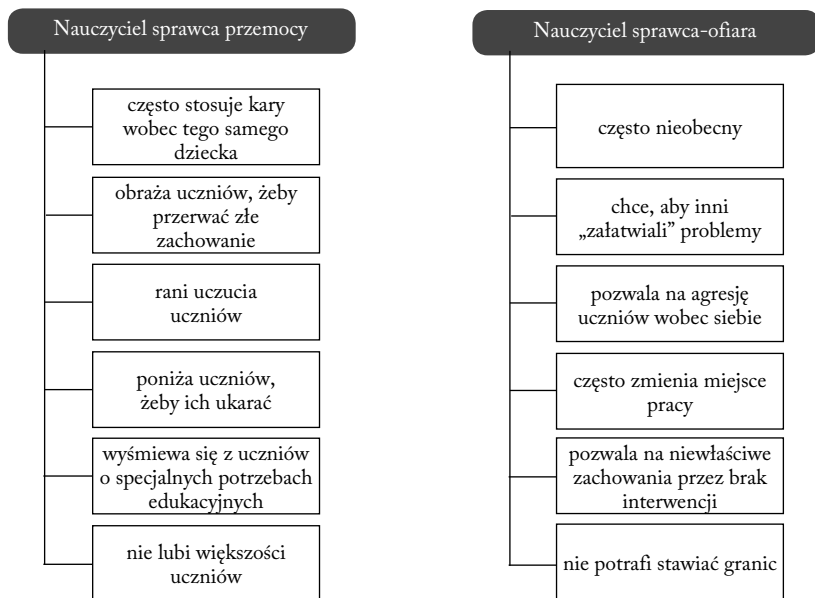
Poglądy nauczycieli mogą być w dużym stopniu konstruowane na podstawie ich codziennych doświadczeń. Można zatem część z tych przekonań (ale ostrożnie) traktować jako wskaźniki radzenia sobie nauczycieli z problemem niewłaściwych zachowań uczniów na co dzień. Może być także odwrotnie – nauczycielskie przekonania mogą kształtować codzienne działania nauczycieli oraz ich kontakty z uczniami. Zatem wiedza dotycząca takich przekonań jest ważna dla wszystkich, którzy przygotowują nauczycieli do zawodu bądź zarządzają ich pracą. Prawdopodobnie jest jednak tak, że działają oba mechanizmy jednocześnie lub zachodzi między nimi sprzężenie zwrotne.

PRZEMOC

Część nauczycieli reaguje na niewłaściwe zachowania uczniów, przejawiając agresję. Nauczyciele, którzy uczestniczyli w badaniach Themlowa i współpracowników (2006), wskazywali na dwie postawy: nauczyciela – sprawcę przemocy (*sadistic bully*) i nauczyciela, który jest jednocześnie sprawcą i ofiarą przemocy (*bully-victim*).

Poniżej przedstawiono zachowania obu typów nauczycieli stosujących przemoc.

Schemat 2. Zachowania dwóch typów nauczycielskich: sprawcy przemocy i sprawcy-ofiary przemocy



Źródło: opracowanie własne na podstawie Themlow i in., 2006.

Nie zawsze jest tak, że za tendencją nauczyciela do stosowania przemocy stoją zaburzenia osobowości czy jakaś negatywna motywacja. W tego typu sytuacjach częściej mamy do czynienia z nauczycielem, który nie radzi sobie z uczniami, a poczucie braku wystarczających kompetencji przejawia się w zachowaniach charakterystycznych dla drugiego z opisanych wyżej typów, czyli nauczyciela, który jest sprawcą-ofiarą. W tym ujęciu warto przytoczyć słowa D. Coulby'ego (1988, s. 160 – tłum. własne autora):

[...] to bardzo kuszące, aby znaleźć kogoś odpowiedzialnego za tak poważne problemy, jak złe zachowanie w klasie. Jednakże tendencja, by kierować odpowiedzialność na nauczycieli musi zostać powstrzymana. Teoretycy edukacji powinni przestać oskarżać nauczycieli za problemy, których to często oni są ofiarami.

Oczywiście jest to opinia skrajna – nauczyciel jest przecież odpowiedzialny za swoje działania wobec nawet najgorzej zachowujących się uczniów. Zawsze jednak warto się zastanowić nad tym, w jakim zakresie miał on okazję uzyskać niezbędne kompetencje w trakcie zdobywania wykształcenia i w jakim stopniu w tego typu problemach wspiera go szkoła, w której pracuje.

Przekonania nauczycieli dotyczące działań wykorzystujących przemoc w szkole były diagnozowane w opisywanym w niniejszej książce projekcie badawczym. Część stwierdzeń, o których akceptację proszono nauczycieli, odnosiło się bezpośrednio do dopuszczania w szkole działań o charakterze przemocy wobec uczniów. Respondentów zapytano o to, czy uważają, że stosowanie kar cielesnych powinno być w szkole całkowicie zabronione. Jest to rozważanie czysto hipotetyczne – sytuacja prawna w Polsce nie dopuszcza przecież możliwości stosowania tego typu rozwiązań. Tym bardziej interesujące są przekonania nauczycieli, którzy działają przecież w obszarze określonych prawnych ograniczeń. Okazuje się, że 69% nauczycieli jest przekonanych, że tego typu zakaz powinien funkcjonować. Mniej przekonanych w tym względzie („raczej tak”) okazało się 21% nauczycieli. Zatem (choć nie zawsze jest to przekonanie jednoznaczne) aż 9 na 10 nauczycieli uważa wprowadzenie całkowitego zakazu stosowania kar cielesnych w szkole za słuszne. Co dziesiąty nauczyciel nie zgadza się z tym, że w szkole powinien obowiązywać całkowity zakaz stosowania kar cielesnych (7% odpowiedziało „raczej nie” i 3% – „zdecydowanie nie”).

Jednocześnie 30% badanych stwierdziło, że są uczniowie, w stosunku do których kary cielesne wydają się jedyną metodą. 15% badanych chciałoby, aby taka kara była dozwolona, żeby nauczyciel mógł nią postraszyć. Z kolei 13% uwzględniło możliwość wprowadzenia takiej kary, pod warunkiem że jednoznacznie określili się procedury jej zastosowania. Wreszcie, co dziesiąty nauczyciel uważa brak możliwości stosowania kar cielesnych za jedną z przyczyn problemów polskiej szkoły z dyscypliną. 8% badanych, pomimo obowiązującego w polskim prawie zakazu stosowania kar cielesnych, daje zdenerwowanemu nauczycielowi prawo do wymierzenia lekkiej kary cielesnej. Co interesujące, bardzo niewielu nauczy-

cieli (7%) jest przekonanych, że kara cielesna może budować autorytet nauczyciela. Wynik ten można różnie interpretować. Być może część nauczycieli nie potrafi sobie radzić w określonych sytuacjach wychowawczych, stąd postrzeganie kary cielesnej jako „hipotetycznej” skutecznego rozwiązania. Racjonalna analiza wskazuje jednak, że to ślepy zaułek, ponieważ kara fizyczna jest pozbawiona pedagogicznego oddziaływania.

Tabela 2. Przekonania nauczycieli dotyczące dyscypliny w szkole i radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów

Treść przekonania	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Stosowanie kar cielesnych w szkole powinno być zabronione w każdej sytuacji.	69	21	7	3
Nauczyciel powinien mieć więcej środków do dyscyplinowania uczniów.	46	40	10	4
Problemy wychowawcze wynikają z tego, że uczniowie mają więcej praw od nauczycieli.	39	33	20	8
Są uczniowie w stosunku, do których działają jedynie ostre słowa lub krzyk.	20	44	26	10
Aby w szkole panował porządek, uczeń powinien się chociaż trochę bać nauczyciela.	17	33	33	17
Są uczniowie w stosunku, do których kary cielesne wydają się jedyną metodą.	11	19	23	47
Jedyną metodą na skuteczne zapanowanie nad klasą jest zaprezentowanie się jako osoby surowej i groźnej.	6	20	52	23
Kara cielesna powinna być dozwolona prawnie, żeby nauczyciel mógł nią postraszyć.	4	11	19	65
Stosowanie kar cielesnych może budować autorytet nauczyciela.	3	4	16	77
Kara cielesna w szkole powinna być dozwolona, o ile określono by jednoznaczne procedury jej stosowania.	3	10	20	67
Nauczyciel ma prawo się zdenerwować i wymierzyć lekką karę cielesną.	2	6	23	69
Brak prawa do stosowania kar cielesnych jest jedną z przyczyn problemów polskiej szkoły z dyscypliną.	2	8	26	64

Źródło: opracowanie własne.

Pytano także o mniej kontrowersyjne problemy niż różne aspekty stosowania kary fizycznej w szkole. Aż 86% nauczycieli wskazało, że nauczyciel powinien mieć więcej środków do dyscyplinowania uczniów – poczucie braku realnych narzędzi w tym zakresie jest zatem powszechne. Do tego ponad 70% nauczycieli stwierdziło, że problemy wychowawcze wynikają z tego, iż uczniowie mają wię-

cej praw niż oni sami. Połowa nauczycieli jest przekonanych, że uczeń powinien się chociaż trochę bać nauczyciela. Ich zdaniem, wtedy w szkole będzie porządek. Co czwarty nauczyciel sądzi, że jedyną metodą na skuteczne zapanowanie nad klasą jest sprawianie wrażenia bycia osobą surową i groźną.

Analizując dane, obliczono także ogólny wskaźnik przekonań nauczycieli na temat stosowania przemocy i zbadano jego związek z poziomem wypalenia zawodowego. Okazuje się, że im bardziej „siłowe” są przekonania nauczycieli, tym bardziej są oni wypaleni zawodowo (współczynniki korelacji na poziomie $r = 0,35$). Przekonania te można zatem uznać za dysfunkcjonalne – wpływają one ujemnie na dobrostan nauczyciela, a co za tym idzie na jakość jego relacji z uczniami.

Powstawanie takich przekonań może się zaczynać od ponoszenia porażek w radzeniu sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów. Nauczyciel, który wielokrotnie znajdzie się w sytuacji bezradności, może wytworzyć system „twardych” przekonań. Przekonania te nie zawsze muszą być wprowadzane w życie, tzn. nauczyciel o „przemocowych” przekonaniach nie musi stosować przemocy, realizując swoje codzienne zadania zawodowe (choć może być także tak, jak wskazywano wyżej, że przekonania przełożą się na określone działania praktyczne).

Na końcu warto zauważyć, że ogólny obraz radzenia sobie polskich nauczycieli (nie wszystkich, ale znaczącego odsetka) z niewłaściwymi zachowaniami uczniów wygląda dość pesymistycznie. Nauczyciele doświadczają na swoich lekcjach wielu niewłaściwych zachowań ze strony uczniów. Jednocześnie spora część nauczycieli ma przekonania wskazujące na tendencje do mniej lub bardziej „siłowych” (opartych na przewadze nauczyciela) rozwiązań wobec niewłaściwie zachowujących się uczniów. Dotyczy to także najpoważniejszego „siłowego” problemu – stosowania kary fizycznej. Jednocześnie nauczyciele wskazują na zapotrzebowanie na narzędzia wpływu na uczniów, którzy zachowują się niewłaściwie. Wielu badanych ma poczucie braku kompetencji osobistych i skutecznych rozwiązań w zakresie pracy wychowawczej z „trudnymi” uczniami.

Okazuje się więc, że niewłaściwe zachowania uczniów stanowią poważny stresor psychospołeczny i powinny być uwzględnione we wszystkich programach nakierowanych na wspieranie dobrostanu nauczyciela w miejscu pracy.

PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ

PRAWIDŁOWA DIAGNOZA SYTUACJI

To, jakie i jak często na lekcjach nauczycieli w danej szkole uczniowie przejawiają trudne zachowania, jest spowodowane wieloma uwarunkowaniami. Należą do nich np.: typ szkoły, wiek uczniów, kapitał społeczny otoczenia (np. ubóstwo), tradycje szkoły. Wyniki przedstawionych tu badań ukazują obraz uogólniony.

Może się on różnić od sytuacji, z jaką mamy do czynienia w konkretnej placówce. Przed podjęciem jakichkolwiek działań warto się zatem zorientować, jakie zachowania uczniowie przejawiają najczęściej, aby móc dostosować działania do sytuacji, jaka panuje w konkretnej szkole. Diagnoza może być „miękką” i opierać się na rozmowach grona pedagogicznego na temat najczęściej pojawiających się zachowań. Można także do tego celu zastosować zaproponowany przez nas kwestionariusz. Jednocześnie warto pamiętać o tym, że szanse na to, że nauczyciele wypełnią kwestionariusz zgodnie z prawdą, wzrosną wówczas, gdy klimat społeczny panujący w gronie pedagogicznym i sposób zarządzania szkołą będą sprzyjały takiej szczerości. Chodzi zatem o to, aby trudne zachowania uczniów pojawiające się na lekcjach nauczycieli były traktowane jak problem, który należy rozwiązać, a nie pretekst do natychmiastowej oceny nauczyciela lub jego kompetencji. Jeżeli klimat społeczny szkoły jest niekorzystny, nauczyciele mogą ukrywać nawet bardzo poważne problemy związane z radzeniem sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów. Szczególnie niekorzystna sytuacja jest wtedy, kiedy osoby zarządzające placówką są zwolennikami przekonania: „Jest Pan/Pani nauczycielem, więc musi Pan/Pani umieć sobie radzić z niewłaściwymi zachowaniami uczniów”. Traktowany w ten sposób nauczyciel, w obawie przed negatywną oceną ze strony przełożonych, a także ryzykiem utraty pracy, może zaprzestać rozmowy o trudnych sytuacjach, które mają miejsce na jego zajęciach. W rezultacie problemy, z którymi nauczyciel sobie nie radzi na zajęciach, mogą się nawarstwić i doprowadzić do bardzo poważnych sytuacji, np. aktów przemocy w relacji nauczyciel – uczeń. Braku otwartości w tej kwestii może prowadzić do powstawania mechanizmu „bomby z opóźnionym zapłonem”, kiedy to problemy, które przez dłuższy czas „nie istnieją”, wybuchają nagle ze zwiłokrotnioną siłą.

W konkretnych przypadkach źródło problemu tkwi, przynajmniej częściowo w samym nauczycielu, jego postawie czy sposobie, w jaki komunikuje się z uczniami (Danilewska, 2002). Jeżeli rzeczywiście tak jest, to działania naprawcze powinny polegać raczej na wspieraniu nauczyciela w dążeniu do zmiany, a nie stwarzaniu sytuacji, w których otoczenie wini go za wszystkie niepowodzenia. Tak, niestety, bywa – co czwarty nauczyciel uczestniczący w naszych badaniach stwierdził, że w jego radzie pedagogicznej pracują osoby, które cieszą się, gdy inni nauczyciele mają problemy wychowawcze. R. Lewis (2001, s. 317) wskazuje rozwiązanie dla nauczycieli mających problemy z zachowaniem się uczniów:

Aby pracować skutecznie, kultura szkoły musi współdziałać, aby nauczyciele korzystający z nieakceptowalnych strategii dyscyplinujących otrzymali raczej wsparcie, a nie potępienie. Prawdopodobieństwo, że inni nauczyciele zwrócą uwagę na kolegów stosujących agresywne metody, może się zwiększyć, gdy dowiedzą się oni, że dla tych nauczycieli problem dyscypliny stanowi najprawdopodobniej największe obciążenie.

W szczególności problemy z diagnozą sytuacji mogą dotyczyć nauczycieli młodych. Wyniki badań wskazują, że osoby, które dopiero co rozpoczęły pracę, lub te, które pracują bardzo krótko, doświadczają dużej liczby problemów związanych z radzeniem sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów oraz wielu negatywnych emocji wskutek przeżywania porażek w tej sferze (np. Castro i in., 2010; Janowski, 1998; Pyżalski, Plichta, 2007). Początkujący nauczyciele, często ze względu na wiek i brak doświadczenia, mogą mieć problemy z zachowaniem dystansu oraz mogą być przez uczniów „testowani” w zakresie tego, jak reagują na zachowania niewłaściwe. Z drugiej strony sytuacja młodych nauczycieli w gronie pedagogicznym jest specyficzna – chcą się wykazać przed dyrektorem i współpracownikami, podkreślając swoją przydatność do zawodu. W tym kontekście wspomniany wcześniej klimat otwartości, kiedy to nauczyciele (bez względu na staż) szczerze rozmawiają o problemach wychowawczych związanych z zachowaniem się uczniów, wydaje się szczególnie istotny. Ważny jest dobór nauczycieli opiekujących się stażem młodego nauczyciela. Opiekunami stażystów powinny być osoby kompetentne i chętne do pomocy. W szczególności istotne jest to, aby opieka nad stażem obejmowała w praktyce nie tylko problematykę dydaktyczną, lecz także wychowawczą.

SZKOLENIA DOTYCZĄCE RADZENIA SOBIE Z NIEWŁAŚCIWYMI ZACHOWANIAMI

Badania ujawniają, że nauczyciele często muszą sobie radzić z niewłaściwymi zachowaniami uczniów. Problem ten występuje w podobnym natężeniu we wszystkich typach szkół (nieco rzadziej jedynie w szkołach podstawowych). Wiele wskazuje na to, że spory odsetek nauczycieli nie ma wystarczających kompetencji do tego, aby zapobiegać i interweniować w przypadku przejawiania przez uczniów niewłaściwych zachowań. Wcześniejsze badania wykazały, że ponad trzy czwarte nauczycieli uważa, że studia, które ukończyli, nie dały im kompetencji w omawianym zakresie (Pyżalski, Plichta, 2007). Jednocześnie wyniki uzyskane w badaniu omawianym w niniejszej książce sugerują, że część nauczycieli w sytuacji poczucia bezradności wykazuje tendencje do utrzymywania dyscypliny w szkole za pomocą rozwiązań siłowych (krzyk, straszenie). Diagnoza wskazuje zatem na sensowność szkolenia nauczycieli w zakresie profilaktyki i interwencji w przypadku przejawiania przez uczniów niewłaściwych zachowań.

Ogólnie wyniki wskazują, że najbardziej sensowne byłoby szkolenie w zakresie radzenia sobie z problemami porządkowymi, takimi jak rozmawianie na lekcji czy spóźnienia. Tego typu zachowania, występując sporadycznie, prawdopodobnie nie stanowią dla nauczycieli zbyt dużego obciążenia. Jednak w badaniach wielu nauczycieli wskazało, że takie właśnie zachowania pojawiają się na ich lekcjach często. Istnieje zatem spore prawdopodobieństwo, że skumulowane oddziaływanie trudnych sytuacji tego typu może mieć związek z pojawianiem się

stresu zawodowego i związanych z nim następstw. W badaniu taka tendencja się potwierdziła. Nauczyciele, którzy częściej od innych doświadczali na swoich lekcjach trudnych zachowań uczniów, byli bardziej wypaleni zawodowo (współczynniki korelacji na poziomie 0,3). Warto zauważyć, że wyniki badań pozwalają stwierdzić, iż ogólnie szkolenia organizowane przez dyrekcję szkół są dostosowane do potrzeb nauczycieli (jedynie 9% badanych wyraża pogląd, że tak nie jest). Z drugiej strony inne wyniki badań wskazują, że znaczna część nauczycieli ocenia szkolenia dotyczące radzenia sobie ze problematycznymi zachowaniami uczniów jako słabej jakości. W jednym z badań aż 1/3 nauczycieli, którzy uczestniczyli w szkoleniu na temat agresji elektronicznej (za pomocą Internetu lub telefonów komórkowych), stwierdziła, że szkolenie nie dało im żadnej praktycznej wiedzy dotyczącej codziennej pracy z uczniami (Pyżalski, 2009). Warto zatem, pomimo ogólnego pozytywnego wyniku w tym zakresie, rozpoznawać potrzeby szkoleniowe nauczycieli, szczególnie wtedy, kiedy problemy dotyczą niewłaściwego zachowania się uczniów. Szkolenia ogólnikowe, zajmujące się problemem jedynie od strony teoretycznej, lub takie, w których proponuje się rozwiązania dalekie od realiów funkcjonowania szkoły, raczej nie okażą się efektywne.

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna przynosi nowe problemy, także w kwestii niewłaściwych zachowań uczniów. Jednym z nich jest cyberprzemoc, zwana także agresją elektroniczną. Od agresji w tradycyjnym rozumieniu różni ją to, że jest ona realizowana za pomocą nowych technologii komunikacyjnych, głównie internetu, telefonów komórkowych, oraz ma cechy czyniące ją potencjalnie bardziej dotkliwą (np. wtedy, kiedy kompromitujące informacje bądź materiały wizualne dotyczące jakiejś osoby są szeroko rozpowszechniane w internecie.) (Dooley i in., 2009). W kontekście pracy szkoły agresja elektroniczna może polegać np. na rozpowszechnianiu w internecie nieprawdziwych informacji dotyczących innych osób, wysyłaniu drogą elektroniczną gróźb, czy też na niechcianej publikacji ich wizerunku. Oczywiście jej ofiarami bywają zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Jak wspomniano wcześniej, nasze badania potwierdziły, że polscy nauczyciele doświadczają agresji elektronicznej – 4% badanych było filmowanych przez uczniów, mimo że sobie tego nie życzyli w ciągu dwóch tygodni poprzedzających zbieranie danych. Z pewnością raportowane przez respondentów sytuacje różniły się, jeśli chodzi o powagę – czasami miały charakter żartu. Jednak, przyjmując subiektywne kryterium, tj. fakt, że respondenci nie chcieli być filmowani, należy takie działania interpretować jako zagrażające dobrostanowi psychicznemu nauczycieli. Europejski Komitet Związków Nauczycielskich Zawodowych (ETUCE, 2009) potraktował problem agresji elektronicznej bardzo poważnie, realizując projekt badawczy poświęcony wyłącznie tej sprawie. Wnioski z realizacji projektu każą uznać agresję elektroniczną za poważny stresor zawodowy. Niezmiernie istotne w przypadku agresji elektronicznej są wszelkie działania mające na celu podniesienie poziomu wiedzy nauczycieli na temat nowych mediów oraz sposobów używania ich przez mło-

dych ludzi. To, że akty agresji elektronicznej wobec nauczycieli powodują sporo emocji, jest zrozumiałe – zwykle jednak część tych emocji wynika z niewiedzy na temat samego zjawiska oraz z braku pomysłów na radzenie sobie z jego konsekwencjami i zapobieganie mu. Istotna jest tutaj także znajomość prawnych przepisów dotyczących agresji elektronicznej. Obecny stan prawny i rozwiązania w zakresie radzenia sobie szkół z problemem cyberprzemocy (w tym praktyczne rozwiązania dotyczące infrastruktury informatycznej w szkole) zostały zreferowane w poradniku pod redakcją Łukasza Wojtasika (2009). Choć książka ta koncentruje się na elektronicznej agresji rówieśniczej, to wiele zawartych w niej rozwiązań można odnieść także do radzenia sobie z problemem agresji elektronicznej wobec nauczycieli. Ważne jest także, by dokumenty wewnątrzszkolne, np. statut, uwzględniały obok tradycyjnych zachowań niewłaściwych także te związane z nowymi mediami. Takie podejście wskazuje na zainteresowanie szkoły problemami wynikającymi z niewłaściwego używania nowych mediów i zmniejsza ryzyko tego, że w przypadku pojawienia się agresji elektronicznej podjęte działania będą chaotyczne i pozbawione wartości wychowawczej.

ROZWIJANIE KOMPETENCJI WYCHOWAWCZYCH

Działania prewencyjne nie muszą polegać na uczeniu się reakcji na niewłaściwe zachowania uczniów. Dobrym rozwiązaniem będą wszelkie treningi dla nauczycieli dotyczące motywowania uczniów, budowania relacji w zespole klasowym itp. Dzięki polepszeniu kompetencji wychowawczych nauczycielowi łatwiej będzie zapobiegać pojawianiu się trudnych zachowań uczniów. Jak wskazano wcześniej, obciążające jest to, jak nauczyciel interpretuje niewłaściwe zachowania uczniów. Inaczej będzie pracował pedagog, który uważa, że uczniowie kierują swoje zachowania przeciwko niemu, a inaczej taki, który rozumie, że działania uczniów są uwarunkowane większą liczbą czynników. Nauczyciel, który odbiera zachowania uczniów jako wrogie, może przyjmować postawę defensywną lub agresywną – jednak w obu przypadkach będzie ona daleka od pożądanej relacji wychowawczej nauczyciel – uczeń. Zatem prewencyjne znaczenie mogą mieć wszystkie te szkolenia i treningi, w których nauczyciele poddają refleksji własne postawy i doświadczenia (np. strategie rozwiązywania konfliktów, które stosują w relacji z uczniami). W niektórych przypadkach można nawet rozważyć zastosowanie elementów **superwizji** (por. Gilbert, Evans, 2004). W tej sytuacji osoba bardziej kompetentna w radzeniu sobie z problemami wychowawczymi może wspólnie z nauczycielem analizować rozwiązania, które stosuje on w sytuacjach niewłaściwego zachowania pojedynczych uczniów lub zespołów klasowych.

ZAPEWNIENIE WSPARCIA ZEWNĘTRZNEGO W SZCZEGÓLNIIE TRUDNYCH PRZYPADKACH

Niektóre przypadki niewłaściwych zachowań uczniów są na tyle poważne, że ich rozwiązanie przekracza kompetencje nawet dobrze przygotowanych nauczycieli czy rad pedagogicznych. W takich sytuacjach istotne jest stworzenie systemu, który pozwala dyrektorowi szkoły korzystać z pomocy zewnętrznych ekspertów, których rolą nie będzie oczywiście wyręczanie nauczycieli danej placówki, lecz zapewnienie im wsparcia pozwalającego na konstruktywne rozwiązanie problemu.

OBCIĄŻENIA WYNIKAJĄCE ZE WSPÓŁPRACY Z RODZINAMI UCZNIÓW

W obowiązki zawodowe nauczyciela jest wpisana praca nie tylko z uczniami, lecz także z ich rodzicami bądź opiekunami. Te dwie grupy muszą się kontaktować – chociażby w celu wymiany informacji dotyczących podopiecznych. W wielu sytuacjach muszą także współpracować w zakresie nauczania i wychowania, co czasami, w przypadku niepowodzeń, może prowadzić do konfliktów i wzajemnego oskarżania się. Z tego powodu relacje nauczyciel – rodzice uczniów bywają określane jako obciążone brakiem zaufania, niepewnością, wzajemną niechęcią oraz wrogością (Babiuch, 2002; Plichta, 2009). Nie dziwi zatem fakt, że kontakty z rodzinami podopiecznych są dla wielu nauczycieli źródłem negatywnych emocji, w tym lęku społecznego. Ten ostatni pojawia się, zdaniem I. Nowosad i K. Błaszczyk (2004), w sytuacjach, kiedy nauczyciel:

- nawiązuje oficjalny kontakt i przekazuje ważne komunikaty;
- prowadzi nieformalne spotkania i poznaje nowe osoby;
- musi działać w sposób asertywny;
- jest obserwowany przez inne osoby w pracy.

Problemy w relacjach nauczycieli i rodziców uczniów mogą także być związane z nierealistycznymi oczekiwaniami tych ostatnich co do postępów podopiecznych (Center, Steventon, 2001). W niektórych sytuacjach mogą one również wynikać z dysfunkcyjnych zachowań rodziców podopiecznych, np. agresji werbalnej lub fizycznej wobec nauczyciela (Skaalvik, Skaalvik, 2009). Problemem może być także osamotnienie nauczyciela, gdy rodzice podopiecznych nie dostarczają mu wystarczającego wsparcia wspomagającego jego oddziaływanie.

Nauczyciele różnie radzą sobie z zaistniałymi problemami. J. Kielin (2002) analizuje strategie, jakie stosują oni w tym obszarze. Są to m.in.: unikanie kontaktu z rodzicami (formalizowanie relacji, ograniczanie się do grzecznościowego powitania, zdawkowej rozmowy, wymiany opinii na błahe tematy), rozbudo-

wanie kontaktów pozazawodowych (zaprzysiężnianie się) oraz nieokazywanie życzliwości.

Badania prezentowane w niniejszej książce potwierdziły, że relacje z rodzicami uczniów powinny być traktowane jako istotny stresor zawodowy polskich nauczycieli. Aby zdiagnozować ten problem, zapytano nauczycieli o to, czy czują się zmęczeni psychicznie po spotkaniach z rodzicami uczniów i czy mają poczucie, że rodzice wspierają ich wysiłki dydaktyczne i wychowawcze. Okazało się, że ponad 1/3 nauczycieli czuje się zmęczona psychicznie po spotkaniach z rodzicami uczniów, co może świadczyć o tym, że spotkania te wiążą się z występowaniem konfliktów czy innych sytuacji, których nauczyciel nie potrafi rozwiązać. Podobny odsetek nauczycieli ma poczucie, że rodzice uczniów nie wspierają ich działań dydaktycznych i wychowawczych – czyli, że cała odpowiedzialność za osiągnięte przez uczniów rezultaty lub ich brak spoczywa na nauczycielach. Aż 1/3 nauczycieli, którzy skarżą się na problemy we współpracy z rodzicami uczniów, to znaczący odsetek wskazujący na konieczność podejmowania działań w celu rozwiązywania problemów w relacji nauczyciel – rodzice uczniów.

Tabela 3. Stresory zawodowe związane z relacjami z rodzicami uczniów

Na ile prawdziwe są poniższe stwierdzenia?	Całkowicie nieprawdziwe	Raczej nieprawdziwe	Raczej prawdziwe	Całkowicie prawdziwe
Po spotkaniach z rodzicami uczniów zwykle czuje się Pan(i) zmęczony(a) psychicznie.	25	40	26	8
Rodzice uczniów zwykle wspierają Pana(i) wysiłki dydaktyczne i wychowawcze.	6	24	55	14

Źródło: opracowanie własne.

PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ

Działania, które można podjąć w celu poprawienia relacji nauczycieli z rodzicami uczniów, zdaniem P. Plichty (2009), mogą obejmować m.in.:

- uczenie nauczycieli umiejętności diagnozowania środowiska rodzinnego oraz rozpoznawania postaw rodzicielskich – co pozwala na indywidualizację komunikacji i metod pracy z poszczególnymi typami rodziców uczniów;
- rozwijanie umiejętności komunikacyjnych nauczycieli, zwłaszcza w zakresie rozwiązywania konfliktów czy atrakcyjnego prowadzenia spotkań

z rodzicami; jest to szczególnie ważne, ponieważ czasami to właśnie forma rozmowy (np. szybkie załatwianie poważnych rozmów na korytarzu szkolnym) powoduje, że komunikacja rodziców uczniów z nauczycielami jest daleka od ideału (Plichta, 2009);

- poszerzanie wiedzy na temat wpływu pewnych mechanizmów psychospołecznych odgrywających ważną rolę w kontaktach międzyludzkich, np. efektu halo, dysonansu poznawczego, samospełniającej się przepowiedni (Plichta, 2009; Segiet, 2004).

Warto zauważyć, że tego typu kompetencje rzadko kiedy są doskonałe podczas formalnego kształcenia nauczycieli, co powoduje, że wiele osób rozpoczynających pracę w zawodzie ma poważne trudności ze skutecznym działaniem w tych obszarach (Prücha, 2006). Oznacza to, że wszelkie braki w tym zakresie muszą być „nadrobione” na etapie pracy zawodowej. Niebagatelna jest tu rola osób zarządzających placówkami oświatowymi, które mogą propagować określony styl i formę współpracy z rodzicami uczniów – jeśli chodzi np. o kanały informacji, częstotliwość i sposób prowadzenia zebrań z rodzicami czy rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Niestety, co jedenasty nauczyciel uczestniczący w opisywanych w niniejszej książce badaniach stwierdził, że w szkole, w której pracuje, dyrektor nie wspiera rodziców w trudnych sytuacjach we współpracy z rodzicami uczniów.

NIEWŁAŚCIWE RELACJE INTERPERSONALNE W RADZIE PEDAGOGICZNEJ

Prawdopodobnie w żadnym środowisku zawodowym, gdzie pracuje większa liczba osób, relacje międzyludzkie nie są idealne. Istnieją jednak takie miejsca, gdzie klimat społeczny panujący w pracy jest daleki od optymalnego, a nawet takie, gdzie relacje mają jednoznacznie patologiczny charakter (np. mobbing wobec pracowników). W przedstawionych w niniejszej książce badaniach przyjrano się w pierwszej kolejności różnym przejawom negatywnych relacji, prosząc nauczycieli o to, by określili, jak bardzo są one rozpowszechnione w radzie pedagogicznej w ich szkole.

Sześciu na dziesięciu nauczycieli stwierdziło, że wśród ich współpracowników są osoby, które nie angażują się w swoją pracę i wykonują tylko minimum lub nawet mniej. Szczególnie niepokojące jest, że co dziewiąty nauczyciel jest przekonany, że w jego radzie w ten sposób do pracy podchodzą wszyscy lub większość osób. Wydaje się, że utrzymanie wysokiej jakości pracy i motywacji do pracy w tego typu zespołach jest bardzo trudne. Zdaniem 6% nauczycieli, współpracownicy w radzie pedagogicznej wręcz w czynny sposób utrudniają pracę osobom aktywnym, np. wysmiewając się z nich. Około 1/3 nauczycieli wskazała, że pracuje z osobami,

które przywłaszczają sobie sukcesy innych pracowników, chociaż tylko co dwudziesty jest przekonany, że robią tak wszyscy lub większość współpracowników. Co czwarty nauczyciel mówił o osobach, które cieszą się, gdy inni nauczyciele mają problemy wychowawcze z uczniami – chociaż większość respondentów stwierdziła, że są to nieliczne osoby w radzie pedagogicznej. Wreszcie co dwudziesty nauczyciel powiedział, że pracuje w środowisku, gdzie wszystkie bądź większość osób odnosi się niezyczliwie do współpracowników, a 7% powiedziało, że wszyscy lub większość współpracowników rozpowszechnia plotki.

Analizując dane, nie powinno się zapominać o tym, że w większości przypadków badani wskazali, że poszczególne niewłaściwe zachowania nie występują lub przejawia je tylko jedna osoba. Zatem większość badanych nauczycieli nie postrzega zespołów, w których pracują, jako miejsc, gdzie występują patologiczne relacje międzyludzkie. Z drugiej strony w **około co dwudziestej** szkole nauczyciele wskazali na częste występowanie większości uwzględnionych w badaniu negatywnych relacji międzyludzkich. Właśnie taki odsetek placówek należy uznać za miejsca, które ze względu na charakter relacji międzyludzkich, stanowią ryzyko dla dobrostanu zatrudnionych, a tym samym z pewnością nie tworzą odpowiednich warunków dla nauczania i wychowania.

Tabela 4. Przekonania nauczycieli na temat postaw i zachowań członków rady pedagogicznej

Jak wiele jest osób w Pana(i) radzie pedagogicznej, które:	Wszyscy lub prawie wszyscy	Większość	Nieliczni	Jedna osoba	Nikt
Nie są zaangażowane w wykonywanie swojej pracy, wykonują tylko absolutne minimum lub nawet mniej.	2	9	49	10	31
Rozpowszechniają plotki na temat innych pracowników.	1	6	39	9	44
Śmieją się lub utrudniają życie tym nauczycielom, którym chce się robić „coś więcej”.	2	4	32	7	55
„Przywłaszczają” sobie sukcesy, pomysły innych nauczycieli.	2	3	28	10	58
Cieszą się, gdy inni nauczyciele mają problemy wychowawcze z uczniami.	2	3	20	6	69
Są niezyczliwe, źle odnoszą się do innych osób w radzie.	2	3	26	13	57

Źródło: opracowanie własne.

PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ

Relacje społeczne panujące w gronie nauczycielskim zależą od wielu różnych czynników. Wśród nich można wymienić dobór personelu – od tego, czy zatrudnimy osoby zaangażowane w pracę i prezentujące odpowiednie właściwości osobiste zależy bowiem, jak będą one funkcjonować w gronie pracowników. Jednak nawet najlepszy dobór pracowników nie uchroni instytucji przed ryzykiem sytuacji, które, kiedy nie zostaną rozwiązane prawidłowo, mogą prowadzić do pojawienia się w gronie pedagogicznym relacji społecznych o charakterze dysfunkcyjnym. Niewątpliwie ważne jest, by osoby zarządzające placówkami oświatowymi podejmowały działania szybko, już przy pierwszych oznakach niewłaściwych relacji pracowniczych. Zaniechanie takich działań może doprowadzić do utrwalenia się złej atmosfery w zespole. Wprowadzanie zmian później może się okazać znacznie trudniejsze. Istotne jest także stwarzanie warunków dla otwartej, pozbawionej emocji dyskusji dotyczącej relacji interpersonalnych w zespole nauczycielskim. Niezbędne jest także wypracowanie procedur rozwiązywania konfliktów, które powinny być traktowane raczej jako szansa dla placówki oświatowej niż wstydlivy problem, który należy ukrywać i udawać, że nie istnieje².

BIBLIOGRAFIA

- Australian Council for Educational Research (2004): *Report on Secondary Teacher Workload Study*, <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/11853> [dostęp: 11.10.2009].
- Babiuch M. (2002): *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?* Warszawa, WSiP.
- Brenninkmeijer V., van Yperen N., Buunk B. (2001): *I am not a better teacher, but others are doing worse: Burnout and perceptions of superiority among teachers*. „Social Psychology of Education”, 4.
- Castro A.J., Kelly J., Shih M. (2010): *Resilience strategies for new teachers in high-needs areas*. „Teaching and Teacher Education”, 26.
- Center D.B., Steventon C. (2001): *The EDB Teacher Stressors Questionnaire*. „Educ. Treat. Child”, 24.
- Chang M. (2009): *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*. „Educational Psychology Review”, 21(3).

² Więcej szczegółowych rozwiązań zaproponowano w rozdziale A. Mościckiej i M. Drabka dotyczącym mobbingu.

- Coulby D. (1988): *Classroom disruption, educational theory and the beleaguered teacher*. In: R. Slee (ed.): *Discipline and schools. A curriculum perspective*. Hong Kong, Macmillan.
- Danilewska J. (2002): *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*. Warszawa, WSiP.
- Dooley J.J., Pyżalski J., Cross D. (2009): *Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review*. „Journal of Psychology”, 217(4).
- Gilbert M.C., Evans K. (2004): *Superwizja w psychoterapii*. Tłum. A. Tanalska-Duleba. Gdańsk, GWP.
- Hargreaves A. (2000): *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Milton Keynes, Open University Press.
- Hojnacki L. (2006): *Pokolenie m-learningu. Nowe wyzwanie dla szkoły*. „E-mentor”, 1, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=13&id=239 [dostęp: 14.07.2009].
- Kielin J. (2002): *Jak pracować z rodzicami dziecka niepełnosprawnego*. Gdańsk, GWP.
- Janowski A. (1998): *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP.
- Lewis R. (2001): *Classroom discipline and student responsibility: The students' view*. „Teaching and Teacher Education”, 17.
- Nissenbaum H., Walker D. (1998): *Will computer dehumanize education? A grounded approach to values at risk*. „Technology in Society”, 20.
- Nowosad I., Błaszczuk K. (2004): *W zaklętym kręgu lęków. U źródeł niepowodzeń współpracy nauczycieli z rodzicami*. W: I. Nowosad, M. J. Szymański (red.): *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Zielona Góra – Kraków, Oficyna Wydawnicza UZ.
- OECD (2006): *Education at a glance*. Paris, Ceri.
- Piwowarski R., Krawczyk M. (2009): *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. Warszawa, MEN – IBE.
- Plichta P. (2009): *Nauczyciele i rodzice. O rodzajach relacji i wzajemnym postrzeganiu*. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.): *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości*. Łódź, WSP – Edukacyjna Grupa Projektowa.
- Průcha J. (2006): *Pedeutologia*. W: B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. T. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk, GWP.
- Pyżalski J. (2007): *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków, Impuls.
- Pyżalski J. (2009): *Analiza cyberbullyingu jako nowego problemu zdrowia zawodowego pedagogów*. Niepublikowany raport z pracy badawczej IPP 8.5/2009. Łódź, Instytut Medycyny Pracy.
- Pyżalski J. (2009): *Analiza cyberbullyingu jako nowego problemu zdrowia zawodowego pedagogów*. Niepublikowany raport z pracy badawczej IPP 8.5/2009. Łódź, Instytut Medycyny Pracy.
- Pyżalski J., Plichta P. (2007): *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP). Podręcznik*. Łódź, Wyd. UŁ.

- Segiet W. (2004): *Psychospołeczna charakterystyka stosunków rodzice – nauczyciele*. W: I. Nowosad, M. J. Szymański (red.): *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Zielona Góra – Kraków, Oficyna Wydawnicza UZ.
- Shetchtman Z., Leichtentritt J. (2004): *Affective teaching: A method to enhance classroom management*. „European Journal of Teacher Education”, 27.
- Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2009): *Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction*. „Teaching and Teacher Education”, 25.
- Travers C.J., Cooper C.L. (1993): *Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers*. „Work & Stress”, 7(3).
- Troman G., Woods P. (2000): *Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform*. „Journal of Educational Change”, 1(3).
- Twemlow S., Fonagy P., Sacco F., Brethour Jr. J. (2006): *Teachers who bully students: A hidden trauma*. „International Journal of Social Psychiatry”, 52.
- Wojtasik Ł. (2009): *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Warszawa, Fundacja „Dzieci Niczyje”.

AGNIESZKA MOŚCICKA, MARCIN DRABEK

MOBBING W ŚRODOWISKU PRACY NAUCZYCIELA

Od wielu lat w naukach zajmujących się zdrowiem i bezpieczeństwem zatrudnionych analizuje się występowanie i nasilenie tzw. psychospołecznych stresorów w miejscu pracy oraz ich wpływ na zdrowie i efektywność zawodową pracowników. Jednym z silniejszych stresorów, zaliczanych do tej grupy, jest narażenie na przemoc podczas wykonywania obowiązków zawodowych. Do lat 80. koncentrowano się głównie na narażeniu pracowników na przemoc fizyczną, ponieważ jej przejawy oraz skutki są wyraźnie obserwowalne i mierzalne oraz stosunkowo łatwo dają się objąć formalnymi procedurami. Zauważono jednak, że o ile przemoc fizyczna wobec pracowników jest zjawiskiem dość łatwym do wykrycia i otwarcie poddającym się obserwacji i kontroli, o tyle istnieje inny rodzaj przemocy, którego konsekwencje są nie mniej poważne, przejawy zaś znacznie trudniejsze do uchwycenia. Po raz pierwszy zwrócił na to uwagę szwedzki badacz H. Leymann i – zapożyczając termin z nauk etiologicznych (wprowadzony przez K. Lorenza) – określił je mianem mobbingu. Zachowania mobbingowe w świecie zwierząt oznaczają dręczenie jednego osobnika przez zorganizowaną grupę innych. Przenosząc tę obserwację na świat relacji międzyludzkich w miejscu pracy, Leymann (1996) określił mobbingiem działania o charakterze przemocy psychicznej polegające na długotrwałym i usystematyzowanym nękanii, dręczeniu i/lub terroryzowaniu ofiar/ofiary w miejscu pracy przez osoby będące wobec nich w stosunku nadrzędności lub przez grupę osób (np. współpracowników).

Narażenie na mobbing w pracy nauczyciela, a szczególnie negatywny wpływ konsekwencji tego zjawiska (zaburzenia nastroju, wypalenie zawodowe) na funkcjonowanie w środowisku szkolnym może się wiązać z częstszym przejawianiem przez niego zachowań agresywnych wobec uczniów.

Ponieważ mobbing stanowi stosunkowo nową płaszczyznę zainteresowania w nauce i praktyce dotyczącej funkcjonowania człowieka w miejscu pracy, istnieje wokół niego wiele niejasności.

W literaturze przedmiotu nie ma jednej, wspólnej dla wszystkich badaczy definicji mobbingu, poza tym funkcjonują w niej różne terminy odnoszące się

do tego samego zjawiska. Najczęściej stosowane to „mobbing” oraz „bullying”, ale pojawiają się również takie określenia, jak: „molestowanie moralne”, „molestowanie emocjonalne”, „terror psychiczny”, „drobna tyrania” czy „dręczenie w miejscu pracy”. Pomimo tego, że ogólna charakterystyka zjawiska mobbingu/ bullyingu jest podobnie postrzegana przez większość autorów zajmujących się tym zagadnieniem, to na podstawie analizy literatury można zauważyć, że niemal każdy z nich definiuje je na swój sposób.

H. Leymann określił mobbing jako

[...] terror psychiczny w miejscu pracy, który angażuje wrogie nastawienie i nieetyczne komunikowanie się (stosowanie w codziennych kontaktach w ramach stosunku pracy obelg, wyzwisk, pomówień, oszczerstw, krzyku itd.) systematycznie podtrzymywane przez jedną bądź kilka osób w stosunku do innej, co w konsekwencji spycha ofiarę do pozycji uniemożliwiającej obronę. Działania te zdarzają się często (co najmniej raz w tygodniu) i trwają przez dłuższy okres czasu (co najmniej pół roku). Z uwagi na czas trwania i częstość, maltretowanie to skutkuje zaburzeniami w sferze psychiki, zdrowia fizycznego i funkcjonowania społecznego ofiary (Leymann, 1996, s. 168).

Według definicji stosowanej przez Europejską Agencję Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy mobbing to

[...] powtarzalne, nieuzasadnione zachowania skierowane przeciwko pracownikowi lub grupie pracowników, które stwarzają zagrożenie dla jego/ich zdrowia i bezpieczeństwa (EASH, 2002, s. 1).

Przy czym

[...] nieuzasadnione zachowania to zachowania, które świadoma i rozsądna osoba, biorąc pod uwagę wszystkie okoliczności, identyfikuje jako spychające ją do roli ofiary, poniżające i naruszające jej godność. Zachowania te obejmują działania pojedynczych osób lub grupy, jak również system pracy, który może być wykorzystywany jako narzędzie wiktyimizujące pracownika, poniżające i uwłaczające jego godności (EASH, 2002, s. 1).

Natomiast

[...] zagrożenie zdrowia i bezpieczeństwa odnosi się do ryzyka występowania negatywnych konsekwencji doświadczonej agresji w postaci zaburzeń zdrowia psychicznego i fizycznego (EASH, 2002, s. 1).

M.-F. Hirigoyen zamiast terminu „mobbing” używa określenia **molestowanie moralne** i definiuje je jako

[...] każde niewłaściwe postępowanie (gest, słowo, zachowanie, postawa), które przez swoją powtarzalność czy systematyczność narusza godność lub integralność

psychiczną bądź fizyczną osoby, narażając ją na utratę zatrudnienia lub pogarszając atmosferę w pracy (Hirigoyen, 2003, s. 11).

Autorka stwierdza, że

[...] molestowanie moralne to agresja w małych dawkach, która jest jednak bardzo destrukcyjna. Każdy atak wzięty z osobna nie jest naprawdę czymś poważnym, o agresji stanowi skumulowany efekt częstych i powtarzalnych mikrourazów (Hirigoyen, 2003, s. 11).

Oprócz prób naukowego definiowania mobbingu w wielu krajach, w tym w Polsce, istnieją definicje prawne tego zjawiska. Definicja obowiązująca w prawodawstwie polskim (ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks Pracy...) brzmi następująco:

[...] mobbing oznacza działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękananiu lub zastraszaniu, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników.

Pomimo że mobbing bywa definiowany w różny sposób, wśród badaczy panuje zgodność co do podstawowego charakteru tego zjawiska: jest to usystematyzowana forma celowego dręczenia psychicznego, wynikająca z nierówności władzy (formalnej lub nieformalnej) polegająca na prezentowaniu wrogich i nieetycznych zachowań wobec jednego pracownika bądź ich grupy, eskalowana w czasie, powodująca u ofiary/ofiar problemy w funkcjonowaniu osobistym i zawodowym.

Dokładny opis mobbingu przybliżają listy działań jego sprawców. Opisując zjawisko dręczenia w miejscu pracy, uwaga niektórych badaczy skupia się głównie na zachowaniach godzących w sferę związaną z wykonywaniem obowiązków zawodowych. Wymienia wśród nich takie działania sprawców, jak: zachowania zagrażające statusowi zawodowemu (m.in. pomniejszanie opinii, publiczne ośmieszanie, oskarżanie o nieefektywną pracę), izolowanie (izolowanie fizyczne lub społeczne, utrudnianie dostępu do środków i materiałów, zatajanie ważnych informacji), umyślne doprowadzanie do przeciążenia pracą (silna presja, niewykonalne terminy, dodatkowe zadania, przeszkadzanie w wykonywaniu pracy), destabilizacja zawodowa (przydzielanie nieistotnych zadań do realizacji, ciągłe upominanie, odebranie zadań wymagających odpowiedzialności) (Rayner, Hoel, 1997).

Większość autorów wymienia jednak takie zachowania mobbingowe, które obejmują swym zakresem nie tylko zawodowe, lecz także osobiste życie ofiar. Dopiero takie rozumienie mobbingu oddaje jego pełny obraz. Najbardziej wyczerpującą listę zachowań mobbingowych przedstawił H. Leymann (Leymann, 1996; <http://www.leyman.se>), który pogrupował stosowane przez sprawców sposoby w pięć kategorii, odnoszących się do funkcjonowania osobistego i zawodowego ofiary.

1. Działania utrudniające proces komunikowania się: ograniczanie lub utrudnianie ofierze możliwości wypowiedzania się, ciągłe przerywanie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedzi ofiary krzykiem i wyzwiskami; ciągłe krytykowanie wykonywanej pracy; ciągłe krytykowanie życia osobistego; nękanie przez telefon, stosowanie gróźb ustnych i pisemnych, pokazywanie ofierze poniżających i obraźliwych gestów, aluzje i zawołowana krytyka, brak wypowiedzi wprost wobec ofiary.
2. Działania wpływające negatywnie na relacje społeczne: unikanie przez przełożonego kontaktu z ofiarą, rozmów z nią; ograniczenie możliwości wypowiedzania się ofiary; fizyczne i społeczne izolowanie ofiary (np. umieszczenie jej w osobnym pokoju z zakazem komunikowania się z innymi osobami; zakazanie pracownikom kontaktowania się z izolowaną osobą); ostentacyjne ignorowanie i lekceważenie (traktowanie ofiary jak powietrze).
3. Działania naruszające wizerunek ofiary: obmawianie, rozsiewanie plotek, ośmieszanie, sugerowanie zaburzeń psychicznych, kierowanie na badania psychiatryczne; żartowanie i wyśmiewanie życia prywatnego; parodiowanie sposobu chodzenia, mówienia, gestów ofiary; atakowanie poglądów politycznych lub przekonań religijnych; wyśmiewanie i atakowanie ofiary z uwagi na jej narodowość, niepełnosprawność czy kalectwo; obrażanie słowne w postaci wulgarnych przezwisk lub innych upokarzających wyrażań; insynuacje o charakterze seksualnym, składanie propozycji seksualnych, zaloty.
4. Działania uderzające w pozycję zawodową ofiary: wymuszanie wykonywania zadań naruszających godność osobistą; kwestionowanie podejmowanych przez ofiarę decyzji; nieprzydzielanie ofierze żadnych zadań do realizacji bądź przydzielanie zadań bezsensownych, zbędnych lub poniżej kwalifikacji i kompetencji lub zadań zbyt trudnych, przerastających kompetencje i możliwości ofiary; ciągłe przydzielanie nowych zadań do wykonania (z nierealnym terminem realizacji lub ilością pracy do wykonania); ostentacyjne odbieranie zadań przekazanych do realizowania; wydawanie absurdalnych i sprzecznych poleceń.
5. Działania uderzające w zdrowie ofiary: zlecenie prac szkodliwych dla zdrowia, niedostosowanych do możliwości ofiary i bez zapewnienia odpowiednich zabezpieczeń; groźby użycia siły fizycznej wobec ofiary, stosowanie agresji fizycznej o nieznacznym nasileniu, znęcanie się fizyczne; działania o podłożu seksualnym, wykorzystywanie seksualne; przyczynianie się do powstawania strat materialnych powodowanych przez ofiarę, wyrządzanie szkód psychicznych w miejscu pracy lub miejscu zamieszkania ofiary (Leymann, 1996; <http://www.leyman.se>; Bechowska-Gebhardt, Stalewski, 2004; Kmieciak-Baran, Rybicki, 2004).

W tym miejscu należy podkreślić, że jednorazowo bądź incydentalnie pojawiające się zachowania (z wymienionych powyżej) nie są mobbingiem. Więk-

szość badaczy jest zgodna, że aby zidentyfikować działania sprawcy agresji jako mobbing, powinny one być powtarzalne i długotrwałe. O doświadczaniu przez ofiarę mobbingu można mówić wówczas, gdy dręczenie trwa przez dłuższy czas – według powszechnie przyjętych definicji jako próg czasowy podaje się minimum 6 miesięcy (w niektórych definicjach minimalny czas występowania działań to 3 miesiące), oraz gdy wyżej wymienione zachowania zdarzają się w tym okresie co najmniej raz w tygodniu (Einarsen i in., 2003).

SKALA NARAŻENIA NAUCZYCIELI NA MOBBING

Jedną z grup zawodowych szczególnie zagrożonych mobbingiem w miejscu pracy są pracownicy sektora edukacyjnego. Charakterystyka pracy nauczyciela, konieczność dostosowywania się do obowiązujących zasad, wysoki wskaźnik bezrobocia w tym zawodzie, to tylko niektóre cechy mogące się przyczynić do występowania w środowisku nauczycieli zachowań nieetycznych, wrogich, a nawet agresywnych.

O skali mobbingu w opisywanej grupie zawodowej świadczą wyniki wielu światowych analiz. Jednak, pomimo dużej liczby przeprowadzonych badań, trudno jednoznacznie określić częstość występowania tego zjawiska. Wspomniana trudność dotyczy różnic w uzyskiwanych wynikach, które mogą być spowodowane z jednej strony różnicami kulturowymi między państwami, w których przeprowadzono badania, z drugiej zaś wynikać z przyjętej metodologii oceny skali tego zjawiska oraz liczebności grupy badanej. W omawianych badaniach jako metody badawcze stosowano zarówno pojedyncze proste pytanie w rodzaju „Czy byłeś/byłaś mobbowana w przeciągu ostatnich 6 miesięcy?”, jak i przedstawiano respondentom szczegółową definicję mobbingu (z uwzględnieniem częstości i czasu trwania) do oceny, czy byli narażeni na takie zjawisko, lub też używano kwestionariuszy (np. NAQ – Negative Acts Questionnaire, LIPT – Leymann Inventory of Psychological Terrorization), w których respondenci musieli się ustosunkować do poszczególnych kilkunastu lub kilkudziesięciu twierdzeń opisujących negatywne sytuacje w miejscu pracy, udzielając prostej odpowiedzi tak/nie albo wybierając jedną z kilku możliwych odpowiedzi uwzględniających częstość doświadczania tych zachowań, np. od „codziennie” do „nigdy” (Zapf i in., 2003).

Informacji na temat skali narażenia nauczycieli na mobbing dostarczają m.in. wyniki badań zrealizowanych w 2005 roku przez Europejską Fundację Na Rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy, którymi objęto prawie 30 000 pracowników spośród 31 krajów (Parent-Thirion i in., 2007). Potwierdzają one tezę o szczególnym narażeniu pracowników sektora edukacyjnego na mobbing. Odsetek mobbowanych pracowników w tym sektorze wyniósł 6,5%. Wyższe wyniki odnotowano jedynie wśród przedstawicieli służby zdrowia, sektora hotelowo-restauracyjnego oraz usług transportowo-komunikacyjnych (7–9%). Badania

dotyczyły także groźby użycia przemocy w poszczególnych środowiskach zawodowych. Obiektem takich gróźb padło blisko 12% zatrudnionych w sektorze edukacji. Tylko pracownicy służby zdrowia byli bardziej narażeni na tego typu zagrożenie (16,5%).

Kilka lat wcześniej powołany przez rząd Irlandii zespół do spraw zapobiegania mobbingowi w pracy (ang. Task Force on the Prevention of Workplace Bullying) zlecił Instytutowi Badań Ekonomicznych i Społecznych (ESRI) przeprowadzenie narodowego przeglądu na temat zjawiska mobbingu (*Dignity at Work*, 2001). Badania prowadzono na przełomie lat 2000 i 2001 za pomocą wywiadów telefonicznych na reprezentatywnej próbie 5252 osób pracujących. Wyniki tych badań również wykazały, że wśród najbardziej narażonych na mobbing grup zawodowych są pracownicy sektora edukacji. Ponad 12% spośród przedstawicieli tej grupy zawodowej doświadczyło omawianego zjawiska (kobiety – 14,3%, mężczyźni – 7,8%). Większy odsetek narażenia na mobbing odnotowano tylko w sektorze administracji publicznej (12,6%).

Również z raportu opracowanego przez komitet naukowy British Occupational Health Research Foundation (BOHRF) na podstawie narodowego przeglądu dotyczącego narażenia na mobbing zatrudnionych na terenie Wielkiej Brytanii ($N = 5288$) wynika, że nauczyciele należą do grupy zawodów najbardziej nim zagrożonych (15,6%), obok pracowników usług pocztowych/telekomunikacyjnych oraz służby więziennej (w obu sektorach odsetek ten wyniósł 16,2%) (Hoel, Cooper, 2000). Działania, których najczęściej doświadczali badani, to: obciążanie nadmierną ilością pracy, zatajanie informacji potrzebnych do pracy oraz przydzielanie pracy poniżej kompetencji. W raporcie znalazła się również informacja o skali tego zjawiska wśród pracowników uczelni wyższych, która wynosi 7,2%.

Z badań R. Simpson i C. Cohen (2004) przeprowadzonych z udziałem 378 pracowników jednego z brytyjskich uniwersytetów wynika, że poziom narażenia na mobbing w tej grupie wyniósł aż 28,5% wśród kobiet i 19,8% wśród mężczyzn, a 67,5% kobiet i 29,4% mężczyzn było świadkami zachowań mobbingowych. Do najczęściej stosowanych praktyk mobbingowych wyłonionych przez badaczki należały niesprawiedliwe krytykowanie, którego doświadczyło 2/3 ofiar mobbingu, oraz zastraszanie i upokarzanie – obu typów zachowań doświadczyła połowa spośród mobbowanych pracowników.

Z badań przeprowadzonych wśród 415 pracowników szkolnictwa wyższego na terenie Walii wynika, że około 18% pracowników tego sektora doświadczyło mobbingu, 21% stwierdziło, że były takie przypadki w ich organizacji, 22% deklarowało, że byli świadkami takich zachowań, 26% stwierdziło zaś, że ich koledzy/koleżanki mówili im, iż padli ofiarą mobbingu (Lewis, 1999).

Interesujących danych na temat występowania negatywnych relacji interpersonalnych w środowisku nauczycielskim dostarczyły badania J.A. Richman i współpracowników (1999) przeprowadzone wśród 2492 pracowników różnych

grup zawodowych jednej z amerykańskich uczelni. Badania te nie dotyczyły co prawda mobbingu *sensu stricte*, ale zjawiska nękania w miejscu pracy (ang. GWA – *generalised workplace abuse*). Pojęcie GWA zawiera w sobie takie typy zachowań, jak: agresja słowna, obrażanie/lekceważenie, izolacja/wykluczenie, groźby/szantaż oraz agresja fizyczna. Ale w przeciwieństwie do pojęcia mobbingu, GWA nie zawiera informacji na temat częstości ani czasu trwania tych działań, w związku z tym można się domyślać, że zagrożenie tego typu działaniami mogło jednym respondentów spotykać rzadko, a nawet jednorazowo, innych zaś często i przez długi czas, stąd też tak wysokie wyniki. Okazało się bowiem, że ponad połowa spośród pracowników naukowych (67,7% kobiet i 52,3% mężczyzn) oraz stażystów/doktorantów/asystentów naukowych (58,8% kobiet i 59,7% mężczyzn) była nękana w pracy. Większość badanych padła ofiarą przemocy psychicznej w postaci agresji słownej, zachowań obraźliwych/lekceważących oraz działań wykluczających/izolujących.

Na podstawie przeglądu 14 norweskich badań, którymi objęto w sumie 7986 pracowników różnych sektorów i grup zawodowych, dokonanego przez S. Einarsena i A. Skogstada (1996), wynika, że w okresie „ostatnich 6 miesięcy” tylko 4,5% pracowników doświadczało działań mobbingowych „przynajmniej raz w tygodniu” lub „od czasu do czasu”. Biorąc pod uwagę wyłącznie grupę nauczycieli, odsetek ten był podobny i wyniósł 4,4% („przynajmniej raz w tygodniu” – 2,4% oraz 2% – „od czasu do czasu”). Tak niskie odsetki mogą wynikać z bardzo restrykcyjnej procedury badawczej, która polegała na tym, że respondentom prezentowano precyzyjną definicję mobbingu (zawierającą oprócz informacji o częstotliwości również informację o częstotliwości/czasie trwania).

A.B. Hubert i M. van Veldhoven (2001), przy użyciu danych zgromadzonych przez holenderskie służby medycyny pracy w latach 1995–1999, przeanalizowali różne sektory pracy pod względem narażenia na mobbing. Badana grupa liczyła 66 764 osób (w tym 2706 pracowników sektora edukacji), co stanowi reprezentatywną próbę populacji osób zatrudnionych na terenie Holandii. Badacze zebrali odpowiedzi na 4 pytania z kwestionariusza VBBA (ang. The Questionnaire on the Assessment and Experience of Work), które dotyczyły niepożądanych zachowań w miejscu pracy. Okazało się, że w rankingu obejmującym 11 sektorów pracownicy edukacji plasowali się najwyżej lub bardzo wysoko pod względem liczby negatywnych ocen na temat relacji z przełożonymi i współpracownikami: 41,6% spośród pracowników edukacji spotkało się z nieprzyjemnymi sytuacjami w relacjach z szefem (37,3% – czasami, 3,3% – często i 1% – ciągle), 54% – w relacjach ze współpracownikami (51,2% – czasami, 2% – często i 0,8% – ciągle), 22,8% było narażonych na agresję ze strony szefa (10,4% – czasami, 1,3% – często i 1,1% – ciągle), a 18,3% ze strony współpracowników (16% – czasami, 1,4% – często i 0,9% – ciągle).

Z badań K. Björkqvista i współpracowników (1994), przeprowadzonych wśród 338 pracowników jednego z fińskich uniwersytetów, wynika, że 11%

osób spośród personelu nauczycielskiego doświadczyło nękania w miejscu pracy. Biorąc zaś pod uwagę grupę nauczycieli oraz pracowników naukowych razem odsetek ten wzrasta do 16%.

W Polsce badaniem nauczycieli pod względem narażenia na mobbing w miejscu pracy zajmował się Centralny Instytut Ochrony Pracy (Warszewska-Makuch, 2008). Naukowcy z tego ośrodka przebadali 1098 nauczycieli zatrudnionych w 120 placówkach oświatowo-wychowawczych na terenie Bydgoszczy, Warszawy, Lublina, Gdańska i Wrocławia. W badaniach posłużono się polską wersją kwestionariusza S. Einarsena The Negative Acts Questionnaire (NAQ). Jako kryterium diagnostyczne przyjęto pojawianie się wrogich zachowań przynajmniej raz w tygodniu przez okres co najmniej 6 miesięcy. Odsetek ofiar mobbingu wśród polskich nauczycieli wyniósł 9,7%. Do najczęściej stosowanych praktyk mobbingowych, jakich doświadczali badani, należało: nadmierne kontrolowanie pracy, obciążanie nadmierną pracą, zlecanie pracy poniżej kompetencji oraz ignorowanie ich opinii i poglądów. Oszacowano również średni czas trwania nękania w pracy. Dla badanych nauczycieli wyniósł on 3 lata i 2 miesiące.

SKUTKI DOŚWIADCZANIA MOBBINGU

Bardzo istotną kwestią poruszaną w większości badań i prac naukowych dotyczących mobbingu, oprócz skali, są również konsekwencje narażenia na to zjawisko, i to zarówno z perspektywy jednostkowej, społecznej, jak i ekonomicznej. Wśród następstw mobbingu zwraca się uwagę przede wszystkim na te, które mają znaczący wpływ na zdrowie i produktywność ofiar.

Najważniejszą sferą, na której mobbing odciska swe piętno, jest psychika ofiary. Kontakt z mobberem jest dla jednostki źródłem silnego stresu i wywołuje negatywne konsekwencje w postaci obniżenia samopoczucia, zaburzeń zdrowia psychicznego oraz zaburzeń psychosomatycznych.

Już w pierwszej publikacji książkowej na temat szykanowania w miejscu pracy *The harassed worker* z 1976 roku C.M. Brodsky (za: Einarsen, Mikkelsen, 2003), na podstawie wywiadów i obserwacji klinicznych, wyróżnił trzy ogólne wzory reagowania pracowników, którzy padli ofiarą dręczenia: u jednych pojawia się osłabienie, brak sił, chroniczne zmęczenie oraz różnego rodzaju bóle. Inni reagują takimi symptomami depresji, jak: zaburzenia seksualne, obniżona samoocena oraz bezsenność. Trzecią grupę zaś charakteryzowały takie symptomy psychiczne, jak: wrogość, nadwrażliwość, problemy z pamięcią, nerwowość oraz społeczne wycofanie.

Podobne wnioski wynikają z badań prowadzonych od lat 80. ubiegłego wieku. Wśród następstw narażenia na agresję w miejscu pracy (mobbing) wyróżnia się te, które pojawiają się bezpośrednio po kontakcie z mobberem (skutki krótkoterminowe), oraz te, których rezultaty są bardziej oddalone w czasie (skutki odległe) (Lanza, 1992).

Jako skutki bezpośrednie badacze wskazują głównie silne reakcje emocjonalne koncentrujące się wokół złości (wzmózone odczuwanie złości, irytacja, wściekłość i rozdrażnienie) lub lęku i smutku (przygnębiecie, zniechęcenie, bezradność, rezygnacja, apatia, wzmózone poczucie winy i zaniżone poczucie własnej wartości) (Lanza, 1992; NWNL, 1993; RNANS, 1996; ICN, 1999, Einarsen, Raknes, 1997; Einarsen i in., 1998; O'Moore i in., 1998; Einarsen, Mikkelsen, 2003)

Wraz z upływem czasu, przy równoczesnej eskalacji działań ze strony mobbera, u pracownika mogą wystąpić kolejne konsekwencje narażenia na tak stresującą sytuację w miejscu pracy. Tak zwane odległe skutki mobbingu to np.: wiele dolegliwości somatycznych (takich jak: bóle głowy, powracające migreny, choroby wrzodowe, wymioty, bezsenność, zakłócenia snu, wzrost napięcia mięśniowego oraz zaburzenia seksualne), zaburzenia koncentracji uwagi, uzależnienia, zaburzenia lękowe (zespół lęku uogólnionego, fobia społeczna, lęk paniczny), zespół wypalenia zawodowego (poczucie wyczerpania emocjonalnego, tendencja do depersonalizowania innych, niskie poczucie osiągnięć osobistych), zespół zaburzeń po stresie urazowym, depresja reaktywna czy nawet myśli i próby samobójcze (Lanza, 1992; NWNL, 1993; Björkqvist i in., 1994; Leymann, 1996; Leymann, Gustafsson, 1996; RNANS, 1996; Barling, 1998; ICN, 1999; Hoel i in., 2001; Mikkelsen, Einarsen, 2002a; Mikkelsen, Einarsen, 2002b; Einarsen, Mikkelsen, 2003).

Pod wpływem narażenia na mobbing w miejscu pracy zakłóceniu ulega także życie społeczne i zawodowe – zmieniają się relacje ze współpracownikami, częściej pojawiają się konflikty interpersonalne, występuje silna chęć zmiany lub odejścia z pracy, spada zadowolenie z pracy, pojawia się rutyna w wykonywaniu zadań, co często skutkuje mniejszą efektywnością takiego pracownika (NWNL, 1993; RNANS, 1996; Barling, 1998; ICN, 1999; Mayhew, Chappell, 2001; Hoel i in., 2001; Einarsen, Mikkelsen, 2003). Powyższe reakcje, poza tym, że obniżają motywację do pracy, negatywnie wpływają na produktywność oraz kreatywność pracownika, mogą również zwiększać liczbę popełnianych przez pracownika błędów oraz skutkować wypadkami w miejscu pracy (Einarsen, Mikkelsen, 2003). Ponadto zmieniają się również spostrzeganie i stosunek pracownika do kierownictwa – pojawia się brak zaufania do kadry kierowniczej spowodowany odczuwaniem małego poziomu bezpieczeństwa w pracy, co rzutuje również na zaangażowanie w wykonywane zadania oraz przestrzeganie zasad etyki zawodowej (Frolkey, 1996; Keashly, 2001). Część autorów wskazuje jeszcze dalsze koszty ekonomiczno-społeczne w postaci zapewnienia poszkodowanym pracownikom odpowiedniej opieki medycznej oraz zagwarantowania im świadczeń emerytalnych przy wcześniejszym przechodzeniu na emeryturę (Hoel i in., 2001).

Zależności między bezpośrednimi skutkami mobbingu a przemocą w relacji nauczyciel – uczeń można upatrywać w silnych reakcjach emocjonalnych doświadczanych przez nauczyciela-ofiarę mobbingu. Reakcje te, jak już opisano powyżej, opierają się na takich emocjach, jak złość lub lęk i smutek. Emocje te, w sytuacji napięcia i stresu, mogą prowadzić do zachowań nieakceptowanych

społecznie – zarówno złość, jak i lęk mogą stanowić podstawę przejawiania zachowań agresywnych (Gudjonsson i in., 2002; Smith i in., 2004).

Związek odległych skutków doświadczania mobbingu z przejawianiem przez nauczyciela zachowań agresywnych wobec uczniów można dostrzec w ogólnym oddziaływaniu wyżej opisanych skutków na społeczne funkcjonowanie człowieka. Występowanie jakichkolwiek zaburzeń zdrowia psychicznego (zaburzenia nastroju, zaburzenia nerwicowe i związane ze stresem) zmienia sposób funkcjonowania człowieka w środowisku społecznym – powoduje pogorszenie dostępności bądź utratę zasobów niezbędnych do utrzymywania prawidłowych relacji z innymi, np.: zdolności kontroli emocji, umiejętności adekwatnej oceny sytuacji, zdolności efektywnego komunikowania się czy asertywności. Ponadto występowanie (jako skutku mobbingu) objawów wypalenia zawodowego również wpływa na funkcjonowanie w środowisku społecznym – przede wszystkim przez pojawianie się postawy depersonalizującej. Można przypuszczać, że nauczyciel, u którego widoczne są objawy wypalenia zawodowego, w tym szczególnie nasilone poczucie wyczerpania emocjonalnego i tendencja do depersonalizacji, będzie z większym prawdopodobieństwem pozwalał sobie na zachowania agresywne wobec uczniów niż nauczyciel, u którego objawy wypalenia nie występują.

Wszystkie wyżej wymienione zjawiska wiążą się z coraz wyższymi kosztami ponoszonymi przez pracodawców, na które składają się: koszty wynikające z absencji pracowników oraz zwiększonej fluktuacji kadr, wydatki na szkolenia nowych pracowników, koszty leczenia oraz koszty procesowe i rekompensaty wypłacane poszkodowanym. Dokonując szczegółowych kalkulacji ekonomicznych, M. Sheehan, oszacował, że całkowite koszty mobbingu ponoszone przez australijskich pracodawców sięgają od 6 do 13 miliardów dolarów rocznie, a pojedynczy przypadek mobbingu wiąże się z kosztami w wysokości 16 tysięcy 977 dolarów (Sheehan i in., 2001, za: Mayhew, Chappell, 2001). Australijski Instytut Zarządzania oszacował, że dla organizacji zatrudniającej 100 pracowników koszty bezpośrednie związane z mobbingiem wynoszą 175 tysięcy dolarów (za: Mayhew, Chappell, 2001).

CZY WROGIE ŚRODOWISKO PRACY JEST PROBLEMEM POLSKICH NAUCZYCIELI?

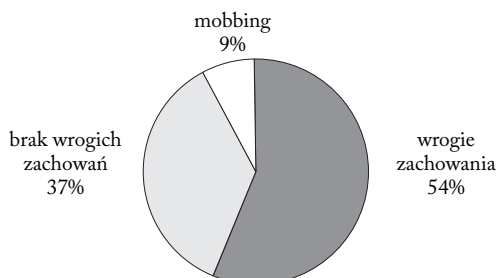
W projekcie opisywanym w niniejszej książce uwzględniono poziom narażenia na mobbing oraz częstość występowania wrogich zachowań w relacjach interpersonalnych w środowisku pracy nauczycieli.

Do diagnozy mobbingu i wrogich zachowań zastosowano Kwestionariusz MDM opracowany w Zakładzie Psychologii Pracy Instytutu Medycyny Pracy. W Kwestionariuszu MDM znajdują się 32 pozycje diagnostyczne. Pozycje dzielą

się na dwie kategorie – opisujące zachowania wobec respondenta ze strony przełożonych (MDM Szef) i współpracowników (MDM Koledzy). Kwestionariusz ten stanowi wiarygodne i rzetelne narzędzie do oceny psychometrycznej częstości występowania i nasilenia mobbingu oraz wrogich zachowań.

Odsetek nauczycieli, którzy w ciągu swej pracy doświadczyli wrogich zachowań i mobbingu przedstawia wykres 1.

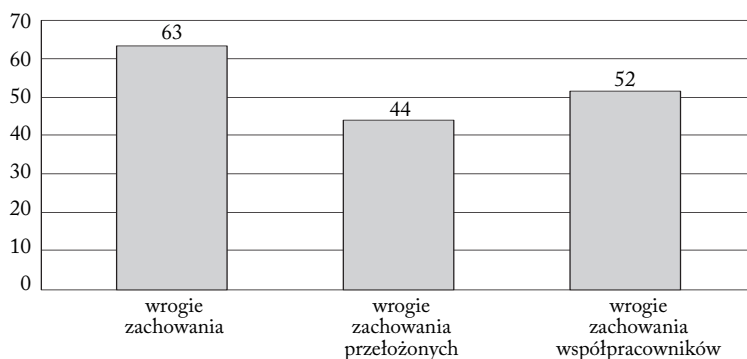
Wykres 1. Procentowy rozkład narażenia badanych nauczycieli na wrogie zachowania i mobbing



Źródło: opracowanie własne.

W badanej grupie 63% nauczycieli doświadczyło wrogich zachowań w miejscu pracy, w przypadku 9% badanych zachowania te trwały na tyle długo i zdarzały się tak często, że spełniły kryteria diagnostyczne mobbingu. Badani najczęściej doświadczali wrogich zachowań ze strony kolegów i koleżanek – co drugi z respondentów (52%) stwierdzał, że spotykał się z ich strony z nieprzyjemnymi i wrogimi zachowaniami. Wrogich działań ze strony przełożonych doświadczyło 44% badanych (wykres 2).

Wykres 2. Procentowy rozkład narażenia badanych nauczycieli na wrogie zachowania z strony przełożonych i współpracowników



Źródło: opracowanie własne.

Analiza rozkładu częstości doświadczania poszczególnych zachowań wymienionych w kwestionariuszu MDM pozwoliła określić najczęściej wskazywane wrogie zachowania ze strony przełożonych i współpracowników, na które byli narażeni badani nauczyciele. Wyniki tej analizy przedstawiono w tabelach 1 i 2.

Tabela 1. Procentowy rozkład częstości doświadczania wrogich zachowań przez badanych nauczycieli ze strony kolegów/koleżanek ($N = 1076$)

Wrogie zachowania ze strony kolegów/koleżanek	Przynajmniej raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Raz na 3 miesiące	Raz na pół roku	Rzadziej niż raz na pół roku	Nigdy
Kolega/koleżanka z pracy obgaduje Cię za plecami.	3	5	4	11	17	60
Kolega/koleżanka z pracy podważa Twoje zdanie w sprawach, na których się znasz.	0	2	2	7	17	72
Jesteś obiektem złośliwych uwag i dowcipów ze strony kolegi/koleżanki z pracy.	1	1	2	5	12	79
Twój kolega/koleżanka z pracy unika Cię, nie chce z Tobą rozmawiać.	2	1	1	3	11	82
Kolega/koleżanka rozpowszechnia w miejscu pracy plotki na Twój temat.	1	1	2	3	10	83
Twoje życie prywatne/wygląd/cechy charakteru są przedmiotem wielu niezłych komentarzy ze strony kolegi/koleżanki z pracy.	1	1	2	4	9	83
Niezależnie od efektów Twojej pracy, jesteś krytykowany/krytykowana przez kolegę/koleżankę.	0	1	2	4	10	83
Twój kolega/koleżanka z pracy utrudnia Ci kontakt z innymi pracownikami i/lub klientami.	1	1	2	3	9	84
Kolega/koleżanka z pracy zataja przed Tobą ważne informacje, zabiera materiały, utrudnia korzystanie ze środków potrzebnych Ci do pracy.	0	1	1	4	9	85
Kolega/koleżanka z pracy jest wobec Ciebie szczególnie krytyczny/a i wymagający/a.	0	1	1	3	10	85
Kolega/koleżanka z pracy publicznie wysuwa pod Twoim adresem fałszywe oskarżenia.	0	1	1	2	7	89
Kolega/koleżanka z pracy próbuje Ci uniemożliwić uczestnictwo w zdarzeniach społecznych.	0	0	1	1	4	94

≥ 20% badanych osób **kiedykolwiek** zetknęło się z danym zachowaniem

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Procentowy rozkład częstości doświadczania wrogich zachowań przez badanych nauczycieli ze strony przełożonych ($N = 1076$)

Wrogie zachowania ze strony przełożonych	Przynajmniej raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Raz na 3 miesiące	Raz na pół roku	Rzadziej niż raz na pół roku	Nigdy
Przełożony krytykuje Twoją pracę, nie dając równocześnie żadnych wskazówek, jak poprawić błędy.	0	2	3	7	16	72
Przełożony przydziela Ci zadania zawodowe w ten sposób, że nie możesz ich zrobić na czas lub wykonać dobrze.	0	1	1	4	12	82
Kiedy coś zależy od dobrej woli przełożonego, nie możesz na nią liczyć.	1	1	2	4	9	83
Przełożony wiele razy sprawdza co i jak robisz, i nigdy nie zachowuje się tak wobec innych pracowników.	1	1	1	4	7	86
Przełożony kwestionuje podejmowane przez Ciebie decyzje, pomniejsza znaczenie Twoich opinii w sprawach, na których się znasz.	0	1	1	3	8	87
Przełożony uniemożliwia Ci wypowiedanie się we własnych sprawach i/lub sprawach firmy, w których masz prawo głosu.	1	2	1	2	6	88
Przełożony ostantacyjnie ignoruje Cię i lekceważy.	0	1	1	3	6	89
Przełożony rzuca bezpodstawne oskarżenia pod Twoim adresem.	0	0	1	1	4	94
Przełożony obgaduje Cię z innymi pracownikami i/lub klientami.	0	1	1	1	5	92
Przełożony stosuje wobec Ciebie wyjątkowe wymagania i nakazuje Ci przestrzeganie procedur, które nie obowiązują innych pracowników.	0	1	1	1	5	92
Przełożony unika kontaktu z Tobą, nie chce z Tobą rozmawiać.	0	1	1	2	4	92
Przełożony ośmiesza Cię w obecności innych lub drwi z Ciebie, gdy jesteście sam na sam.	0	1	1	1	3	94
Przełożony pozbawia Cię zadań wymagających odpowiedzialności, mimo że do tej pory go nie zawiodłeś/zawiodłaś.	0	0	1	1	3	95
Przełożony wyklucza Cię ze zdarzeń społecznych.	0	0	1	1	3	95
Przełożony rozsiewa na Twój temat nieprawdziwe informacje.	0	0	1	1	3	95
Przełożony Ci grozi.	0	0	1	1	3	95
Przełożony sugeruje Ci, abyś się sam zwolnił/zwolniła z pracy.	0	0	1	1	2	96

Tabela 2. Procentowy rozkład..., cd.

Wrogie zachowania ze strony przełożonych	Przynajmniej raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Raz na 3 miesiące	Raz na pół roku	Rzadziej niż raz na pół roku	Nigdy
Przełożony obraźliwie komentuje Twoją osobę lub Twoje życie prywatne.	0	0	1	1	2	96
Przełożony rozmyślnie utrudnia Ci dostęp do informacji/środków/materiałów.	0	0	0	1	2	97
Przełożony powoduje, że masz ograniczony kontakt z klientami i/lub współpracownikami.	0	0	0	1	2	97

≥ 10% badanych osób **kiedykolwiek** zetknęło się z tym zachowaniem

Źródło: opracowanie własne.

Zachowania, na które badani nauczyciele byli najczęściej narażeni, to:

- ze strony kolegów/koleżanek – obgadywanie za plecami (przynajmniej raz w tygodniu tego typu zachowania doświadczyło prawie 3% respondentów; raz w miesiącu i raz na 3 miesiące – ponad 4%, raz na pół roku – 10%, 17% zaś – rzadziej niż raz na pół roku); podobnie często zdarzało się, że współpracownicy podważali zdanie respondentów w sprawach, na których się znają (28% badanych doświadczyło tego typu zachowań), oraz, że respondenci byli obiektem złośliwych uwag i dowcipów ze strony kolegów/koleżanek z pracy (doświadczyło tego 20% badanych);
- ze strony przełożonych – krytykowanie wykonywanej pracy, przy równoczesnym braku wskazówek, jak praca powinna być wykonana (przynajmniej raz w tygodniu tego typu zachowania doświadczyło 1% respondentów, raz w miesiącu – prawie 2%, raz na 3 miesiące – prawie 3%, raz na pół roku – 7%, 16% zaś – rzadziej niż raz na pół roku); podobnie często zdarzało się, że przełożony przydzielał respondentom zadania zawodowe w sposób uniemożliwiający ich realizację (18% respondentów doświadczyło takich zachowań), nie udzielał wsparcia i pomocy, gdy były potrzebne (doświadczyło tego 16% badanych), wiele razy sprawdzał, co i jak robią respondenci, nie stosując takich standardów wobec innych pracowników (13%), kwestionował podejmowane przez respondentów decyzje i pomniejszał znaczenie ich opinii w sprawach, na których się znają (12%), uniemożliwiał respondentom wypowiedzenie się we własnych sprawach i/lub sprawach

firmy, w których mieli prawo głosu (12%) oraz ostentacyjnie ignorował i lekceważył respondentów (doświadczyło tego 10% badanych nauczycieli).

Wyniki prezentowanych badań potwierdzają przytoczone wcześniej rezultaty badań innych autorów – nauczyciele często doświadczają w swojej pracy wrogich zachowań ze strony zarówno kolegów i koleżanek, jak i przełożonych. W badaniach własnych autorów wykazano, że 63% badanych nauczycieli doświadczyło w swojej karierze zawodowej niewłaściwego traktowania w miejscu pracy. Podobne wyniki uzyskano w badaniach J.A. Richman i współpracowników (1999) – w zależności od stanowiska i płci od 52,3% do 67,7% badanych nauczycieli doświadczano nękania w miejscu pracy, oraz w badaniach A.B. Hubert i M. van Veldhovena (2001) – w zależności od tego, czy sprawcą był szef czy współpracownik, odsetek nękanym wynosił kolejno 41,6% i 54%.

W prezentowanych badaniach odsetek nauczycieli, którzy doświadczyli mobbingu, kształtuje się na podobnym poziomie jak zaobserwowany przez innych badaczy. Według wyników badań autorów 9% nauczycieli doświadczyło mobbingu w czasie trwania kariery zawodowej. Wyniki badań Europejskiej Fundacji Na Rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy wskazują, że odsetek mobbowanych pracowników w sektorze edukacji wynosi 6,5% (Parent-Thirion i in., 2007), według badań K. Björkqvista i współpracowników (1994) – 11%. W badaniach realizowanych w Polsce przez Centralny Instytut Ochrony Pracy wykazano, że odsetek ofiar mobbingu wśród polskich nauczycieli wynosi 9,7% (Warszewska-Makuch, 2008).

PRZECIWDZIAŁANIE MOBBINGOWI I WROGIM ZACHOWANIOM

Dane dotyczące skali narażenia na mobbing i wrogie zachowania oraz ich konsekwencji wskazują, że zjawiska te stanowią poważne zagrożenie dla indywidualnego funkcjonowania nauczycieli oraz dla działalności całej placówki oświatowej. Z uwagi na to wskazane jest podejmowanie działań zmierzających do zmniejszania ryzyka występowania mobbingu i wrogich zachowań oraz minimalizowania ich negatywnych skutków.

Cel ten może być realizowany przez działania ukierunkowane bezpośrednio na nauczycieli i na otoczenie, w którym oni pracują – środowisko fizyczne i społeczne, bezpośrednio (w danej placówce oświatowej) i pośrednio (w instytucjach współpracujących i ogólnie w społeczeństwie).

Wskazówki do budowania programów przeciwdziałania mobbingowi są wzorowane na zaleceniach Międzynarodowej Organizacji Zdrowia (WHO – World Health Organization) i Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO – International Labour Organization). Ich szczegółowa charakterystyka znajduje się w ogólnodostępnych publikacjach z zakresu zdrowia publicznego i medycyny

pracy, traktujących o zasadach, technikach i metodach sprawowania opieki profilaktycznej nad pracownikami w zakresie zagrożeń psychospołecznych (Waszkowska i in., 2009; Waszkowska i in., 2010; Mościcka, 2010). W tym miejscu zamieszczono tylko ogólne zasady budowania programów prewencyjnych. Klasyfikacyjny podział działań w takich programach klasyfikuje je na trzy typy:

1. Działania z zakresu prewencji pierwszorzędowej – w szerokiej perspektywie polegają one na zwiększaniu świadomości społecznej dotyczącej zagrożeń w środowisku pracy, w węższej zaś – polegają na ingerencji w wybrane właściwości zewnętrznego środowiska pracy w konkretnym przedsiębiorstwie; są to działania skoncentrowane głównie na zmianach technicznych, prawnych, organizacyjnych i zmianach w zarządzaniu.
2. Działania z zakresu prewencji drugorzędowej – polegają na podnoszeniu kompetencji pracowników w zakresie radzenia sobie ze stresującymi sytuacjami, których ze względu na specyfikę pracy lub pewne jej obiektywne warunki nie sposób uniknąć; w zakres tego typu prewencji wchodzi również wszelkie działania zmierzające do łagodzenia negatywnych skutków stresu, których pracownik może się wyuczyć (techniki relaksacyjne).
3. Działania z zakresu prewencji trzeciorzędowej – polegają na udzielaniu pomocy osobom, które już doświadczyły stresu w miejscu pracy i z tego tytułu uskarżają się na zły stan zdrowia psychicznego i somatycznego utrudniający im funkcjonowanie zawodowe i pozazawodowe (pomoc medyczna, psychologiczna, prawna) (WHO, 2008; Waszkowska i in., 2009).

Oczekiwanym rezultatem działań pierwszego typu jest zminimalizowanie ryzyka pojawienia się zagrożeń, czyli w idealistycznych założeniach – niedopuszczenie w ogóle do ich występowania. W rzeczywistości, a szczególnie w odniesieniu do zagrożeń psychospołecznych, osiągnięcie pełnego sukcesu w tym zakresie jest niemożliwe, ponieważ na każdym jego poziomie uzyskany rezultat jest zależny od człowieka, czyli najbardziej niesforemego i trudnego do okiełznania „czynnika” w miejscu pracy. W związku z tym niezbędne jest uzupełnianie działań pierwszorzędowych działaniami z kolejnych poziomów prewencji. Oczekiwanym rezultatem działań z drugiego poziomu (prewencji drugorzędowej) jest ograniczenie nasilenia zagrożenia, czyli z uwagi na to, że jednak nie udało się całkowicie wyeliminować czynników szkodliwych, dążenie do zmniejszenia ich „siły rażenia”. Efektem ostatniego z wymienionych poziomów prewencji jest ograniczenie negatywnych konsekwencji kontaktu z czynnikami psychospołecznymi, czyli dążenie do zmniejszenia liczby i intensywności skutków, które już się pojawiły (bądź za chwilę się pojawią) jako konsekwencja narażenia pracowników na czynniki psychospołeczne.

W odniesieniu do mobbingu (i nie tylko) działania z zakresu prewencji pierwszorzędowej są podstawowymi na drodze do uzyskania bezpiecznego środowiska pracy. W ich zakres wchodzi wiele typów interwencji i praktyk na różnych poziomach ogólności i wobec różnych odbiorców.

Na poziomie ogólnospołecznym pierwszym z elementów prewencji pierwszorzędowej jest istnienie odpowiednich uregulowań prawnych danego zjawiska (i dążenie do powstawania/modyfikacji takich uregulowań) (Chappell, DiMartino, 2000). Obecnie w Polsce takie uregulowania istnieją (dotyczące mobbingu od 2004 roku – art. 943 kodeksu pracy). Problematyka mobbingu, molestowania seksualnego i dyskryminacji oraz kwestia odpowiedzialności za występowanie tych zjawisk są wyczerpująco i precyzyjnie opisane w kodeksie pracy.

Równoległym działaniem, na bardzo ogólnym poziomie, jest dążenie do zmiany świadomości społeczeństwa lub wybranych grup społecznych (np. nauczycieli czy osób zarządzających oświatą) na temat mobbingu. Zmiana świadomości następuje dzięki poszerzaniu wiedzy na temat tego, czym jest mobbing, na czym polega i jakie niesie za sobą skutki. Można tego dokonać przez akcje medialne – informacje na billboardach i plakatach, w ulotkach, w reklamach społecznych (radiowych i telewizyjnych) – oraz przez regularną edukację (na temat mobbingu i sposobów zapobiegania mu) potencjalnych grup ryzyka (czyli nauczycieli) i osób odpowiedzialnych za oświatę.

Mimo dość wysokich kosztów, niełatwo mierzalnych efektów i nie zawsze jasnej grupy docelowej tych działań, warto a nawet trzeba je podejmować. Aby zmiany społeczne miały szansę zajść, najpierw musi do nich dojść w świadomości pojedynczych przedstawicieli społeczeństwa.

Kolejną grupą działań z zakresu prewencji pierwszorzędowej są działania podejmowane na obszarze danej placówki oświatowej. W ich zakres wchodzi:

- stworzenie i opublikowanie polityki placówki w kwestii problemu mobbingu;
- tworzenie odpowiednio sformułowanych uregulowań formalnych (zapisów w wewnętrznym regulaminie);
- realizacja ogólnych zasad „bezpiecznej firmy”.

Polityka antymobbingowa jasno określa stanowisko firmy wobec nieetycznych zachowań względem pracowników oraz opisuje procedury stosowane w przypadku łamania obowiązujących zasad (Richards, Daley, 2003; Beswik i in., 2006; Kratz, 2007). Opracowuje dokument sygnowany przez przełożonych i przedstawicieli pracowników, którego treść zostaje przekazana do wiadomości wszystkich zatrudnionych. W dokumencie tym powinny się znaleźć informacje na temat:

- charakterystyki mobbingu – najlepiej w formie prostej definicji i wymienionych przykładów (lub listy) zachowań mobbingowych;
- odpowiedzialności za występowanie mobbingu (z odniesieniem do obowiązującego prawa);
- procedury zgłaszania przypadków mobbingu;
- procedury wyjaśniania zgłoszonego przypadku.

Zawarte w dokumencie postanowienia powinny być podstawą do uzupełnienia o jego zapisy formalnego regulaminu wewnętrznego. Pracownicy są zobowiązani się zapoznać z tym regulaminem i podpisać oświadczenie, że go akceptują i decydują się przestrzegać zawartych w nim zasad i reguł (Chappell, DiMartino,

2000; Lankamer i in. 2005; Kratz, 2007). By wzmocnić siłę oddziaływania takich zapisów, można również zastosować tzw. deklarację zobowiązania. Jest to dokument przygotowany imiennie dla każdego pracownika. Zawiera on, napisaną prostym językiem, deklarację przyjaznej współpracy, wzajemnego wspierania się i dbania o dobre relacje z innymi współpracownikami. Podpisanie takiej deklaracji przyczynia się do bardziej świadomego, zaangażowanego i odpowiedzialnego funkcjonowania społecznego (i sprawdza się, jak potwierdzono np. w szkockim projekcie „Godność w pracy”; zob. Dignity at work, 2001).

Zawarte w dokumencie określającym politykę placówki procedura zgłaszania przypadków mobbingu oraz procedura ich wyjaśniania powinny być poprzedzone utworzeniem specjalnej grupy (bądź wyznaczeniem osoby) zajmującej się tymi zagadnieniami. Najbardziej efektywna jest grupa (czasami nazywa się ją grupą interwencyjną lub komisją antymobbingową), ponieważ gwarantuje to rozpatrzenie problemu z wielu różnych perspektyw. Ponadto dodatkowym atutem jest spostrzeganie jej przez pracowników jako instytucji bardziej wiarygodnej i bezstronnej niż pojedyncza osoba. W skład grupy zajmującej się przypadkami mobbingu wchodzi przedstawiciele pracowników, kierownictwa oraz eksperci zewnętrzni (tacy jak: prawnik, psycholog, specjalista zarządzania). Grupa taka jest powoływana na stałe (bądź określony czas/kadencję), ale jej spotkania odbywają się doraźnie w zależności od potrzeb. Najważniejszą zaletą powołania grupy (lub osoby) do rozpatrywania przypadków mobbingu jest jasność co do organu, do którego należy zgłosić mobbing (a więc i większa częstotliwość zgłaszania przypadków), oraz ujednolicenie procedur ich rozpatrywania (a więc większa gwarancja sprawiedliwego traktowania zgłoszeń). Poza utworzeniem organu zajmującego się proceduralnie i formalnie przypadkami mobbingu wskazane jest również powołanie tzw. męża zaufania (Kratz, 2007). Jest to osoba wyłoniona przez samych pracowników (w porozumieniu z kierownictwem), której rolą jest również przyjmowanie zgłoszeń przypadków mobbingu, ale jej działania koncentrują się głównie na osobie poszkodowanej i polegają na udzieleniu jej doraźnej pomocy, wsparcia emocjonalnego oraz wskazaniu dalszych możliwości postępowania (Richards, Daley, 2003). Kontakt z mężem zaufania może być, choć nie jest to regułą, kontaktem anonimowym – osoby poszkodowane mogą się zgłaszać nie tylko bezpośrednio, ale również korzystając jedynie z telefonu lub komunikacji e-mailowej (rozwiązanie takie funkcjonuje z powodzeniem w Komisji Europejskiej).

Kolejną formą przeciwdziałania mobbingowi jest systematyczne diagnozowanie jakości relacji interpersonalnych w placówce (Chappell, DiMartino, 2000; Lankamer i in., 2005; Kratz, 2007). Działania te mogą być realizowane przez powołaną wcześniej grupę ds. mobbingu, przez dział/osoby zajmujące się sprawami pracowniczymi bądź przez instytucję zewnętrzną zatrudnioną w celu wykonania ekspertyzy. Diagnoza może dotyczyć różnych zjawisk, takich jak jakość komunikacji interpersonalnej, jakość relacji międzyludzkich, nastroje społeczne oraz bezpośrednio – częstości i nasilenia występowania zachowań mobbingowych.

Diagnoza pozwala wykryć skalę zjawiska, a więc daje podstawę i wskazuje kierunek do podejmowania dalszych działań prewencyjnych. Dodatkowo systematyczna diagnoza pozwala na ocenę dynamiki rozwoju zjawiska oraz skuteczności podjętych do tej pory interwencji.

Ostatnim z proponowanych w tym podrozdziale, ale stanowiącym podstawę wszelkich działań, elementem prewencji pierwszorzędowej jest wprowadzenie i przestrzeganie przez pracodawcę zasad „bezpiecznej firmy”. Są to zasady uniwersalne i stosowanie ich przyczynia się istotnie do minimalizowania ryzyka występowania mobbingu. Dotyczą one głównie sposobu zorganizowania pracy. Bezpieczne miejsce pracy to takie, w którym panują:

- jasne kryteria oceny pracowników,
- jasne kryteria przydzielania nagród i wyróżnień,
- jasne kryteria wartościowania pracy,
- jasno ustalone reguły gry społecznej oparte na idei sprawiedliwości.

Ponadto bezpieczne miejsce pracy:

- jest otwarte na porozumienie – ma opracowane procedury łączności z pracownikami i pracowników z kierownictwem;
- ma opracowaną procedurę zgłaszania skarg i próśb;
- w umowie o pracę są jasno określone zadania, które ma realizować pracownik;
- włącza pracowników w proces porozumiewania się;
- wyposaża pracowników w umiejętności budowania relacji interpersonalnych (szkolenia, warsztaty, spotkania edukacyjne);
- dba o technologie „przyjazne ludziom”;
- dba o zdrowie fizyczne i psychiczne pracowników;
- przykłada starań do tego, by każdy pracownik czuł, że jest ważny;
- tworzy warunki do tego, by każdy pracownik czuł się odpowiedzialny za firmę;
- prowadzi politykę przeciwdziałania mobbingowi;
- identyfikuje przypadki mobbingu;
- ma opracowane procedury radzenia sobie z mobbingiem;
- szybko rozpoznaje szykany wobec pracownika;
- prowadzi stałą diagnozę nastrojów społecznych (APA, 2010).

Jednym ze sposobów inwestowania w jakość relacji międzyludzkich oraz w zaangażowanie pracowników w sprawy placówki i wzmocnienie ich odpowiedzialności za jej funkcjonowanie jest włączenie każdego z zatrudnionych w procesy decyzyjne, na zasadzie partycypacji. W przypadku szkół czy innych placówek oświatowych cel ten można uzyskać np. przez regularne organizowanie spotkań społeczności nauczycielskiej. Podczas takich spotkań są omawiane najbardziej pilne problemy placówki oraz jej pracowników, a naczelnymi zasadami są pełna otwartość co do poruszanej tematyki, akceptacja potrzeb uczestników oraz wzajemny szacunek. Z uwagi na zakres i formę poruszanych tematów różnią się one od spotkań rady pedagogicznej – są mniej sformalizowane oraz koncentrują się na relacjach

międzyludzkich i potrzebach każdego z uczestników. Z uwagi na potencjalną trudność w otwartym publicznym zgłaszaniu często bolesnych i kontrowersyjnych spraw, w początkowym okresie tematyka może być wcześniej zgłaszana anonimowo w specjalnie do tego celu przygotowanych urnach (a może dotyczyć zarówno wzajemnych relacji nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – dyrekcja/kuratorium, nauczyciel – rodzice/uczniowie, wyjaśniania kwestii formalnych, takich jak podstawy przyznawania nagród, jak i odpowiadania na doraźne potrzeby, np. zapotrzebowanie na określone materiały do wykonywania pracy).

Kolejnym poziomem prewencji mobbingu jest prewencja drugorzędowa. Podstawowym działaniem jest tutaj ograniczanie nasilenia i częstości występowania wrogich zachowań. Jak już wspomniano wcześniej, niemożliwe jest całkowite wyeliminowanie ryzyka pojawienia się wrogości, niechęci czy antypatii w środowisku społecznym i związanych z nimi zachowań. To, co można w tej sytuacji zrobić, to wyposażać ludzi w umiejętności, które pozwalają nie dopuścić do rozwinięcia się i eskalacji konfliktu. Są to tzw. umiejętności psychospołeczne, a w ich zakres wchodzi np.: zdolność komunikowania się, asertywność, zdolność rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie ze stresem. Nabywanie tych umiejętności następuje podczas szkoleń i warsztatów psychologicznych (Kratz, 2007). Możliwość uczestnictwa w tego typu szkoleniach powinien mieć każdy pracownik placówki (zarówno przedstawiciele kadry nauczycielskiej, jak i administracji), a szkolenia powinny się odbywać cyklicznie, by uczestnicy mogli doskonalić i utrwalać nabyte umiejętności (Kratz, 2007).

Ostatnim poziomem jest prewencja trzeciorzędowa, której celem jest zmniejszenie nasilenia negatywnych skutków już zaistniałej sytuacji. W jej zakresie nauczyciele poszkodowani z tytułu mobbingu powinni mieć zapewnioną pomoc. Może ona dotyczyć: stanu psychicznego – wówczas wskazany jest kontakt z psychologiem, psychoterapeutą lub psychiatrą; zdrowia – wówczas wskazany jest kontakt z lekarzem przygotowanym do pracy z pacjentem mobbowanym; kwestii prawnych – wówczas wskazany jest kontakt z prawnikiem. Możliwość kontaktu ze specjalistami powinien zapewnić pracodawca (szkoła lub kuratorium), podając adres, dane oraz pomagając w realizacji formalnych wymogów umówienia się na wizytę. W idealnej sytuacji specjalista pozostaje wyłącznie do dyspozycji instytucji, czyli dana placówka lub instytucja nadrzędna zatrudnia go i kształci, by mógł w każdej chwili służyć specjalistyczną pomocą w zakresie mobbingu zgłaszającym się do niego pracownikom. Z uwagi na specyfikę mobbingu (podobieństwo jego mechanizmów do mechanizmów przemocy domowej w kwestii relacji zależności ze sprawcą i dojmującego poczucia wstydu i winy) wskazane jest umożliwienie osobom poszkodowanym uzyskiwania pomocy w sposób względnie anonimowy i niezobowiązujący. Najbardziej skuteczną formą działania odpowiadającą tej potrzebie jest utworzenie specjalnego telefonu zaufania dla pracowników. Możliwość korzystania z takiego telefonu powinna być dostępna bez ograniczeń czasowych dla wszystkich pracowników.

Wszystkie wymienione powyżej sposoby zapobiegania mobbingowi w placówkach oświatowych stanowią pojedyncze elementy składające się na całość, jaką jest bezpieczeństwo miejsca pracy. Łącznie z metodami i technikami opisanymi w podrozdziale dotyczącym zasad ergonomii przyczyniają się one, a czasami wręcz stanowią podstawę do dobrego samopoczucia, prawidłowych relacji międzyludzkich i efektywnego działania pracowników i dzięki temu – do dobrego funkcjonowania całej organizacji.

Co może martwić, to fakt, że technik tych jest wiele, oraz, że niektóre wydają się zbyt oddalone od meritum i nie wpływają bezpośrednio na to, czy mobbing między ludźmi istnieje czy nie. Być może pocieszające w tej sytuacji jest porównanie budowania bezpiecznego środowiska pracy do budowania w ogóle. Największe budowle bowiem również powstają z drobnych elementów, a odpowiedni ich dobór oraz precyzyjne połączenie stanowi o bezpieczeństwie i trwałości całego przedsięwzięcia.

Chronologia działań wskazanych w przypadku podejrzenia/stwierdzenia mobbingu:

1. Pamiętaj, że jednorazowy konflikt lub zwyczajne antypatie nie muszą być mobbingiem.
2. Jeśli jednak trwają przez dłuższy czas, zdarzają się często i naruszają Twoją godność osobistą, sprawdź, czy odpowiadają charakterystyce zjawiska mobbingu (przeanalizuj dostępne w literaturze i Internecie listy zachowań mobbingowych i sprawdź, czy takich właśnie zachowań doświadczasz).
3. Porozmawiaj o swoich spostrzeżeniach z kimś zaufanym w miejscu pracy.
4. Zapisuj przebieg sytuacji, jej miejsce, czas, okoliczności i obecność innych osób.
5. Staraj się gromadzić dokumentację wszystkich zdarzeń, w których masz poczucie naruszania Twojej godności (żądaj potwierdzeń i odpowiedzi na piśmie, w miarę możliwości i zgodności z prawem kopiuuj dokumenty).
6. Spróbuj wyjaśnić sytuację z osobą, ze strony której czujesz się niewłaściwie traktowany/traktowana.
7. Poinformuj zwierzchników o zaistniałej sytuacji (najbardziej skuteczna jest forma pisemna).
8. Poinformuj inspektora BHP, związku zawodowe, społecznego inspektora pracy.
9. Szukaj pomocy poza pracą (w Państwowej Inspekcji Pracy, Stowarzyszeniach pomagających ofiarom mobbingu, przychodniach lekarskich).
10. Jeśli dotychczasowe działania nie dały rezultatu, złóż pozew do sądu pracy.

BIBLIOGRAFIA

- APA (American Psychological Association) (2010): *Creating psychologically healthy workplace*. Washington D.C., APA and APA Practice Organization, <http://www.phwa.org/resources/creatingahealthyworkplace> [dostęp: 13.07.2010].
- Barling J. (1998): *The prediction, experience and consequences of workplace violence*. In: G.R. VandenBos, Q. Bulatao (eds.): *Violence on the job*. Washington D.C, APA.
- Bechowska-Gebhardt A., Stalewski T. (2004): *Mobbing – patologia zarządzania personelem*. Warszawa, Difin.
- Beswick J., Gore J., Palferman D. (2006): *Bullying at work a review of literature*. Health and Safety Laboratory, Crown, Harpur Hill.
- Björkqvist K., Österman K., Hjelt-Back M. (1994): *Aggression among university employees*. „Aggressive Behavior”, 20.
- Chappell D., DiMartino V. (2000): *Violence at work*. Geneva, ILO.
- Dignity At Work (2001): *The challenge of workplace bullying – report of the task force on the prevention of workplace bullying*. Dublin, Health & Safety Authority.
- EASH (2002): *European Agency for Safety and Health at Work: Bullying at work*. „Facts”, 23.
- Einarsen S., Mikkelsen E.G. (2003): *Individual effect of exposure to bullying at work*. In: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C.L. Cooper (eds.): *Bullying and emotional abuse in the workplace*. London, Taylor & Francis.
- Einarsen S., Hoel H., Zapf. D., Cooper C.L. (2003): *The concept of bullying at work: The European tradition*. In: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C.L. Cooper (eds.): *Bullying and emotional abuse in the workplace*. London, Taylor & Francis.
- Einarsen S., Matthiesen S.B., Sogstad A. (1998): *Bullying, burnout and well-being among assistant nurses*. „The Journal of Occupational Health and Safety – Australia and New Zeland”, 14(6).
- Einarsen S., Raknes B.J. (1997): *Harassment in the workplace and victimization of men*. „Violence and Victims”, 12(3).
- Einarsen S., Skogstad A. (1996): *Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations*. „European Journal of Work and Organizational Psychology”, 5.
- Frolkey C.A. (1996): *Trauma in the workplace*. „Personnel Journal”, supl., 75(11).
- Gudjonsson G.H., Sigurdsson J.F., Brynjolfsdottir B., Hreinsdottir H. (2002): *The relationship of compliance with anxiety, self-esteem, paranoid thinking and anger*. „Psychology, Crime & Law”, 8.
- Hirigoyen M.-F. (2003): *Molestowanie w pracy*. Tłum. J. Cackowska-Demirian. Poznań, W Drodze.

- Hoel H., Cooper C. (2000). *Destructive conflict and bullying at work. Extracts of study report compiled for Launch of the Civil Service Race Equality Network*. Manchester, The British Occupational Health Research Foundation.
- Hoel H., Sparks K., Cooper C.L. (2001): *The cost of violence/stress at work and the benefits of a violence/stress-free working environment*. Geneva, ILO.
- Hubert A.B., van Veldhoven M. (2001): *Risk sectors for undesirable behaviour and mobbing*. „European Journal of Work and Organizational Psychology”, 10(4).
- ICN (1999): *Guidelines on coping with violence in the workplace*. Geneva, ICN.
- Keashly L. (2001): *Interpersonal and systematic aspects of emotional abuse at work: The target perspective*. „Violence and Victims”, 16(3).
- Kmiecik-Baran K., Rybicki J. (2004): *Mobbing – zagrożenie współczesnego miejsca pracy*. Gdańsk, PID.
- Kratz H.J. (2007): *Mobbing. Rozpoznawanie, reagowanie, zapobieganie*. Tłum. J. Żuławski. Gliwice, Helion.
- Lankamer A., Ciborski P., Minga U. (2005): *Mobbing w szkolnictwie*. Gdańsk, Wyd. ODDK.
- Lanza M.L. (1992): *Nurses as patient assault victims: An update, synthesis and recommendations*. „Archives of Psychiatric Nursing”, 6.
- Lewis D. (1999): *Workplace bullying – interim findings of a study in further and higher education in Wales*. „International Journal of Manpower”, 20(1–2).
- Leymann H. (1996): *The content and development of mobbing at work*. „European Journal of Work and Organizational Psychology”, 5(2).
- Leymann H.: *The mobbing encyclopaedia*, <http://www.leyman.se> [dostęp: 13.07.2010].
- Leymann H., Gustafsson A. (1996): *Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders*. „European Journal of Work and Organizational Psychology”, 5(2).
- Mayhew C., Chappell D. (2001): *Taskforce on the prevention and management of violence in the health workplace: Internal violence (or bullying) and the health workforce*. Discussion Paper No. 3, School of Industrial Relations and Organisational Behaviour and Industrial Relations Research Centre. Sydney, The University of New South Wales.
- Mikkelsen E.G., Einarsen S. (2002a): *Basic assumptions and symptoms of post-traumatic stress among victims of bullying at work*. „European Journal of Work and Organizational Psychology”, 11.
- Mikkelsen E.G., Einarsen S. (2002b): *Relationship between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints. The role of state negative affectivity and generalized self-efficacy*. „Scandinavian Journal of Psychology”, 43.
- Mościcka A. (2010): *Opieka profilaktyczna dotycząca psychospołecznych zagrożeń w miejscu pracy*. „Medycyna Pracy”, 61(1).

- NWNL (1993): *Northwestern National Life Insurance Company: Fear and violence in the workplace*. Minneapolis (MN), Northwestern National Life.
- O'Moore M., Seigne E., McGuire L., Smith M. (1998): *Victims of bullying at work in Ireland*. „The Journal of Occupational Health and Safety – Australia and New Zeland”, 14(6).
- Parent-Thirion A., Macías E.F., Hurley J., Vermeylen G. (2007): *Fourth European Working Conditions Survey*. Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Rayner Ch., Hoel H. (1997): *A summary review of literature relating to workplace bullying*. „Journal of Community & Applied Social Psychology”, 7.
- Richards J., Daley H. (2003): *Bullying policy: Development, implementation and monitoring*. In: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C.L. Cooper (eds.): *Bullying and emotional abuse in the workplace*. London, Taylor & Francis.
- Richman J.A., Rospenda K.M., Nawyn S.J., Flaherty J.A., Fendrich M., Drum M.L., Timothy P., Johnson T.P. (1999): *Sexual harassment and generalized workplace abuse among university employees: Prevalence and mental health correlates*. „American Journal of Public Health”, 89(3).
- RNANS (1996): *Violence in the workplace. A Resource guide. Registered Nurses' Association of Nova Scotia*. Canada, Halifax.
- Simpson R., Cohen C. (2004): *Dangerous work: The gendered nature of bullying in the context of higher education*. „Gender, Work and Organization”, 11(2).
- Smith T.W., Glazer K., Ruiz J.M., Gallo L.C. (2004): *Hostility, anger, aggressiveness, and coronary heart disease: An interpersonal perspective on personality, emotion, and health*. „Journal of Personality”, 72(6).
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks Pracy. Dz. U. z 1998 r. Nr 21, poz. 94.
- Warszewska-Makuch M. (2008): *Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli*. „Bezpieczeństwo Pracy”, 5.
- Waszkowska M., Drabek M., Merecz D. (2009): *Programy prewencji stresu zawodowego – strategię, techniki, ocena skuteczności. Cz. I: Narodowe i międzynarodowe działania na rzecz przeciwdziałania stresowi w miejscu pracy*. „Medycyna Pracy”, 60(6).
- Waszkowska M., Drabek M., Merecz D. (2010): *Programy prewencji stresu zawodowego – strategię, techniki, ocena skuteczności. Cz. II: Prewencja stresu zawodowego na poziomie organizacji*. „Medycyna Pracy”, 61(2).
- WHO (2008): *PRIMA-EF: Guidance on the European framework for psychosocial risk management: A resource for employers and worker representatives. (Protecting Workers' Health)*. Geneva, WHO.
- Zapf D., Einarsen S., Hoel H., Vartia M. (2003): *Empirical findings on bullying in the workplace*. In: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C.L. Cooper (eds.): *Bullying and emotional abuse in the workplace*. London, Taylor & Francis.

DOROTA MERECZ

JESTEM MOBBOWANY... ALE CZY NA PEWNO? O PODOBIENSTWACH I RÓŻNICACH MIĘDZY MOBBINGIEM A INNYMI ZJAWISKAMI

Od czasu wprowadzenia w 2001 roku do kodeksu pracy przepisów nakazujących ochronę pracowników przed mobbingiem obserwuje się systematyczny wzrost liczby skarg zgłaszanych do Państwowej Inspekcji Pracy, jak również pozwów wnoszonych przeciwko pracodawcom. Z jednej strony taka aktywność pracowników powinna cieszyć, ponieważ jest wskaźnikiem wzrostu świadomości praw przysługujących w stosunkach pracy. Z drugiej strony, zważywszy na odsetek skarg i pozwów, które przez instytucje państwa są uznawane za bezzasadne, martwi trudność, jaką sprawia rozróżnienie między mobbingiem a innymi zachowaniami czy zjawiskami, które mogą się pojawiać w środowisku pracy. Z tego względu warto się bliżej przyjrzeć kilku zjawiskom, które z racji pewnych podobieństw dość często są ze sobą mylone. Umiejętność ich prawidłowego rozróżniania przyda się zarówno pracownikom, jak i pracodawcom; pozwoli na porozumienie sprzyjające tworzeniu zdrowych środowisk pracy. Doświadczenie autorki, oparte na bardzo dużej liczbie rozmów z pracodawcami i osobami przekonanymi o tym, że są mobbowane, pokazuje, że mobbing najczęściej jest mylony z takimi zjawiskami, jak:

- pojedyncze akty agresji,
- konflikt,
- wymagania menedżerskie,
- dyskryminacja,
- stres zawodowy.

Stwierdzenie „jestem mobbowany” oznacza, że systematycznie, przez dłuższy czas jedna osoba lub grupa osób, zachowuje się w sposób, który utrudnia mi lub wręcz uniemożliwia wykonywanie pracy, zachowuje się wobec mnie w sposób, który narusza moją godność osobistą, dobre imię, doprowadza do sytuacji

cji, w której jestem izolowany i wykluczany ze zwyczajowych działań zespołu, w którym pracuję. Mówiąc o mobbingu, zakłada się, że istnieje wyraźna różnica w traktowaniu osób wchodzących w skład zespołu pracowników, tzn. ktoś jest traktowany zdecydowanie gorzej niż inne osoby o takich samych kompetencjach i zajmujące podobne stanowiska. Różnica ta może się przejawiać m.in. w kontaktach interpersonalnych, wymaganiach stawianych pracownikowi, podziale zadań, w dostępie do informacji. Przyjmuje się, że systematyczność i powtarzalność takich zachowań zachodzi wtedy, kiedy w okresie około 3 miesięcy pracownik doświadcza wrogich zachowań średnio 1–2 razy w tygodniu, lub wówczas, gdy kontaktuje się ze sprawcą (np. nauczyciel pracujący na część etatu prowadzi zajęcia raz na 2 tygodnie i za każdym razem, gdy przychodzi do szkoły, doświadcza wrogich zachowań ze strony swojego przełożonego). Zatem mobbingiem nie są incydentalne przejawy agresji, np. krzyk czy groźby, złośliwe uwagi czy komentarze, które zdarzają się w każdym środowisku.

Trzeba się również nauczyć odróżniać mobbing od konfliktu. Jest to dość trudne i nawet profesjonaliści zajmujący się zagadnieniem konfliktu w organizacjach mają z tym problemy. Jak zauważyli Schmidt i Kochan (1972), termin ten jest używany w wielu znaczeniach:

- konflikt jako warunki poprzedzające wystąpienie zachowań konfliktowych (np. odmienna interpretacja zapisów prawa);
- konflikt jako stan emocjonalny osoby zaangażowanej w trudną sytuację (wrogość, lęk, napięcie);
- procesy poznawcze jednostki uwikłanej w określoną sytuację, np. jej postrzeganie problemu;
- konfliktowe zachowania (od bierności po agresję).

Współcześnie wielu badaczy skłania się ku temu, by traktować konflikt jako proces, który jest zainicjowany wskutek dostrzeżonej lub wyobrażonej różnicy między osobami lub grupami bądź oznacza konkurowanie o deficytowe dobra (pieniądze, stanowisko, uznanie itd.). Działania stron zmierzają do tego, aby wypracować rozwiązanie polegające albo na przekonaniu do swojego stanowiska, wypracowaniu kompromisu lub znalezieniu satysfakcjonującego dla obu stron rozwiązania. Konflikt z reguły jest jawny, ograniczony czasowo i koncentruje się wokół konkretnych problemów (łatwo wskazać, również osobom postronnym, co jest jego przyczyną). Sam w sobie nie jest czymś złym. Jeśli pojawia się w firmie, zwykle stanowi sygnał do wprowadzenia zmian, sprzyja jej rozwojowi oraz podnoszeniu kompetencji pracowników (o ile oczywiście jest dostrzegany i rozwiązywany). W przypadku mobbingu z reguły trudno wskazać konkretny powód zachowań sprawcy wobec ofiary, działania sprawcy często są zakulisowe. W sytuacji konfliktu, który znajduje rozwiązanie, po okresie intensywnych sporów następuje uspokojenie, osoby zaangażowane w konflikt nabierają dystansu do przedmiotu sporu, ich wzajemne relacje są przynajmniej poprawne. Zagrożeniem dla prawidłowych relacji międzyludzkich w pracy są natomiast konflikty

ignorowane przez kierownictwo lub źle rozwiązywane. Charakteryzują się one długotrwałością i narastaniem negatywnych emocji. Zdarza się, że strony konfliktu, poszukując poparcia wśród współpracowników, doprowadzają do powstania wzajemnie zwalczających się klik. W takiej sytuacji może dojść do eskalacji wrogich zachowań. Gdy strony konfliktu reprezentują podobną pozycję i zasoby (np. wsparcie społeczne, możliwości działania), wówczas osoby uwikłane w konflikt zwykle nie dopuszczają się wykroczeń interpersonalnych, mając świadomość tego, że najprawdopodobniej spotkają się ze współmiernymi działaniami odwetowymi. Kiedy zaś jedna ze stron konfliktu jest postrzegana jako słabsza (np. zajmuje niższą pozycję w organizacji, ma małe poparcie społeczne czy mniejsze kompetencje społeczne), wtedy może dojść do sytuacji, w której strona silniejsza dopuści się działań nieetycznych, zmierzających do wykluczenia „przeciwnika” z zespołu pracowników. W takim przypadku przedłużający się konflikt staje się bezpośrednim prekursorem mobbingu. Prosty przykład: jeśli dwie nauczycielki wzajemnie rzucają sobie kłody pod nogi, co chwila dochodzi między nimi do spięć, ale obie postępują wedle zasady jak Kuba Bogu tak Bóg Kubie – to mamy do czynienia z eskalującym konfliktem interpersonalnym. Natomiast w sytuacji, gdy jedna, wykorzystując swoją pozycję najbliższej przyjaciółki dyrektorki szkoły, uporczywie blokuje drugiej możliwość rozwoju zawodowego, poniża ją w obecności innych nauczycieli, rozpowszechnia plotki na jej temat, sabotuje jej inicjatywy, najprawdopodobniej mamy do czynienia z mobbingiem.

Kolejny problem stanowi różnica między mobbingiem a wymaganiami menedżerskimi i prawami pracodawcy. Wiele osób za mobbing uznaje wymagania menedżerskie, które w ich prywatnym odczuciu są zbyt wysokie. Jednocześnie w ich opisach sytuacji zawodowej pojawia się stwierdzenie, że przełożony ma nadmierne wymagania wobec wszystkich. Czy taka sytuacja może być nazwana mobbingiem ze strony przełożonego? Nie. Nawet bardzo wysokie wymagania przełożonego wobec wszystkich pracowników nie są mobbingiem o tyle, o ile dotyczą jakości pracy, sposobów jej wykonania, procedur, standardów zachowania. Pracownicy mogą odczuwać dysproporcję między wymaganiami pracodawcy a oferowaną przez niego płacą, ale nie jest to podstawa do nazwania takiej sytuacji mobbingiem. Następną ważną różnicą między mobbingiem a wymaganiami menedżerskimi dotyczy celów. Wymagania menedżerskie są zbieżne z celami instytucji zatrudniającej i wiążą się przede wszystkim ze standardami i efektywnością pracy. Natomiast celem mobbingu jest zdyskredytowanie kogoś za pomocą wszelkich dostępnych środków. Najczęściej skutkuje to działaniami sprzecznymi z interesem instytucji zatrudniającej (sprawca angażuje dużo sił i środków, aby zdestabilizować kogoś zawodowo, co przekłada się na efektywność i jakość pracy zarówno ofiary mobbingu, jak i otoczenia, które jest świadkiem nieprawidłowych zachowań). Jednak nie istnieje prosta zależność między wymaganiami menedżerskimi i prawami pracodawcy a mobbingiem. Może się bowiem zdarzyć, że narzędzia i środki pozostające do dyspozycji przełożonych lub pracodawców

zostaną wykorzystane w złej wierze, tj. po to, by utrudnić komuś życie, a nie w celu podniesienia jakości i efektywności pracy. Z taką sytuacją mamy do czynienia wtedy, kiedy przełożony lub pracodawca wykorzystuje swoje uprawnienia po to, by zdyskredytować lub zdestabilizować zawodowo swojego pracownika, np.: wymaga od niego zdecydowanie więcej niż od innych osób na tych samych stanowiskach, nieustannie kontroluje jego pracę, czego nie czyni wobec innych osób o podobnych kompetencjach, wydaje wykluczające się polecenia, stosuje kary niewspółmierne do wykroczenia lub ich nie stopniuje, stosuje wobec tego pracownika nadmierny formalizm.

Następną trudność może sprawiać odróżnienie dyskryminacji w stosunkach pracy od mobbingu. Między tymi zjawiskami zachodzą dwie zasadnicze różnice. Po pierwsze dyskryminacja w stosunkach pracy jest pojęciem węższym od mobbingu. Po drugie inne są konsekwencje praktyczne czy też prawne dyskryminacji i mobbingu. Najprościej rzecz ujmując: jeśli pracownik oskarży pracodawcę o dyskryminację, to na tym ostatnim spoczywa ciężar dowiedzenia, że nie stosował praktyk dyskryminacyjnych; natomiast, gdy pracownik oskarży pracodawcę o mobbing i z tego tytułu będzie żądał od niego odszkodowania, wówczas on sam musi udowodnić, że do mobbingu rzeczywiście doszło, a pracodawca zignorował problem.

Czym zatem jest dyskryminacja? Jest to nierówne traktowanie w sytuacji wykonywania takich samych obowiązków i wywiązywania się z nich. Zgodnie z prawodawstwem polskim pracownicy powinni być równo traktowani w zakresie: nawiązania i rozwiązania stosunku pracy, warunków zatrudnienia, awansowania oraz dostępu do szkolenia w celu podnoszenia kwalifikacji zawodowych, w szczególności bez względu na płeć, wiek, niepełnosprawność, rasę, religię, narodowość, przekonania polityczne, przynależność związkową, pochodzenie etniczne, wyznanie, orientację seksualną, a także bez względu na zatrudnienie na czas określony lub nieokreślony albo w pełnym lub w niepełnym wymiarze czasu pracy (więcej informacji Czytelnik znajdzie w Monitorze Prawa Pracy, www.monitorprawapracyp.pl). Jeśli te warunki nie zostały przez pracodawcę spełnione, mamy do czynienia z dyskryminacją. Jak łatwo zauważyć, praktyki dyskryminacyjne mogą stanowić jeden z elementów mobbingu, np. niewydawanie zgody pracownikowi na uczestnictwo w szkoleniach niezbędnych do awansu zawodowego, podczas gdy inni nauczyciele systematycznie tą zgodę otrzymują. Jeśli jednak przełożony wykorzystuje działania typowe dla dyskryminacji, to dla pracownika skuteczniejsze z punktu widzenia obrony własnych praw jest skorzystanie z zapisów antydyskryminacyjnych zawartych w kodeksie pracy.

Ostatni problem dotyczy praktycznego rozróżniania między mobbingiem a stresem zawodowym. Stres zawodowy jest zespołem reakcji, które pojawiają się w sytuacji niedopasowania wymagań, warunków, organizacji pracy do wiedzy, umiejętności i preferencji pracownika. Kiedy pracownik doświadcza braku równowagi między tym, czego się od niego wymaga w pracy, a własnymi i środowiskowymi zasobami, wtedy może wystąpić stan napięcia objawiający się

różnymi reakcjami emocjonalnymi (np. irytacja, smutek, gniew), poznawczymi (np. zaburzenia koncentracji, gonitwa myśli), fizjologicznymi (np. wzrost tętna, ciśnienia krwi, napięcia mięśniowego) i behawioralnymi (np. nadużywanie substancji psychoaktywnych, nadmierne pojadanie lub brak łaknienia) (Barling, Keloway, Frone, 2004). Jeśli stan napięcia utrzymuje się przez dłuższy czas, może prowadzić do zaburzeń zdrowia psychicznego i fizycznego (Dudek i in., 2004). Stres zawodowy może powodować wiele czynników, zwanych psychospołecznymi zagrożeniami lub stresorami. Zdaniem Coxa i współpracowników (2005), zagrożenia psychospołeczne występujące w środowisku pracy można podzielić na dwie zasadnicze kategorie: czynniki kontekstowe i czynniki związane z treścią wykonywanej pracy (tabela 1).

Tabela 1. Klasyfikacja psychospołecznych zagrożeń występujących w pracy

Psychospołeczne stresory zawodowe	
Stresory kontekstowe	Stresory związane z treścią pracy
kultura i funkcjonowanie organizacji – np. słaba komunikacja, niski poziom wsparcia w rozwiązywaniu problemów i rozwoju osobistym, brak definicji celów organizacyjnych;	środowisko pracy oraz wyposażenie stanowiska – np. praca w hałasie, nieergonomiczne stanowisko pracy;
rola w organizacji – np. niejasność i konflikt roli;	projekt zadania – np. brak zróżnicowania lub krótkie cykle pracy, praca o dużym stopniu fragmentacji lub pozbawiona znaczenia, niedostateczne wykorzystanie umiejętności, wysoki stopień niepewności;
rozwój kariery – np. stagnacja i niepewność kariery, brak awansu lub zbyt wysoki awans, niska płaca, brak pewności zatrudnienia, niska społeczna ocena pracy;	obciążenie pracą / tempo pracy – np. przeciążenie lub niedociążenie pracą, brak kontroli tempa pracy, znaczna presja czasu;
zakres decyzji/kontrola – np. ograniczone uczestnictwo w procesie podejmowania decyzji, brak kontroli w pracy;	rozkład czasu pracy – np. praca zmianowa, pozbawiony elastyczności harmonogram pracy, nieprzewidywalne godziny pracy, praca po godzinach
stosunki interpersonalne w pracy – np. społeczna lub fizyczna izolacja, złe relacje z przełożonymi i współpracownikami, konflikty interpersonalne, brak wsparcia społecznego, agresja;	
relacja praca – dom – np. sprzeczne wymagania ze strony domu i pracy, małe wsparcie ze strony domowników	

Źródło: Potocka, 2010, s. 345.

Jak można zauważyć, spośród tzw. stresorów kontekstowych w tabeli 1 wymieniono złe stosunki interpersonalne w pracy – konflikty, agresję oraz złe relacje z przełożonymi i współpracownikami. Można również dołączyć do tego mob-

bing i molestowanie seksualne. Należy podkreślić, że doświadczanie stresu jest niespecyficzną konsekwencją występowania w pracy różnych zagrożeń. Oznacza to, że z punktu widzenia psychofizjologii nie ma istotnej różnicy między reakcjami stresowymi człowieka na różne grupy psychospołecznych zagrożeń. Doświadczanie mobbingu uruchamia zespół reakcji stresowych, podobnie jak przeciążenie nadmiarem codziennych obowiązków.

O tym, że stres to nie to samo, co mobbing, warto również wiedzieć w kontekście obowiązującego prawa – w kodeksie pracy nie ma bowiem bezpośrednich odniesień do stresu zawodowego, jak to ma miejsce w przypadku mobbingu. Kodeks pracy zobowiązuje pracodawcę jedynie do zapewnienia pracownikom bezpiecznych i higienicznych warunków pracy (ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Dz. U. z 1998 r. Nr 21, poz. 94, z późn. zm.), co w praktyce polega na ocenie ryzyka zawodowego na stanowiskach pracy, przestrzeganiu przepisów BHP i wykonywaniu badań wstępnych i profilaktycznych itd. Co prawda, zapisy kodeksu pracy, szczególnie te zawarte w rozdziale 10, nie wykluczają obowiązku ochrony pracowników przed nadmiernym stresem zawodowym, aczkolwiek rzadko są one stosowane w tym kontekście.

Podsumowując, zjawiska, takie jak: agresja, mobbing, konflikty w pracy, dyskryminacja, wymagania menedżerskie czy stres, mają ze sobą wiele wspólnego, co utrudnia ich odróżnianie. Jednak warto pamiętać o tym, że:

- Mobbing to nie incydentalna agresja (mobbing trwa długo i składają się na niego serie powtarzalnych, wrogich zachowań).
- Mobbing to nie konflikt interpersonalny, choć ten, jeśli nie jest prawidłowo rozwiązany, może prowadzić do eskalacji wrogości i mobbingu.
- Mobbing to nie subiektywnie odczuwany nadmiar wymagań menedżerskich.
- W sensie prawnym trzeba odróżnić mobbing od dyskryminacji, choć praktyki dyskryminacyjne często wchodzą w skład mobbingu.
- Stres jest konsekwencją niekorzystnych warunków pracy i spostrzeganego braku równowagi między szeroko rozumianymi wymaganiami i warunkami pracy a możliwościami i potrzebami pracownika.

BIBLIOGRAFIA

- Barling J., Keloway E., Frone M. (eds.) (2004): *The handbook of work stress*. California, Sage.
- Cox T., Griffiths A., Leka S. (2005): *Work organization and work-related stress* [in:] K. Gardiner, J.M. Harrington (eds.): *Occupational hygiene*. Oxford, Blackwell Publishing.

- Dudek B., Waszkowska M., Merez D., Hanke W. (2004): *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*. Łódź, Instytut Medycyny Pracy.
- Kodeks Pracy* (2010). Kraków, WydawnictwoWszechnicaPodatkowa.
- Potocka A. (2010, w druku): *Co wiemy o psychospołecznych zagrożeniach w środowisku pracy?* Cz. I: *Rozważania teoretyczne*. „Medycyna Pracy”, 61(3).
- Schmidt S., Kochan T. (1972): *Conflict: toward conceptual clarity*. „Administrative Science Quarterly”, 17(3).

JACEK PYŻALSKI

CZYNNIKI SALUTOGENNE (WSPIERAJĄCE DOBROSTAN NAUCZYCIELA W PRACY)

Wcześniej omówiono rezultaty dotyczące rozpowszechnienia stresorów psychospołecznych w środowisku pracy polskich nauczycieli. Jednak, jak już wielokrotnie wspomniano, czynniki obecne w środowisku pracy mogą oddziaływać nie tylko negatywnie na osoby wykonujące tę pracę. Poniżej przedstawiono wyniki dotyczące tych elementów środowiska pracy, które w różnych badaniach zostały zidentyfikowane jako chroniące przed negatywnymi konsekwencjami, np. wypaleniem zawodowym, albo też wywołujące pozytywne rezultaty, np. w postaci zaangażowania w pracę.

WSPARCIE SPOŁECZNE ZE STRONY PRZEŁOŻONYCH I WSPÓŁPRACOWNIKÓW

Nauczyciel nie pracuje sam – otaczają go współpracownicy oraz osoby zarządzające placówką. Mogą oni stanowić dla nauczyciela źródło wsparcia, jak również oddziaływać negatywnie, przyczyniając się do zwiększenia poziomu obciążeń zawodowych, co zostało już omówione wcześniej.

Analizując znaczenie wsparcia społecznego, także w kontekście miejsca pracy nauczyciela, na początku warto przytoczyć uwagi metodologiczne związane z faktem niejednoznacznego rozumienia tego czynnika przez różnych autorów (Cieślak, Widerszal-Bazyl, 2000).

W polskiej literaturze występują liczne odwołania do próby syntezy wszystkich wymiarów zmiennej wsparcia społecznego dokonanej przez Payne i Jones (za: Cieślak, Widerszal-Bazyl, 2000, s. 259).

Wśród omawianych w tym obszarze dymensji można wyróżnić:

- kierunek; odpowiada on na pytanie, czy jednostka jest dostarczycielem czy odbiorcą wsparcia społecznego;

- typ (zawartość); ten wymiar informuje o rodzaju wsparcia społecznego, np. wsparcie informacyjne, instrumentalne, emocjonalne;
- źródło; określa, kto jest dostarczycielem wsparcia społecznego, a mogą nim być rodzina, przyjaciele, współpracownicy i przełożeni;
- dostępność; określa, czy wsparcie może być uzyskane zawsze wtedy, kiedy zajdzie potrzeba;
- opis/ewaluacja; wchodzi one w grę wtedy, kiedy mierzona jest jakość i ilość otrzymywanego wsparcia.

Uważa się, że wsparcie społeczne może mieć wpływ na wypalenie ze względu na wszystkie lub niektóre z wymienionych niżej czynników (Hasset, White, 1989; Sheffield i in., 1994):

- tworzy ono zabezpieczenie przed wpływem stresu wynikającego z pracy zawodowej;
- modyfikuje postrzeganie sytuacji stresowej przez jednostkę zagrożoną wypaleniem;
- bezpośrednio wpływa na zdrowie jednostki.

Jako dodatkowy czynnik, który powoduje, że wsparcie społeczne stanowi bufor mogący redukować wpływ stresu zawodowego, J.S. House (1981) wskazuje możliwość skorzystania z doradztwa ze strony współpracowników. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że spotykają się oni z podobnymi problemami w swojej pracy. House (1981) podaje następującą typologię rodzajów wsparcia społecznego:

- **wsparcie emocjonalne** – okazywanie sympatii, życzliwości, zainteresowania, szczególnie w sytuacjach obciążających emocjonalnie;
- **wsparcie instrumentalne** – udzielanie konkretnej pomocy, np. pomoc w rozwiązywaniu trudnego problemu, dostarczenie pomocy technicznych, materialnych;
- **wsparcie informacyjne** – dostarczanie informacji, które pomagają poradzić sobie w danej sytuacji;
- **wsparcie oceniające** – wyrażenie opinii na temat danej osoby, jej zachowań, wyglądu, wypowiedzi itp.

Większość badań, także w grupie nauczycieli, potwierdza buforową rolę wsparcia społecznego ze strony przełożonych i współpracowników w odczuwaniu stresu zawodowego i wypalenia zawodowego (np. Australian Council for Educational Research, 2004; Sheffield i in., 1994; Mawhinney, 2008; Shen, 2009). Szczególnie podkreśla się znaczenie wsparcia emocjonalnego ze strony osób zarządzających szkołami (Friedman, 2004).

E.M. Skaalvik i S. Skaalvik (2009) wykazali na próbie norweskich nauczycieli ($N = 563$) negatywną korelację wsparcia ze strony przełożonych ze wszystkimi wymiarami wypalenia zawodowego. Dodatkowo wsparcie ze strony przełożonych korelowało dodatnio (na poziomie 0,3) z odczuwaniem satysfakcji z wykonywanego zawodu. Warto tutaj zauważyć, że wsparcie ze strony przełożonych

koreluje ujemnie z wielkością placówki. Zdaniem autorów, stanowi to przesłankę optymalizacji wielkości placówek w celu skutecznego zarządzania zespołami nauczycielskimi.

Warto zwrócić uwagę na nieliczne badania, które nie potwierdzają roli wsparcia emocjonalnego jako bufora stresu nauczycielskiego, np. badanie nauczycieli Euro-Teach, gdzie taki związek nie został potwierdzony (Verhoeven i in., 2003).

WSPARCIE SPOŁECZNE ZE STRONY WSPÓŁPRACOWNIKÓW

Dotychczasowe wyniki badań poziomu odczuwanego wsparcia społecznego polskich nauczycieli są dość optymistyczne. Średnia wsparcia instrumentalnego – polegającego na wspólnym wykonywaniu przez nauczycieli różnych czynności zawodowych – nie odbiega w Polsce od średniej w tym obszarze w pozostałych 22 krajach uczestniczących w badaniu TALIS (Piwowarski, Krawczyk, 2009).

W badaniu opisywanym w niniejszej książce pytano o różne rodzaje wsparcia społecznego ze strony współpracowników, prosząc respondentów o to, by określili, jak wiele jest w ich gronie pracowniczym osób udzielających określonego rodzaju wsparcia. Ogólnie w obszarze diagnozowanych obszarów wsparcia bardzo niewielu nauczycieli stwierdziło, że są go kompletnie pozbawieni w zespole nauczycielskim, czyli, że nie ma w nim ani jednej osoby, która im takiego wsparcia udziela. Jeśli uwzględnić osoby, które odpowiadają, że w gronie pedagogicznym mają jedną osobę udzielającą im wsparcia określonego rodzaju, to najgorzej wygląda sytuacja w wypadku wsparcia związanego z prywatnymi problemami (11%) oraz wsparcia instrumentalnego wiążącego się z koniecznością wykonania dodatkowej pracy (7%). Badania wykazały stosunkowo słabo rozbudowane wsparcie we wszystkich tych obszarach, gdzie jego udzielenie wymaga nakładu pracy osób, które tego wsparcia udzielają. Ponad 1/3 nauczycieli stwierdziła, że gdy mają problemy wychowawcze z uczniami, pomagają im nieliczne osoby. Podobnie, jeśli chodzi o pomoc, sytuacja wygląda wówczas, gdy nauczyciele przeżywają gorszy okres w życiu. Jak już wspomniano, niewielu nauczycieli pomaga kolegom i koleżankom wtedy, kiedy pojawia się skumulowana praca do wykonania, np. konieczność przygotowania dokumentacji (aż 45% badanych twierdzi, że w ten sposób pomagają jedynie nieliczni).

Lepiej wygląda sytuacja w wypadku wsparcia emocjonalnego – przykładowo nauczyciele słuchają się wzajemnie, jeśli chodzi o problemy z uczniami (70% badanych twierdzi, że robią tak wszyscy lub większość). Podobnie jest ze wsparciem informacyjnym i oceniającym w tym obszarze – aż 65% nauczycieli twierdzi, że wszyscy nauczyciele pracujący w szkole udzielają im rad, gdy mają problemy wychowawcze z uczniami. Nie jest też źle z pożyczaniem sobie materiałów potrzebnych do pracy. Prawie 3/4 respondentów stwierdziło, że robią tak wszyscy

lub większość współpracowników. Natomiast niewielu nauczycieli cieszy się z sukcesów innych – 36% badanych stwierdziło, że w ich gronie pedagogicznym dotyczy to nielicznych.

Interesujących wyników dostarczyły pytania o wzajemne inspirowanie się nauczycieli i poczucie, że pracują z osobami, które uznają za zawodowe autorytety. Co dwudziesty nauczyciel stwierdził, że w swoim gronie pedagogicznym albo wcale nie ma osób, które uważa za autorytet w zawodzie nauczyciela, albo że jest tylko jedna taka osoba. Prawie połowa nauczycieli powiedziała, że w gronie pedagogicznym nieliczne są osoby (46%), których pomysły dydaktyczne lub wychowawcze są dla nich inspirujące, a 5% stwierdziło, że jest tylko jedna taka osoba lub że nie ma ich w ogóle.

Diagnoza wskazuje, że rzadko jest tak, by zespoły nauczycielskie były spójne, a ich członkowie powszechnie udzielali sobie różnego rodzaju wsparcia. Wspierają się pojedyncze osoby bądź małe grupki. Nie jest to tendencja korzystna dla spójności zespołów nauczycielskich i skuteczności ich działania. Dodatkowo, aż 1/4 badanych wskazała, że pracuje w zespołach, w których jedynie nieliczni wspierają młodych, rozpoczynających pracę nauczycieli. To bardzo niekorzystna sytuacja, bo właśnie oni najbardziej potrzebują wsparcia. Brak takiego wsparcia oznacza w niektórych przypadkach decyzję o rezygnacji z zawodu przez młodego nauczyciela, który sobie nie radzi. Paradoksalnie bardzo często mogą rezygnować osoby najbardziej zaangażowane, nastawione na sukces w zawodzie (Janowski, 1998).

Tabela 1. Zachowania nauczycieli w zakresie wsparcia udzielanego innym członkom rady pedagogicznej

Jak wiele jest osób w Pana(i) radzie pedagogicznej, które:	Wszyscy lub prawie wszyscy	Większość	Nieliczni	Jedna osoba	Nikt
– pożyczają Panu(i) materiały, książki potrzebne do wykonywania Pana(i) pracy;	24	49	23	3	1
– wysłuchają, pocieszą Pana(i)ą, gdy ma Pan(i) problemy wychowawcze z uczniami;	22	48	25	3	2
– wspierają młodych, rozpoczynających pracę nauczycieli;	22	50	26	1	0
– doradzą Panu(i), gdyby miał Pan(i) problemy wychowawcze z uczniami;	20	48	28	2	1
– udzielają Panu(i) przydatnych rad, jeśli chodzi o codzienną pracę z uczniami;	19	46	29	3	2

– podejmą wspólnie z Panem(ią) działania w sytuacjach, gdy ma Pan(i) problemy wychowawcze z uczniami;	15	44	36	4	1
– cieszą się, gdy odnosi Pan(i) sukcesy;	14	45	36	3	2
– wspomogą Pana(ią) w pracy, gdy będzie Pan(i) miał gorszy okres w życiu (np. problemy osobiste lub ze zdrowiem);	14	44	36	5	2
– chętnie włączają się do pomocy, jeśli musi Pan(i) wykonać jakąś większą pracę w szkole (np. przygotować dokumentację);	12	36	45	4	3
– cieszą się Pana(i) zaufaniem, jeżeli chodzi o rozmowy na tematy osobiste, prywatne;	11	32	46	9	3
– uważa Pan(i) za autorytet w zawodzie nauczyciela;	10	52	34	3	2
– mają wychowawcze, dydaktyczne pomysły, które są dla Pana(i) inspirujące.	10	40	46	3	1

Źródło: opracowanie własne.

Gdy policzono poziom wsparcia społecznego ze strony współpracowników z całej skali i skorelowano go z wynikami w zakresie wypalenia zawodowego, wówczas okazało się, że rzeczywiście pełni ono rolę bufora (ochrony) przed wypaleniem zawodowym (współczynniki korelacji na poziomie 0,3, $p < 0,001$). Zatem badanie polskich nauczycieli potwierdziło ustaloną w wielu cytowanych wyżej badaniach prawidłowość.

WSPARCIE ZE STRONY DYREKTORA

W badaniach analizowano także postrzeganie wsparcia społecznego ze strony dyrektora szkoły. Nauczycieli poproszono, by wypowiedzieli się na temat prawdziwości zdań dotyczących wsparcia udzielanego przez dyrektora swojej szkoły¹. 14% badanych nauczycieli było zdania, że dyrektor nie udziela pracownikom wsparcia, kiedy mają oni problemy osobiste. Taki sam odsetek badanych uważał, że dyrektor nie ocenia sprawiedliwie jakości pracy podwładnych. Procent osób negatywnie oceniających swoich dyrektorów w tym aspekcie należy uznać za dość wysoki, tym bardziej że dotyczy on dość istotnych spraw, jeśli chodzi o stosunki pracownicze, co w szczególności odnosi się do sprawiedliwej oceny jakości pracy. Aż 12% badanych stwierdziło, że dyrektor nie liczy się z opinią nauczycieli. Podobny odsetek (11%) nie uważa dyrektora za osobę, z którą może porozmawiać o problemach, które napotyka w pracy. Co dziesiąty nauczyciel nie postrzega swojego dyrektora jako dobrego organizatora pracy. Około 8–9% nauczycieli stwierdziło, że ich dyrektor nie potrafi sensownie doradzić w sprawach zawodowych, nie dostosowuje szkoleń prowadzonych na terenie szkoły do potrzeb personelu oraz nie wspiera nauczycieli w trudnych sytuacjach z rodzicami

¹ Pytania dotyczące dyrektora szkoły wykraczają koncepcyjnie poza wsparcie społeczne i dotyczą oceny jego pracy w szerszym zakresie.

uczniów. Stosunkowo najmniej nauczycieli krytycznie oceniło starania dyrektora o zapewnienie dobrego wyposażenia szkoły (7%) oraz jego ogólne zaangażowanie w pracę (6%). Podając wyniki dotyczące krytycznych ocen wsparcia ze strony dyrektora, nie można zapominać, że znacząca większość nauczycieli oceniła wsparcie dostarczane ze strony przełożonego bardzo wysoko. Przykładowo aż 68% nauczycieli jednoznacznie określiło swojego dyrektora jako prawdziwie zaangażowanego w pracę, a 57% uważało zdecydowanie, że jest on osobą sensownie doradzającą w sprawach zawodowych. Widać zatem, że dla wielu nauczycieli wsparcie dyrektora szkoły może być elementem salutogennym w ich środowisku zawodowym. Pozytywne relacje z dyrektorem są niezmiernie istotne, ponieważ, jak wskazują np. badania niemieckie, nieprawidłowe relacje i konflikty ze zwierzchnikami mogą stanowić najpoważniejsze obciążenie zawodowe dla nauczycieli (Kretschmann i in., 2003).

Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki badań, ogólny obraz dotyczący relacji nauczycieli z dyrektorem nie wydaje się zły – chociaż niepokój budzi sytuacja mniej więcej co dziesiątego nauczyciela, który nie otrzymuje wsparcia ze strony swojego przełożonego.

Tabela 2. Opinie nauczycieli na temat udzielanego wsparcia ze strony dyrektora szkoły

Dyrektor szkoły, w której Pan(i) pracuje jest osobą:	Całkowicie nieprawdziwe	Raczej nieprawdziwe	Raczej prawdziwe	Całkowicie prawdziwe
– która wspiera pracowników, gdy mają problemy osobiste;	3	11	33	54
– która sprawiedliwie ocenia jakość pracy podwładnych;	3	11	40	45
– która liczy się z opinią nauczycieli;	2	10	38	50
– z którą może Pan(i) porozmawiać o problemach napotykanym przez Pana(ią) w pracy;	3	8	32	57
– która dobrze organizuje pracę personelu;	2	8	35	55
– która sensownie doradza w sprawach zawodowych;	1	7	34	57
– która dostosowuje doskonalenie zawodowe organizowane przez szkołę do potrzeb nauczycieli;	2	7	33	58
– która wspiera nauczycieli w przypadku trudnych sytuacji z rodzicami.	2	7	35	55
– która zapewnia odpowiednie wyposażenie szkoły;	1	6	36	56
– która jest prawdziwie zaangażowana w swoją pracę.	1	5	26	68

Źródło: opracowanie własne.

PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ

Badania potwierdziły jednoznacznie, że wsparcie społeczne odgrywa rolę w prewencji wypalenia zawodowego. Warto zatem organizować pracę w taki sposób, aby nauczyciele doświadczali tego wsparcia jak najwięcej. Konieczne jest tutaj uwzględnienie różnic między poszczególnymi osobami w zakresie zapotrzebowania na wsparcie i zdolności do jego wykorzystywania (Sęk, 2000). Oznacza to, że należy raczej tworzyć sytuacje, w których pracownicy są świadomi, że w przypadku kiedy będą potrzebować wsparcia, to je otrzymają, a nie sytuacje, w których wsparcie jest pracownikom narzucane.

W świetle uzyskanych wyników badań powinno się zadbać o następujące elementy:

1. Wsparcie ze strony osób zarządzających placówką oświatową.

Wsparcie mające na celu przeciwdziałanie stresowi zawodowemu powinno obejmować:

- styl zarządzania nastawiony na zapobieganie i zwalczanie stresu zawodowego (w porozumieniu z pracownikami);
- promowanie modelu pracy, gdzie wymagania wobec pracownika i zasoby, żeby im podołać, są w równowadze; chodzi głównie o to, żeby stawiając nauczycielom wymagania, dyrektor interesował się także tym, czy mają oni wystarczające środki i kompetencje, aby sprostać zadaniom;
- organizację pracy w taki sposób, by była ona mniej stresująca;
- korzystanie z pomocy zewnętrznych specjalistów (np. psychologów, mediatorów) wtedy, kiedy jest to konieczne (ETUCE, 2009).

Niezmiernie istotna jest także sprawiedliwość osoby zarządzającej placówką zarówno jeśli chodzi o wynagrodzenie (dodatki motywacyjne, nagrody), jak i o równomierne przydzielanie obowiązków, których w szkole nie brakuje (związanych np. z dokumentacją, organizacją uroczystości szkolnych). Ważne jest także uwzględnienie partycypacyjnego sposobu zarządzania placówką, tzn. takiego, aby zdanie i potrzeby nauczycieli miały odzwierciedlenie w podejmowanych decyzjach.

2. Dbałość o dobre relacje w zespole nauczycielskim.

W tym obszarze wskazane są wszelkie działania nastawione na integrowanie zespołu i nawiązywanie nieformalnych relacji między jego członkami. W grę mogą wchodzić wspólne zajęcia sportowe, imprezy turystyczne czy spotkania okolicznościowe. W organizowaniu tego typu spotkań należy zachować umiar i bezwzględnie kierować się zasadą dobrowolności uczestnictwa (Schaefer, 2005). Istotne jest także zapewnienie takiej organizacji pracy, która umożliwi bieżący przepływ informacji między członkami zespołu nauczycielskiego i pozwala na rozwiązywanie wszelkich konfliktów w zespole, zanim nastąpi ich eskalacja. Dyrektor szkoły może pełnić

tutaj funkcje mediacyjne i aktywnie uczestniczyć w rozwiązywaniu sporów między członkami zespołu.

3. Wsparcie dla rozpoczynających pracę nauczycieli.

Wejście do zawodu jest momentem kluczowym. Młody nauczyciel konfrontuje przygotowanie teoretyczne z realiami pracy zawodowej i bardzo często okazuje się, że do niektórych wymagań nie czuje się przygotowany. Może być też tak, iż będzie się on starał pokazać swojemu pracodawcy i współpracownikom, że kontroluje sytuację i radzi sobie z wyzwaniami. Chodzi tutaj o budowanie takich relacji w zespole, by młody pracownik wiedział, że może otrzymać wsparcie, a przyjmowanie wsparcia ze strony przełożonych i współpracowników nie było niczym wstydlwym. Istotny jest także sposób przedstawienia nowego nauczyciela reszcie grona pedagogicznego, szczególnie w placówkach zatrudniających dużą liczbę nauczycieli, gdzie istnieje ryzyko, że nowy pracownik pozostanie anonimowy (Schaefer, 2005).

4. Korzystanie z innych źródeł wsparcia.

Chociaż za najbardziej wskazane należy uznać rozwiązania korzystne dla tworzenia systemu wsparcia społecznego ze strony przełożonych i pracowników, to warto także podejmować działania, które są nastawione na możliwości korzystania z innych źródeł wsparcia niż wymienione tu grupy osób. Jako interesujący i pożyteczny można postrzegać system wprowadzania nauczycieli do zawodu stosowany w niektórych rejonach Stanów Zjednoczonych. J. Kuźma (1999, s. 239), analizując 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.

Omówiony model może dotyczyć także nauczycieli o dłuższym stażu. Tego typu rozwiązania mogą być inicjowane zarówno przez same placówki oświatowe (szkoły i uczelnie wyższe), jak i przez inne podmioty, np. instytucje zarządzające bądź nadzorujące placówki edukacyjne.

BIBLIOGRAFIA

- Australian Council for Educational Research (2004): *Report on Secondary Teacher Workload Study*, <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/11853> [dostęp: 11.10.2009].
- Cieślak R., Widerszal-Bazyl M. (2000): *Psychospołeczne warunki pracy*. Warszawa, CIOP.
- ETUCE (2009): *Updated ETUCE Action Plan on teachers' work-related stress*, http://teachersosh.homestead.com/Publications/Action_Plan_stress_2009_EN.pdf [dostęp: 3.06.2010].
- Friedman I.A. (2004): *Organizational expectations of the novice teachers*. „Social Psychology of Education”, 7.
- Hasset J., White K.M. (1989): *Psychology in perspective*. New York, Harper & Row Publishers.
- House J.S. (1981): *Work stress and social support*. Reading, Mass, Addison-Wesley.
- Janowski A. (1998): *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP.
- Kretschmann R., Kirschner-Liss K. i in. (2003): *Stres w zawodzie nauczyciela*. Tłum. J. Mink. Gdańsk, GWP.
- Kuźma J. (1999): *Ewolucja współczesnych modeli pedeutologicznych a wspieranie nauczycieli w różnych fazach rozwoju*. W: K. Duraj-Nowakowa (red.): *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*. Kraków – Łowicz, Impuls.
- Mawhinney L. (2008): *Laugh so you don't cry: teachers combating isolation in schools through humour and social support*. „Ethnography & Education”, 3(2).
- Piwowski R., Krawczyk M. (2009): *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. Warszawa, MEN, IBE.
- Sęk H. (2000): *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*. W: H. Sęk (red.): *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa, PWN.
- Schaefer K. (2005): *Jak przeżyć szkołę*. Tłum. J. Mink. Gdańsk, GWP.
- Sheffield D., Dobbie D., Carrol D. (1994): *Stress, social support, and psychological and physical wellbeing in secondary school teachers*. „Work & Stress”, 8.
- Shen Y. (2009): *Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers*. „Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress”, 25(2).
- Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2009): *Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction*. „Teaching and Teacher Education”, 25.
- Verhoeven C., Maes S., Kraaij V., Joeke K. (2003): *The job demand – control – social support model and wellness/health outcomes: A european study*. „Psychology & Health”, 18(4).

ZBIGNIEW JÓZWIAK

FIZYCZNE WARUNKI PRACY NAUCZYCIELI

Do tradycyjnych obciążeń zawodowych należą czynniki fizyczne (Dudek i in., 2004; Terelak, 2007). Ten rodzaj obciążeń charakteryzują dwie właściwości:

- dotyczą zewnętrznego środowiska życia człowieka,
- łatwo można je ująć w kategorii ilościowe (tzw. mierzalność stresora fizycznego).

Poniżej przedstawiono te grupy czynników o charakterze fizycznym, które znalazły się w typologii Terelaka (2007), i mogą występować w środowisku pracy nauczyciela:

1. **Czynniki klimatyczne** – komfort klimatyczny zależy od temperatury, ruchu powietrza i jego względnej wilgotności. Można do nich także zaliczyć klimatyzację w pomieszczeniach, w których dana osoba pracuje.
2. **Hałas** – odczuwany, gdy bodźce dźwiękowe, które są odbierane przez narząd słuchu, przekraczają subiektywne granice komfortu. Hałas ma charakter stresowy z kilku powodów. Przede wszystkim może uszkadzać narząd słuchu, powodować zmęczenie układu nerwowego, a także powodować ogólny dyskomfort, utrudniając komunikację werbalną. U osób często narażonych na hałas występuje ryzyko rozwoju nadciśnienia tętniczego oraz choroby wrzodowej żołądka i dwunastnicy. Odróżnienie hałasów szkodliwych od nieszkodliwych jest trudne, ponieważ stresogenność hałasu zależy zarówno od natężenia dźwięku, jak i od charakterystyki częstotliwości i czasu jego trwania. Do tego w przeciwieństwie do innych wpływów otoczenia nie rozwija się adaptacja fizjologiczna do hałasu. W niektórych badaniach hałas i hałaśliwi uczniowie okazały się obciążeniami, które najsilniej korelowały z globalnymi wynikami w zakresie stresu nauczycielskiego (Kyriacou, Sutcliffe, 1978; Fiszer i in., 2002).
3. **Oświetlenie** – złe oświetlenie traktuje się jako czynnik stresowy, ponieważ w tych warunkach ludzie są zmuszeni do wypracowywania i nauczenia się odpowiednich strategii pokonywania trudności w odbiorze informacji wzrokowej. Nieodpowiednie oświetlenie może być przyczyną błędów powstałych podczas wykonywania pracy lub też wpływać na wydłużenie czasu

potrzebnego do wykonania określonego zadania. Wadliwe funkcjonowanie świetlówek – migotanie powoduje zmęczenie oczu oraz ogólne uczucie znużenia. Stresujący charakter ma również zjawisko oślepienia, w którym to światło będące jego źródłem powoduje odbicie na siatkówce oka.

4. **Chronobiologiczne źródła stresu** – wiążą się z cyklicznie powtarzającymi się zjawiskami życiowymi, wymuszonymi przez warunki fotoekologiczne panujące w określonych rejonach Ziemi. Biologicznymi przejawami cykliczności przebiegów zajmuje się chronobiologia, psychologicznymi zaś – chronopsychologia. Najważniejszy w adaptacji organizmów żywych do warunków świata zewnętrznego jest rytm okołodobowy, za którego synchronizację odpowiada w przypadku człowieka czynnik socjalny. Istota stresu chronobiologicznego polega na niezgodności rytmów biologicznych wyznaczanych głównie przez czynniki fotoekologiczne (oświetlenie) i socjalne (pora pracy i posiłków). Niezgodność ta może prowadzić do zaburzeń zarówno funkcji fizjologicznych, jak i emocjonalnych (dyskomfort). Tego typu problemy pojawiają się raczej jedynie u niektórych grup nauczycieli pracujących np. w internatach, placówkach szkolnictwa specjalnego. W tym właśnie kontekście P. Kwiatkowski (1993) wspomina o zakłóceniu rytmu życiowego oraz pracy w warunkach zmianowych i konieczności pełnienia dyżurów świątecznych (u nauczycieli pracujących w internatach i bursach).

Warto zwrócić uwagę na to, że odpowiednie fizyczne warunki pracy mogą się przekładać się na to, jak nauczyciel postrzega inne elementy środowiska pracy. Przykładowo w badaniach australijskich osoby, które posiadały wystarczająco przestronne miejsce do pracy, oceniały liczbę obowiązków zawodowych jako możliwą do wykonania (Australian Council for Educational Research, 2004).

Analiza uzyskanych wyników badań wskazuje, że w kwestii środowiska fizycznego pracy nauczyciele na ogół nie zgłaszają problemów. Wyjątkiem jest hałas – 15% respondentów uznało poziom hałasu za dotkliwy.

Tabela 1. Subiektywne odczucie ekspozycji na czynniki fizyczne w środowisku pracy nauczycieli

	Całkowicie nieprawdziwe	Raczej nieprawdziwe	Raczej prawdziwe	Całkowicie prawdziwe
Subiektywne odczuwanie narażenia na hałas				
Podczas pracy w szkole jestem często narażony na dotkliwy hałas.	15	22	31	32

Subiektywne narażenia na pracę w złym oświetleniu				
Pomieszczenia, w których pracuję w szkole, są źle oświetlone.	61	28	8	3
Subiektywne narażenie na pracę w złych warunkach klimatyzacyjnych				
Pomieszczenia, w których zwykle pracuję, charakteryzują się złymi warunkami klimatyzacyjnymi (panuje w nich np. zbyt wysoka lub niska temperatura, brakuje świeżego powietrza).	61	28	8	3
Subiektywne narażenie na pracę w niewygodnych pomieszczeniach i niewygodne meble				
Korytarze lub schody w szkole są wąskie i panuje na nich ścisk.	49	28	16	6
Pokój nauczycielski jest niewystarczająco duży, aby wszyscy podczas przerw czuli się wygodnie.	47	20	20	13
W szkole nie mam odpowiednich mebli, żeby przechować potrzebne materiały lub przedmioty osobiste.	48	27	15	10
Meble, z których korzystam w szkole, są niewygodne (np. źle wyprofilowane krzesło).	52	30	13	5
Subiektywne odczuwanie braków w wyposażeniu szkoły				
Brakuje materiałów, pomocy dydaktycznych, których potrzebuję w swojej pracy.	36	36	21	6
Brakuje lub jest trudny dostęp do sprzętu komputerowego, ksero do użytku nauczycieli.	56	28	11	5
Subiektywna ocena jakości pomieszczeń socjalnych				
Toalety dla personelu są w kiepskim stanie.	61	22	10	6
Czystość pomieszczeń, w których muszę pracować, pozostawia wiele do życzenia.	54	30	11	4
W toaletach dla personelu brakuje niezbędnych środków czystości.	68	21	7	4
Estetyka stołówki szkolnej jest kiepska.	62	25	10	3

Źródło: opracowanie własne.

Niestety, problem ten jest raczej nieodłącznym elementem życia szkolnego i wynika prawdopodobnie z emocji uczniów oraz gwałtownej chęci wypowiedzenia się w warunkach dużego zagęszczenia. Wysoki poziom hałasu występuje najczęściej w szkołach podstawowych oraz gimnazjach, w liceach jest już znacznie niższy. Ponieważ nie jest możliwe wykorzystywanie przez nauczycieli osobistych ochron słuchu, jedynymi sposobami ograniczenia hałasu w pomieszczeniach lekcyjnych są:

- autorytet nauczyciela i taki sposób prowadzenia zajęć, który zainteresuje większość uczniów;
- działania w zakresie zarządzania klasą.

Ponad połowa badanych nauczycieli nie zgłasza żadnych zastrzeżeń w odniesieniu do pomieszczeń szkolnych – zarówno w kwestii estetyki, jak i utrzymania

czystości. Jedynym problemem w tym względzie wydaje się niewystarczająca, zdaniem ankietowanych, przestrzeń – 47% stwierdziło, że pokoje nauczycielskie są zbyt małe, a 49% uznało, że korytarze lub schody nie zapewniają odpowiedniego komfortu przemieszczania się uczniów i nauczycieli. Wreszcie 48% respondentów wskazało na brak odpowiednich mebli do przechowywania niezbędnych materiałów (w tym również dydaktycznych) oraz przedmiotów osobistych. Mogłoby się wydawać, że taki wynik jest pozytywny. Okazuje się jednak, że od 3% do 13% nauczycieli uważa, że fizyczne elementy ich środowiska pracy (poza, rzecz jasna, hałasem) nie odpowiadają minimalnym standardom wygody podczas wykonywania pracy. Oznacza to prawdopodobnie, że są szkoły, w których (z różnych względów) poziom przestrzegania podstawowych przepisów BHP nie jest zadowalający. Sytuacja taka stwarza wiele problemów, poczynając od bezpieczeństwa i higieny w placówce szkolnej, a kończąc na nadmiernym zmęczeniu nauczycieli. Rezultat może być tylko jeden – obniżenie poziomu nauczania. Na obniżenie jakości procesu dydaktycznego wpływają także brak niezbędnych materiałów i pomocy szkolnych (tylko 72% nauczycieli uważa, że dysponuje odpowiednimi pomocami) oraz utrudniony dostęp do podstawowego w XXI wieku wyposażenia technicznego – kserokopiarek i komputerów. Szkoła ma być nie tylko miejscem zdobywania wiedzy na konkretnych zajęciach, lecz powinna również wychowywać i przedstawiać wzory do naśladowania w domu i w przyszłym miejscu pracy. Jakie pozytywne wzorce może wynieść uczeń ze szkoły, w której nawet w pomieszczeniach dla personelu brakuje papieru toaletowego czy mydła, ogólna czystość pomieszczeń szkolnych jest co najmniej niezadawalająca, a estetyka stołówek (a zapewne i innych pomieszczeń) pozostawia wiele do życzenia? Niestety, taką negatywną opinię o swojej placówce wystawiło 3–4% ankietowanych, a 8–11% uznało sytuację za „raczej złą”.

Jakie warunki powinno, zgodnie z aktualnie obowiązującymi przepisami, spełniać środowisko pracy w szkole? Wydaje się, że odpowiednie będzie w tym miejscu przedstawienie odnoszących się do omawianych w niniejszym artykule zagadnień konkretnych przepisów prawnych zawartych w rozporządzeniach: Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2003 r. Nr 6, poz. 69), Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. z 2003 r. Nr 169, poz. 1650) i Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie (Dz. U. z dnia 15 czerwca 2002 r. Nr 75, poz. 690).

Oświetlenie to jeden z czynników środowiska pracy, który jest uwzględniany przez wszystkie przepisy BHP. Aby nauczyciele i uczniowie mogli wydajnie i wygodnie pracować, należy im zapewnić odpowiednie oświetlenie. Prawidłowe oświetlenie pomaga szybko i łatwo postrzegać przedmioty pracy (m.in. pisać, czytać, wykonywać zadania manualne) z wymaganymi przez zadania szczegółami.

Konieczność właściwego oświetlenia pomieszczeń szkolnych oraz pracy nakazują: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2003 r. Nr 6, poz. 69, § 9.1), Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. z 2003 r. Nr 169, poz. 1650, § 15, § 25– § 29) oraz Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie (Dz. U. z dnia 15 czerwca 2002 r. Nr 75, poz. 690, § 57– § 59). Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. oraz Rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. pomieszczenia przeznaczone na pobyt ludzi powinno mieć zapewnione oświetlenie dzienne, a stosunek powierzchni okien, liczonej w świetle ościeżnic, do powierzchni podłogi powinien wynosić w pomieszczeniu przeznaczonym na pobyt ludzi co najmniej 1 : 8, natomiast w innym pomieszczeniu, w którym oświetlenie dzienne jest wymagane ze względu na przeznaczenie – co najmniej 1 : 12. Ponadto pomieszczenia przeznaczone do zbiorowego przebywania dzieci w szkole, z wyjątkiem pracowni chemicznej, fizycznej i plastycznej, powinny mieć zapewniony czas nasłonecznienia co najmniej 3 godziny w dniach równonocy (21 marca i 21 września) w godzinach 8.00–16.00. Z kolei oświetlenie sztuczne (niezbędne w szkołach w naszej strefie klimatycznej) powinno odpowiadać potrzebom użytkowemu i spełniać wymagania odpowiedniej polskiej normy oraz nie powinno wykazywać różnic natężenia, wywołujących olśnienie przy przejściu między tymi pomieszczeniami (stosunek wartości średnich natężenia oświetlenia w pomieszczeniach sąsiadujących ze sobą, przez które odbywa się komunikacja wewnętrzna, nie powinien być większy niż 5 do 1).

Podstawowe warunki, jakie powinno spełniać oświetlenie w pomieszczeniach szkolnych, zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3. Wymagania oświetleniowe dotyczące pomieszczeń szkolnych według normy PN EN 12464-1:2004, tablice 5.1 i 5.6

6.2	Szkoły				
1	2				
Nr ref.	Rodzaj wnętrza, zadania lub czynności	Em	UGRL	Ra	Uwagi
6.2.1	Sale lekcyjne, pokoje nauczycielskie	300	19	80	Zaleca się oświetlenie sterowane
6.2.2	Sale lekcyjne dla klas wieczorowych i nauki dorosłych	500	19	80	Zaleca się oświetlenie sterowane
6.2.3	Sale wykładowe	500	19	80	Zaleca się oświetlenie sterowane
6.2.4	Tablice	500	19	80	Ochrona przed lustrzanymi odbiciami

Tabela 3. Wymagania oświetleniowe..., cd.

6.2	Szkoły				
1	2				
6.2.5	Stół demonstracyjny	300	19	80	W salach wykładowych 750 lx
6.2.6	Pracownie artystyczne	500	19	80	
6.2.7	Pracownie artystyczne w szkołach artystycznych	750	19	90	TCP \geq 5000 K
6.2.8.	Pracownie rysunku technicznego	750	19	80	
6.2.9	Pracownie zajęć praktycznych i laboratoria	500	19	80	
6.2.10	Pokoje do prac ręcznych	500	19	80	
6.2.11	Warsztaty dydaktyczne	500	19	80	
6.2.12	Pokoje zajęć muzycznych	300	19	80	
6.2.13	Pokoje do zajęć komputerowych (obsługa komputera)	300	19	80	Praca z DSE: patrz 4.11
6.2.14	Laboratoria językowe	300	19	80	
6.2.15	Pokoje do odrabiania lekcji i warsztaty	500	22	80	
6.2.16	Hole wejściowe	200	22	80	
6.2.17	Strefy komunikacji, korytarze	100	25	80	
6.2.18	Schody	150	25	80	
6.2.19	Ogólnodostępne pokoje studenckie i sale zebrań	200	22	80	
6.2.20	Pokoje nauczycielskie	300	19	80	
6.2.21	Biblioteka: półki na książki	200	19	80	
6.2.22	Biblioteka: miejsce do czytania	500	19	80	
6.2.23	Magazyny materiałów edukacyjnych	100	25	80	
6.2.24	Sale sportowe, gimnastyczne, baseny pływackie, (ogólnodostępne)	300	22	80	W przypadku bardziej specyficznej aktywności należy stosować wymagania wg EN 12193
6.2.25	Stołówki szkolne	200	22	80	
6.2.26	Kuchnia	500	22	80	
1.2	Pokoje do odpoczynku, sanitarne i pierwszej pomocy				
1.2.4	Szatnie, umywalnie, łazienki, toalety	200	25	80	

Em – eksploatacyjne natężenie oświetlenia – wartość, od której nie może być mniejsza wartość średniego natężenia oświetlenia na określonej powierzchni. Jest to średnie natężenie oświetlenia zalecane do utrzymywania podczas użytkowania oświetlenia.

UGRL – granica ujednoczonej oceny oślnienia. Oślnienie jest doznaniem wywołanym jaskrawymi powierzchniami występującymi w polu widzenia i może być doznawane jako oślnienie przykre lub przeszkadzające. Oślnienie spowodowane odbiciami od lustrzanych powierzchni zazwyczaj okre-

ślane jest jako olśnienie dekonstruujące lub odbiciowe. Ważne jest ograniczenie olśnienia w celu unikania błędów, zmęczenia i wypadków.

We wnętrzach, w miejscach pracy olśnienie przykre może powstać bezpośrednio od jaskrawych opraw oświetleniowych lub okien. Jeżeli olśnienie przykre jest odpowiednio ograniczone, to olśnienie przeszkadzające zazwyczaj nie stanowi istotnego problemu.

Olśnienie przykre – jego ocena (pochodzącego bezpośrednio od opraw instalacji oświetleniowej we wnętrzu) powinna być określona z użyciem tabelarycznej metody CIE ujednoliconej oceny olśnienia (UGR). Wszystkie założenia przyjęte przy określaniu UGR powinny być podane w dokumentacji projektu.

Ra – minimalna wartość wskaźnika oddawania barw. Dla wydolności wzrokowej, odczuć wygody i dobrego samopoczucia ważne jest, aby barwy w otoczeniu, barwy obiektów i ludzkiej skóry były oddawane naturalnie, właściwie i w taki sposób, który powoduje, że ludzie wyglądają atrakcyjnie i zdrowo. W celu obiektywnego określenia właściwości oddawania barw źródła światła wprowadzono ogólny wskaźnik oddawania barw Ra. Maksymalna wartość Ra wynosi 100. Liczba ta maleje wraz ze spadkiem jakości oddawania barw.

Źródło: norma PN EN 12464-1:2004; tablice 5.1 i 5.6.

Dobre oświetlenie wymaga nie tylko zainstalowania odpowiedniej liczby i jakości źródeł światła. Należy je także regularnie konserwować. Okresowe czyszczenie punktów oświetleniowych, jak również okien, sufitów, ścian i innych powierzchni wewnętrznych pozwala na utrzymanie stałego, wysokiego poziomu jakości oświetlenia. Okazuje się, że brudne i zaniedbane źródła światła mogą w ciągu roku znacznie obniżyć natężenie oświetlenia. Stopniowe zmniejszanie natężenia światła zachodzi niezauważalnie, stając się ukrytym powodem niskiej jakości pracy. Z kolei czyste i właściwie konserwowane okna i źródła światła zmniejszają zużycie energii przez zwiększenie wkładu oświetlenia naturalnego i przez większe natężenie światła, uzyskiwane przy mniejszym poborze mocy (zgodnie z § 29.2 Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. szyby w oknach i świetlikach powinny być czyste oraz przepuszczać dostateczną ilość światła, a do ich mycia powinien być zapewniony dogodny i bezpieczny dostęp). Niezależnie od regularnych czynności konserwacyjnych konieczna jest także stała kontrola elektrycznych źródeł światła – przepalone lub uszkodzone (np. tętniące świetlówki) należy jak najszybciej wymieniać. Wybór odpowiednich kolorów ścian i sufitów jest istotny ze względu na różną ilość światła odbijanego przez różne kolory. Jasne ściany odbijają więcej światła i poprawiają warunki oświetleniowe, pozwalając oszczędzać energię, a ponadto pozytywnie wpływają na komfort i efektywność środowiska pracy.

Niestety, niekiedy zbyt silne oświetlenie naturalne (słoneczne) może się stać przyczyną powstawania uciążliwości pracy. Nadmiar światła słonecznego powoduje oczywiście w pierwszym rzędzie przegrzanie pomieszczeń. Warto jednak zauważyć, że w pewnych warunkach wpływa niekorzystnie na wrażenia wzrokowe i utrudnia pracę. O ile w przypadku samego nauczyciela stanowi to może mniejszy problem, o tyle uniemożliwia w pewny stopniu odczytywanie przez uczniów tego, co jest zapisywane na tablicy, a przede wszystkim na ekranach monitorów kompu-

terowych. Jeszcze gorzej jest podczas wykorzystywania podczas zajęć sprzętu audio-wizualnego – zwłaszcza coraz popularniejszych projektorów komputerowych.

Jednym z pierwszych działań podejmowanych w wypadku występowania nadmiernego zewnętrznego ciepła i oświetlenia (w naszych warunkach klimatycznych – gorące lato, ale także słoneczne dni zimowe), powinno być zmniejszenie nasłonecznienia pomieszczeń. W tym celu można wykorzystać osłony, baldachymy lub ekrany zapobiegające nagrzewaniu ścian i pomieszczeń przez promieniowanie słoneczne. Szczególnie użyteczne są okapy (markizy) chroniące ściany i okna przed nasłonecznieniem. Drzewa, krzewy, kwiaty i trawa również chronią przed gorącem (i zimnem) i kurzem z zewnątrz. Dobrą ochronę przed promieniowaniem słonecznym zapewniają również szyby odbłaskowe. Jednak najprostszym i najczęściej wykorzystywanym w praktyce sposobem są żaluzje: pionowe, poziome, metalowe lub z tkanin (zgodnie z § 29.3. Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. okna i świetliki powinny być wyposażone w odpowiednie urządzenia eliminujące nadmierne operowanie promieni słonecznych padających na stanowiska pracy). Wybór rodzaju żaluzji powinien być poprzedzony wnikliwą analizą stopnia nasłonecznienia pomieszczenia – może się np. okazać, że zakupienie bardzo jasnych, cienkich żaluzji z tkaniny praktycznie nie przyniesie żadnego odczuwalnego efektu w godzinach największego (dla danego pomieszczenia) operowania słońca.

W szczególności odpowiednie warunki oświetleniowe powinny być zapewnione na stanowiskach pracy z komputerem. I chociaż Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 1 grudnia 1998 r. nie dotyczy formalnie ani szkolnych pracowni komputerowych, ani komputerowych stanowisk obsługiwanych przez nauczycieli (zazwyczaj nie pracują oni z komputerem więcej niż przez połowę swojego dobowego wymiaru czasu pracy), to jednak zwłaszcza w szkołach powinna być przestrzegana zasada prawidłowej organizacji stanowisk z monitorami. Zgodnie zaś z § 9.1. tego rozporządzenia oświetlenie powinno zapewniać komfort pracy wzrokowej (poziom natężenia oświetlenia powinien spełniać wymagania określone w Polskich Normach). Należy także ograniczyć oślnienie bezpośrednie pochodzące od opraw, okien, przezroczystych lub półprzezroczystych ścian albo jasnych płaszczyzn pomieszczenia oraz oślnienie odbiciowe od ekranu monitora, w szczególności przez stosowanie odpowiednich opraw oświetleniowych, instalowanie żaluzji lub zasłon w oknach.

Jak wynika z poniższego zestawienia 11% ankietowanych nauczycieli uznaje, że warunki mikroklimatyczne panujące w pomieszczeniach, w których pracują, nie zapewniają właściwego poziomu komfortu.

Przegrzanie, niedogrzenie i niewystarczająca wymiana powietrza w pomieszczeniach szkolnych mogą znacząco wpływać na efektywność procesów dydaktycznych przez zmniejszenie wydajności i zwiększenie liczby błędów. Zarówno stres cieplny, jak i zbyt chłodny mikroklimat zwiększają zmęczenie i mogą prowadzić do zachorowań.

§ 9.1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. jasno wskazuje, że w pomieszczeniach szkoły powinny być zapewnione właściwe ogrzewanie i wentylacja. Jest to potwierdzenie § 15.1. Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. zalecające w szczególności, aby w pomieszczeniach pracy zapewnić odpowiednią temperaturę, wymianę powietrza oraz zabezpieczyć je przed wilgocią i niekorzystnymi warunkami cieplnymi. Ponadto według § 12 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. pomieszczenia, w których odbywają się zajęcia powinny być wietrzone w czasie każdej przerwy, a w razie potrzeby także w czasie zajęć. Temperatura w pomieszczeniach, w których odbywają się zajęcia, nie może być niższa niż 18°C (§ 17.1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r., § 30 Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r.). Dodatkowo pomieszczenia i stanowiska pracy powinny być zabezpieczone przed niekontrolowaną emisją ciepła w drodze promieniowania, przewodzenia i konwekcji oraz przed napływem chłodnego powietrza z zewnątrz (§ 31 Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r.) i powinna być w nich zapewniona wymiana powietrza wynikająca z potrzeb użytkowych i funkcji tych pomieszczeń, bilansu ciepła i wilgotności (§ 32.1 Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r.). A w szczególności zgodnie z § 29.4. Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. okna i świetliki, przeznaczone do wietrzenia pomieszczeń, należy wyposażyć w urządzenia pozwalające na otwieranie ich w sposób łatwy i bezpieczny z poziomu podłogi oraz ustawienie części otwieranych w pożądanym położeniu. Wymagania dotyczące konieczności utrzymania odpowiednich warunków mikroklimatycznych (ogrzewanie, wentylacja i klimatyzacja) zawiera także oczywiście Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. (m.in. § 49, § 51, § 147 i dalsze), a kwestię wilgotności względnej powietrza w pomieszczeniach przeznaczonych do pracy z monitorami ekranowymi (nie mniejsza niż 40%) – Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 1 grudnia 1998 r. (§ 11.1).

Istnieje wiele możliwości ograniczenia ekspozycji na ciepło. Jednym z nich jest wprowadzenie kosztownej klimatyzacji. Należy także wypróbować różne prostsze dostępne sposoby w celu obniżenia temperatury powietrza w pomieszczeniach szkolnych. Działania powinny obejmować przede wszystkim: wspomnianą już ochronę przed ciepłem z zewnątrz (ciepło słoneczne), zwiększenie naturalnej wentylacji oraz instalację lokalnych systemów wyciągowych do nagrzanego powietrza, stosowanie izolowanych termicznie ścian i sufitów (jest to skuteczne rozwiązanie także w przypadku zabezpieczania przez wpływem niskich temperatur zewnętrznych). Można również zwiększyć szybkość przepływu powietrza, stosując wentylatory. Szczególnie ekonomicznym rozwiązaniem poprawy warunków mikroklimatycznych jest wentylacja naturalna. Naturalny przepływ powietrza działa jak wysoko wydajny wentylator – wprowadza świeże powietrze

i usuwa zanieczyszczone. Zanim zainstaluje się kosztowne systemy wentylacyjne, warto rozważyć usprawnienie wentylacji naturalnej – jest ona niemal zawsze (z wyjątkiem okresów bardzo zimnej pogody) polecana i efektywna. Decydując się na instalację sztucznych systemów wentylacyjnych, należy pamiętać o ich regularnej konserwacji.

Kolejny problem, z którym borykają się nauczyciele, to brak przestrzeni i brak lub niewygodne umeblowanie pomieszczeń.

Wąskie schody oraz korytarze to prawdopodobnie konsekwencja wykorzystywania mniej lub bardziej przypadkowych budynków adaptowanych jedynie na potrzeby szkoły, a nie budowanych z przeznaczeniem na cele edukacyjne i w takich sytuacjach jedyne możliwe rozwiązanie to generalny remont lub przeniesienie szkoły do nowej siedziby. Z kolei niewielkie pokoje nauczycielskie, o których negatywne zdanie ma co trzeci nauczyciel, to zapewne następstwo „przeludnienia” szkół. Niestety, co jakiś czas pojawiają się informacje o zbyt dużej liczbie uczniów w pojedynczych klasach – jak widać problem ten dotyczy również nauczycieli. Chociaż wydaje się oczywiste, że § 19.1. Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. o brzmieniu:

[...] powierzchnia i wysokość pomieszczeń pracy powinny zapewniać spełnienie wymagań bezpieczeństwa i higieny pracy, z uwzględnieniem rodzaju wykonywanej pracy, stosowanych technologii oraz czasu przebywania pracowników w tych pomieszczeniach

powinien dotyczyć również nauczycieli. Brak mebli potrzebnych do przechowywania materiałów szkolnych i przedmiotów osobistych to problem co czwartego ankietowanego nauczyciela. Jego przyczyną może być zarówno wspomniany wyżej brak wolnej przestrzeni, jak i brak odpowiednich środków finansowych. 15% badanych uznało ponadto, że obecne umeblowanie jest niewygodne (np. stare szafki, a przede wszystkim krzesła). Tymczasem zgodnie z § 9 p. 2 i 3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. sprzęty, z których korzystają osoby pozostające pod opieką szkoły, powinno się dostosowywać do wymagań ergonomii, a szkoły mają obowiązek nabywać wyposażenie mające odpowiednie atesty lub certyfikaty. Dodatkowo w rozdziale „Warsztaty. Laboratoria, pracownie oraz stanowiska praktycznej nauki zawodu” rozporządzenie to podkreśla, że „stanowiska pracy dostosowuje się do warunków antropometrycznych uczniów” (§ 24.1). Priorytetem w szkole powinny być oczywiście warunki pracy ucznia, ale niezapewnienie ergonomicznych warunków nauczycielowi (a w tym odpowiednich mebli) z pewnością nie podniesie jakości procesu nauczania. Niekiedy zresztą, poprawiając ergonomiczność stanowisk uczniowskich, można usprawnić stanowisko pracy nauczyciela. Na przykład w jednej ze szwedzkich szkół znajdujących się pod opieką zakładów meblowych Kinnarps wykorzystuje się, bez względu na warunki antropometryczne uczniów, stoły szkolne o jednakowej, „dorosłej” wysokości. Dostosowanie zaś do możliwo-

ści uczniów następuje dzięki specjalnym krzesłom o skokowo regulowanej wysokości wyposażone w podnóżki. Jakie to ma znaczenie dla nauczyciela? Wyobraźmy sobie wysoką kobietę zajmującą się nauczaniem początkowym. Aby dokonać jakichkolwiek poprawek w zeszytcie ucznia klasy I–III, musi się ona bardzo nisko pochylić. Czynność tę wykonuje co najmniej kilkadziesiąt razy dziennie i trudno się dziwić, że wcześniej czy później pojawią się u niej problemy z kręgosłupem. Tymczasem poprawienie czegośkolwiek na wysokości blatu pełnowymiarowego stołu to również konieczność pochylenia się, ale o kilkadziesiąt centymetrów mniej – co oznacza znacznie mniejsze obciążenie kręgosłupa.

Problem umebławania pomieszczeń często występuje także w biurach – decyduje się podejmowane ogólnie, bez zasięgnięcia opinii ostatecznych użytkowników. Rzecz jasna należy się liczyć z kosztami zakupu wyposażenia, ale niejednokrotnie zdarza się, że znaczne kwoty są wydawane w sposób mało przemyślany i budzi to jedynie rozżalenie. Wystarczyłoby się wcześniej zorientować, jakie są potrzeby i pomysły grona pedagogicznego i spróbować, w miarę możliwości, im sprostać. Warto jednak pamiętać, że na ogół, podobnie zresztą jak w biurach, najpierw zamawia się biurka, szafy i regały, a dopiero na końcu krzesła. W takiej sytuacji zazwyczaj brakuje już pieniędzy na odpowiednie krzesła i trzeba się zadowolić najtańszymi modelami.

O ile problem niewielkich pokoiów nauczycielskich i braku odpowiednich mebli (w tym krzesel) dla nauczycieli (a także dla uczniów) można rozpatrywać jedynie w kategoriach uciążliwości wpływającej negatywnie (choć w niezbyt wielkim stopniu) na jakość nauczania, to fakt, że 27% nauczycieli skarży się na brak materiałów i pomocy dydaktycznych, a 16% spośród ankietowanych nie ma swobodnego dostępu do komputera lub kserokopiarki nie najlepiej świadczy o poziomie edukacji.

Trudno sobie wyobrazić szkołę XXI wieku bez komputera i kserokopiarki. Komputer jest chyba obecnie najważniejszym urządzeniem wykorzystywanym w edukacji (zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym). Pozwala na szybkie uzyskanie każdej informacji z sieci, a jednym z zadań szkoły powinno być wskazanie uczniom, że do wiadomości zdobywanych na stronach WWW należy się odnosić z pewną dozą krytycyzmu i ostrożności. Ale jak to zrobić bez pełnego dostępu do komputera i sieci? Wykorzystanie komputera oznacza także urozmaicenie zajęć, większe zainteresowanie uczniów, lepsze przyswajanie wiedzy, a pośrednio – mniejszy hałas na lekcji. Jest to także sposób na większą integrację środowiska nauczycielskiego – zwłaszcza nauczycieli o podobnych specjalnościach. Dzięki dostępowi do Internetu mogą się oni szybko kontaktować bez względu na odległości, granice województw czy państw i wymieniać doświadczenia metodyczne, a nawet prezentacje na konkretne lekcje. Jeżeli jeden z nauczycieli historii przygotowuje dużym nakładem sił i środków prezentację komputerową na temat np. budowy piramid, a drugi – podbojów Wikingów, to każdy z nich może mieć dwa świetne wykłady za cenę wysiłku jednego. Jeżeli

powstanie większe grono takich zapaleńców, to przy stosunkowo małym wysiłku każdego nauczyciela lekcje staną się ciekawsze, a uczniowie łatwiej przyswoją niezbędną wiedzę.

Ostatnią grupę odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu naprawdę trudno skomentować. Biorąc pod uwagę, że odsetek ankietowanych nauczycieli oceniających najbardziej podstawowe warunki sanitarno-higieniczne jako niezadowalające (odpowiedzi: „raczej prawdziwe” lub „całkowicie prawdziwe”) wynosił od 11% do 16 16%, można uznać, że w ich szkołach te warunki są na bardzo niskim poziomie. Czym w takiej sytuacji jest zwykły brak komputera, kopiarki, ergonomicznych mebli czy pomocy dydaktycznych?

Na zakończenie kilka zdjęć wykonanych w 2006 roku w szwedzkiej szkole pozostającej pod patronatem jednego z największych na świecie producentów mebli biurowych (i nie tylko) – firmy Kinnarps. Zdjęcia chyba lepiej niż wiele zapisanych na papierze słów zobrazują, jak może wyglądać szkoła ergonomiczna i przyjazna zarówno uczniom, jak i nauczycielom. Jednym z przejawów ergonomicznego dostosowania budynku szkoły do potrzeb nowoczesnego nauczania jest zastosowanie w oknach skutecznych żaluzji. O ile bowiem nadmierne nasłonecznienie pomieszczenia dydaktycznego latem w tradycyjnej szkole powoduje „jedynie” przegrzanie, o tyle w szkole, w której stosuje się często techniki multimedialne, światło słoneczne po prostu uniemożliwia prowadzenie zajęć. Sytuacja ta dotyczy w równej mierze pracowni, w których uczniowie tylko obserwują prezentacje na ekranie, jak i typowych pracowni komputerowych – możliwość powstawania nadmiernych kontrastów lub odbłasków na monitorach zwiększa zmęczenie wzroku i wymusza przyjmowanie co najmniej niewygodnych pozycji ciała.

Podczas procesu dydaktycznego w opisywanej szkole szwedzkiej wykorzystuje się pomoce audiowizualne i multimedialne – m.in. dzięki bardzo dobremu wyposażeniu technicznemu. Poza samym sprzętem komputerowym istotne są również specjalistyczne meble, np. stoły o regulowanej wysokości umożliwiające nauczycielowi wygodne prowadzenie zajęć zarówno w pozycji siedzącej, jak i stojącej.

Pracę nauczycieli ułatwia odpowiednie wyposażenie nie tylko sal lekcyjnych, lecz także pokoju nauczycielskiego – wcale nie większego od spotykanych w Polsce. Stanowiska z możliwością podłączenia laptopów do Internetu pozwalają na szybkie uzupełnienie/poprawienie nie tylko autorskiej prezentacji, prowadzenie e-dzienników, ale również łatwe i wygodne uzyskanie informacji niezbędnych podczas nauczania.

Bardzo istotnym warunkiem ułatwiającym uczenie się jest ergonomiczne stanowisko pracy ucznia – stolik i krzesło. Zasadą przyjętą w szwedzkiej szkole jest ujednolicenie wysokości stołów uczniowskich do wymiaru typowych biurka. Dopasowanie do wzrostu uczniów uzyskuje się przez zastosowanie krzeseł o skokowo regulowanej wysokości wyposażonych w podnóżki. Korzyści z zastosowania takiego systemu jest wiele, a wśród nich łatwiejsze dostosowanie umeblowania

klas do wzrostu uczniów (zgodnie z normami UE obecnie w Polsce obowiązuje 7 rozmiarów stołów i krzeseł uczniowskich) oraz eliminację konieczności pochylania się nauczycieli klas początkowych do wysokości ławek najniższych uczniów, np. podczas dokonywania poprawek w ich zeszytach. Warto także zauważyć, że konstrukcja krzeseł ułatwia pracę sprzątaczkom – nie jest już konieczne podnoszenie krzeseł i stawianie ich na ławce do góry nogami. Z kolei stoły uczniowskie na kółkach ułatwiają organizację pracy uczniów – pojedynczo lub w grupie.

Na uwagę zasługuje także estetyka i komfort użytkowania pomocniczych pomieszczeń szkolnych – biblioteki czy stołówki, w tym dostosowanie do potrzeb uczniów niepełnosprawnych i niskich.

Polska, dzięki możliwości uzyskania dotacji z UE, może poprawić wizerunek szkół, a nade wszystko podwyższyć efektywność nauczania. Bo tak naprawdę o to głównie w szkole chodzi.



Metalowe poziome żaluzje ograniczają w razie potrzeby nasłonecznienie pomieszczeń szkolnych



Biblioteka szkolna i czytelnia



Pracownia historii – oczywiście z wyposażeniem multimedialnym, nauczyciel dysponuje biurkiem o regulowanej wysokości



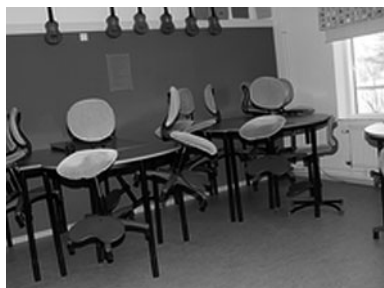
Zasłonięcie okien pozwala na komfortowy odbiór prezentacji multimedialnych (zdjęcie wykonane przy użyciu lampy błyskowej)



Pokój nauczycielski z miejscami na ustawienie laptopów



Stołówka szkolna



Krzesła uczniowskie o regulowanej wysokości z podnóżkami mogą być wygodnie podwieszane na stole ułatwiając sprzątanie



Mobilne stanowisko pracy uczniów umożliwia w razie potrzeby pracę w mniejszych i większych zespołach



Szafki indywidualne uczniów



W szkole wyposażonej przez Kinnarps wszystkie wyłączniki światła są na poziomie wygodnym dla wszystkich – nauczycieli, uczniów i niepełnosprawnych

Autor rozdziału dziękuje firmie Kinnarps Polska za umożliwienie zapoznania się z nowoczesnymi ergonomicznymi rozwiązaniami stosowanymi w szkołach szwedzkich.

BIBLIOGRAFIA

- Australian Council for Educational Research (2004): *Report on secondary teacher workload study*, <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/11853> [dostęp: 11.10.2009].
- Dudek B., Waszkowska M., Merecz D., Hanke W. (2004): *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*. Łódź, Instytut Medycyny Pracy.
- Fiszer M., Kotyło P., Niebudek-Bogusz E., Merecz D., Śliwińska-Kowalska M. (2002): *Ocena zaburzeń głosu oraz problemów psychologicznych u nauczycieli*. „Otolaryngologia – Przegląd Kliniczny”, 2.
- Kwiatkowski P. (1993): *Stres zawodowy pedagoga resocjalizacyjnego. Niektóre aspekty profilaktyki na etapie przygotowania do pracy*. „Szkoła Specjalna”, 173.
- Kyriacou C., Sutcliffe J. (1978): *Teacher stress and satisfaction*. „Educational Research”, 21.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy, Dz. U. z 2003 r. Nr 169, poz. 1650.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 1 grudnia 1998 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny pracy na stanowiskach wyposażonych w monitory ekranowe, Dz. U. z dnia 10 grudnia 1998 r. Nr 148, poz. 973.
- Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie, Dz. U. z dnia 15 czerwca 2002 r. Nr 75, poz. 690.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, Dz. U. z 2003 r. Nr 6, poz. 69.
- Norma PN EN 12464-1:2004 Światło i oświetlenie. Oświetlenie miejsc pracy. Część 1: Miejsca pracy we wnętrzach.
- Terelak J. (2007): *Stres zawodowy charakterystyka psychologiczna wybranych zawodów stresowych*. Warszawa, Wyd. UKSW.

KRZYSZTOF PUCHALSKI, ELŻBIETA KORZENIOWSKA

STRUKTURA, STRATEGIE I METODOLOGIA PROGRAMU PROMOCJI ZDROWIA PSYCHICZNEGO NAUCZYCIELI

WSTĘP

Współcześnie jedną z kluczowych strategii rozwiązywania problemów i zaspokajania potrzeb dotyczących zdrowia, także psychicznego, stała się jego promocja. Uznaje się ją za skuteczny i efektywny sposób osiągania celów zdrowotnych tam, gdzie nie jest konieczne stosowanie zaawansowanych technologii medycznych i nie jest wymagana interwencja farmakologiczna. Ponadto kiedy promocja zdrowia jest realizowana zgodnie z modelowymi zasadami, wtedy – z racji swojej metodologii (niezależnie od przyjętych szczegółowych celów zdrowotnych, niejako „przy okazji”) – może się przyczynić do wzmocnienia potencjałów zdrowia psychicznego i społeczno-funkcjonalnego uczestników działań prowadzonych pod jej szyldem (szerzej zob. Pyżalski i in., 2008). Angażując uczestników do współpracy przy budowaniu i realizacji projektu/programu¹, promocja zdrowia rozwija ich osobowość (m.in. wzmacnia poczucie własnej wartości, pomaga w nabywaniu różnorodnych cech i kompetencji użytecznych w codziennym życiu, dostarcza społecznego wsparcia i uczy, jak z niego korzystać), a także usprawnia funkcjonowanie organizacji i wzmacnia społeczność, w której jest wdrażany taki program (m.in. jej spójność – cechę szczególnie istotną dla zdrowia).

Szkoły są środowiskiem, w którym promocja zdrowia zdobyła sobie ugruntowaną pozycję – głównie za sprawą projektu „Szkoła promująca zdrowie” (Woynarowska, 2007). Choć w założeniach projekt ten jest skierowany do wszystkich kluczowych grup szkolnej społeczności: uczniów, nauczycieli (i personelu) oraz

¹ Określeń „projekt” i „program” użyto tutaj zamiennie jako równoznacznych ze względu na wieloraki sposoby ich interpretowania w praktyce.

rodziców (a nawet społeczności lokalnej wokół szkoły), w praktyce najczęściej koncentruje się na uczniach jako grupie docelowej, jednocześnie marginalizując problemy i potrzeby zdrowotne nauczycieli. Wiele rozwiązań, z różnych przyczyn, czyni z nauczycieli raczej wykonawców działań na rzecz zdrowia uczniów niż beneficjentów programu promocji zdrowia.

Na promocję zdrowia w środowisku szkolnym warto spojrzeć nieco inaczej – punktem centralnym uczynić zdrowie nauczycieli, natomiast szkołę potraktować jako ich zakład pracy. Odwołanie się do teorii i doświadczeń dotyczących promocji zdrowia w pracy pozwoli uwypuklić zagadnienia, które bywają pomijane wtedy, kiedy na interwencje prozdrowotne spogląda się głównie z perspektywy potrzeb uczniów i metod dydaktycznych właściwych dla tej grupy – a więc zazwyczaj w optyce edukacji zdrowotnej lub wychowania zdrowotnego (Woynarowska, 2007; Miller, Cianciara, 1999). Nie oznacza to, że w niniejszym rozdziale pominięto sprawy zdrowia uczniów i ich rodziców. Przeciwnie – przyjęto, że dobry program promocji zdrowia nauczycieli będzie także wsparciem dla zdrowia pozostałych grup szkolnej społeczności i – jeśli osiągnie sukces wśród personelu szkoły – może i powinien być rozwijany w kierunku włączenia pozostałych grup. Założono, że uczniowie uzyskają większą korzyść z promocji zdrowia wtedy, kiedy będą się angażować w taką działalność wspólnie z nauczycielami umiejętnie radzącymi sobie z przeciążeniami psychospołecznymi i własnym zdrowiem, niż wówczas, gdy przyjdzie im uczestniczyć w programie pilotowanym przez pedagogów przytłoczonych problemami. Ponadto przyjęto, że odwołanie się do metodologii oraz doświadczeń dotyczących projektów promocji zdrowia w przedsiębiorstwach i innych w zakładach pracy (zob. WHP-Training, 2009; Korzeniowska, Puchalski, 2006; Gniazdowski, 1997) może być ważne dlatego, że wiedza ta została zweryfikowana w warunkach, w których doszło do konfrontacji promocji zdrowia z mechanizmami zazwyczaj mało przyjaźnie nastawionymi do troski o zdrowie. Jak pokazują R. Grossmann i K. Scala (1993), organizacje pracy, których misją nie jest przecież zdrowie (a głównie utrzymanie pozycji na konkurencyjnym rynku) uruchamiają wiele zjawisk i procesów społecznych, by się przed tym zdrowiem „obronić”, nie pozwolić wprowadzić w dotychczasową logikę swojego funkcjonowania jakichś obcych tej logice idei. Obycie z takimi mechanizmami może mieć duże znaczenie dla powodzenia interwencji prozdrowotnych podejmowanych w środowiskach innych niż przedsiębiorstwa (a więc m.in. szkoły).

KONCEPCJA I STRATEGIE PROMOCJI ZDROWIA

W promocji zdrowia – odnoszącej się także do problematyki jego psychospołecznych uwarunkowań w organizacjach pracy – można się natknąć na dużą różnorodność i pomieszanie pojęć oraz terminologii. Można spotkać idee określane

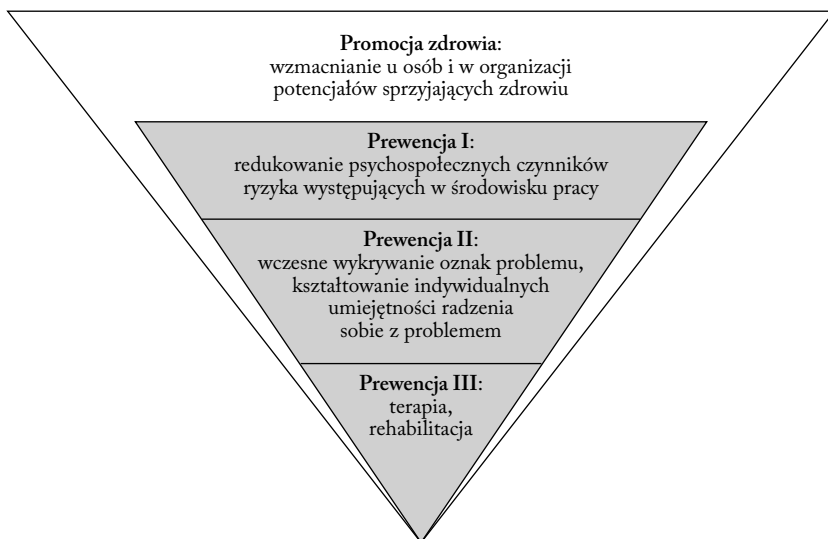
zarówno jako promocja zdrowia (w ogóle lub tylko zdrowia psychicznego), profilaktyka lub prewencja (m.in. pierwszego, drugiego lub trzeciego stopnia, pozytywna, problemów psychospołecznych, stresu, wypalenia zawodowego), zarządzanie (zdrowiem, stresem, ryzykiem psychospołecznym, bezpieczeństwem, równowagą praca – dom), programy **corporate wellness** itd. Nie należą do rzadkości takie pojęcia, jak: „zwalczanie zagrożeń psychospołecznych”, „programy antystresowe” czy „walka ze stresem”.

W niniejszym artykule, kierowanym głównie do osób zajmujących się wdrażaniem programów interwencji prozdrowotnej, nie wydaje się istotne szczegółowe omawianie różnic między przywołanymi pojęciami. Takie analizy można odnaleźć bez trudu (zob. Woynarowska, 2007; Puchalski, 2005). W tym miejscu warto zwrócić uwagę na dwie sprawy. Pierwsza to fakt, że idee, zjawiska czy reguły działania opisywane tymi pojęciami zazwyczaj mają wiele elementów wspólnych, często różnią się między sobą jedynie mało istotnymi szczegółami lub rozłożeniem akcentów. Zatem, jeżeli nie zależy nam na akademickiej precyzji wypowiedzi, a tylko ogólnym porozumieniu, w wielu sytuacjach mało istotne będzie, czy mówimy o promocji zdrowia, profilaktyce problemów psychospołecznych czy o zarządzaniu ryzykiem. Wybór terminologii będzie bardziej wyrazem przywiązania do pewnej tradycji niż wynikiem merytorycznych preferencji. Z drugiej strony, niektóre z tych pojęć niosą w sobie cenne treści, które nie pojawiają się lub ulegają zagubieniu pod innymi nazwami. Wiele takich istotnych kwestii zawiera właśnie pojęcie „promocja zdrowia”, a są one pomijane m.in. w zarządzaniu stresem, w jego prewencji czy zwalczaniu. Stąd, zanim zostaną przedstawione praktyczne zagadnienia dotyczące struktury i metodologii programów promocji zdrowia, konstruowanych w celu zaspokajania potrzeb i rozwiązywania problemów psychospołecznego funkcjonowania nauczycieli, warto omówić kilka kluczowych spraw, jakie niesie ze sobą to właśnie pojęcie. Spraw istotnych dla praktyki, bo ukazujących wartości i cele, w imię których podejmuje się prozdrowotne interwencje, a także zasady działania ułatwiające osiągnięcie celów. Nie chodzi przy tym o budowanie jakichkolwiek podziałów między przywołanymi koncepcjami, ale o pokazanie możliwości, jakie się za nimi kryją².

Za A. Gniazdowskim (1998) możemy przyjąć, że promocja zdrowia w organizacjach pracy jest „nadbudowana” nad działalnością profilaktyczną³. Myśl tę, w nawiązaniu do wcześniejszych rozdziałów na temat prewencji stresu, schematycznie można przedstawić w następujący sposób (schemat 1):

² Koncepcja promocji zdrowia psychicznego w zakładzie pracy została szczegółowo omówiona w innym miejscu (Pyżalski i in., 2008).

³ Można też zapewne mówić o jej nadbudowaniu nad innymi, przywołanymi wyżej koncepcjami interwencji prozdrowotnych. Jednak pojęcie profilaktyki jest najczęściej używane i najsilniej ugruntowane w omawianej problematyce – stąd odniesienie właśnie do niego.

Schemat 1. Promocja zdrowia a prewencja psychospołecznych problemów zdrowia

Źródło: opracowanie własne.

Nadbudowanie, o którym mowa, ma dwa aspekty. Po pierwsze oznacza, że promocja zdrowia nie odrzuca, ale adaptuje i korzysta z tych rozwiązań i strategii, które są charakterystyczne dla prewencji problemów psychospołecznych. Po drugie promocja zdrowia stanowi koncepcję i działalność szerszą niż prewencja (zawiera w sobie także nieobecne w prewencji elementy).

Pierwszy aspekt dobrze ilustruje propozycja Gniazdowskiego (1998), który wymienia pięć głównych obszarów działań promocyjnych w zakładzie pracy:

- interwencje w sferze zdrowotnych stylów życia pracowników – zachowań realizowanych poza pracą, jak również w obszarze związanym z wykonywaniem pracy, m.in. dotyczące bezpieczeństwa oraz higieny pracy;
- ponadnormatywne działania profilaktyki medycznej, czyli te, które nie są wymagane formalnie (z mocy prawa);
- interwencje w środowisku pracy, doskonalące je ponad minimum określone normatywami higienicznymi, a także interwencje w obszarze tych ważnych dla zdrowia czynników, których normatywy te jeszcze nie regulują w ogóle lub czynią to niejednoznacznie (np. w problematyce stresu);
- interwencje w szeroko pojętym środowisku, ułatwiające pracownikom realizację prozdrowotnych stylów życia, podejmowane w zakresie zależnym od zakładu pracy oraz dodatkowo;
- działania organizacyjne, składające się na całość programu promocji zdrowia w zakładzie pracy.

Warto zatem zdać sobie sprawę, że znaczenie promocji zdrowia, jakim posługujemy się w praktyce, bywa zazwyczaj bardzo złożone, a wynika na ogół z trzech czynników:

- oficjalnych definicji i koncepcji zawartych w opracowaniach naukowych lub dokumentach polityki zdrowia publicznego (często o zasięgu międzynarodowym);
- różnorodnych (często osobistych) skojarzeń leksykalnych, związanych głównie ze słowem „promocja”;
- lokalnej (krajowej), profesjonalnej (m.in. medycznej, pedagogicznej, psychologicznej, związanej z bhp) oraz instytucjonalnej (m.in. charakterystycznej dla odrębnych sieci promocji zdrowia, placówek naukowych) tradycji i praktyki działań w ochronie zdrowia, edukacji czy zarządzaniu, obok których pojawia się promocja zdrowia jako nowa idea.

W rezultacie praktyka promocji zdrowia – nie zawsze w zgodzie z oficjalnymi jej definicjami – obejmuje różnorodne działania i szerzej pomyślane programy, odwołujące się do różnych wartości, stawiające sobie wielorakie cele oraz posługujące się zróżnicowanymi metodami. Warto prześledzić niektóre aspekty tej różnorodności zawarte w najbardziej popularnych definicjach (tabela 1).

Tabela 1. Wartości i metody promocji zdrowia wyrażone w jej definicjach

Definicja	Wartości	Metody
1	2	3
„Każda forma połączenia oświaty zdrowotnej z interwencją organizacyjną, polityczną lub ekonomiczną, skierowaną na zmiany środowiskowe sprzyjające zdrowiu (USA Department of Health, Education and Welfare, 1979, za: Green, 1979)”.	środowiska sprzyjające zdrowiu	– edukacja zdrowotna – interwencje społeczne – łączenie interwencji środowiskowych z rozwojem świadomości
„Podnoszenie dobrostanu i obniżanie ryzyka zdrowotnego poprzez osiągnięcie optymalnego poziomu behawioralnych, społecznych, środowiskowych i biomedycznych czynników zdrowia (Kar, 1989)”.	– wzrost dobrostanu – minimalizacja ryzyka	– szeroki zakres oddziaływań (na wielorakie warunkowania stanu zdrowia)
„Proces umożliwiający ludziom przejmowanie coraz większej kontroli nad własnym zdrowiem i tym samym jego ulepszenie (World Health Organisation, 1986)”.	– zwiększanie podmiotowości osób i społeczeństwa – doskonalenie zdrowia	– <i>empowerment</i> – działania rozłożone w czasie
„Ruch globalny na rzecz autonomii człowieka, pomagający mu w rozwoju jego potencjałów i rozszerzający jego odpowiedzialność za zdrowie własne i cudze (Czabała, Sęk, 2000, s. 607)”.	– autonomia osoby – odpowiedzialność jednostki za zdrowie – rozwój potencjałów zdrowia	– pomoc i wsparcie – delegowanie odpowiedzialności – aktywność zbiorowa

Tabela 1. Wartości i metody promocji..., cd.

Definicja	Wartości	Metody
1	2	3
„Nauka i sztuka pomagania ludziom, by zmieniali swój styl życia na zdrowszy (O'Donnell, 1989, s. 5)”.	– zdrowy styl życia	– działania pomocowe
„Sztuka interwencji w systemy społeczne, by rozwijały się w kierunku zdrowych środowisk (Grossmann, Scala, 1993)”.	– zdrowy system społeczny	– interwencje społeczno-organizacyjne

Źródło: opracowanie własne.

Metody stosowane w promocji zdrowia można przedstawić nieco bardziej obrazowo, ukazując główne strategie działania w programach interwencyjnych (tabela 2).

Tabela 2. Strategie interwencyjne stosowane w promocji zdrowia

Strategia	Charakterystyka
Podejście informacyjne (perswazyjno-edukacyjne)	dostarczanie informacji, by kształtować, rozwijać lub zmieniać ludzkie przekonania, oceny i poglądy, by opierając się na tej wiedzy, ludzie w racjonalny sposób rezygnowali z zachowań uznanych za niewłaściwe oraz podejmowali zachowania pożądane
Podejście marketingowe (emocjonalno-motywacyjne)	zwracanie uwagi na problem, nagłaśnianie go i budowanie wokół niego pozytywnych lub negatywnych emocji, by ludzie pragnęli zachowań skojarzonych z pozytywnymi emocjami oraz odrzucali te, którym towarzyszą negatywne odczucia (np. strach, obawa o utratę zdrowia)
Podejście skoncentrowane na rozwoju zasobów osobistych	kształtowanie umiejętności oraz zdolności do podejmowania i kontynuacji zachowań prozdrowotnych oraz unikania ryzykownych, m.in. przez wzmacnianie samooceny, poczucia własnej skuteczności, umiejętności radzenia sobie z problemami, znajdowania właściwych rozwiązań, korzystania ze wsparcia osób bliskich oraz odpowiednich instytucji społecznych
Podejście oparte na wpływie społecznym	kształtowanie otoczenia społecznego – kreowanie mody, nowych wzorów zachowań (zwłaszcza wśród tzw. znaczących innych oraz grup odniesienia), mobilizowanie opinii publicznej, aktywizowanie społeczności do wspólnych działań na rzecz zdrowia i współpracy w rozwiązywaniu problemów, ułatwienia i wsparcie dla tego typu działań
Podejście regulacyjne (prawno-fiskalne)	wprowadzanie formalnych uregulowań (norm, procedur) obligujących do działań sprzyjających zdrowiu oraz uregulowań ograniczających zachęty i możliwości dla działań ryzykownych (np. ograniczenia swobody palenia tytoniu, wymóg nabycia określonych kompetencji sprzyjających zdrowiu, wykonania badań profilaktycznych)

Podejście techniczno-środowiskowe	budowa infrastruktury, rozwój technologii, oferty produktów lub usług do wykorzystania w realizacji zdrowego stylu życia i radzenia sobie z problemami, m.in. terenów i obiektów rekreacyjnych, tras rowerowych, sprzętu sportowego, technik treningowych, narzędzi i nowych form komunikacji o sprawach zdrowia (w tym np. nowe media)
Podejście oparte na poprawie statusu społecznego	wszelkie działania (także polityczne) służące podnoszeniu ogólnego poziomu edukacji i zamożności ludzi, wyrównywaniu szans w tym zakresie, wspieraniu grup marginalizowanych oraz demokratyzacji życia – jako fundamentalnych warunków zainteresowania sprawami zdrowego stylu życia i czynników przeciwdziałających stylom życia niekorzystnym dla zdrowia

Źródło: opracowanie własne.

Warto też zwrócić uwagę na inne kwestie, wynikające z tradycji interpretowania omawianego pojęcia, zwłaszcza w praktyce wdrożeniowej.

Po pierwsze działania i programy promocji zdrowia mogą być skierowane na rozwiązanie problemu zaistniałego w organizacji oraz na zaspokojenie pojawiających się w niej potrzeb.

Probleмами mogą być zjawiska bezpośrednio dotyczące stanu zdrowia personelu (m.in. psychospołeczne narażenia zawodowe, antyzdrowotny styl życia, odczuwane dolegliwości). Mogą być nimi także inne zjawiska – pośrednio powiązane ze zdrowiem, lecz bezpośrednio dotyczące funkcjonowania organizacji (m.in. podwyższona absencja chorobowa, słaba identyfikacja personelu z organizacją i wysoka fluktuacja kadry, trudności adaptacyjne pracowników starszych wiekiem do zmian technologicznych, niekorzystny publiczny wizerunek szkoły związany z zachowaniami personelu – np. agresywnymi reakcjami na stres, paleniem tytoniu). R. Grossmann i K. Scala (1993) sugerują, że warunkiem efektywnego posługiwania się strategiami promocji zdrowia w organizacji (szkole, przedsiębiorstwie) jest ukierunkowanie na rozwiązywanie problemów drugiego rodzaju – powiązanych z wewnętrznym i zewnętrznym funkcjonowaniem organizacji, bardziej niż z samym zdrowiem definiowanym w kategoriach medycznych.

Promocja zdrowia może służyć nie tylko rozwiązywaniu problemów, lecz także zaspokajaniu potrzeb organizacji powiązanych ze zdrowiem, które nie są tak palące, jak problemy. Przykładowo, nawet gdy techniczne, organizacyjne i psychospołeczne warunki pracy są wysoce poprawne i nie narażają w jakikolwiek sposób, pracownicy mogą dążyć do lepszego samopoczucia oraz do większego wpływu na to, co się wokół nich dzieje. Mogą oczekiwać od organizacji pomocy i wsparcia w zakresie aktywności sportowej, kulturalnej lub rekreacyjnej. Organizacja może się starać przyciągnąć do siebie dobrych pracowników przez poszerzoną ofertę sponsorowanej opieki medycznej, ciekawych zajęć rekreacyjnych, ponadstandardowe warunki środowiska pracy itd. Szkoła może próbować budować swój wizerunek publiczny jako organizacji troszczącej się w ponadprzeciętny sposób o zdrowie nie tylko uczniów, lecz także nauczycieli.

Po drugie działania i programy promocji zdrowia mogą być skierowane na pracowników, ich zdrowie i zachowania zdrowotne oraz na szeroko pojęte środowisko pracy – z jego aspektami fizycznymi, organizacyjnymi, psychospołecznymi, ekonomicznymi itp.

W pierwszej sytuacji zazwyczaj nawiązuje się do takiego ujęcia promocji zdrowia, w którym oznacza ona kształtowanie zachowań zdrowotnych. Tutaj personel może być traktowany po prostu jako obiekt oddziaływań. Wówczas wśród organizatorów interwencji pojawia się skłonność, by przygotowywać programy „dla ludzi” – często bez konsultacji z nimi i z przekonaniem, że to „dla ich dobra” – oferować im „najlepsze” usługi i oczekiwać pełnego korzystania z nich, wymagać podporządkowania się ustalonym „odgórnie” normom, oczekiwać realizacji określonych zachowań (najczęściej pod groźbą różnego typu kar) itp. I chociaż tego typu działania wyraźnie odbiegają od współczesnej idei promocji zdrowia, to jeszcze często są obecne w praktyce.

Ale personel może być także traktowany – w mniejszym lub większym stopniu – odmiennie, to znaczy jako podmiot działań. Wówczas programy promocji zdrowia są realizowane zgodnie z zasadą „przez ludzi”. W takim przypadku to głównie współpracujący ze sobą personel określa, jakie widzi problemy, oraz czego potrzebuje dla poprawy lub umocnienia swego zdrowia lub samopoczucia oraz jakie rozwiązania byłyby w tym celu potrzebne. Jednocześnie angażuje się w przygotowanie tego typu działań i aktywnie oraz dobrowolnie w nich uczestniczy (przy wsparciu ze strony zarządu organizacji). Chociaż takie podejście do pracowników jest najbliższe idei promocji zdrowia, to z wielu powodów jest ono trudne do zrealizowania w praktyce.

Z kolei działania i programy skierowane na środowisko pracy nawiązują do „siedliskowych” koncepcji promocji zdrowia, gdzie oznacza ona „sztukę interwencji w systemy organizacyjne, by rozwijały się w kierunku zdrowych środowisk” (Grossmann, Scala 1993). Interwencje te mogą dotyczyć rozwiązań technicznych (m.in. ergonomicznych warunków pracy, wyposażenia pomieszczeń socjalnych, organizacji czasu pracy), jak również społeczno-organizacyjnych. Chodzi o takie przekształcenia m.in. ogólnie pojętego społecznego klimatu szkoły, jej kultury organizacyjnej, sposobów wzajemnego traktowania się personelu, komunikowania, formalnych procedur i wzorów działania, formalnych i nieformalnych struktur, sposobów zarządzania, zasad współpracy itd., by uwzględniły one – obok spraw priorytetowych dla dobrego funkcjonowania każdej organizacji – także potrzeby związane ze zdrowiem. To drugie podejście – oczywiście najbliższe oficjalnej idei promocji zdrowia – zakłada wdrażanie kompleksowo zorganizowanych projektów, angażujących naczelne struktury zarządzania w organizacji, takie jak podmioty pełniące funkcje związane z bezpieczeństwem i zdrowiem, wizerunkiem publicznym, a także reprezentantów personelu (organizacje pracownicze, nieformalnych liderów opinii) i – w razie potrzeby – zewnętrznych ekspertów (ds. zdrowia, wywierania wpływu społecznego, zarządzania projektami).

Podsumowując ten fragment rozważań, warto powtórzyć skrótowo główne idee, wokół których ogniskuje się nowoczesnie pojmowana promocja zdrowia w organizacji:

1. O zdrowie można dbać w większym zakresie, niż obligują do tego jakiegokolwiek unormowania (formalno-prawne, zwyczajowe itd.). Oznacza to, że promocja zdrowia nie jest działalnością obligatoryjną – nie każda organizacja musi ją realizować.
2. Troska o zdrowie personelu zazwyczaj przyczynia się do sukcesu organizacji. Stąd można mówić o inwestowaniu w zdrowie jako o strategii zarządzania organizacją.
3. Zdrowie można nie tylko przywracać i ochraniać (zapobiegać chorobom i dolegliwościom), lecz także wzmacniać – przez wspieranie i rozwijanie tych wszystkich zasobów (osobistych, środowiskowych), które mu sprzyjają.
4. Głównym i ogólnym celem działań nie jest zdrowie samo w sobie, ale zaspokojenie potrzeb personelu (zwłaszcza tych odczuwanych, bezpośrednio doświadczanych) związanych ze zdrowiem – a więc dążenie do podwyższenia jakości i odnajdywania sensu życia (mało kto chce żyć dla zdrowia, a raczej cieszyć się zdrowiem, korzystać ze zdrowia w swym życiu). Należy zatem unikać sytuacji, w których w imię zdrowia naraża się ludzi na dyskomfort (np. przymusza do nieakceptowanej troski o własne zdrowie).
5. Celem równorzędnym obok zdrowia jest zaspokojenie potrzeb i rozwiązanie problemów organizacji (zakład pracy zazwyczaj nie funkcjonuje po to, by się troszczyć o zdrowie personelu, ale by realizować swoje cele statutowe). Stąd pomysły działań na rzecz zdrowia powinny być umieszczane w tym właśnie kontekście.
6. Zaangażowanie (dobrowolne) personelu jest kluczowym czynnikiem sukcesu. Dotyczy to zarówno realizacji prozdrowotnych stylów życia (jako głównego uwarunkowania zdrowia), jak i współpracy przy wdrożeniu programu promocji zdrowia w organizacji, stymulującego i wspierającego prozdrowotne style życia oraz warunki środowiska pracy.
7. Stymulacja, wsparcie i wzmocnienie ze strony środowiska społeczno-organizacyjnego (*empowerment*) jest niezbędnym warunkiem podtrzymania indywidualnej troski o zdrowie i elementem (także wskaźnikiem) odpowiedzialności zarządu organizacji za zdrowie personelu.
8. Holistyczna metodologia – współdziałanie różnych grup, osób, struktur i ról w organizacji, a także połączenie wielorakich strategii i metod działania – ułatwia realizację celów promocji zdrowia w kontekście różnorodności osób, ich preferencji, interesów, złożonych uwarunkowań aktywności itd.
9. Działania prowadzące do sukcesu wymagają ciągłości, ustrukturyzowania i integracji – stąd bardziej skuteczne i efektywne niż akcje izolowane są zharmonizowane i planowo rozłożone w czasie projekty interwencyjne.

10. Promocja zdrowia ma bardziej charakter interwencji społeczno-organizacyjnej niż medycznej. W większym stopniu wymaga zatem profesjonalnej wiedzy i umiejętności dotyczących zachowań ludzi, grup i organizacji, niż tylko biomedycznie pojętego zdrowia.

W dalszych rozważaniach skoncentrowano się na ostatnim punkcie.

PROMOCJA ZDROWIA JAKO PROJEKT INTERWENCJI SPOŁECZNO-ORGANIZACYJNEJ

Z punktu widzenia organizacji działającej w konkurencyjnych warunkach rynkowych – jej misji i celów, form zorganizowania, wewnętrznej logiki funkcjonowania, ugruntowanych sposobów działania itd. – idea promocji zdrowia będzie zazwyczaj (w różnym stopniu dla różnych podmiotów) czymś: obcym, nowym (oraz trudnym), wymagającym zmiany organizacji (wewnętrznych przekształceń) w razie chęci wdrożenia. Co to oznacza i jakie mogą być tego konsekwencje?

„Obcy” status promocji zdrowia wobec organizacji wynika z tego, że na ogół została ona utworzona nie po to, by troszczyć się o zdrowie pracowników, ani po to, by wspierać politykę zdrowotną państwa, ale zazwyczaj po to, by realizować własne cele ekonomiczne bądź inaczej pojętą misję. Dla większości zakładów pracy, także szkół, zwiększona ponad wymagania prawne troska o zdrowie personelu będzie uzasadniona o tyle, o ile pomoże w osiągnięciu ich kluczowych celów. Znajdzie uzasadnienie m.in. wtedy, kiedy da się wykorzystać w strategiach walki konkurencyjnej, komunikacji marketingowej i PR, strategiach ograniczania kosztów itp., a zostanie odrzucona wówczas, gdy będzie generować koszty (nie tylko finansowe), które nie przyczynią się w zauważalny sposób do zwiększenia jej efektywności. I choć są naukowe dowody na to, że prawidłowo realizowana promocja zdrowia rzeczywiście może podnosić efektywność przedsiębiorstw, to dla wielu dyrektorów i menedżerów są one jeszcze mało przekonujące lub z innych powodów trudne do zaakceptowania. A o przyjęciu lub odrzuceniu promocji zdrowia przez daną organizację decydują przecież w dużym stopniu postawy jej kadry zarządzającej.

Z kolei „nowość” promocji zdrowia to konsekwencja faktu, że kadra zarządzająca ma zazwyczaj możliwość stosowania innych strategii rozwoju organizacji niż inwestowanie w zdrowie. W dodatku chodzi o strategie, które są bliższe zarówno rozpowszechnionym teoriom zarządzania (problematyka zdrowia wciąż jest zasadniczo nieobecna w teorii zarządzania kapitałem ludzkim), jak rutynowej działalności w tym obszarze. Zgoda na zastosowanie strategii promocji zdrowia może wymagać od menedżera dodatkowych kompetencji (choćby dobrego zrozumienia tej koncepcji, umiejętności oceny jej przydatności, poznania możliwości uzyskania profesjonalnego wsparcia przy jej wdrażaniu), które nie zawsze on po-

siada. Ponadto postawę niechęci do sięgania po nowe koncepcje może umacniać sytuacja na rynku pracy⁴. Omawiana „nowość” – a *de facto* rzadkość wdrażania modelowej promocji zdrowia w praktyce – może być jednak atutem dla tych organizacji, które są otwarte na poszukiwanie niestandardowych dróg rozwoju.

Natomiast wymóg zmiany i dokonania wewnętrznych przekształceń bierze się stąd, że wraz z promocją zdrowia w organizacji pojawia się potrzeba przypisania pracownikom nowych zadań, wprowadzenia nowych rozwiązań i procedur, nowych form organizacji czasu pracy, powołania nowych struktur, nowych obszarów monitoringu itd., które umożliwią realizację celów i zadań wykraczających poza prawne obligacje związane z ochroną zdrowia. Paradoks polega na tym, że im „poważniej” organizacja chce się zaangażować w promocję zdrowia i osiągnąć związane z tym większe korzyści, tym większych zmian musi zazwyczaj dokonać w swoim funkcjonowaniu. Promocja zdrowia staje się zatem dobrym rozwiązaniem dla tych organizacji, które nie cenią nade wszystko zachowawczego stylu zarządzania i którym obcy jest „opór przed zmianą” – tak naturalny dla wielu osób i struktur.

W kontekście powyższych uwag nasuwa się wniosek, że promocja zdrowia może być realizowana w organizacji (także szkolnej) w dwóch podstawowych sytuacjach. Po pierwsze wtedy, kiedy nie będzie wymagać istotnych przewartościowań i przekształceń, kiedy będzie się rozwijać w sposób niejako niezauważony, pod osłoną tradycyjnych, wcześniej zadomowionych działań i struktur. Ale może się również rozwinąć wówczas, gdy szkoła zdecyduje się wprowadzić projekt wewnętrznych przekształceń, gdy zdecyduje się rozwijać przez lub przy współdziałaniu szeroko pojętych inwestycji w zdrowie personelu.

O ile ta pierwsza sytuacja pozwala prowadzić działania prozdrowotne niejako „w ukryciu”, z jak najmniejszym zaangażowaniem, wykorzystując raczej rutynowe schematy postępowania, o tyle ta druga wymaga dobrego przygotowania projektu wdrożeniowego – opartego na rzetelnej diagnozie, określającego przyjęte wartości, wymierne i realne cele, wskazującego możliwości i metody ich osiągnięcia, sposoby realizacji, harmonogram, koszty i źródła finansowania (wsparcia) oraz wykonawców, projektu uzgodnionego i zaakceptowanego przez tych, których będzie dotyczył, przewidującego ewentualne zagrożenia i proponującego sposoby ich uniknięcia, ukazującego sposoby oceny jego przebiegu oraz rezultatów, możliwości ich wykorzystania, warunki zakończenia lub kontynuacji itd. Tak przygotowany projekt pozwala racjonalnie podejmować decyzje, racjonalnie prowadzić działania i racjonalnie je ocenić (zamiast je ukrywać).

⁴ W czasie międzynarodowej konferencji na temat promocji zdrowia, która odbyła się kilka lat temu w Warszawie, jeden z menedżerów biorących udział w obradach oświadczył publicznie, że najlepszym sposobem na rozwiązanie problemu absencji chorobowej personelu nie jest ani profilaktyka, ani promocja zdrowia, ale zwolnienie z pracy osób o najwyższych wskaźnikach nieobecności, co ma się stać także przestrożą dla tych, którzy pozostaną na stanowiskach.

W dalszej części rozważań skupiono się na takim promowaniu zdrowia w szkole, które zakłada działanie „z podniesioną głową”, oparte na jasnym programie, wyraźnie ukazujące cele do osiągnięcia oraz sposoby ich realizacji.

ORGANIZACJA PROGRAMU PROMOCJI ZDROWIA PSYCHICZNEGO W SZKOLE

Organizowanie programu promocji zdrowia psychicznego – podobnie jak każdego innego działania planowanego do systematycznej realizacji – rozpoczyna się od wstępnych przygotowań.

Pierwszym krokiem do wykonania przez osobę lub grupę inicjującą taki program – jeżeli nie jest to dyrekcja szkoły – powinno być uzyskanie akceptacji i formalnej zgody kierownictwa (zarządu) placówki na jego przygotowanie i wdrożenie. Zważywszy na opisane wcześniej wyniki, ukazujące duże rozpowszechnienie dobrych relacji między dyrekcją szkół a personelem, uzyskanie takiej akceptacji i wsparcia w zdecydowanej większości sytuacji wydaje się sprawą względnie łatwą. Dobrze jest, gdy zgoda ta zostanie przekazana do wiadomości całego personelu. Daje to bardzo wyraźny sygnał, że istnieje wola realizacji wewnętrznej polityki szkoły, próbującej rozwiązywać zakorzenione lub nowo pojawiające się problemy generujące stres i dyskomfort, sprzyjającej dobremu psychospołecznemu funkcjonowaniu nauczycieli.

Kolejnym krokiem jest ukonstytuowanie się zespołu osób odpowiedzialnych za realizację programu. To ważny proces, rzutujący na powodzenie całego przedsięwzięcia, a często pomijany. Jest on szczególnie istotny, gdy mowa o takich programach promocji zdrowia psychicznego w miejscu pracy, które nie tylko doskonałą wiedzę i umiejętności nauczycieli w zakresie radzenia sobie ze stresem, lecz także ograniczają generatory stresu (a tego typu interwencje są zdecydowanie najbardziej efektywne). Działania zmierzające do kontrolowania źródeł stresu często oznaczają konieczność wprowadzenia zmian w organizacji i zarządzaniu placówką, w tym wdrożenia nowych wzorów i reguł komunikacji, a to zazwyczaj łatwiej opracować i przeprowadzić, pracując zespołowo (Grossmann, Scała, 1993; Sztompka, 2002). Ponadto zespół może być znacznie bardziej kreatywny niż pojedyncza osoba, wnosi większy potencjał zaangażowania, wiedzy i umiejętności, ma większe „fizyczne” możliwości działania.

Dobry zespół nie powinien być zbyt liczny (Doliński, 2004). Współpraca zazwyczaj najlepiej się układa w grupie liczącej od czterech do maksymalnie dziesięciu osób – trójka na ogół jest konfliktogenna, natomiast bardziej liczny skład zwiększa prawdopodobieństwo tzw. próżniactwa społecznego (wyodrębniania się w ramach zespołu osób niezaangażowanych, a nawet demobilizujących innych członków). Zasada ta oznacza konieczność bardzo przemyślanego doboru składu

takiego zespołu. Powinny się w nim znaleźć osoby, które zajmują się sprawami związanymi ze zdrowiem personelu szkoły (np. reprezentujące komórki ds. bhp, medycyny pracy, spraw socjalnych), odpowiedzialne za obieg informacji wśród personelu, a przede wszystkim przedstawiciele grona pedagogicznego. Chodzi tu zwłaszcza o nauczycieli, którzy mają duży osobisty (nieformalny) autorytet, kreują klimat społeczny wobec różnych spraw, czyli o tzw. liderów opinii. Warto uwzględnić również reprezentantów różnego typu formalnych struktur funkcjonujących w szkole, np. związków zawodowych. Jednak przy doborze członków zespołu warto brać pod uwagę przede wszystkim cechy osobiste kandydatów. Chodzi głównie o: kreatywność, zaangażowanie, komunikatywność, umiejętność pracy w zespole, pracowitość, pozytywne myślenie, a także umiejętności poszukiwania porozumienia i przekonywania (pozyskiwania) innych do swoich racji. Ogólna zasada jest taka – zespół ten przez swój skład powinien mieć w szkole wysoki status formalny (uprawnienia, możliwości działania, pozycję społeczną, dostęp do wiedzy itd.), ale też motywację oraz energię do działania.

Trudną do przecenienia sprawą związaną z tworzeniem zespołu, o którym mowa, jest przygotowanie jego członków do realizacji programu zdrowia psychicznego w danej szkole, zamiast samego założenia, że świetnie sobie z tym poradzą. Optymalnym rozwiązaniem w tym wypadku jest przeprowadzenie szkolenia, w ramach którego członkowie mogą się wspólnie zapoznawać z zasadami realizacji programów tego rodzaju, ich metodyką i sposobami ewaluacji. Dzięki temu nie tylko doskonalą swoją wiedzę, lecz także rozwijają się jako zespół. Jeśli jest to tylko możliwe, ów proces kształcenia warto powiązać logistycznie (organizacyjnie i czasowo) z pracami diagnostycznymi oraz z planowaniem programu, o których będzie jeszcze mowa. Wówczas dodatkowym rezultatem szkolenia może być opracowanie w jego trakcie pierwszej (wyjściowej, roboczej) wersji programu promocji zdrowia dla swojej organizacji (Korzeniowska, 1999). Adekwatnie do rozwoju prac nad programem można też prowadzić kolejne kursy doskonalące umiejętności członków zespołu ds. programu.

Modelowo w ramach zespołu odpowiedzialnego za program i animującego go powinny się znaleźć osoby wypełniające następujące, podstawowe funkcje (role): decydenta, lidera, rzecznika, eksperta, wykonawcy merytorycznego (Korzeniowska, 1998).

1. Decydent – to członek zespołu, który jest dyrektorem szkoły albo ma uprawnienia do podejmowania bieżących decyzji zarządczych, w tym organizacyjno-finansowych, umożliwiających realizację programu (np. może uruchomić procedury związane z przeprowadzeniem treningu relaksacyjnego dla nauczycieli, podjąć prawomocną decyzję o zmianie organizacji pracy). Jego obecność w zespole ma przede wszystkim skracać czas upływający od pojawienia się pomysłu do podjęcia decyzji o jego realizacji. Jeżeli z jakichś powodów nie jest możliwy udział takiego decydenta w pracach zespołu, warto wtedy zadbać o to, by osoba występująca w kolejnej roli (li-

dera) miała otwartą „szybką ścieżkę” kontaktu z decydentem pozostającym na zewnątrz grupy (dyrekcją szkoły).

2. Lider (menedżer) programu – to najważniejsza z ról. Wymaga ona, w większym stopniu niż pozostałe role, dwojakiego rodzaju kompetencji. Po pierwsze dobrej znajomości koncepcji promocji zdrowia w organizacji i umiejętności współokreślania celów programu tego rodzaju, konstruowania jego struktury, stosowania metod ewaluacji przebiegu i rezultatów. Po drugie, co nie oznacza mniej ważne, zdolności społecznych i organizatorskich koniecznych do nakreślenia wizji działania, zgromadzenia wokół niej ludzi, organizowania ich współpracy, doceniania osiągnięć i rozwiązywania konfliktów oraz przestrzegania przyjętego kosztorysu i harmonogramu prac. Inaczej mówiąc – umiejętności kierowania i zarządzania, wzbogaconych proaktywną postawą i wysoką motywacją (zob. Covey, 1997).
3. Rzecznik – kolejna z ról – jest odpowiedzialny za procesy informacyjne związane z programem. Jego podstawowe zadanie to przekazywanie informacji o programie, a przede wszystkim zachęcanie nauczycieli do aktywnego uczestnictwa w konkretnych przedsięwzięciach. Jego zadaniem jest też informowanie o programie otoczenia szkoły. Prowadzenie takiego programu może bowiem budować pozytywną opinię o placówce wśród instytucji nadrzędnych, reprezentujących władze lokalne, czy wśród rodziców. Do rzecznika należy też animowanie współpracy z mediami oraz instytucjami, które mogą konsultować program lub sponsorować jego elementy (np. placówkami naukowymi, organizacjami pozarządowymi, biznesowymi).
4. Ekspert, jak wskazuje sama nazwa, to rola, która polega na udzielaniu porad, konsultowaniu rozwiązań i wydawaniu opinii związanych z programem dzięki wysokim kompetencjom i doświadczeniu praktycznemu. Taką funkcję może pełnić ktoś z personelu szkoły, ale może to być także osoba z zewnątrz, zaproszona do współpracy.
5. Funkcja wykonawcy merytorycznego polega na profesjonalnej realizacji konkretnych przedsięwzięć w ramach programu, zgodnie z ich zakresem, harmonogramem i w ramach przewidzianych kosztów (np. opracowanie i wprowadzenie określonych zmian w organizacji pracy, które zmniejszą generowanie stresu, zwiększenie kompetencji w zakresie radzenia sobie ze stresem zawodowym).

Przywołane funkcje wskazują nie tyle na konieczność precyzyjnego rozdziału ról między poszczególnych członków zespołu, ile na zakres i ukierunkowanie kompetencji niezbędnych do realizacji programu. Wyjątkiem jest tu rola lidera, którą powinna wypełniać konkretna osoba.

Ostatnim etapem tworzenia się zespołu organizatorów programu powinno być jego formalne powołanie. Dobrze jest, gdy nadaje się mu jakąś nazwę, określa wyraźnie zadania i kompetencje, relacje z innymi jednostkami organizacyjnymi placówki, sposoby kontaktowania się nauczycielami. Najlepiej, gdy jego hono-

rowym szefem zostaje dyrektor szkoły. Źle wróży przyszłości programu, jeżeli poprzestanie się w tym względzie jedynie na niesformalizowanych ustaleniach albo mechanicznym przypisaniu zadań związanych z jego prowadzeniem jakiejś grupie powołanej już w innym celu lub pojedynczej osobie.

Wyniki badań przedstawione w niniejszej książce, ogólnie ukazujące powszechność dobrych relacji interpersonalnych między nauczycielami, mogą sugerować, że dążenie do nieformalnych rozwiązań będzie tu dużą pokusą.

Istnieje wiele modeli, określających strukturę i logikę dalszego przebiegu (tzn. po ukonstytuowaniu się zespołu animatorów) programów promocji zdrowia (Burton, 2009; Ewless, Simnet, 1992; Gniazdowski, 1997; WHP-Training, 2009). Na użytek wdrażania programów promocji zdrowia psychicznego w szkole przyjęto, że składają się one z czterech głównych elementów lub przebiegają w czterech podstawowych fazach (charakterystycznych dla innowacyjnych projektów):

- diagnostycznej,
- planowania,
- wdrożenia,
- ewaluacji.

Faza diagnostyczna to z jednej strony działania mające na celu zapoznanie się z potrzebami i oczekiwaniami nauczycieli odnośnie do programu zdrowia psychicznego⁵ oraz ocena ich gotowości i kompetencji do włączania się w przedsięwzięcia takiego programu. Z drugiej strony to rozpoznanie potrzeb i możliwości szkoły w tym zakresie (z punktu widzenia jej rozwoju, stanu finansów, relacji interpersonalnych między kadrą i pracownikami, kontaktów z uczniami i rodzicami). Bardzo pomocna może tu być ocena dotychczas prowadzonych w placówce działań związanych z problemem ograniczenia stresu i wypalenia zawodowego lub przyczyn ich braku.

⁵ Modelowe obszary analizy:

- a) poziom wiedzy nauczycieli na temat stresu w pracy, wypalenia zawodowego (stan, braki, obszary wiedzy fałszywej i do usystematyzowania);
- b) motywacja do podejmowania działań ograniczających negatywne konsekwencje nadmiernego stresu w pracy – m.in. poszukiwanie odpowiedzi na pytania, dlaczego chcą/nie chcą takich działań, czy i na ile uświadamiają sobie korzyści i straty z tym związane, jakie jest ich poczucie własnej skuteczności w tym zakresie (czy w ogóle widzą sens podejmowania zmian, czy ufają swoim umiejętnościom, czy są wytrwali itp.);
- c) umiejętności radzenia sobie ze stresem – czy w ogóle uświadamiają sobie, że istnieją jakieś umiejętności, których nie posiadają, jakiego rodzaju umiejętności nie posiadają, które posiadają w stopniu niedostatecznym, jakie mają preferencje, jeśli chodzi o metody uczenia się nowych umiejętności;
- d) warunki – czy i jakie ich zdaniem zmiany są niezbędne w organizacji pracy w szkole, w jej materialnym wyposażeniu jako środowiska pracy, w środowisku społecznym, tzn. relacjach między różnymi grupami personelu szkoły.

Warto również pamiętać, że w tej fazie rozpoczyna się prace związane z ewaluacją rezultatów. Gromadzone wówczas dane to podstawa do opisu sytuacji i skali problemu w punkcie startu programu.

Prace diagnostyczne mają też bardzo ważny cel dodatkowy. Jest nim rozbudzenie zainteresowania programem promocji zdrowia i włączenie w jego realizację grupy docelowej, czyli nauczycieli.

Diagnozę, o której mowa, można prowadzić różnymi metodami. Można zastosować techniki ilościowe (ankieta, wywiad ze standaryzowaną listą pytań), ale ma to sens raczej w dużych placówkach albo w takich, gdzie panuje nie najlepszy klimat społeczny. W pozostałych lepsze wydają się techniki jakościowe – wywiady swobodne (indywidualne, grupowe), dyskusje, happeningi, skrzynki kontaktowe, intranet itp. Narzędzia takie można konstruować samodzielnie, ale nie zawsze jest to łatwe (zob. Puchalski, 2010). Czasami dobrze byłoby skorzystać z pomocy zewnętrznych ekspertów, konsultantów doświadczonych w tego typu diagnozach (zarówno jeśli chodzi o sam dobór i konstrukcję narzędzi, jak i o prowadzenie diagnozy w trudnych lub drażliwych sytuacjach). Znacznie łatwiej może być natomiast ze znalezieniem odpowiednich narzędzi służących nie tyle diagnozie sytuacji społecznej, ile ocenie występowania i natężenia określonych problemów psychospołecznych (zob. np. Pyżalski i in., 2008), z którymi ma sobie poradzić planowany program.

Przeprowadzenie dobrej diagnozy wydaje się szczególnie uzasadnione z tego powodu, że zaprezentowane w tej książce wyniki badań nie wskazują na znaczące rozpowszechnienie i częste występowanie w środowisku nauczycieli istotnych problemów psychospołecznych. Jednak to, że problemy takie nie zostały ujawnione jako rozpowszechnione i często występujące w skali makro, nie musi oznaczać, że są one nieobecne w konkretnej placówce. Wiele analizowanych wcześniej problemów jest odnotowywanych przynajmniej przez kilku na stu badanych nauczycieli. Rolą diagnozy jest właśnie ustalenie, czy tego typu sytuacje, jeżeli tak, to jakie i z jakim natężeniem, występują w konkretnej szkole. Ustalenia poczynione w ogólnopolskiej próbie nauczycieli mogą tu być jedynie wskazaniem co do ukierunkowania poszukiwań. Należy też zwrócić uwagę na fakt, że programy promocji zdrowia nie muszą się koncentrować wyłącznie na rozwiązywaniu problemów, ale mogą być skierowane także na budowanie potencjału wspierającego zdrowie psychiczne nauczycieli – zarówno na poziomie indywidualnym, jak i organizacyjnym. Wyniki przeprowadzonych badań sugerują, by w owym wymiarze indywidualnym zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie umiejętności osobistego radzenia sobie z poczuciem przeciążenia pracą, a także z przytłoczeniem niezadowolającą sytuacją materialną i różnymi aspektami negatywnie ocenianej organizacji systemu oświaty. Tu także warto skierować uwagę na ogólne umiejętności interpersonalne (głównie radzenie sobie z nieaprobowanymi lub nieprzyjawnymi zachowaniami współpracowników i przełożonych), jak również na umiejętności *stricte* zawodowe, dotyczące radzenia sobie z trudnymi zachowa-

niami podopiecznych. Natomiast w wymiarze organizacyjnym warto szczególnie obserwować stan i możliwości doskonalenia owych relacji interpersonalnych (na ile rada pedagogiczna jako grupa społeczna chce wspólnie pracować nad poprawą tych relacji), a także fizyczno-socjalnych warunków pracy.

Kolejna faza – planowanie – to działania polegające na wykorzystaniu wniosków z diagnozy do opracowania celów i szczegółowej struktury programu. Chodzi tu przede wszystkim o to, by na gruncie uzyskanej wiedzy odpowiedzieć na pytanie, co chcemy osiągnąć za pomocą programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli w danej szkole. Bardzo ważne jest zatem, by przede wszystkim dobrze opracować jego cel główny. Następnie wskazać cele szczegółowe, których osiągnięcie pozwoli uzyskać ów główny cel. Modelowo zaleca się, aby rozważyć przyjęcie celów w zakresie wiedzy, motywacji i umiejętności związanych z radzeniem sobie nauczycieli z dotykającymi ich problemami psychospołecznymi (stresem, wypaleniem zawodowym). Jednocześnie cele powinny się odnosić do dwóch kolejnych, niezmiernie ważnych obszarów: tworzenia w szkole możliwości, ułatwień i wsparcia dla nabywania oraz stosowania przez nauczycieli wyżej przywołanej wiedzy, motywacji i umiejętności, a także ukształtowania takich społeczno-organizacyjnych i materialnych warunków pracy w szkole, aby ograniczyć czynniki generujące zjawiska niekorzystne dla zdrowia psychicznego.

Istnieje wiele koncepcji na temat tego, jakim kryteriom powinny odpowiadać dobrze opracowane cele (np. powszechnie wykorzystywany model SMART). Niewątpliwie jednak należą do nich takie, które precyzyjnie (najlepiej w sposób wymierny) określają to, do czego należy dążyć. Dzięki temu uzyskuje się pewność, że wszyscy (np. nauczyciele, dyrekcja szkoły, sponsorzy) zmierzają w tym samym kierunku, na skutek osiągnięcia konsensusu lub kompromisu⁶. Ponadto cele powinny być realistyczne, czyli możliwe do zrealizowania, ale stanowiące przy tym pewne wyzwanie, które uruchamia potrzebę działania.

Następny krok w ramach fazy planowania to „przełożenie” celów na działania, czyli wybór przedsięwzięć, za pomocą których chcemy osiągnąć cel główny i cele szczegółowe. Tutaj ważne jest, aby – z jednej strony – zaplanować tyle i takie działania, które pozwolą w całości osiągnąć założony cel, a także – z drugiej strony – by nie planować działań, które z jakichś powodów wydają się właściwe (np. jesteśmy do takich właśnie przyzwyczajeni w rutynie swej pracy), ale w rzeczywistości nie prowadzą do obranego celu.

Pozostałe elementy struktury programu, które określa się w odniesieniu do celów i działań, to: osoba odpowiedzialna za ich realizację (zawsze jedna, choć może współpracować z innymi), harmonogram i koszty ich wdrożenia, sposób

⁶ Konsensus zakłada raczej współpracę niż uzgadnianie stanowisk. Osiąganie konsensusu polega na wypracowaniu zgody powszechnej przez wszystkich i dla wszystkich członków społeczności. Kompromis natomiast powstaje w toku ścierania się przeciwstawnych poglądów, na drodze wzajemnych ustępstw, na zasadzie „coś za coś”

informowania o ich podjęciu oraz reklamy wśród nauczycieli, przyjęte techniki ewaluacji ich przebiegu (tj. poziomu uczestnictwa i akceptacji nauczycieli) oraz sposób monitorowania osiągniętych rezultatów.

W kolejnej fazie programu, czyli przy jego wdrożeniu, przede wszystkim należy zadbać o to, by każde z prowadzonych działań poprzedzały dobra informacja i reklama. Trudno przecenić wagę tego rodzaju stylu prowadzenia programu, a często zastępuje go wiara organizatorów, że „jakoś” wszyscy się dowiedzą i że gremialnie będą chcieli wziąć udział w proponowanych przedsięwzięciach. Dobrze jest, gdy program ma tzw. efektywne otwarcie, czyli rozpoczyna się od przeprowadzenia czegoś, na co bardzo liczyli nauczyciele. Ważne, by było to działanie, które relatywnie prosto i szybko uda się przeprowadzić, i które przyniesie choćby niewielkie, ale wyraźnie zauważalne i oczekiwane rezultaty. Nic bowiem nie może bardziej popsuć dobrego nastawienia do programu, jak porażka na jego wstępie. Inną istotną zasadą jest, w ramach istniejących możliwości, różnorodność oferty. Nie chodzi przy tym o samą różnorodność, ale o danie nauczycielom możliwości wyboru sposobu, w jaki mogą rozwiązywać problem lub zaspokoić potrzeby związane np. z doskonaleniem umiejętności radzenia sobie ze stresem w pracy. Organizatorzy programu muszą też na bieżąco czuwać nad zgodnością prac wdrożeniowych z harmonogramem i kosztorysem programu. Powinni też konsekwentnie prowadzić monitoring przebiegu i akceptacji działań programu, a zwłaszcza na bieżąco reagować na jego wyniki. Jeśli zachodzi potrzeba wprowadzenia jakichś korekt i nie zmieniają one istoty uzgodnionych przedsięwzięć, to nie należy się ich obawiać.

Ostatni element struktury programu (właśnie bardziej element niż faza) to ewaluacja. Jak już wspomniano, rozpoczyna się ona w momencie diagnozowania potrzeb i oczekiwań (nauczycieli oraz dyrekcji szkoły) dotyczących programu, a związane z nią prace przebiegają w trakcie kolejnych jego etapów.

Warto zwrócić dużą uwagę na zbieranie i analizowanie opinii i uwag nauczycieli i dyrekcji szkoły na temat prowadzonych działań. W zależności od wielkości placówki można stosować różne metody, od zupełnie niesformalizowanych po zestandaryzowane – o czym była już wcześniej mowa. Ważne, by robić to systematycznie, bo pozwala to zrozumieć: dlaczego pewne przedsięwzięcia okazały się nietrafione albo dlaczego są bardzo dobrze odbierane – co daje podstawy do doskonalenia przebiegu programu.

Jeśli chodzi o ocenę stopnia osiągnięcia celów programu, to warto pamiętać, że niektóre rezultaty są widoczne już w momencie zakończenia projektu (np. zmiana w sposobach radzenia sobie ze stresem czy w organizacji obiegu informacji w szkole), inne mogą się ujawniać dopiero po dłuższym czasie od zakończenia programu (np. zmiana w ogólnie pojętym stanie zdrowia psychicznego). Zaleca się, aby adresaci działań programu mogli mieć wpływ na stosowane metody oceny oraz by byli na bieżąco informowani o jej wynikach. Ustalenia z ewaluacji stanowią doskonałą podstawę do opracowania kontynuacji programu promocji

zdrowia psychicznego w szkole, a zdobyte tą drogą doświadczenie może procentować przy podejmowaniu innych programów promocji zdrowia w miejscu pracy, np. aktywności fizycznej (Dugdill, Springett, 2001).

W trakcie realizacji wszystkich omówionych wyżej elementów czy faz warto, aby menedżer programu pamiętał o przestrzeganiu następujących zasad i zaleceń:

1. Dobry plan programu to połowa sukcesu, a **brak planu to planowanie niepowodzenia**; nie oszczędzaj sił i czasu na jego opracowanie, bo to dobra inwestycja.
2. Działaj „dla ludzi – ale z ludźmi” w każdej fazie programu. Zapewnij nauczycielom wpływ na ostateczny kształt programu, zwłaszcza wybór jego celów. Następnie angażuj ich w realizację działań wszędzie tam, gdzie jest to możliwe. Daj im możliwość nieskrępowanego wyrażania opinii (w tym krytycznych) na temat przebiegu programu i uwzględniaj je, wdrażając działania. Zapewnij im też udział w pracach związanych z ewaluacją rezultatów projektu.
3. Zadbaj, aby tak dobrać i opracować cele programu, by z jednej strony najlepiej zaspokajały potrzeby nauczycieli, a z drugiej były odpowiedzią na potrzeby szkoły oraz jej zarządu (negocjuj, poszukuj konsensusu).
4. W przypadku celów związanych z kreowaniem umiejętności radzenia sobie ze stresem i innymi problemami zadbaj, by towarzyszył im zestaw celów szczegółowych dotyczących: wiedzy, motywacji, umiejętności, a także odnoszących się do tworzenia warunków niezbędnych do wywołania i utrwalenia konstruktywnych zachowań tego rodzaju (bądź ograniczenia czy eliminacji szkodliwych), jak również celów w obszarze ograniczania generatorów stresu w środowisku pracy.
5. Informuj i reklamuj, bo każdy program jako całość i każde działanie w jego ramach – nawet najlepsze – tego potrzebuje. Unikaj obligowania oraz nakazów i zakazów w toku realizacji programu, bo mogą one powodować jeszcze większy stres. Ponadto jego ostatecznym celem jest wykreowanie odpowiedzialności za zdrowie, aktywnej postawy wobec nadmiernego stresu w pracy wśród nauczycieli, a nie jedynie uczestniczenie w zaplanowanych działaniach.
6. Nie rozwijaj wiedzy o takich zagrożeniach zdrowia psychicznego, którym program nie przeciwdziała, lub, z której nauczyciele nie będą w stanie zrobić indywidualnego użytku, wykorzystać w samodzielnym radzeniu sobie z problemem. W ten sposób pogarszasz jedynie samopoczucie i kreujesz wśród nauczycieli poczucie bezradności.
7. W ofercie dobrego programu promocji zdrowia psychicznego każdy nauczyciel powinien znaleźć coś dla siebie. W przypadku gdy jakieś przedsięwzięcie (np. trening) jest tylko dla wybranej grupy, zawsze należy ujawniać i uzasadniać przyjęte kryteria selekcji, a dla osób wykluczonych przewidzieć inne działania (zasada równego korzystania).

8. Każde dzieło może być doskonałe. Monitoruj systematycznie przebieg prac związanych z programem oraz jego realizacją. Koryguj błędy, stymuluj korzystne procesy. Zaplanuj jak, a następnie na bieżąco rozwiązuj konflikty. Porażki i problemy to naturalne zjawiska. Nie ukrywaj ich ani nie pozwól, by lęk przed nimi ograniczał Twoją aktywność.
9. Koniecznie nie zapominaj o dyskutowaniu sukcesów, zarówno wykonawców programu, jak i adresatów. Jest to konieczne dla budowania i podtrzymywania ich motywacji. Pamiętaj, by stosować zarówno nagrody materialne, jak i pochwały słowne (informacyjne).
10. Bezwzględnie zachowuj poufność danych, do których uzyskałeś dostęp, zarówno gdy dotyczą one poszczególnych osób, grup, jak i szkoły jako całości. Upowszechniaj je tylko po uzgodnieniu (Wojtaszczyk i in., 2010).

PODSUMOWANIE

Reasumując, jeśli poważnie myśli się o kształtowaniu zdrowia psychicznego nauczycieli w konkretnej szkole, to powinno ono przebiegać w sposób systemowy – czyli w ramach programu, a nie akcji podejmowanych *ad hoc*. To zaś oznacza, że ktoś musi zarządzać tym procesem, czyli racjonalnie dobierać i stosować środki służące osiągnięciu celów, jeśli posłużyć się najbardziej klasyczną definicją terminu „zarządzanie” (Griffin, 1998).

Jak wspomniano, najlepsze rezultaty osiąga się wówczas, gdy zostaje powołany w tym celu specjalny zespół osób oraz gdy zostaje wybrany lider (menedżer) programu, a jego realizacja jest formalnie potwierdzonym obszarem funkcjonowania placówki. Nie można natomiast zakładać, że program tego rodzaju uda się zaplanować i zrealizować niejako „w biegu”, przy okazji innych rutynowo przebiegających w szkole procesów (tego rodzaju podejście już na starcie „skazuje” całe przedsięwzięcie na niepowodzenie). Nie przyniesie pozytywnych rezultatów program (a taki schemat często jest powielany), w którym wszystko sprowadza się do przeprowadzenia jakiś warsztatów radzenia sobie ze stresem czy do lepszego poinformowania nauczycieli, czym jest wypalenie zawodowe. Oczywiście, takie inicjatywy są cenne, ale nie rozwiążą one problemów zdrowia psychicznego nauczycieli i nie zaspokajają potrzeb wynikających z charakteru ich pracy i warunków, w jakich ona przebiega.

Zarządzanie projektami promocji zdrowia to przede wszystkim oddziaływanie na ludzi (tzw. zasoby ludzkie organizacji). To oni, ich zdrowie są niejako „surowcem” i „produktem” tego zarządzania. Ponadto są to interwencje w ich psycho-społeczno-organizacyjne środowisko (instytucje szkoły), a więc oddziaływania muszą być wkomponowane w naturalne mechanizmy tego środowiska (cele, wartości, wzory działania, normy) – mogą zmierzać do ich modyfikacji, ale nie naruszać ich w radykalny sposób.

Jeśli chodzi o kluczowe działania, które modelowo warto uwzględnić, zarządzając programem promocji zdrowia w miejscu pracy, to ich lista obejmuje:

- inicjowanie projektu, czyli pozyskanie do idei promowania zdrowia psychicznego dyrekcji szkoły i grupy adresatów;
- poinformowanie personelu o planach realizacji takiego programu i ograniczenie do minimum obaw związanych z planami jego wdrażania;
- zbudowanie zespołu odpowiedzialnego za program (identyfikacja potencjalnych członków w tym tzw. liderów opinii, określenie sposobu i przeprowadzenie naboru członków, ustalenie trybu kontaktowania się zespołu, organizowanie szkoleń doskonalących umiejętności zespołu itp.);
- przeprowadzenie diagnozy stanu wyjściowego (określenie obszarów tej diagnozy, sposobów uzyskiwania danych, nadzór nad jej przeprowadzeniem i opracowaniem wyników, określenie sposobu przekazania ustaleń – komu?, jakie dane?);
- opracowanie szczegółowego planu programu (w tym organizowanie spotkań zespołu organizatorów) i trybu negocjowania rozwiązań z personelem i kadrą organizacji oraz czuwanie nad jakością tworzonego programu; oznacza to przede wszystkim kontrolowanie, czy określono poprawnie cel główny programu, cele szczegółowe, wskazano działania niezbędne do osiągnięcia tych celów, czy określono, kto odpowiada za ich realizację, opracowano szczegółowy harmonogram przebiegu działań, ich kosztorys, sposoby oceny poziomu uczestnictwa i zadowolenia pracowników z przedsięwzięć projektu oraz oceny jego ostatecznych rezultatów;
- reklamowanie i informowanie (organizowanie kampanii reklamujących cały program, poszczególne jego etapy, kolejne przedsięwzięcia, a także opracowanie i wdrożenie procedur obiegu informacji niezbędnych do korzystania z konkretnych przedsięwzięć prowadzonych w ramach programu) i kontrolowanie skuteczności tych działań;
- prowadzenie stałego dialogu z dyrekcją/zarządem organizacji, w tym opracowanie (i ewentualne modyfikowanie) zasad stałych konsultacji, ich organizowanie, wprowadzanie w życie poczynionych ustaleń;
- wdrażanie zaplanowanych działań programu promocji zdrowia, czyli organizowanie kolejnych przedsięwzięć oraz kontrolowanie ich zgodności z harmonogramem i kosztorysem;
- monitorowanie poziomu uczestnictwa pracowników w poszczególnych działaniach oraz opinii na ich temat;
- bieżące motywowanie wykonawców programu i kontrolowanie poziomu realizowanych przez nich zadań;
- wprowadzanie niezbędnych korekt do planu programu, adekwatnie do zaistniałej sytuacji;
- ewaluacja rezultatów programu, w tym organizowanie gromadzenia danych, współudział w ich opracowaniu;

- upowszechnienie rezultatów programu, tj. opracowanie kampanii informacyjnej, wewnętrznej (dla kadry, zespołu wykonawców, pracowników) i w miarę potrzeb zewnętrznej;
- propozycje związane z kontynuacją programu.

Jeżeli realizowany w szkole program promocji zdrowia nauczycieli zostanie przez nich dobrze przyjęty, oceniony jako skuteczny i wart zaangażowania, to są duże szanse na to, że uda się go z sukcesem rozszerzyć na problematykę zdrowia uczniów. W takiej sytuacji potrzeby zdrowotne nauczycieli nie będą już marginalizowane, ale staną się równoprawnym celem działania, zgodnym z ideą „szkół promujących zdrowie”.

BIBLIOGRAFIA

- Burton J. (2009): *WHO healthy workplace framework and model: Background and supporting literature and practices*. Geneva, WHO.
- Covey S.R. (1997): *Zasady działania skutecznego przywódcy*. Tłum. K. Pawłowski. Warszawa, Medium.
- Czabała J.C., Sęk H. (2000): *Pomoc psychologiczna*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. Gdańsk, GWP.
- Doliński D. (2004): *Inni ludzie w procesach motywacyjnych*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk, GWP.
- Dugdill L., Springett J. (2001): *Evaluating health promotion programmes in the workplace*. In: I. Rootman i in. (eds.): *Evaluation in health promotion. Principles and perspectives*. Denmark, WHO.
- Ewless L., Simnet I. (1992): *Promoting health: A practical guide*. Scutari, London.
- Gniazdowski A. (1997): *Promocja zdrowia w miejscu pracy. Teoria i zagadnienia praktyczne*. Łódź, Instytut Medycyny Pracy.
- Gniazdowski A. (1998): *Rola lekarza medycyny pracy w promowaniu zdrowia pracowników*. W: P. Krasucki, H. Kuczkowska-Dominas (red.): *Medycyna dla lekarzy rodzinnych*. Skrypt. T. II. Warszawa, AM.
- Green Z.W. (1979): *National policy in the promotion of health*. „International Journal of Health Education”, 22.
- Grossmann R., Scala K. (1993): *Promocja zdrowia a rozwój organizacyjny. Tworzenie siedlisk dla zdrowia*. Warszawa, Instytut Matki i Dziecka.
- Griffin R. W. (1998): *Podstawy zarządzania organizacjami*. Tłum. M. Rusiński. Warszawa, PWN.
- Kar S.B. (ed.) (1989): *Health promotion indicators and actions*. New York, Springer.
- Korzeniowska E. (1998): *Organizowanie i realizacja programów promocji zdrowia w miejscu pracy*. W: A. Gniazdowski A. (red.): *Promocja zdrowia w miejscu pracy. Wybrane programy*. Łódź, Instytut Medycyny Pracy.

- Korzeniowska E. (1999): *Czynniki sukcesu zakładowego programu promocji zdrowia*. W: M. Miller, D. Cianciara (red.): *Metodyka pracy w oświacie zdrowotnej i promocji zdrowia*. Warszawa, Zakład Promocji Zdrowia PZH.
- Korzeniowska E., Puchalski K. (2006): *Workplace health promotion in enlarging Europe*. Łódź, Instytut Medycyny Pracy.
- Miller M., Cianciara D. (red.) (1999): *Metodyka pracy w oświacie zdrowotnej i promocji zdrowia*. Warszawa, Zakład Promocji Zdrowia PZH.
- O'Donnell M.P. (1989): *Definition of health promotion*. Part 3: *Expanding the definition*. „American Journal of Health Promotion”, 3(3), 5.
- Puchalski K. (2005): *Promocja zdrowia w poszukiwaniu tożsamości*. W: W. Piątkowski, W. Brodnyak (red.): *Zdrowie i choroba. Perspektywa socjologiczna*. Tycczyn, WSSG.
- Puchalski K. (2010): *Metody sondażowe i „miękkie” dane w badaniach zbiorowości*. W: J. Bzdreǳa, A. Gębska-Kuczerowska (red.): *Epidemiologia w zdrowiu publicznym*. Warszawa, PZWL.
- Pyżalski J., Puchalski K., Korzeniowska E. (2008): *Promocja zdrowia psychicznego w miejscu pracy w Polsce*. W: K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski (red.): *Promocja zdrowia psychicznego. Badania i działania w Polsce*. Warszawa, IPiN.
- Sztompka P. (2002): *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków, Znak.
- World Health Organisation (1986): *Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva, WHO.
- WHP-Training (2009): *Workplace health promotion. Definitions, Methods and techniques. Training manual*. Bukareszt, Romtens.
- Wojtaszczyk P., Pyżalski J., Puchalski K., Haratau T., Korzeniowska E., Iwanowicz E. (2009): *Project management in workplace health promotion*. In: *Workplace health promotion. Definitions, methods and techniques*. Bukareszt, European Network for Workplace Health Promotion, Romtens.
- Woynarowska B. (2007): *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa, PWN.