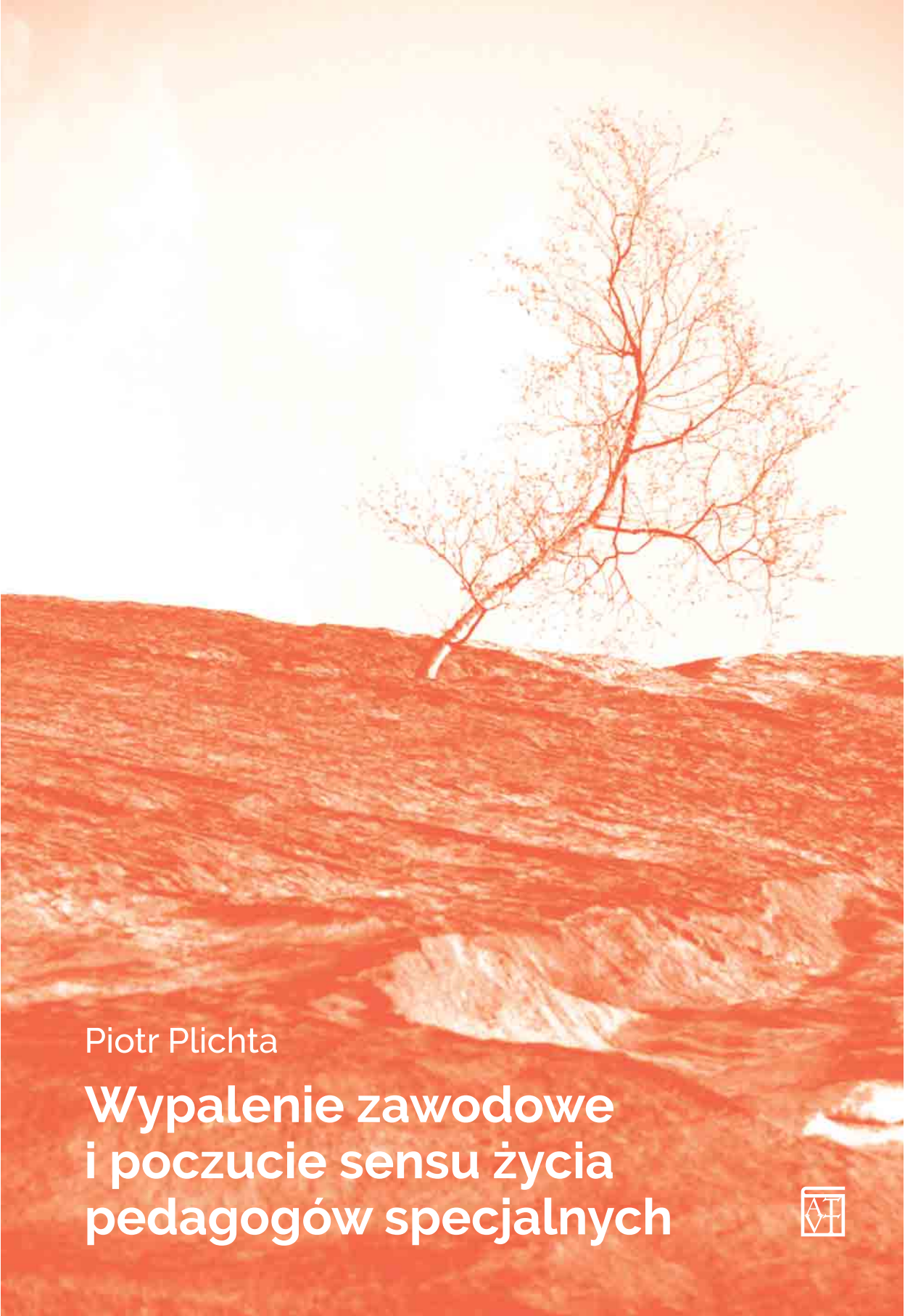


Piotr Plichta

Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych

WYPALENIE ZAWODOWE I POCZUCIE SENSU ŻYCIA
pedagogów specjalnych

Piotr Plichta

WYPALENIE ZAWODOWE I POCZUCIE SENSU ŻYCIA
pedagogów specjalnych

Wrocław 2015

Recenzent
prof. Małgorzata Sekułowicz

Redakcja
Helena Samosiej

Korekta
Dorota Bazan

Projekt okładki
Filip Morawski
Zdjęcia wykorzystane na okładce: Bogdan Sobieszek

DTP
Aleksandra Snitsaruk

Publikacja sfinansowana
przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

© Copyright by Piotr Plichta and
Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe

ISBN 978-83-7977-114-1

Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
ul. Kościuszki 51a, 50-011 Wrocław, tel. (48) 71 342 20 56
tel./fax (48) 71 341 32 04, www.atut.ig.pl, oficyna@atut.ig.pl.

Pamięci prof. Jana Pańczyka

Spis treści

Wstęp 9

W stronę pedeutologii specjalnej 13
Specyfika pracy nauczyciela 13
Pedagog specjalny – między sakralizacją a oskarżeniem 18
Specyfika pracy i postulowany obraz pedagoga specjalnego 22
Pedagog specjalny w świetle wyników badań i analiz teoretycznych 29
Praca z „Innym" a realizacja wartości 32
Znaczenie wartości w życiu 32
Miejsce wartości w pracy pedagogicznej 35
Kryzys w wartościowaniu 40
Pedagog specjalny w obliczu pytań o sens życia 43

Obciążenia w pracy i ryzyko wypalania się w pracy pedagoga specjalnego 51
Stres zawodowy w pracy pedagogicznej 51
Specyficzny stres zawodowy pedagogów specjalnych 54
Stres a charakter pracy pedagogów specjalnych 54
Stres zawodowy a cechy uczniów i podopiecznych 56
Właściwości osobiste pedagoga specjalnego a stres zawodowy 60
Ryzyko wypalania się w profesjach społecznych 63
Stanowiska definicyjne i przyczyny zjawiska 63

Egzystencjalny kontekst wypalania się 71
Stres a wypalenie. Objawy i rozwój wypalenia 77
Skutki wypalenia zawodowego w pracy pedagogicznej 82
Wypalanie się a praca z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie 85
Wypalenie – profilaktyka w wymiarze egzystencjalnym 91

Założenia badawcze i zasady opracowania wyników badań własnych 97
Cel badań i problematyka badawcza 97
Narzędzia badawcze 100
Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego – Maslach Burnout Inventory (MBI) 100
Skala Sensu Życia – Purpose in Life Test (PIL) 101
Skala Wartości Schelerowskich (SWS) 103
Kwestionariusz Kryzysu w Wartościowaniu (KKW) 104
Miejsce i organizacja badań 106
Charakterystyka badanych osób 108
Statystyczne opracowanie wyników badań 110

Wypalenie, wartości, sens – wyniki badań własnych 113
Wiek i staż pracy a wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych 113
Płeć a wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych 118
Stanowisko pracy a wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych 121
Rodzaj placówki a wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych 124
Kryzys w wartościowaniu a wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych 130
Podobieństwo indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do Schelerowskiej hierarchii wartości a wypalenie zawodowe 136
Podobieństwo indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do Schelerowskiej hierarchii wartości a poczucie sensu życia i kryzys w wartościowaniu 141
Poczucie sensu życia a wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych – analiza ilościowa 143
Poczucie sensu życia pedagogów specjalnych a wypalenie zawodowe – analiza sposobów uzupełniania zdań niedokończonych z testu PIL 148

Podsumowanie i wnioski 191

Literatura cytowana 199

Spis tabel, wykresów i rysunków 219

Wstęp

Praca w życiu człowieka dorosłego stanowi bardzo ważny obszar, z którym oprócz określonych obowiązków zawodowych wiąże się realizacja wielu potrzeb, w tym związanych z samorealizacją, spełnianiem się, poczuciem sensu. Do właściwego wypełniania zadań związanych z pracą niezbędne są odpowiednie kompetencje. Praca zorientowana na ludzi, uczenie ich, wspieranie czy udzielanie im pomocy zajmuje szczególne miejsce pośród różnych obszarów ludzkiej aktywności zawodowej. Należy do nich m.in. praca pedagogiczna, będąca takim rodzajem działalności, w której cechy osoby pracującej na rzecz swoich uczniów, wychowanków są nie mniej ważne niż przygotowanie merytoryczne. Można powiedzieć, że w odróżnieniu od innych zawodów pedagog w znacznie mniejszej mierze dysponuje jakimiś zewnętrznymi instrumentami pracy, w większym stopniu do osiągania pożądanych efektów wykorzystując jako narzędzie samego siebie. Metafora „pomagacza" jako narzędzia pracy, jak każda, ma swoje ograniczenia. Może jednak pomóc w odkryciu faktu, że czasami w pracy z drugim człowiekiem nauczyciele, pedagodzy nie dysponują właściwie niczym więcej poza tym, kim są, w co wierzą, jak ukształtowany mają system wartości i jakie cele realizują, również w szerszym planie życiowym.

Szczególne miejsce wśród osób parających się nauczaniem i wychowaniem, jeśli chodzi o specyfikę pracy, zajmują pedagodzy specjalni w znacznym stopniu zorientowani na realizowanie zadań związanych zarówno z nauczaniem i wychowaniem, jak również opieką i terapią uczniów i wychowanków z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Specyfika takiej pracy znajduje

wyraz w normatywnie ukierunkowanym dyskursie o jej wyjątkowym charakterze. Ten zaś jest potwierdzony wynikami badań, które dotyczą m.in. odczuwanych obciążeń, czynników sprzyjających rezygnacji z uprawiania takiego zawodu i przenikania się życia prywatnego i zawodowego.

Na ogólną sytuację pedagogów specjalnych wpływają również okoliczności społeczno-polityczne, dotyczące konieczności poszukiwania miejsca dla siebie w zmieniającej się rzeczywistości na rynku pracy (np. kurczący się rynek szkół specjalnych), oraz konfrontacja z potrzebą przedefiniowania swojej roli w kontekście zmian paradygmatycznych (mówiąc w pewnym uproszczeniu – przejścia od medycznego modelu niepełnosprawności do modelu społecznego). W związku z tym ostatnim procesem pewną trudność dla nauczycieli i wychowawców zajmujących się osobami z niepełnosprawnością intelektualną może stanowić m.in. realizacja strategii emancypacji, upełnomocnienia osób, które tradycyjnie postrzegane są jako niezdolne do bycia rzecznikiem w swojej sprawie i do podejmowania decyzji mających wpływ na ich życie. Ten niezwykle ciekawy wątek, choć poboczny w przedstawianej tu problematyce, bywa obecny w niektórych publikacjach kwestionujących dorobek pedagogiki specjalnej i dość radykalnie rozprawia się z wizerunkiem pedagoga specjalnego jako swego rodzaju dobroczyńcy, pozytywnej postaci w życiu wychowanka z niepełnosprawnością intelektualną. To stosunkowo nowe w Polsce zjawisko, nazwijmy je „dyskursem kwestionowania", ukazuje pedagogów specjalnych jako funkcjonariuszy systemu uprzedmiotowienia osób niepełnosprawnych intelektualnie.

„Podwójnie wyjątkowi" są pedagodzy specjalni pracujący z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagodzy), co wynika m.in. z podmiotu oddziaływań – wychowanka wymagającego z reguły znacznego, długotrwałego, wielospecjalistycznego wsparcia oraz konieczności inwestowania znacznych wysiłków nie zawsze dających znaczące efekty w pracy. Praca pedagogów specjalnych zajmujących się osobami z niepełnosprawnością intelektualną jest zajęciem silnie obciążającym – co do tego panuje dość powszechna zgoda wśród badaczy tej tematyki. Oczywiście nie jest tak, że pracę pedagogów specjalnych należy rozpatrywać jedynie w kontekście obciążeń, ponieważ jej unikalność polega również na wzmacniającym, sensotwórczym charakterze.

Skutki przeciążenia w pracy z drugim człowiekiem wynikać mogą np. ze zbyt dużych wymagań w stosunku do aktualnych możliwości skutecznego działania czy niedopasowania do roli zawodowej, jaką się pełni. Co warto podkreślić, dotykają one zarówno samych pedagogów, jak i ich uczniów oraz instytucje, w których pracują. Na drodze rozwoju zawodowego pedagodzy mają do czynienia zarówno z czynnikami utwierdzającymi w słuszności obranej drogi, jak i tymi prowadzącymi do poczucia braku sensu wykonywanej pracy. Z drugiej strony można powiedzieć, że to właśnie odczuwany brak sensu własnego życia, odczuwanie trudności w realizacji ważnych dla siebie wartości

poprzez pracę zawodową mogą utrudniać spełnianie się w środowisku pracy i przyczyniać się do powstania stanu kryzysu w wartościowaniu.

Na funkcjonowanie zawodowe pedagogów ma wpływ wiele czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych – szeroko badanych i posiadających bogatą literaturę przedmiotu. Jest to obszar interdyscyplinarny, którym zajmuje się m.in. pedeutologia (i do pewnego stopnia wyłaniająca się z niej pedeutologia specjalna, koncentrująca się na działalności zawodowej pedagogów specjalnych), psychologia i promocja zdrowia w miejscu pracy. Pośród wielu zbadanych do tej pory zmiennych brakuje jednak takich, które związane są z aspektem egzystencjalnym działalności pomocowej, rozumianym m.in. jako badanie hierarchii wartości pedagogów specjalnych i odczuwanego przez nich sensu życia.

Jednym z najważniejszych powodów zajmowania się procesami związanymi z odczuwanym w pracy obciążeniem (przeradzającym się czasem w stan wypalenia) jest – wiążąca się z negatywnymi skutkami – bardzo duża zależność ucznia-wychowanka z niepełnosprawnością intelektualną od osoby nauczyciela-wychowawcy.

Etyczny charakter problematyki wypalenia się wynika z natury związku, jaki łączy pedagoga specjalnego z uczniem niepełnosprawnym. Jest to związek zależności. Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stosunku wychowawczym jest w pewnym sensie osobą bezradną i zdaną na dobrą wolę i życzliwość swych opiekunów.

> Zakres i znaczenie problematyki etycznej zawodu wyznaczone być powinny mocą skutków działań nieodpowiedzialnych, a także trudem identyfikacji tych skutków. Pod tym względem zawód nauczycielski zajmuje pozycję wyjątkową. Skutki działań niszczycielskich sięgać mogą destrukcji psychiki młodego człowieka, przy utrudnionej identyfikacji tych działań i bezkarności prawnej (Kwiatkowska, 1991a, s. 203).

Specjalnego znaczenia nabiera kryzys osób pracujących z drugim człowiekiem – szczególnie: chorym, cierpiącym, niepełnosprawnym, potrzebującym różnorodnego wsparcia, a czasami ciągłej opieki i pomocy w zaspokajaniu potrzeb. Podopieczni pedagoga specjalnego, oligofrenopedagoga, często sami nie są w stanie zaspokoić swoich potrzeb, a czasem nawet ich rozpoznać – jak w przypadku osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. O takiej pracy często mówi się, że jest misją, powołaniem, czy – jak chce Grzegorzewska – służbą społeczną.

> W postawie służby społecznej [...] widzi Grzegorzewska „poczucie zespolenia się z całością, a więc i poczucie wagi życia, jego sensu i wartości pracy swojej", odnalezienie „tajemnicy swego życia". Poczucie sensowności własnej

pracy może stać się „słońcem życia", jego szczęściem i pięknem (Tomasik, 1995, s. 113).

Połączenie tematyki wypalania się i odczuwanego sensu własnych działań stanowi istotę poszukiwań podjętych w tej książce i jest próbą wypełnienia istniejącej luki. Odczuwanie sensu własnego życia przez pedagogów specjalnych należy do wątków nieobecnych w badaniach nad ich funkcjonowaniem zawodowym, w tym również w kontekście syndromu wypalania się sił.

Przedstawiana rozprawa poświęcona jest pedagogom specjalnym: nauczycielom i nauczyciolom-wychowawcom pracującym w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Wszyscy oni są zarówno pedagogami, jak i nauczycielami, stąd zamienne używanie w dalszych częściach pracy terminów „nauczyciele" i „pedagodzy" (w tym przypadku specjalni) jest zamierzone i odnoszące się do ich rzeczywistej sytuacji zawodowej – są pedagogami pracującymi w charakterze nauczycieli lub nauczycielami-wychowawcami internatu.

Książka ma tradycyjny układ z podziałem na przegląd literatury, podstawy przyjętych założeń badawczych oraz wyniki wraz z ich dyskusją i wnioskami. W części teoretycznej podejmuję w osobnych rozdziałach cztery główne wątki wraz z ich uszczegółowieniem. Są to kolejno: część poświęcona połączeniu zagadnień ogólnopedeutologicznych i wątków pedeutologicznych dotyczących pedagogów specjalnych, rozdział o realizacji wartości poprzez pracę z „Innym", następnie opisana jest kwestia sensu życia i sensu własnych działań w kontekście pracy z człowiekiem i na końcu wreszcie zostaje podjęty wątek obciążeń pedagogów specjalnych i ryzyka wypalania się w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie.

Specjalne słowa podziękowania kieruję w tym miejscu do prof. dr hab. Iwony Chrzanowskiej, prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego i dr. hab. Jacka Pyżalskiego, prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za wsparcie merytoryczne i motywowanie, które pomogły mi w przedstawieniu publikacji w ostatecznej formie. Praca ta jest oparta na wynikach badań dysertacji doktorskiej „Wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych a ich poczucie sensu życia i poziom kryzysu w wartościowaniu (na przykładzie specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla uczniów upośledzonych umysłowo)" napisanej pod kierunkiem prof. Jana Pańczyka i obronionej w 2004 r. na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego (Plichta, 2004). Podziękowania składam również recenzentkom mojej rozprawy doktorskiej: prof. dr hab. Anieli Korzon i dr hab. Elżbiecie Kowalskiej-Dubas, prof. Uniwersytetu Łódzkiego oraz recenzentce prezentowanej w ostatecznym kształcie publikacji dr hab. Małgorzacie Sekułowicz, prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

W stronę pedeutologii specjalnej

> Człowiek nie chce i nie może żyć i pracować w sytuacji absurdu, bezsensu, beznadziei, bez celu, bez jakichś dążeń i odniesień, bez aktywności i wartości ukierunkowujących wewnętrznie i zewnętrznie.
>
> (Popielski, 2007)

Specyfika pracy nauczyciela

Praca zawodowa jako podstawowa forma aktywności dorosłych w istotny sposób wpływa na wszystkie wymiary ich osobowości, ale również doświadczenia życiowe, podbudowane refleksją osobistą, są przenoszone na sytuacje zawodowe (Chmielewska, 1997, s. 79). „Praca ludzka jest próbą charakteru" (Kozielecki, 1988, s. 217). Próba taka zwykle jest znaczącym doświadczeniem zarówno w sensie pozytywnym (np. gdy potencjalny kryzys związany z pracą został przezwyciężony), jak i negatywnym (rozgoryczenie, frustracja, poczucie braku sensu własnych działań). Jeśli kryzys zostanie rozstrzygnięty pozytywnie, może również sprzyjać rozwojowi osobistemu i zawodowemu.

Roli pracy w życiu człowieka dorosłego poświęcono już wiele miejsca zarówno w literaturze krajowej, jak i zagranicznej (np. Bańka, 1996; Derbis, 2003; Kohn i Schooler, 1986; Cooper i Starbuck, 2005; Schultz i Schultz, 2012). Praca zawodowa może być źródłem satysfakcji życiowej, miejscem ujawniania się wartości i ich realizacji, może być nudną, bezbarwną koniecznością, może wreszcie

być przekleństwem życia, źródłem odczuwania życia jako przegranego, przyczyną utraty lub braku sensu w życiu. „Człowiek jest istotą aktywną i jednym z podstawowych warunków trwałego zadowolenia z życia jest dla niego poważne, odpowiedzialne działanie, robienie czegoś, co jest użyteczne dla innych, co jest przez innych ludzi cenione. W takim działaniu życie jednostki nabiera głębszego sensu i przynosi najgłębszą satysfakcję" (Pietrasiński, 1976, s. 79).

Szczególne miejsce spośród różnych zawodów przypada pracy z drugim człowiekiem. Nauczyciele, w tym ci będący pedagogami specjalnymi, należą do tzw. profesji pomocowych (*helping proffessions*), czasem określanych jako zawody ukierunkowane na drugiego człowieka (*people-oriented proffesions*). Według Jacka Pyżalskiego i Doroty Merecz „podstawowym wyróżnikiem tej kategorii zawodów jest szczególny kontakt z drugim człowiekiem, który stanowi zasadniczy element tej pracy" (2010, s. 8). Istnieje wiele przesłanek przesądzających o specyfice takiego zajęcia. Przede wszystkim należy do nich wyjątkowa relacja między pomagającym a osobą będącą odbiorcą pomocy, o której Helena Sęk (2000a, s. 99) pisze, że jej istotą jest bliski kontakt interpersonalny i procesy wymiany emocjonalnej. Inne właściwości tej grupy zawodów to m.in. psychologiczna dysproporcja między dawaniem a braniem czy, jak piszą Pyżalski i Merecz (2010), „bycie na cenzurowanym", przekładające się na wysokie wymagania ze strony klientów, rodziców, i atmosfera posłannictwa.

Działanie na rzecz dobra drugiej osoby lub grupy osób odbywa się za pomocą bliskich kontaktów interpersonalnych – Jan Władysław Dawid (2002) mówił nawet o „miłości dusz ludzkich" jako niezbędnej dyspozycji charakteryzującej nauczycieli. Określa się, że osoby pracujące z innymi ludźmi (m.in. nauczyciele, pedagodzy specjalni) używają siebie jako narzędzi w pracy. W związku z tym wszystkie ich cechy, nastawienia, motywacje, kompetencje itp. odgrywają rolę w procesie spotkania z drugim człowiekiem. Wielokrotnie podkreśla się liczne pożądane właściwości, jakimi powinien charakteryzować się dobry nauczyciel. Uważna lektura prac opartych na normatywnym podejściu przynieść może konstatację, że możliwość spotkania na swej drodze człowieka wyposażonego w postulowane przymioty graniczy z cudem. Są to m.in. najwyższe kwalifikacje moralne i merytoryczne, kreatywność, wrażliwość na potrzeby wychowanków (empatia), sprawiedliwość, kompetencje komunikacyjne, umiejętność współpracy i rozwiązywania konfliktów, radzenie sobie z grupą, umiejętności terapeutyczne itd. Sęk zauważa, że w stosunku do nauczycieli-wychowawców istnieje wysoki poziom oczekiwań ze strony społeczeństwa, podobnie jak w stosunku do lekarzy. Jednak w zawodzie nauczyciela, w odróżnieniu np. od pracowników zatrudnionych w służbie zdrowia, trzeba pamiętać o stałej zależności od panujących w danym okresie ideologii.

Permanentne eksperymentowanie i ciągłe zmiany nacechowane całkowicie sprzecznymi wymaganiami: zachęta do kreatywności i autorstwa przy

jednoczesnym, okresowym ubezwłasnowolnianiu przez różne instancje nadrzędne i zagrożenie kontrolnymi konsekwencjami stanowią bardzo poważne obciążenie (Sęk, 2000a, s. 102).

Istotne znaczenie mają wyobrażenia o pracy z dziećmi i młodzieżą, ideały oraz pewna atmosfera posłannictwa związana z opisywaniem postulowanego obrazu nauczyciela, podczas gdy codzienna praca w placówce oświatowej to zmaganie się z hałasem (stres sensoryczny), naciskiem, oporem, wymaganiami grupy, aktami agresji, brakiem chęci i możliwości do nauki, biernością, problemami emocjonalnymi i trudnościami w nauce (Sęk, 2000a, s. 102). To zderzenie oczekiwań z realiami często jest brzemienne w negatywne skutki.

W ujęciu Barry'ego Fabera (1983) dwuznaczność roli nauczyciela jest związana z niejasnością dotyczącą praw i obowiązków, a także statusu społecznego i społecznej odpowiedzialności – zarówno prawnej, jak i tej o charakterze moralnym. Bez odpowiedzi w takiej pracy pozostaje m.in. pytanie: Ile muszę osiągnąć w pracy z dziećmi, żeby odnieść sukces i żeby być skutecznym (Sekułowicz, 2002, s. 72). Nieskończoność kwalifikacji nauczycielskich i związana z tym trudność, a właściwie niemożność skończonego (pełnego) przygotowania do bardzo zróżnicowanych sytuacji, z jakimi można się spotkać na swej pedagogicznej drodze, stanowi również charakterystyczny rys zawodów natury pedagogicznej. Ich niealgorytmiczność stanowić może zarówno czynnik obciążający, jak i wzmacniający w obranej drodze zawodowej, w zależności od stopnia dopasowania wymagań roli do jednostkowych możliwości i preferencji. Wiążą się z tym inne specyficzne cechy zawodów pedagogicznych:

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

Wiele trudności dotyczących realizowania ról nauczycielskich wynika z działania w sytuacjach niepowtarzalnych, niestandardowych, zmiennych i niedookreślonych – szczególnie gdy towarzyszy temu oczekiwanie, że rola zawodowa będzie klarowna i jednoznaczna.

Według Henryki Kwiatkowskiej zawód nauczycielski należy do najmniej rozpoznanych przy całej swojej złożoności. Jest działaniem jednocześnie po trosze technicznym, artystycznym i naukowym. Podobnie jak Jan Kordaszewski, Kwiatkowska zauważa, że działalność pedagogiczna nie daje się podporządkować żadnemu ze znanych schematów analityczno-wartościujących. Swoistość pracy nauczyciela leży m.in. w jego intelektualnym, psychospołecznym i komunikacyjnym charakterze. Ważnym wymiarem tej swoistości jest także ambiwalencja, a radzenie sobie z nią jest jednym z najpoważniejszych wyzwań (Kwiatkowska, 2008, s.89).

W niezwykle bogatej polskiej literaturze naukowej z zakresu pedeutologii wymienia się liczne czynniki, które mogą oddziaływać destrukcyjnie na powodzenie w pracy pedagogicznej. Krzysztof Rubacha określa sytuację nauczycieli jako trudną. „Pełnią bowiem rolę, która ani nie jest jednoznacznie określona, ani do końca jasna. Nie są znane kryteria ich doskonałości, nie ma też pomysłu na ich kształcenie zgodnie z najnowszymi standardami w tej dziedzinie" (Rubacha, 2000, s. 8). Krzysztof Konarzewski (2004) z kolei, charakteryzując rolę współczesnego nauczyciela polskiego, określa ją jako niejasną, wewnętrznie niespójną, psychologicznie trudną oraz niezgodną z innymi ważnymi rolami życiowymi.

Inną z cech „wbudowanych" w rolę nauczyciela jest bycie niezrozumianym przez społeczeństwo, które ocenia go stereotypowo, opierając się na skrótach myślowych dotyczących tej grupy zawodowej, takich jak np. długie wakacje i ograniczona liczba godzin zajęć dydaktycznych. Te stereotypowe sądy, wzmacniane dodatkowo przez budowanie w mediach obrazu współczesnej szkoły i nauczycielstwa przez pryzmat ekstremalnych, niereprezentatywnych przykładów niekorzystnych zjawisk, stanowią duży problem zarówno dla samych nauczycieli, jak i dla ogólnej atmosfery wokół polskiej oświaty.

Istnieje wiele perspektyw widzenia nauczyciela. Na przykład w ujęciu psychologicznym w centrum zainteresowania są cechy osobowościowe, a właściwie ich idealna struktura, w ujęciu technologicznym – kompetencje decydujące o sprawności, w ujęciu humanistycznym – indywidualność, natomiast w podejściu socjologicznym akcentowana jest rola zawodowa i struktura oczekiwań od nauczyciela. Z kolei z punktu widzenia pedagogiki krytycznej decydująca jest wola do zaangażowania się w działanie o charakterze publicznym. Instrumentem zmian są zaś kompetencje intelektualne nauczyciela (Kwiatkowska, 2008, s. 46).

Problematyką szeroko rozumianej osobowości nauczycieli zajmowało się wielu wybitnych polskich pedagogów. Jej znaczenie oddają słowa Jana Legowicza: „Nic, co wywodzi się z osobowości nauczyciela, nie pozostaje obojętne" (Legowicz, 1975, s. 45), Jana Władysława Dawida: „W żadnym zawodzie człowiek nie ma takiego znaczenia jak w zawodzie nauczyciela" (Dawid, 2002, s. 42) czy Józefa Mirskiego: „Drugie obok dziecka epokowe odkrycie w zakresie wychowania – to odkrycie osobowości wychowawcy" (Mirski, 1932, s. 852). Osobowość nauczycieli, zdaniem Kwiatkowskiej, ma zasadniczy wpływ na jakość relacji z uczniami oraz w dużym stopniu decyduje o autorytecie, jakim się cieszą, oraz o wizerunku szkoły w społeczeństwie (Kwiatkowska, 2008, s. 45).

Mimo licznych wysiłków nie udało się sformułować jednego pożądanego modelu osobowego nauczycieli. Prawdopodobnie dlatego, że bardzo różne osoby mogą w tym zawodzie osiągać znaczące wyniki i funkcjonować w satysfakcjonujący sposób, zarówno dla siebie, jak i dla drugiego człowieka. Równie ważny jest kontekst środowiska pracy – ludzie pracują w rożnego typu

placówkach, w których ich określone indywidualne dyspozycje mogą być mniej lub bardziej przydatne.

> O sile działania nauczyciela decyduje w dużej mierze jego indywidualność [...], która nadaje sens działaniu. Nauczyciel musi być na przykład zdolny do długotrwałego wysiłku bez zewnętrznej akceptacji co do słuszności kierunku podjętych działań czy ich rezultatów (szczególnego znaczenia nabiera tu sytuacja nauczyciela-wychowawcy osób z niepełnosprawnością intelektualną – przyp. autora). Działaniu może nadać sens wewnętrzne przekonanie nauczyciela o jego ważności. Istotne jest, aby nauczyciel potrafił odczuć znaczenie zadań, które wykonuje codziennie. To znaczenie wynika już z samego faktu humanistycznego obcowania z dzieckiem (Kwiatkowska, 2008, s. 165).

Poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jaki powinien być nauczyciel, można zdaniem Kwiatkowskiej (2008) podzielić na 3 kierunki w zależności od koncepcji przygotowania do pracy. Są to modele: technologiczny, funkcjonalny i humanistyczny. Warto też wymienić w tym miejscu klasyczne już modele nauczyciela jako: transformatywnego intelektualisty (Giroux, 1988) i mistrza-artysty (Fish, 1996), których – zdaniem Sekułowicz (2008) – wspólnym mianownikiem jest model refleksyjnego praktyka (Schön, 1983). Obecnie coraz większe znaczenie, również w pedagogice specjalnej, przypisuje się potrzebie realizowania działań emancypacyjnych i tu adekwatny jest model nauczyciela jako emancypacyjno-postpozytywistycznego praktyka (Kincheloe, 1993, za: Sekułowicz, 2008).

Emocjonalne wymagania, jakie praca stawia przed nauczycielami, np. praca z osobami agresywnymi, z zachowaniami trudnymi, znalazły wyraz w określeniu „praca emocjonalna", co w pewnym uproszczeniu oznacza, że do osiągnięcia pożądanego efektu w pracy „pomagacze" używają swoich emocji w sensie wysiłku, kontroli i/lub dopasowania ich do specyficznych potrzeb klienta (Zapf, 2002, za: Pyżalski, Merecz, 2010). Także wymiary inteligencji emocjonalnej takie jak samoświadomość (znajomość własnych emocji), kontrolowanie emocji oraz rozpoznawanie emocji innych można zastosować do opisu niezbędnych kompetencji przy organizacji pracy pedagogicznej.

Inną kluczową dla pedeutologii kwestię, a mianowicie zagadnienie tożsamości nauczycieli, podejmuje w swoich pracach Kwiatkowska. Konstatuje, że rodzaj tożsamości jest silnie związany z umiejętnością nadawania sensu własnym działaniom. Stawia pytania o to, jak można sprawić, aby satysfakcja płynąca z bycia niezależnym przezwyciężyła potęgę niegodnej satysfakcji, którą daje pełnienie ról z zewnętrznego nadania. Jak wyzwolić się z mechanizmu ról i innych zależności i móc czerpać siłę z bycia niezależnym i odpowiedzialnym? (Kwiatkowska, 2005). Pisze również o wzroście znaczenia pytania „kim jestem?" w odniesieniu do osoby nauczyciela.

Pośród wielu różnych tożsamości Kwiatkowska opisuje również znaczenie tożsamości zawodowej mogącej być integralną częścią tożsamości osobistej i formą tożsamości społecznej.

> Tożsamość [...] spaja więc w jedną całość to, co zaświadcza o człowieku jako niepowtarzalnej jednostce, to, co jest treścią struktury 'Ja', i to, co ją łączy za pośrednictwem celów, wartości, zasad postępowania ze strukturą 'My', z grupą zawodową, a tożsamość zawodowa jest jedną z najważniejszych i najbardziej stabilnych form tożsamości społecznych człowieka (Kwiatkowska, 2005, s. 71–72).

Należy w tym miejscu zauważyć, zdaniem Kwiatkowskiej, trudności w przypadku zawodu nauczyciela w odróżnieniu tego, co indywidualne, jednostkowe, od tego, kim jest nauczyciel jako przedstawiciel określonej profesji. „Bywa bowiem tak, że to, jakim jest nauczyciel w sensie zawodowym, znakomicie 'żywi się' tym, jakim jest człowiekiem. Trudno byłoby się spodziewać dobrego nauczyciela po złym człowieku" (Kwiatkowska, 2005, s. 71–72).

Pedagog specjalny – między sakralizacją a oskarżeniem

Pedagog specjalny to kategoria zawodowa obejmująca szereg związanych ze sobą specjalistów zajmujących się wychowaniem i nauczaniem specjalnym, rehabilitacją, terapią i resocjalizacją (Palak, Lubiarz-Oleksiewicz, 2008, s. 109). Według Wojciecha Gasika (1991) pedagog specjalny to osoba zajmująca się badaniami w obszarze pedagogiki specjalnej lub osoba pracującą z ludźmi niepełnosprawnymi.

Zdaniem Marii Chodkowskiej (2008) z socjologicznego punktu widzenia pedagog specjalny to rola zawodowa, która, jak każda inna rola społeczna, posiada swoją strukturę. Można wyróżnić w niej elementy konieczne dla jej istnienia, bez których rola ta traci swój sens, elementy ważne, ale niekoniecznie do niej przypisane, oraz takie, które wiążą się z nią, ale nie mają znaczenia dla skuteczności wypełniania tej roli. Praca pedagoga specjalnego często wykracza poza bezpośrednią pracę z wychowankiem i musi dotyczyć jego środowiska społecznego, głównie rodzinnego. Właśnie współpraca z rodzinami należy zdaniem Chodkowskiej do tych najważniejszych, koniecznych elementów roli pedagoga specjalnego. To wykraczanie poza sferę obowiązków zawodowych i powinności moralnych pedagogów specjalnych, poza oczywiste oddziaływanie na wychowanka znajduje szczególny wyraz w świetle potrzeby ochrony jednostek najbardziej potrzebujących i podatnych na stanie się ofiarą różnych nieprzyjemnych społecznie sytuacji. Co charakterystyczne,

spośród różnych osób niepełnosprawnych najbardziej nieprzychylne postawy są wobec upośledzonych umysłowo[1] i chorych psychicznie (m.in. Sękowski, 1993; Witkowski, 1994). Z kolei zdaniem Żanety Stelter (2009, s. 67) „niepełnosprawność intelektualna dziecka może stanowić poważne zagrożenia dla efektywności postaw jego rodziców", a rodzice dzieci niepełnosprawnych intelektualnie częściej w porównaniu z rodzicami dzieci typowo rozwijających się wykazują postawy ambiwalentne (m.in. Gałkowski, 1978; Kowalik, 1995; Sadowska, 2006).

Pedagog specjalny nie jest jeszcze zawodem w rozumieniu formalnym. Osoby legitymujące się akademickim przygotowaniem z zakresu pedagogiki specjalnej mogą być zatrudniane m.in. na stanowisku nauczyciela, nauczyciela-wychowawcy czy pedagoga szkolnego. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie opracowała projekt wniosku o zgłoszenie do Klasyfikacji zawodów i specjalności (KZiS) nowego zawodu: „pedagog specjalny". Projekt został przekazany do konsultacji, a następnie przesłany do Ministerstwa Edukacji Narodowej. Po pozytywnym zaopiniowaniu wniosek przesłano do Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, gdzie zespół ekspertów wydał pozytywną ocenę wniosku. Tym samym ujął zawód „pedagog specjalny" w projektowanej klasyfikacji pod numerem 235919 w kategorii 2359. – „Specjaliści nauczania i wychowania", gdzie indziej niesklasyfikowanego (załącznik do rozporządzenia MNiPS z dnia 22.05.2013). Projekt nowego rozporządzenia z dnia 22 maja 2013 r. wraz z zaktualizowaną klasyfikacją jest przedmiotem konsultacji z resortami i partnerami społecznymi (http://www.efps.pl/pl/2013-06-03-18-19-54/zawod-pedagog-specjalny, dostęp: 28.12.2014). Zgodnie z opisem zawodu „pedagog specjalny" jest specjalistą posiadającym wiedzę i umiejętności do pracy z uczniami z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej i integracyjnej. Zadania pedagoga specjalnego obejmują w tym projekcie m.in.:

- współorganizowanie kształcenia integracyjnego i włączającego,
- koordynowanie działań zespołu nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia w zakresie rozpoznania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz opracowywania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) i ich modyfikowania,
- świadczenie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami, ich rodziców i nauczycieli,
- prowadzenie, wspólnie z innymi nauczycielami, zajęć edukacyjnych, w których uczestniczą dzieci i młodzież z niepełnosprawnością,

1 Zasadniczo w pracy będzie używany termin „niepełnosprawność intelektualna", natomiast tam, gdzie oryginalnie użyte było „upośledzenie umysłowe" – termin zostanie zachowany zgodnie z intencją autora oryginalnego tekstu. Należy przyjąć je jako synonimy.

- współpraca z przedszkolami, szkołami i placówkami specjalnymi oraz innymi podmiotami działającymi na rzecz niepełnosprawnych w zakresie wynikającym z potrzeb przedszkola i szkoły ogólnodostępnej i integracyjnej.

Typowe stanowiska pracy przewidziane dla pedagoga specjalnego to: nauczyciel-pedagog specjalny zatrudniony w przedszkolach, szkołach integracyjnych i oddziałach integracyjnych zorganizowanych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz nauczyciel-pedagog specjalny zatrudniony w szkołach i oddziałach ogólnodostępnych. Jak widać, projekt ten dotyczy pedagogów specjalnych pracujących poza systemem szkolnictwa segregacyjnego (specjalnego).

O wszechstronności przygotowania zawodowego pedagogów specjalnych może świadczyć zidentyfikowana przez Jana Pańczyka (2008) nominalna liczba 200 potencjalnych stanowisk pracy, na których może być zatrudniony absolwent kierunku pedagogika specjalna. Szacunkowa liczba zatrudnionych pedagogów specjalnych w Polsce wynosi około 65 tysięcy (około 55 tysięcy nauczycieli i około 8 tysięcy wychowawców), co stanowi około 10% wszystkich nauczycieli i wychowawców w Polsce.

Zawód „pedagog specjalny" pozwala na wykonywanie różnych prac, jednak w publikacji tej uwaga będzie poświęcona w największym stopniu tym pedagogom, którzy zajmują się osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Od tradycyjnej nazwy subdyscypliny „oligofrenopedagogika" najczęściej odróżnia się ich, nazywając „oligofrenopedagogami", choć w świetle tendencji antystygmatyzacyjnych coraz częściej stosuje się określenie „pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną" bądź jakiś zbliżony wariant nazwy specjalności, niewykorzystujący terminu „upośledzenie umysłowe". W takim wypadku nie jest używana kategoria „oligofrenopedagog", a zostaje ona nazwana w sposób opisowy, np. pedagog specjalny w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wykształcenie z zakresu oligofrenopedagogiki (edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną) uzyskać można na studiach I lub II stopnia, studiach podyplomowych oraz – wciąż – na kursach kwalifikacyjnych (co jest przedmiotem pewnych kontrowersji) prowadzonych przez różne podmioty, zarówno publiczne, jak i prywatne.

Monika Parchomiuk (2013) na podstawie zapisów prawa dokonała zestawienia funkcji i zadań zawodowych stojących przed pedagogami specjalnymi pracującymi z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Wyróżniła ogólne zakresy funkcjonowania zawodowego, a w nich zadania ogólne i formy (miejsca realizacji zadań). Są to: wczesne wspomaganie rozwoju, nauczanie i wychowanie specjalne, nauczanie i wychowanie integracyjne, wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży, wsparcie dorosłych, wsparcie w codziennej egzystencji.

Zgodnie z klasyfikacją zawodów w zakresie dotyczącym stanowisk nauczycieli w kategorii 234.: „Nauczyciele szkół specjalnych" pod numerem 235205 znajduje się „Nauczyciel upośledzonych umysłowo (oligofrenopedagog)". Synteza

specyfiki działalności zawodowej nauczyciela-oligofrenopedagoga w tej klasyfikacji przedstawia się następująco:

> Prowadzi zajęcia dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze z dziećmi i młodzieżą upośledzoną umysłowo w różnym stopniu w: przedszkolach specjalnych, szkołach podstawowych specjalnych, specjalnych szkołach przysposabiających do pracy, szkołach zawodowych specjalnych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych; przygotowuje uczniów upośledzonych umysłowo, w miarę ich możliwości, do pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa.

Zgodnie z Klasyfikacją Zawodów zadania nauczyciela-oligofrenopedagoga obejmują m.in.:

- prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych, dostosowanych do możliwości psychofizycznych każdego ucznia,
- prowadzenie zajęć rewalidacji indywidualnej, takich jak: gimnastyka korekcyjna, usuwanie wad wymowy, usprawnianie i doskonalenie technik szkolnych ucznia,
- planowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego w ramach nauczania przedmiotu lub prowadzonych innych zajęć,
- planowanie i przygotowywanie pomocy dydaktycznych dla każdego ucznia,
- prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych w środowisku naturalnym,
- wdrażanie uczniów do samodzielności możliwej do osiągnięcia (przy głębszych upośledzeniach – do samoobsługi, przy upośledzeniu lekkim – do samodzielnego życia w społeczeństwie), rozwijanie ich zainteresowań, kształtowanie pożądanych postaw,
- ścisła współpraca z rodziną dziecka,
- stosowanie wobec uczniów różnych form opieki i podejmowanie działań na rzecz poprawy warunków materialnych i wychowawczych,
- opracowywanie różnorodnych narzędzi pomiaru osiągnięć uczniów, analizowanie wyników nauczania,
- ciągłe doskonalenie własnego warsztatu pracy.

Zadania związane z nauczaniem i wychowaniem uczniów z niepełnosprawnością intelektualną mieszczą się również w opisie zawodu pedagoga specjalnego (pod numerem 235919), który „prowadzi badania nad potrzebami edukacyjnymi osób niepełnosprawnych, udziela im wsparcia i pomocy, prowadzi zajęcia dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze z dziećmi i młodzieżą w przedszkolach, szkołach różnych poziomów nauczania oraz w klasach integracyjnych, realizuje procesy rewalidacji, kompensacji oraz resocjalizacji osób niepełnosprawnych" (http://psz.praca.gov.pl/klasyfikacja_zawodow/index.php?klasyfikacja_zawodow_id=1201 [dostęp 20.05.2015]).

Specyfika pracy i postulowany obraz pedagoga specjalnego

Pedagog specjalny należy do grona zawodów, w których osobowość stanowi swoiste narzędzie pracy i jest warunkiem skuteczności działania. W polskiej pedagogice specjalnej efektywność pracy rehabilitacyjnej z dzieckiem niepełnosprawnym zawsze była wiązana z pracą nauczyciela-wychowawcy. Na rolę szeroko rozumianej osobowości jako podstawowego narzędzia w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych (oprócz dobrego przygotowania zawodowo-teoretycznego i praktycznego) zwracały uwagę Maria Grzegorzewska (1964), Janina Doroszewska (1989), Halina Borzyszkowska (1983) i in.

W literaturze dotyczącej osoby pedagoga specjalnego można spotkać się z postulatem posiadania przez niego najwyższych kwalifikacji zarówno merytorycznych, jak i natury osobowościowej, moralnej. Bliskie jest to podejściu personalistycznemu, zgodnie z którym pedagog to osoba dynamiczna i dojrzała, posiadająca własną filozofię życia i ujawniająca własną hierarchię wartości i jako taka stanowi warunek rozwoju osoby wychowanka (Materny i in., 1999, s. 145).

Grzegorzewska najpełniej urzeczywistniła połączenie wysiłków pedagogiki specjalnej i pedeutologii na drodze odnalezienia prawdy o nauczycielu dla dobra dziecka potrzebującego pomocy.

> Problematyka [...] osobowości nauczyciela-wychowawcy stanowiła główne zainteresowanie M. Grzegorzewskiej [...] każdy z nas, opierając się na swoich możliwościach i swoich właściwościach, czując, myśląc, działając, buduje siebie, swój wewnętrzny świat, świat swoich wartości dodatnich i ujemnych, swoich pojęć, marzeń, stosunek do świata otaczającego i wszelkich jego zjawisk, i stosunek do samego siebie. Buduje więc w dużej mierze swój własny los (Tomasik, 1995, s. 118).

Grzegorzewska adresowała do osób zajmujących się zawodowo pedagogiką specjalną m.in. następujące wymagania:

> Nauczyciel musi ukształtować swoją własną hierarchię wartości, która będzie stanowiła drogowskaz jego dalszej pracy [...] myślę tutaj o nieugiętej postawie człowieka w walce z trudnościami w dochowaniu wierności prawdzie swojej, swoim założeniom życia, swoim przekonaniom [...] Musisz być sobą, inaczej przestajesz istnieć moralnie (Tomasik, 1995, s. 115).

Potrzeba głębokiego humanizmu pedagoga specjalnego, wyrażająca się m.in. uznaniem osobowości niepełnosprawnego wychowanka niezależnie od stopnia i rodzaju niepełnosprawności oraz jej stygmatów, wyrażana była również przez Pańczyka (1991), który podkreślał znaczenie zdolności

empatycznych w tej grupie zawodowej pojmowanych jako konstruktywna wrażliwość na cudze cierpienie, a nie „łzawa czułostkowość". Zdolnościom tym musi towarzyszyć dojrzałość emocjonalna oraz głęboka wiedza teoretyczna i umiejętności praktyczne. Ideałem zachowania w stosunku do innych nie jest ani pomaganie, ani opiekuńczość, ani wspaniałomyślność:

> chodzi o coś znacznie więcej – o umiejętność wczuwania się w sytuację jednostki i podejmowanie działań leżących nie tylko w sferze jego obowiązków [...] To osobowe spotkanie w procesie oddziaływań wspomagających jest asystowaniem, pomaganiem jednostce niepełnosprawnej, pełnieniem roli przewodnika w osiąganiu przez nią funkcjonalnej zdolności i efektywnego przystosowania (Sowa, 2008, s. 143–144).

Borzyszkowska (1983) z kolei podkreśliła takie właściwości pedagoga specjalnego, jak umysłowość, moralność i humanizm społeczny. Janina Wyczesany (2008) zauważyła ponadto znaczenie i potrzebę kształcenia terapeutycznych kompetencji pedagoga specjalnego.

W opinii Haliny Pelc (1991, s. 52) pedagog specjalny powinien być człowiekiem wyrastającym ponad przeciętność, dążącym do doskonałości, mającym duże poczucie obowiązku i moralnej odwagi, kierującym się realizmem, wnikliwie analizującym każdą sytuację wychowawczą, starającym się dokładnie poznać wychowanków, akceptującym osobowość dziecka upośledzonego, mającym optymizm pedagogiczny, wierzącym w możliwość pokonywania trudności i osiągania sukcesów przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną, wrażliwym, dobrym i życzliwym. Od pedagoga wymaga się szczególnego poczucia odpowiedzialności, stałego doskonalenia się, prowadzenia badań, inwencji twórczej, pomysłowości, poszukiwania nowych rozwiązań.

W mniej „sentymentalny" sposób Andrzej Wojciechowski (1994) określił postulowany model osobowości pedagoga specjalnego. W tym celu przytoczył opinię Guya Vattier'a:

> Wychowanie specjalne nie potrzebuje ani świętych, ani męczenników. Potrzebni są ludzie dbający o swoją równowagę, swoje zdrowie fizyczne i umysłowe, kochający życie i innych, żywiący prawdziwy szacunek dla osoby ludzkiej, zaczynając od własnej. Zawód „wychowawcy specjalnego" różni się od innych, ponieważ dotyczy i wyzwala wychowawcę specjalnego od lęku przed bytem ludzkim w całej jego złożoności. Jest bardzo trudny, ponieważ wymaga słuchania drugiego, dyspozycyjności, cierpliwości i tolerancji. Jest też niewdzięczny, gdyż dotyczy sytuacji „marginesowych", które nie on sam stworzył, ale które musi wziąć na siebie. Jest też frustrujący, gdyż przy podejmowanych decyzjach strukturalnych i społecznych decydujący rzadko kontaktują się z wychowawcą specjalnym (za: Olszak, 2001, s. 47).

Wykonywanie zawodu pedagoga specjalnego wymaga przygotowania specjalistycznego, zarówno merytorycznego, jak i osobowościowego. Kompetencje zawodowe nauczyciela szkoły specjalnej to również określone cechy osobowości oraz umiejętności interpersonalne. Nauczyciel, jeżeli rzeczywiście chce być osobą inspirującą dzieci i młodzież, popychającą je w kierunku rozwoju, musi zacząć pracę od siebie. Można powiedzieć, że pracuje swoją osobowością (Olszak, 2001, s. 112). W tym kontekście Frommowskie „poznaj siebie samego" ma głęboki sens, zwłaszcza w profesjach, w których mamy do czynienia z rozwojem drugiego człowieka (Kwiatkowska, 1997). Stąd wynika potrzeba rozwoju samoświadomości osób zajmujących się pracą z ludźmi. Na świadomość siebie i swojego systemu wartości (wiedza o sobie, o mechanizmach własnego działania stanowi najważniejsze zabezpieczenie przed stosowaniem manipulacji – czyli wykorzystywania ucznia i samego kontaktu wychowawczego do zaspokajania własnych potrzeb) zwrócił uwagę również Zbigniew Gaś (2001).

Typowa dla profesji społecznych niejasność roli to w przypadku pedagogów specjalnych m.in. spór „napięcia" między terapią a wychowaniem, który zdaniem Ottona Specka powstał głównie na gruncie ideologicznym. „Daje się zauważyć, że w [...] społeczeństwie problemy pedagogiczne, moralne i polityczne są coraz częściej przekształcane w problemy terapeutyczne i że istnieje tendencja do leczenia ludzi, obojętnie o jakie problemy chodzi", co widział już w latach 70. XX wieku Hartmut von Henting w odniesieniu do pracy Philipa Reiffa „The Triumph of Therapeutic" (Speck 2005a; Speck 2005b, s. 321).

Model pedagoga specjalnego, jaki proponuje Małgorzata Sekułowicz (2008), jest połączeniem podejścia postulatywnego i empirycznego. Zbudowany został na podstawie wyników badań Wandy Dróżki (1997, 2004) dotyczących biografii młodego pokolenia nauczycieli. W takim ujęciu model pedagoga specjalnego powinien być usytuowany w ramach nurtu humanistycznego. W swoim modelu Sekułowicz wyodrębniła następujące cechy charakteryzujące sylwetkę nauczyciela szkolnictwa specjalnego:

- refleksyjność i plastyczność myślenia,
- świadomość pełnionej roli i związana z tym odpowiedzialność,
- umiejętność budowania pozytywnego społecznego obrazu podopiecznych i ich poczucia własnej wartości,
- cierpliwość i wytrwałość (szczególnie w przypadku głębszej niepełnosprawności intelektualnej),
- autentyczność,
- poczucie sprawiedliwości,
- umiejętności organizacyjne,
- umiejętność współpracy i współdziałania z rodzicami,
- zdolność rozumienia niepełnosprawności dziecka,
- odporność na trudności wynikające z pracy z dziećmi niepełnosprawnymi,

- umiejętność przeprowadzania diagnozy psychopedagogicznej oraz terapii,
- zdolność adaptacji w związku z przemianami technologicznymi, umiejętność szybkiej i twórczej asymilacji nowych informacji oraz
- otwartość na innowacje (zwłaszcza pedagogiczno-terapeutyczne).

Sekułowicz konkluduje, że model ten pozostaje przede wszystkim w warstwie postulatywnej, a jednym z czynników warunkujących jego realizację może być wypalenie zawodowe nauczycieli-pedagogów specjalnych lub zagrożenie wypaleniem.

W kontekście ryzyka wypaleniem zawodowym warto zauważyć poszerzanie się znaczenia umiejętności terapeutycznych pedagogów specjalnych. Mieszczą się w nich również zdaniem Gasia (2001) umiejętności autoterapeutyczne pozwalające na zapobieganie i radzenie sobie z doświadczeniem wypalania się sił. Pogląd ten znajduje wyraz także w pracach Pańczyka (2002, 2006), w których zwraca uwagę na potrzebę rozwijania kompetencji autoterapeutycznych, zabezpieczających pedagogów przed negatywnymi skutkami uprawianego zawodu.

Pedagog specjalny nie działa w wyizolowanych warunkach. Zenon Gajdzica zauważa, że do ujrzenia w szerszej perspektywie pracy pedagoga specjalnego potrzebne jest ujęcie systemowe, co oznacza m.in., że „pedagog specjalny, postrzegany jako element systemu, w zależności od formy kształcenia znajduje się w nieco innej konfiguracji zmiennych warunkujących jego działanie, co wymaga zróżnicowanych kompetencji" (2008, s. 155). Pedagog specjalny jest zdaniem Gajdzicy kluczowym elementem wszystkich systemów edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie, a kompetencje zawodowe oraz motywacja należą do jego najważniejszych zasobów.

Praca nauczyciela-pedagoga specjalnego pracującego w szkolnictwie specjalnym czasem bywa porównywana z pracą nauczyciela pracującego z uczniami typowo rozwijającymi się. Oprócz podstawowych różnic (ze względu na charakterystykę uczniów, np. zdrowy–niepełnosprawny) można zauważyć, że w przypadku pedagoga specjalnego często mamy do czynienia z rozszerzeniem zakresu różnych postulowanych i koniecznych do pracy właściwości i wymagań zarówno w kontekście ilościowym (w sensie większej ich liczby), jak również jakościowym (w sensie większego ich pogłębienia i nasilenia). Zdaniem Władysława Dykcika (2010, s. 142) głównym zadaniem nauczyciela-wychowawcy w specjalnych ośrodkach dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także tworzenie środowiska, sytuacji i atmosfery sprzyjającej przekazywaniu jej.

Opierając się na koncepcji Specka, Parchomiuk przywołuje dwa niezwykle ważne pola działalności pedagogów specjalnych: sferę zadaniową i powinnościową, w której najważniejsze jest bezwarunkowe poszanowanie godności drugiego człowieka. Podkreśla potrzebę rozważenia przez pedagogów, jaki

model życia osób z niepełnosprawnością intelektualną widzą jako normalny (pożądany) i jak postrzegają swoją rolę, a rola ta może istnieć w trzech wymiarach: Wyłączność-Komplementarność w stosunku do innych profesjonalistów, Paternalizm-Dążenie do współpracy i autonomii oraz Bierność-Aktywność (Parchomiuk, 2013, s. 131).

Wspomniane już odczuwanie przez nauczycieli bycie nierozumianymi nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji pedagogów specjalnych, którzy są znacznie mniej wyróżnianą i rozpoznawaną kategorią zawodową. O specyficznej samotności (izolacji) pedagogów specjalnych pisze m.in. Harry N. Chandler (2001), uznając ją za jeden z najbardziej charakterystycznych, obciążających oraz rzadziej podejmowanych przez badaczy czynników występujących w pracy tej grupy zawodowej. Debra W. Emery i Brian Vanderberg (2010) dokonują ciekawej konstatacji dotyczącej porównywalności sytuacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich nauczycieli-pedagogów specjalnych jako swego rodzaju grup ryzyka. Uczniów dotyczy m.in. większe prawdopodobieństwo braku sukcesu edukacyjnego, podwyższone ryzyko depresji, lęku, otrzymywania mniejszej akceptacji ze strony typowo rozwijających się rówieśników. W świetle badań, o ironio, osoby zawodowo powołane do pomocy osobom w trudniejszej sytuacji – same w niej się znajdują.

Wydaje się (choć brak tu danych empirycznych), że pedagodzy specjalni nie muszą wcale być identyfikowani z ogółem nauczycieli i stanowią grupę nie do końca wyróżnianą w percepcji społecznej, co powoduje swego rodzaju „kastowość" tej grupy zawodowej i zamykanie się w obrębie grup towarzysko-zawodowych z tego samego miejsca pracy lub tej samej branży w obrębie pedagogiki specjalnej. Unikalny charakter sytuacji, z jakimi spotykają się pedagodzy specjalni, przerósłby każdego spoza tej grupy zawodowej. Kontakt z osobami wyjątkowymi, ze złożonymi problemami, zachowaniami nietypowymi, współistniejącymi dysfunkcjami itd. jest na tyle rzadkim doświadczeniem, że osoby wykonujące ten rodzaj pracy doświadczają pewnego rodzaju izolacji bądź decydują się na autoizolację, gdyż w pewnych sytuacjach jest naprawdę trudno odpowiedzieć na pytanie: „Co tam w pracy?". Z tego powodu dla wielu pedagogów specjalnych duże znaczenie ma pielęgnowanie kontaktów z tymi, którzy ich naprawdę dobrze rozumieją, czyli innych pedagogów specjalnych. A jeśli okazjonalnie w szerszych kręgach budzą zainteresowanie swoją szczególną profesją, mogą ulec atmosferze ciekawości i zapotrzebowania na „jakieś interesujące historie", wywierając w ten sposób wpływ zarówno na postrzeganie swojej profesji jako swego rodzaju inności, jak na stereotypowe postrzeganie wychowanków specjalnych jako tych, którzy dziwnie się zachowują. Stąd spada na nich wyjątkowa odpowiedzialność za wizerunek tak własnej grupy zawodowej, jak i osób powierzonych ich opiece. W tym kontekście warto przywołać opinię Sekułowicz (2005), która jako jedno z ważnych zadań pedagogów specjalnych wymienia promowanie pozytywnego wizerunku osoby

z niepełnosprawnością intelektualną, co ma prowadzić do zmiany postaw oraz zwiększać szanse na normalny udział w życiu społecznym.

> Koncepcja normalizacji i związane z nią idee empowermentu i self-adwokatury, odnoszące się do niepełnosprawnych intelektualnie w przebiegu całego ich życia, wymagają zrezygnowania z tradycyjnego, tj. paternalistycznego ustosunkowania ze strony specjalistów [...] Zmiana ta musi wyrażać się zarówno na poziomie określonych treści dotyczących edukacji i rehabilitacji, jak i sposobów ich realizacji i ma wyraz np. w ułatwianiu podejmowania decyzji (Parchomiuk, 2013, s. 129).

Działania pedagogów specjalnych wykraczają poza kontakt z uczniem-wychowankiem. Jolanta Lausch-Żuk (1996) mówi o rolach pedagoga specjalnego realizowanych w wymiarach związanych z samymi osobami niepełnosprawnymi, ich otoczeniem społecznym, instytucjami działającymi na ich rzecz oraz oczekiwaniami i interesami społecznymi. W tych kontekstach mogą być realizowane m.in. rola naukowca-badacza, terapeuty-rehabilitanta, konsultanta i osoby wspierającej.

Wraz z rozszerzaniem i zmienianiem się charakteru pedagogiki specjalnej można zauważyć wzrastające zapotrzebowanie na pedagogów specjalnych mogących realizować wielorakie funkcje związane m.in. z rozpiętością wieku osoby niepełnosprawnej, rodzajem i stopniem niepełnosprawności, formą pracy itp. (Łaś, 1996). Z kolei według Specka (2005b) zadania pedagogów specjalnych wynikające z ról i pełnionych funkcji to zadania zorientowane na: przebieg życia, metody (obejmujące psychologiczne i pedagogiczne), cele (wczesne wspieranie, kompleksowa rehabilitacja, włączanie i normalizacja) i zadania społeczno-ekologiczne (np. współpraca z rodzicami, współpraca między specjalistami).

Zdaniem Vattiera działania wychowawcy specjalnego wkraczają w praktykę wielodyscyplinarną. Wychowanie jest przede wszystkim działaniem w relacji, bez wsparcia o rzeczy konkretne – widzialne. Nauczyciel przekazuje wiedzę, lekarz leczy, pielęgniarka opiekuje się. Czynności wychowawcy specjalnego wydają się nie do dotknięcia (*impalpable*), nie do wyróżnienia (*indiscernable*). „Cóż to za praca żyć z dzieckiem nieprzystosowanym, bawić się z nim, słuchać go i mówić do niego po prostu? Jak to wyjaśnić tym, dla których praca jest nieoddzielna od typowej klasyfikacji: produkcja – wymiana – usługi" (Wojciechowski, 2004, za: Olszak, 2001).

> Uznanie ważności tego, co może zdziałać wychowanie, a także wychowanie specjalne, jest trudne. Ten stan rzeczy powoduje znaną, kłopotliwą sytuację, w której pedagog jest pytany [...], co on właściwie takiego robi, co jest tym elementem pedagogicznym, tym specyficznym i wymiernym skutkiem jego

zawodowych czynności. W wypadku wychowania nie da się niczego obliczyć i podać wyniku (Speck, 2005b, s. 324).

Wychowanie specjalne jest bardziej sztuką niż nauką (Wyczesany 2007, s. 159). Czy sztuka zatem potrzebuje bardziej artystów niż profesjonalistów? Parchomiuk zauważa, że „podobnie jak szkodliwa w działalności pedagogów specjalnych jest nadmierna formalizacja i profesjonalizacja, tak niekorzystna jest również niespójność i niejasność normatywna czy też brak jakiejkolwiek regulacji na tym poziomie" (2013, s. 132). Wspomina również o sprzecznościach wbudowanych w tę rolę, np. dylematach i uwikłaniach między indywidualizacją a stosowaniem obiektywnych kryteriów, koniecznością realizowania programu a rozwojem uczniów itp.

Współcześnie tradycyjna rola pedagoga specjalnego w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną ulega przeobrażeniom (m.in. w związku z powstawaniem i upowszechnianiem się nowych form edukacji, np. szkolnictwa integracyjnego). Zdaniem Czesława Kosakowskiego (1996) zmiany w pracy pedagogów specjalnych dotyczą zarówno wymiaru pionowego (wszystkie kategorie wiekowe podopiecznych), jak i poziomego (wiele różnych obszarów życia). Jednak nawet najlepsze przygotowanie nie daje gwarancji skutecznego radzenia sobie z pojawiającymi się wyzwaniami w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Musi być aktualizowane, a pedagodzy specjalni powinni mieć możliwość skorzystania ze zróżnicowanych źródeł wsparcia (np. ze strony kierownictwa, współpracowników). Długotrwałe zaangażowanie w działania leżące na styku nauczania, wychowania, opieki i terapii, często nieprzynoszące oczekiwanych rezultatów, wymaga z jednej strony posiadania odpowiednich zasobów i przygotowania merytorycznego, z drugiej zaś umiejętności dbania o siebie i posiadania wspomnianego wcześniej wsparcia.

Jednym z ważnych zagadnień związanych z osobą pedagoga specjalnego jest sposób jego percepcji, nastawienie na samokontrolę, na potrzebę rozwoju samoświadomości i doskonalenia własnych kwalifikacji. Zdaniem Krystyny Kuligowskiej szczególnie ważne jest to u osób nauczających dzieci niepełnosprawne intelektualnie. Zauważa ona, że nauczyciela pracującego np. w liceum kontrolują uczniowie. Natomiast dziecko niepełnosprawne nie jest w stanie kontrolować nauczyciela, procesu jego pracy, jej wyników. Kontrola z zewnątrz (wizytatorów, rodziców) rzadko się pojawia. Dlatego też nauczyciel, jeśli chce dobrze pracować, powinien stale sam kontrolować przebieg własnej pracy z dziećmi i jej wyniki (Kuligowska, 1991, s. 14). Takie nastawienie samoewaluacyjne powinno być kształtowane już w czasie studiów, pierwszych kontaktów praktycznych z osobami niepełnosprawnymi. U nauczycieli z wieloletnim stażem zadanie wydaje się o wiele trudniejsze niż w przypadku kandydatów do zawodu. Posiadanie wspomnianej samokontroli idzie w parze

z posiadaniem przez nauczyciela stabilnego, dobrze zhierarchizowanego systemu wartości, którego wątek zostanie dalej rozwinięty.

Koncepcja dobrego pedagoga specjalnego pracującego z osobami z niepełnosprawnością intelektualną nie jest spójna i dobrze zdefiniowania oraz zbadana w literaturze. Najczęściej dotyczy normatywnych kwestii, tzn. tego, jaki powinien być pedagog specjalny, rzadziej tego, co powinien umieć, a najrzadziej tego, jaki rzeczywiście jest, czyli empirycznego wizerunku tej grupy osób.

Pedagog specjalny w świetle wyników badań i analiz teoretycznych

Analiza osobowości nauczycieli szkół specjalnych, którą przeprowadził Stanisław Siek (2000) wykazała, że występuje u nich wyższe (w porównaniu z populacją generalną nauczycieli) nasilenie potrzeby dominowana, prestiżu, dążenia do znaczenia oraz silniejsze lęki przed doznaniem urazy ze strony innych ludzi. Inne wnioski dotyczyły wyższego poziomu empatii, silniejszych skłonności do działań kompensacyjnych, do niepoddawania się niepowodzeniom i do próbowania na nowo, jeśli coś się nie udaje. Z kolei badania Janusza Kostrzewskiego i Joanny Głodkowskiej (1985) o wpływie cech osobowości nauczycieli na zasób wiadomości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną pokazały, że czynnikami pozytywnie wpływającymi były takie właściwości, jak m.in. odpowiedzialność, dobre samopoczucie, opanowanie, refleksyjność, systematyczność, zrównoważenie i życzliwość. Z kolei porywczość badanych nauczycieli, egocentryzm i konformizm wpłynęły negatywnie na sukces szkolny ich uczniów.

Ciekawy punkt widzenia na empiryczną weryfikację pożądanych cech osoby zajmującej się zawodowo osobami z niepełnosprawnością intelektualną prezentują Gemma Dodevska i Maria Vassos (2013). W ich badaniach brali udział zarówno podopieczni, jak i kadra kierownicza. Na podstawie owych badań wywnioskowano, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą być wiarygodnymi respondentami wypowiadającymi się w swojej sprawie, co dopiero w ostatnich latach zostaje realizowane poprzez badania uwzględniające punkt widzenia samych osób niepełnosprawnych intelektualnie. Wcześniej o osobach z niepełnosprawnością intelektualną wypowiadały się osoby pełnosprawne.

Badania nad pożądanymi cechami bezpośredniego „pomagacza" dawały rozbieżne wyniki, w zależności od tego, kto był pytany o te właściwości. Gdy respondentami byli menedżerowie (kadra kierownicza), nacisk był kładziony na wiedzę i umiejętności praktyczne personelu. Natomiast gdy pytani byli sami podopieczni z niepełnosprawnością intelektualną, podkreślali znaczenie posiadania przez opiekunów kompetencji interpersonalnych. Autorzy konkludują, że wizja osób z niepełnosprawnością intelektualną jest wiarygodna

i potwierdza wyniki wcześniejszych badań (Hatton i in., 2009; Clarkson i in., 2009). Kolejną konkluzją było poczucie niewystarczającego przygotowania deklarowane przez opiekunów, choć wyniki te dotyczyły osób pracujących z niepełnosprawnymi intelektualnie, ale nie będących pedagogami specjalnymi. Z innej perspektywy Parchomiuk (2008, s. 383) wysnuwa wniosek o niedostatku kompetencji specjalistów, nie tylko w zakresie seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną, co badała szczegółowiej, lecz także w szerszym obszarze związanym z niepełnosprawnością. Za wskaźniki przyjmuje niski stopień pewności swoich przekonań, ich niespójność i ambiwalencję oraz niewielką motywację do działań wspierających.

Oprócz analiz opartych na badaniach empirycznych prowadzony jest również innego rodzaju namysł będący radykalną próbą oceny funkcjonowania pedagogów specjalnych i szerzej – pedagogiki specjalnej oraz innych nauk o człowieku. Elżbieta Zakrzewska-Manterys (2010) w swojej ocenie dokonanej z perspektywy socjologii krytycznej mówi o dyskursie o niepełnosprawnych jako zmonopolizowanym przez oligofrenopedagogów, pedagogów specjalnych oraz humanistycznie zorientowanych psychologów. Opisuje ich działalność jako „beznamiętną fachowość", „górnolotny patos" itd. Takie oceny odbierane są przez środowisko zarówno naukowców, jak i praktyków jako niesprawiedliwe i zgeneralizowane, choć na niektóre negatywne aspekty funkcjonowania zawodowego pedagogów specjalnych zwracają też uwagę sami przedstawiciele tej dyscypliny. Teresa Żółkowska (2007) zauważa, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną wciąż poddawane są przez osoby zajmujące się nimi treningowi zależności, nadmiernej kontroli, a zdaniem Amadeusza Krause (2004) mamy do czynienia z infantylizacją procesu rehabilitacyjnego.

Problem zaniedbywania kategorii wychowania podkreśla na gruncie polskiej pedagogiki specjalnej Krause (2008, s. 15). Zauważa, że w swoich tekstach Maria Grzegorzewska przede wszystkim odnosiła się do nauczyciela-wychowawcy, podczas gdy współcześnie często zapomina się o tej podstawowej sferze działalności pedagogów specjalnych, jaką jest wychowanie, rezygnując z niego na rzecz strategii rewalidacyjno-terapeutycznych.

> Nie można się oprzeć wrażeniu, pewnej nadrzędności efektów rewalidacyjnych, integracyjnych lub normalizacyjnych kosztem przygotowywania pedagogów do elementarnych procesów wychowania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. O tym, że jest to droga obarczona ryzykiem, możemy się przekonać, sięgając do tekstów Marii Grzegorzewskiej (Krause, 2008, s. 15).

Speck (2005b) ponadto sygnalizuje zagrożenia związane z przyjęciem przez pedagoga specyficznej postawy wycofania się do swojej ograniczonej, specjalistycznej wiedzy. Z kolei Agnieszka Woynarowska (2010) dostrzega przemoc symboliczną w praktyce wychowania i opieki nad osobami

z niepełnosprawnością intelektualną. Pisze o łamaniu woli podopiecznych, poddawaniu się woli opiekuna itd.

> Współczesna pedagogika specjalna powinna się poniekąd stawać także pedagogiką krytyczną lub powinna czerpać z założeń pedagogiki krytycznej [...] Od pedagogów specjalnych [...] można by oczekiwać generowania nowej wiedzy, zmieniającej znaczenia niepełnosprawności intelektualnej, występowania przeciwko wszelkim formom ucisku, dyskryminacji. Pedagog specjalny mógłby się także stawać krytycznym obserwatorem demokratycznej rzeczywistości i tego, co niesie ona dla człowieka z niepełnosprawnością intelektualną: czy jest to scenariusz wyzwolenia i tworzenia wspólnej, zgodnej koegzystencji opartej na dialogu i poszanowaniu równicy, czy jest to scenariusz zniewolenia, także związany z przeobrażeniami gospodarczymi, który utrwala wykluczenie (Woynarowska, 2010, s. 41).

Wydaje się zatem, że jednym z warunków upodmiotowienia i emancypacji osób z niepełnosprawnością intelektualną jest „potencjał emancypacyjny" (Krause, 2008, s. 15) ludzi zajmujących się pedagogiką specjalną.

Collin Barnes i Geof Mercer (2008) zauważają, że pomoc niepełnosprawnym intelektualnie jest wciąż zakorzeniona w etosie ochrony i opieki społecznej. Posługują się terminem: „upośledzający specjaliści" wyrosłym z radykalizmu Ivana Illicha.

> Wśród osób niepełnosprawnych [...] panuje trwałe przekonanie [...], że relacje między laikami a specjalistami są hierarchiczne oraz pogłębiają poczucie bezradności, zależności. Jest to przyczyna bierności i apatii wśród niepełnosprawnych. Owładnięci ujęciem jednostkowym specjaliści uznają niepełnosprawność za problem zdrowotny (Barnes i Mercer, 2008, s. 52).

Podobnie Vic Finkelstein (1980) zauważa, że idee, wartości i korzyści, jakie charakteryzują stosunki między pomagającymi a tymi, którym pomagają, są normalne tylko z punktu widzenia pełnosprawnych.

Wzrost zjawiska przemocy wobec ludzi z niepełnosprawnościami zdaniem Specka wynika z ogólnej niekorzystnej sytuacji ekonomicznej jako wyraz poszukiwania kozła ofiarnego – osoby bezbronnej. Wskazuje również na opiekę instytucjonalną jako miejsce realizowania negatywnych praktyk wobec osób niepełnosprawnych, które wynikają w dużym stopniu z ograniczania nakładów na opiekę bezbronnych. Do takich należy przedmiotowe podejście do osób wspomaganych i ryzyko uzależnienia się od systemów opieki, wspomagania i terapii.

> Istnieje niebezpieczeństwo, że za sprawą naszych wysoko wyspecjalizowanych systemów usług ludzie upośledzeni będą coraz bardziej zależni, na przykład

> z powodu racjonalizacji procesów pracy, interweniujących terapii czy technik manipulacyjnych, które nie mogą być przez adresata kontrolowane (Speck, 2005b, s. 193).

Grozi nam zalew nakierowanych na dowiedzenie sukcesu konceptów ekonomicznie określanego procesu zapewnienia jakości (Speck, 2005b, s. 324).

Warto w tym miejscu wspomnieć o potrzebie utrzymywania pewnej równowagi między zaangażowaniem się w problemy związane z pracą a utrzymywaniem właściwego dystansu wobec sfery zawodowej. Od umiejętności osiągnięcia tej równowagi zależeć będzie funkcjonowanie zawodowe pedagogów specjalnych i pośrednio ich uczniów, wychowanków, podopiecznych. Interesy własne przy pomaganiu są uprawnione (Speck, 2005b, s. 196), ale kiedy dominują nad potrzebami osób wspieranych, jest to oczywiście sytuacja nieuprawniona. W tzw. krytycznych analizach pomagania (np. Wolfganga Schidbauera) pojawia się problem „bezradnych pomagających" i „miłości bliźniego" jako towaru. Wydobywa się w nich nieuświadomione i często destruktywne podłoże ludzkiej gotowości do niesienia pomocy – przeciwstawiając pomoc spontaniczną:

> pomaganiu wypływającym z obrony przed lękami, pustką wewnętrzną i własnymi ukrytymi potrzebami. To, co określa się mianem syndromu pomagającego czy syndromu wypalenia, jest neurotycznym stanem wewnętrznej pustki, przeciążenia bezradnością, która bierze początek w w złudzeniu odnoszącym się do swoich altruistycznych nastawień. Wspieranie podopiecznego, który nas potrzebuje, przyrównać można do narkotyku: używka – jako substytut czegoś, czego brakuje – w legalny sposób. W profesjonalizacji miłości bliźniego tkwi niebezpieczeństwo praktykowania świadczeń na jego rzecz [...] Zostaje on (osoba potrzebująca pomocy) skolonizowany przez ekspertów, przez co pomoc nabiera destruktywnego charakteru (Speck, 2005b, s. 196).

Nietrudno zauważyć tu pogardę dla zawodów związanych z pomaganiem wyrażaną również przez Schmidbauera: „Alkoholik i narkoman odurzają się swoimi środkami, pracownik socjalny i terapeuta uzależnionych – swoją rolą osoby pomagającej" (1983, za: Speck, 2005a, s. 196).

Praca z „Innym" a realizacja wartości

Znaczenie wartości w życiu

Wartości odgrywają niebagatelną rolę w rozwoju człowieka. Wywierają znaczący wpływ na świadomy wybór celów i dążeń w życiu ludzkim. Stanowią

ważny czynnik ukierunkowujący odpowiedni sposób postępowania ludzi i wewnętrznie motywujący ich do konkretnych działań. Motywacyjny charakter systemu wartości podkreśla Kazimierz Dąbrowski (1986), który twierdzi, że bez poczucia hierarchii wartości, bez poczucia istnienia wartości nas przekraczających, bez postawy szacunku dla nich nie ma potrzeby ideału, nie działają dynamizmy wzbogacające, różnicujące nasze środowisko wewnętrzne. Można powiedzieć, że wartości są indywidualnie wybieranymi kierunkami, w stronę których podążamy. Obszary, w których wartości odgrywają znaczącą rolę, to m.in. praca zawodowa, edukacja, rodzina, relacje intymne, rodzicielstwo, przyjaźń, czas wolny, duchowość, sfera obywatelska, troska o siebie i innych. Wartości są względnie stałe, tzn. wykazują tendencję do utrzymywania się w ciągu ludzkiego życia, stanowiąc bazę dla wyborów i decyzji. Kiedy wartości są zidentyfikowane i uporządkowane przez podmiot, stanowią podstawę wyznaczania celów zgodnych z ich kierunkiem. Tak więc cele i wartości nie są tym samym. Cele mają konkretny charakter oraz mogą zostać osiągnięte. W przeciwieństwie do nich wartości są pewnymi abstrakcyjnymi konstruktami niemającymi początku ani końca. Nie mogą więc być w pełni zrealizowane. Na przykład nauczyciel może cenić wartość zmieniania na lepsze życia uczniów lub bycia docenianym pracownikiem. Celami zgodnymi z tymi wartościami i z nich wynikającymi mogą być natomiast opanowanie przez dziecko pożądanego poziomu rozumienia tekstu albo zdobycie konkretnego osiągnięcia. Przeszkody w osiąganiu celów i pośrednio w realizowaniu wartości mogą mieć wewnętrzny (np. negatywne uczucia, nastawienie na unikanie) albo zewnętrzny charakter (przeszkody tkwiące w środowisku nauczania, np. „praca papierkowa", wygórowane wymagania). Wartości stanowią bardziej stabilne życiowo punkty odniesienia niż myśli i uczucia. Mogą motywować do osiągania celów i satysfakcji nawet w niekorzystnych warunkach zewnętrznych i wewnętrznych (Emery, Vanderberg, 2010, s. 125).

Według Zenomeny Płużek (1974) wartości stanowią podstawę formułowania celów bliskich i odległych oraz wyboru sposobu działania. Wreszcie, wyznaczają filozofię życia stanowiącą istotny warunek integracji osobowości. Krystyna Ostrowska opisuje jednostkowy system wartości jako „osobisty zestaw odniesień do świata wartości wyższych", który „motywuje, ukierunkowuje, organizuje i modyfikuje ludzkie wybory i działania" (Ostrowska, 1998, s. 5). „Rola wartości polega na tym, że stanowią one źródło poczucia stabilności i ciągłości wśród wielu zmian, jakie zachodzą w życiu [...] Preferencja określonych wartości oraz formułowanie ze względu na nie osobistych celów i dążeń może stanowić podstawę sensu życia" (Oleś, 1998, s. 9). W opinii Wernera Heisenberga pytanie o wartości to przecież pytanie o to, co robimy, do czego dążymy, jak powinniśmy postępować. Jest to więc pytanie o człowieka; to kompas, który wyznacza nam kierunek, gdy szukamy drogi życia (za: Popielski, 1996, s. 15). Zgodnie z tezą Gordona Allporta (1988) hierarchia

wartości w znacznym stopniu wpływa na sposób widzenia rzeczywistości przez jednostkę i na to, jakie jej aspekty określa ona jako ważne. W filozoficznym ujęciu wartości są celem naszych zamierzeń i intencji.

Wartości uznawane są za istotny, często niedoceniany czynnik warunkujący kształtowanie się postaw. Wynika to z wielorakich, znaczących funkcji wartości:

1. stanowią główne konstrukty tłumaczące zachowanie;
2. w zakresie postaw i zachowania stwarzają predyspozycje o charakterze regulująco-kierującym, inicjującym i dynamizującym działanie;
3. organizują życie człowieka jako całość, nadają mu sens i poczucie ciągłości – wyznaczają kierunek wyborów i decyzji;
4. wydają ocenę otaczającej rzeczywistości, różnych zjawisk społecznych, ludzi, dzieł artystycznych i naukowych, samoocenę jednostki;
5. określają w pewnej mierze siatkę poznawczą, wyznaczają kąt widzenia – postrzegania różnych przedmiotów;
6. są podstawą zachowania zgodnego z uznawanym systemem wartości (Olszak, 2001).

> Determinacją do działania są wartości moralne, a więc idealne wzory postępowania człowieka wyrażające doskonałość moralną, stanowiące twórczy element rozwoju osobowego. Atrakcyjność wartości samych w sobie stanowi dla człowieka siłę, która tworzy wewnętrzną motywację do podjęcia określonych decyzji i działań – eliminując jakikolwiek przymus zewnętrzny (Molesztak, Tchórzewski, Wołoszyn, 1994, s. 64).

W opinii wielu badaczy wiedza na temat systemu wartości osoby daje podstawy do wnioskowania na temat jej postaw, zachowań, dążeń czy wyborów, jakich w ciągu życia musi dokonać. Zdaniem Theodore'a Newcomba (1965) istnieje duża przewidywalność postaw osoby na podstawie wiedzy na temat jej wartości.

Według Viktora Frankla oceniać można tylko ze stanowiska wartości bezwzględnej, wartości najwyższej. Podstawą wartościowania jest jakieś maksimum i optimum wartości.

> [...] gdziekolwiek się coś ocenia, trzeba zakładać pewne maksimum wartości. Temu nikt zaprzeczyć nie może, bo zastanowiwszy się chwilę, każdy musi przyznać, że – biorąc pospolity przykład z życia – udział czegoś w procentach ustala się zawsze w stosunku do stu procent [...] (1998, s. 101).

Jako jeden z argumentów przemawiających na rzecz istnienia jakiegoś obiektywnego, idealnego kryterium wartościowania przytacza Allersa, który w ścisłych doświadczeniach dotyczących fizjologii zmysłów dowiódł, że

przy ocenianiu stopnia intensywności pewnej barwy wywodzimy swój sąd nieświadomie z jakiejś maksymalnej intensywności tej barwy, takiej, jakiej nigdy w praktyce nie poznajemy. „Chociaż nigdy nie widzieliśmy na przykład stuprocentowej czerwieni – to jednak nieświadomie ją uwzględniamy przy porównaniu tego, co jest mniej lub więcej czerwone" (Frankl, 1998, s. 102). Carolyn Sherif zaznacza, że w wyniku braku obiektywnych miar ludzie, dążąc do oceny sytuacji społecznej, wypracowują pewien psychologiczny punkt zerowy, punkt zakotwiczenia oceny. Czynią to bądź przez porównanie obiektu ocenianego z innymi o podobnych walorach, bądź przez przyjęcie określonej zasady będącej wyrazem wartości. Punkt zakotwiczenia skali wartości odzwierciedla osobnicze doświadczenia życiowe, dojrzałość społeczną, filozofię życia i wartościowania (za: Matusewicz, 1975, s. 105; 124). Oczywiście istnienie obiektywnego, uhierarchizowanego świata wartości nie gwarantuje jeszcze pozytywnego pod względem moralnym postępowania człowieka. Bardzo wiele zależy tutaj od wyboru właściwych celów działania. A wybór ten, pociągający za sobą dobro lub zło moralne, jest z kolei uwarunkowany stopniem poznania świata wartości, zarówno jego jakościowego zróżnicowania, jak i zachodzących w nim apriorycznych związków i zależności. Nic więc dziwnego, że Max Scheler przykładał wielką wagę do kwestii poznania wartości, starając się naświetlić jej przebieg i przestrzec przed grożącymi tutaj pomyłkami (Węgrzecki, 1975, s. 55). W koncepcji wartości Schelera zakłada się obiektywne istnienie zarówno wartości, jak i ich hierarchii (Brzozowski, 1995). Żeby hierarchia wartości mogła mieć jakiś sens, musi istnieć jakiś punkt odniesienia będący czymś bezwzględnym i stanowiącym wartość najwyższą (Ossowska, 1970, s. 19).

Należy przypuszczać, że jeśli istnieje naturalna i być może zarazem obiektywna hierarchia wartości, to dojrzewanie jednostek – emocjonalne, poznawcze i społeczne – powinno prowadzić do coraz pełniejszego odkrywania czy poznawania tej hierarchii. Z kolei wszelkie formy patologii społecznej, które można traktować jak kryzysy wartości, winno wiązać z zagubieniem omawianej hierarchii. Pozwala to oczekiwać, że indywidualne hierarchie wartości będą tym bardziej podobne do hierarchii naturalnej (obiektywnej), z im starszymi, bardziej wykształconymi, dojrzałymi osobowościowo i zsocjalizowanymi osobami mamy do czynienia. Przeprowadzone dotychczas badania potwierdzają te przypuszczenia (Brzozowski, 1995, s. 9).

Miejsce wartości w pracy pedagogicznej

Zdaniem Mieczysława Łobockiego (1993) istnieje pilna potrzeba rozważań i badań naukowych nad wartościami, w tym zwłaszcza w psychologii i pedagogice. Wartości wywierają istotny wpływ na wszystkie aspekty związków,

jakie nawiązujemy i podtrzymujemy z innymi ludźmi, w tym w kontekście pracy zawodowej. Szczególnie dotyczy to takiej działalności, w centrum której znajduje się relacja z drugim człowiekiem. W opinii Olszak (2001) mimo wzrostu zainteresowania wartościami pojęcie to przez pedagogów pozostawione jest jeszcze ciągle na uboczu. Problematyka aksjologiczna nie była przedmiotem badań, np. w odniesieniu do roli wartości w regulacji zachowań nauczycieli, choć hierarchia wartości jest ważnym składnikiem osobowości nauczyciela. To szczególnie nauczyciele powinni mieć głęboką świadomość własnego systemu wartości. Oznacza to m.in., że będą w stanie udzielić jasnej odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?" i „co jest dla mnie ważne" (Olszak, 2001, s. 197). Tomasik określa system wartości „najważniejszym orężem pedagoga specjalnego" (Tomasik, 1997, s. 8).

Praca ludzka ze względu na swoją rolę w życiu człowieka może być źródłem głębokiej satysfakcji, miejscem ujawniania się wartości ludzkich i ich realizacji, może być nudną, bezbarwną koniecznością, może wreszcie być przekleństwem życia, źródłem odczuwania życia jako przegranego, przyczyną utraty lub braku sensu w życiu (Plichta, 2004; 2008). Wydaje się więc, że kwestie związane z systemem wartości pedagoga, zwłaszcza z jego motywacyjnym charakterem oraz z poczuciem sensu życia będącym według Władysława Prężyny (1996) „metapotrzebą", są istotnymi czynnikami wpływającymi na funkcjonowanie w pracy zawodowej.

Na wzrastającą rolę problematyki sensu i wartości życia w interpretowaniu ludzkiej egzystencji zwracają uwagę Kazimierz Popielski (1987) i Jerzy Stochmiałek:

> Kształcenie i doskonalenie pedagogiczne powinno uwzględniać problematykę epistemologiczną i aksjologiczną – efektywność bowiem funkcjonowania pedagogicznego współwyznaczana jest zarówno przez wiedzę i umiejętności działania, jak też przez system norm i wartości [...] Źródłem odpowiedzialności pedagoga za jego działania jest w znacznym stopniu wrażliwość moralna. Jego błędy wychowawcze mogą być bardzo dotkliwe, a jednocześnie mogą pozostawać ukryte (2000, s. 196).

Na związek pracy z realizowaniem wartości wskazują m.in. Krystyna Dziubacka (2004) i Marek Podgórny (2000) i zauważają zmianę relacji między pracą a celem. Kiedyś praca była celem samym w sobie – teraz częściej praca jest środkiem do celu. Praca, jak zauważa Podgórny (2000), jest atrybutem jakości życia na określonym poziomie, zarówno materialnym, jak i egzystencjalnym. Praca jako wartość udostępnia człowiekowi świat znaczeń, które w sposób istotny dynamizują codzienność jednostki, sprzyjając jej aktualizowaniu się. Praca z drugim człowiekiem nie jest obojętna dla osoby pomagającej. O związkach człowieczeństwa i realizowania poprzez życie określonych

wartości mówi Frankl, że „bycie człowiekiem oznacza nakierowanie na coś lub na kogoś, oddanie dziełu, któremu się poświęcamy, człowiekowi, którego kochamy, lub Bogu, któremu służymy" (1998, s. 156).

Budowanie własnego człowieczeństwa i pomoc udzielana w tym zakresie drugiemu człowiekowi, jeśli mają mieć szansę powodzenia, muszą oprzeć się na wyraźnych, stabilnych wartościach. Osoba kształtuje się, poszukując prawdy i wybierając wartości, a także przyjmując odpowiedzialność za dokonane wybory. Celem wychowania (szeroko pojętego) jest więc motywowanie do szukania prawdy i wyposażanie człowieka w niezbędne na tej drodze sprawności, służenie informacjami i wskazywanie ich źródeł, motywowanie do wartościowania i ćwiczenie tej formy aktywności w stosunku do świata, uświadamianie potrzeby ponoszenia odpowiedzialności za własne wybory i ćwiczenie odpowiednich sposobów myślenia i działania (Olbrycht, 1994, s. 146).

Czynnikiem wywierającym wpływ na sposób interpretowania rzeczywistości pedagogicznej jest świat osobistych znaczeń nauczyciela. Znaczenia te określają nie tylko nas samych, lecz także relacje z drugim człowiekiem. Świat osobistych znaczeń jest podstawą tego, co i jak nauczyciel spostrzega, jak odbiera rzeczywistość, jak ją wartościuje i jaki sens w niej widzi (Kwiatkowska, 1997, s. 105). Wpływ wartości na postępowanie pedagogów podkreśla również Olszewski: „sprawne, efektywne działanie nauczyciela wychowawcy uwarunkowane jest określonymi dyspozycjami i wyznacznikami, które zależą od uznawanej przez działającego wiedzy oraz określonych preferencji (porządku wartości)" (Olszewski, 1979, s. 87). Wartości, dzięki którym nauczyciele odczuwają głęboki sens swojej pracy, jak wynika to z badań, pozwalają im przetrwać najtrudniejsze chwile.

Warunkiem skutecznego działania nauczyciela według Gasia (2001) jest prezentowanie w kontakcie wychowawczym jasnego systemu wartości (posiadanie jasnego, klarownego systemu wartości ułatwia zachowanie właściwego dystansu i przejawianie tolerancji, ponieważ chroni przed projekcją i generalizowaniem). Według Kwiatkowskiej kompetencje aksjologiczne osób zajmujących się nauczaniem i wychowaniem stwarzają możliwość odkrywania i nadawania sensu własnym działaniom i są podstawą rozumienia głębi złożoności działania pedagogicznego jako jedynego w swoim rodzaju działania, w którym człowiek czyni coś człowieczego z drugim człowiekiem. Odkrycie wielkości tego faktu właściwie czyni nauczycielem (Kwiatkowska, 1991b, s. 114–115).

Wiele warunków składa się na dobre wychowanie, lecz jeden z nich jest szczególnej wagi: doskonałe wychowanie może być dziełem tylko doskonałego wychowawcy (Dawid, 1962, s. 7). Natomiast Lewowicki wspomina o renesansie aksjologii edukacyjnej i odradzaniu się na gruncie pedagogiki dążenia do odczytywania, poszukiwania wartości uniwersalnych. Sens, zakres i skutki wypełniania przez nauczycieli powinności zawodowych zależą i zależeć będą w dużym stopniu od tego, czy przyjmowana przez nich etyka zawodowa

oparta zostanie na trwałych podstawach, jak np. wartości uniwersalne (Lewowicki, 1997, s. 23–25).

> Wymagania moralne powinny inspirować każde działanie nauczyciela. Każda decyzja ma wymiar moralny. Działania czysto techniczne, każde narzędzie, każdą metodę można oceniać pod kątem moralnym. Nawet modulacja głosu może być oceniana pod tym kątem [...] Każde oddziaływanie nauczyciela może mieć skutki pozytywne lub negatywne z perspektywy etycznej. Działania nauczyciela mogą prowokować nietolerancję [...], mogą dawać przyzwolenie na instrumentalne traktowanie innych ludzi (Meirieu, 2003, s. 109).

Świadomość tego jest wyrazem kompetencji aksjologicznych nauczyciela, „które stwarzają możliwość odkrywania i nadawania znaczeń własnemu działaniu, a ponadto są podstawą rozumienia działania pedagogicznego jako procesu, w którym człowiek współuczestniczy w stawaniu się drugiego człowieka" (Kwiatkowska, 2008, s. 42).

Na gruncie pedagogiki specjalnej:

> M. Grzegorzewska szukała odpowiedzi na bardzo ogólne pytanie o wartość nauczyciela jako człowieka, szukała najbardziej ważkich dla niego cech, ale jednocześnie te aksjologicznie już uzasadnione cechy starała się zobaczyć w ich wymiarze praktycznym [...] Uważała, że musi istnieć harmonia między przyjmowanym systemem wartości a praktyką życia codziennego [...] Główne założenia deontologiczne w pedagogice Marii Grzegorzewskiej wynikają z przyjętej przez nią hierarchii wartości, w której główne miejsce zajmuje zainteresowanie człowiekiem w ogóle, jego wartością moralną, gdzie miłość, dobroć i odpowiedzialność stanowią grunt do ukształtowania najważniejszej dla nauczyciela postawy służby społecznej (Tomasik, 1985, s. 110).

Wszelkie ortopedagogiczne działanie jest zdaniem Specka:

> działaniem skierowanym na wartości. Jeśli działanie to ma być pomocne w realizacji udanego życia z upośledzeniem, musi wynikać z praktycznego obowiązywania wspólnych wartości (cnót), być podejmowane przez ludzi, którzy pojmują swój zawód również jako osobiste etyczne zobowiązanie (odpowiedzialność), nie zaś tylko jako funkcjonalne, fachowe wykonywanie czynności (Speck, 2005b, s. 307).

Warto również zauważyć rzadko pojawiający się w duchu aksjologii „obiektywistycznej" postulat potrzeby opierania się w pracy na duchowym porządku wartości, zgodnie z którym są wartości niższe i wyższe (za: Speck, 2005b, s. 319). Zdaniem Specka (2005b) nie można przejść do porządku dziennego

nad bagatelizowaniem lub całkowitym ignorowaniem wymiaru moralnego praktyki wychowawczej i terapeutycznej.

Uznawane przez nauczyciela wartości wyznaczają cele i metody pracy, określają stosunek do wychowanków; mają znaczenie nie tylko w przypadku oceny innych, są również kryterium samooceny. Wartości pełnią istotną rolę w procesie edukacyjnym, co przejawia się m.in. w podejściu nauczyciela-wychowawcy do własnej roli zawodowej, w sposobie pełnienia obowiązków związanych z tym zawodem, w motywacji podjęcia procesu edukacyjnego, w stosunku do ucznia oraz w skuteczności podejmowanych oddziaływań wychowawczych (Dakowicz, 2006).

Zasadnicze przekonania i wartości służą jako pancerz chroniący wewnętrzny świat człowieka przed wpływami zewnętrznymi (Tuohy, 2002, s. 168). Jak wykazano w wielu badaniach empirycznych, system wartości oraz osobiste przekonania nauczycieli są względnie stabilne i tylko w ograniczonym zakresie ulegają modyfikacjom. Wśród czynników, które do takich modyfikacji mogą doprowadzić, najważniejsze miejsce zajmują:

- wpływy innych nauczycieli,
- jakość pierwszych doświadczeń w kontakcie z uczniami oraz
- refleksja osobista nad własnymi doświadczeniami.

Na skutek ujawniania się w działaniach zawodowych przekonania i wartości wywierają silny wpływ na ogólną skuteczność nauczania i wychowania (za: Gaś, 2001, s. 18). Uogólniając, badania pokazały, że negatywnej postawie pedagogicznej, wyrażającej się m.in. w akceptacji negatywnych opinii na temat swoich uczniów i podopiecznych, towarzyszą niskie oceny wartości religijnych, wartości związanych z koncentracją na wnętrzu człowieka oraz wartości społecznych ukierunkowanych na pomoc innym i osiąganie satysfakcji z osiągnięć innych osób. Wspomniane wyniki są ważne ze względu na możliwość ich wykorzystania do interpretacji związku między wartościami a wypaleniem zawodowym.

W badaniach Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2001) nad orientacją aksjonormatywną nauczycieli przyjęto koncepcję wartości i ich hierarchii Józefa Tischnera, wypływającą z teorii Schelera. Wyniki pokazały, ze u 48% badanych nie została ukształtowana żadna orientacja. Wynik ten może świadczyć o niskiej roli regulacyjnej, jaką pełnią wartości w życiu badanych, o panującej w ich życiu pustce aksjologicznej. Wskazywać może również na chwiejność, niestałość ludzi o niesprecyzowanej, nieprzejrzystej orientacji życiowej. Jeszcze inna próba interpretacji może wskazywać na poczucie utraty sensu, zagubienie w nieprzejrzystym, niejednoznacznym świecie współczesnym, na problemy z tożsamością badanych nauczycieli (Ostasz, 2001, s. 74).

Niestety nie dysponujemy wynikami badań dotyczących regulacyjnej roli wartości wśród pedagogów specjalnych, stąd przytoczone są analizy dotyczące nauczycieli jako grupy najbardziej podobnej. Tadeusz Majewski (2008) mówi o potrzebie pomagania niepełnosprawnym w znalezieniu wartości

nadających sens życiu i wyznaczających jego cele – i właśnie w pedagogice specjalnej mamy do czynienia ze wspólnym poszukiwaniem sensu – przez pedagogów i dzięki pedagogom.

Kryzys w wartościowaniu

Świadoma decyzja o podjęciu pracy z osobami niedostosowanymi społecznie czy niepełnosprawnymi opierać się musi, jak sądzę, na chęci realizowania w swoim życiu poprzez pracę zawodową określonych wartości. W literaturze mówi się m.in. o ucieleśnianiu ideałów prawdy, dobra i piękna (Dawid, 1962). Podlegając procesowi obniżania się własnego zaangażowania w pracę, traktowania wychowanków w sposób cyniczny, bezosobowy itp., człowiek może sobie uświadomić rozbieżność między akceptowanymi wartościami a własnym postępowaniem. Niejednokrotnie w pracy z dziećmi spotykamy osoby, które deklarują pewne wartości, jednocześnie przejawiając niską motywację do ich realizacji. Mogą być to objawy kryzysu w wartościowaniu.

Według Wandy Kaczyńskiej (1997) sytuacja pomagania jako sytuacja aksjologiczna oraz etyczna jest sytuacją dokonywania nieustannych wyborów wartości i permanentnego podejmowania decyzji etycznych. Wspomniane decyzje wiążą się z wieloma dylematami natury etycznej lub też konfliktami wartości. Czasami ludzie mogą zagubić się w świecie wartości. Oznakami tego stanu są poważne trudności w ustaleniu tego, co jest cenne i godne pożądania, pojawiające się przewartościowania, niekonsekwencje i konflikty w ramach systemu wartości, zmiany ich znaczenia, stany, w których akceptowane wcześniej wartości przestają pełnić role życiowych drogowskazów. Trudności bądź zaburzenia w wartościowaniu łączyć się mogą z niepokojem, napięciem emocjonalnym czy dezintegracją (Oleś, 1998). Zaburzenia w systemie wartości są jedną z form kryzysu emocjonalnego. Pozytywne ich rozstrzygnięcie sprzyjać może osiągnięciu większej dojrzałości (np. teoria dezintegracji pozytywnej Dąbrowskiego), a człowiek, jak twierdzi Dąbrowski, nie może się właściwie rozwijać bez przeżywania, uświadamiania i przekraczania twórczych kryzysów rozwojowych" (Dąbrowski, 1986). Według Kazimierza Popielskiego nieprawidłowo skonstruowany system aksjologiczny może nieść (i niesie) ze sobą zagrożenie zarówno w skali jednostkowej, jak i społecznej (Popielski, 1996, s. 62).

Kryzys może również prowadzić do nasilonej dezintegracji i uniemożliwiać lub poważnie ograniczać zdolność do adekwatnego funkcjonowania w rolach społecznych, np. nauczyciela-wychowawcy. Reakcją na wewnętrzny chaos może być spadek poczucia sensu życia. Sytuacją odpowiadającą przynajmniej części podanych wcześniej kryteriów może być wypalenie zawodowe, które zostanie bardziej szczegółowo opisane w dalszych częściach tej książki.

Niemało miejsca w literaturze naukowej poświęcono trudnościom, jakie pedagog może napotkać w swej codziennej pracy.

> Wiele z tych trudności wiąże się z wydarzeniami rozwojowymi: podejmowaniem nowych ról, zmianą środowiska itp., inne wywołane są zmianami losowymi. Ze względu na typowość, a nawet konieczność występowania trudności w wartościowaniu w normalnym procesie rozwoju jednostki [...], oraz ze względu na ich czasowy charakter zostały one nazwane „kryzysami w wartościowaniu" (za: Oleś, 1998, s. 9).

Kryzys w wartościowaniu to stan trudności lub zaburzeń w procesie wartościowania charakteryzujący się napięciem, niepokojem oraz dezintegracją psychiczną (objawy niespecyficzne), którym towarzyszą wszystkie lub niektóre objawy specyficzne, takie jak:

1. trudność uporządkowania indywidualnego systemu wartości w hierarchię;
2. znaczące przewartościowania;
3. brak integracji procesów poznawczych, afektywnych i motywacyjnych w wartościowaniu;
4. poczucie nierealizowania wartości w życiu (Oleś, 1998, s. 10).

Trudność uporządkowania indywidualnego systemu wartości w hierarchię polega na tym, że osoba nie umie określić wartości naczelnej – najważniejszej w systemie – bądź na wystąpieniu konfliktu między głównymi wartościami z powodu małej wiedzy o świecie wartości lub ze zbyt małej refleksji nad akceptowanymi wartościami. Brak zróżnicowania i uporządkowania wartości osobistych niesie negatywne skutki dla psychologicznego funkcjonowania osoby, co podkreślają przedstawiciele różnych orientacji w psychologii humanistycznej, psychoanalitycznej i poznawczej (Oleś, 1998). Rubacha w swoich badaniach podaje, że „ustalenie hierarchii wartości" stanowi dla badanych nauczycieli ważne zadanie rozwojowe.

> W deklaracjach badanych nauczycieli problem ustalenia hierarchii wartości został postawiony w kategoriach ważnego kierunku działania. Zadanie to konstytuuje się poprzez dążenie do zdefiniowania sobie priorytetów życiowych, do poszukiwania odpowiedzi na pytania o najważniejsze wyznaczniki działania w pracy zawodowej, do dokonywania wyborów opartych na trwałych kryteriach i posiadania wyraźnej wizji własnego życia (Rubacha, 2000, s. 90).

Warto również przywołać argumenty Ronalda Epsteina, który dowodzi ważności procesu hierarchizowania: „oczekiwać można, że im bardziej zhierarchizowany jest system wartości, tym silniejszy jest jego wpływ na decyzje, intencje i działania podmiotu" (za: Rubacha, 2000, s. 90).

Znaczące przewartościowania polegają zarówno na odkrywaniu nowych wartości, jak i odchodzeniu od tych dotychczas wyznawanych. Przeważnie wywołują niepokój i łączą się z występowaniem problemów osobistych lub doświadczaniem frustracji. Mogą być niekiedy rezultatem nacisku społecznego – konfrontacja z odmiennymi systemami wartości i wynikającymi z niej postawami może być dla człowieka stresująca (Oleś, 1998). Pracę pedagogiczną przebiegającą w niekorzystnych dla jednostki warunkach społecznych, np. w gronie preferującym wartość wygody od poczucia obowiązku względem podopiecznych, można zaliczyć do stresujących, gdyż wyłamanie się poza obowiązujące, nieformalne wzory postępowania jest – zwłaszcza dla początkującego nauczyciela – sytuacją trudną.

Brak integracji procesów poznawczych, afektywnych i motywacyjnych w wartościowaniu polegać może np. na tym, że jednostka deklaruje pewne wartości jako ważne i dla niej cenne, równocześnie negatywnie reagując na nie emocjonalnie lub przejawiając niską motywację do ich realizacji. Nietrudno w placówkach oświatowych spotkać osoby, u których sfera deklaracji jest rozbieżna ze sferą realizacji. Możemy mieć do czynienia z odwrotną sytuacją, tzn. kiedy ktoś poświęca jakiejś sprawie wiele czasu i energii, choć jej nie ceni, lub posiada silną motywację do zrobienia czegoś niezgodnego ze swoim systemem wartości.

Poczucie nierealizowania wartości w życiu wynika z uświadomienia sobie rozbieżności między akceptowanymi wartościami a własnym postępowaniem. Pojawić się może zarówno, gdy człowiek nie realizuje ważnych dla siebie wartości, jak i gdy ocenia ich realizację jako niewystarczającą. Istnieją różne przyczyny tego, że system wartości nie pełni względem zachowania funkcji regulacyjnej: zbyt niski poziom motywacji, lęk przed zaangażowaniem się, skłonność do zachowań impulsywnych lub do podejmowania decyzji na podstawie innych przesłanek, np. sytuacyjnych, a nie systemu deklarowanych wartości (Wojciszke, 1986). Osoba doświadczająca wypalenia, zakładając pewne zasoby samoświadomości, może skonfrontować swój obraz teraźniejszy z czasami, gdy jej postępowanie było zgodne z wyznawanymi zasadami.

> Poczucie nierealizowania wartości może pojawić się wtedy, gdy osoba realizuje wartości niezgodne z jej wewnętrznymi predyspozycjami albo gdy pojmuje wartości w sposób nadmiernie rygorystyczny, jako zewnętrzne i bardzo wygórowane ideały (wartości wyobrażane). Jeszcze inna możliwość polega na tym, że człowiek zachowuje dystans wobec wartości i nie angażuje się w pełni w jej realizację w obawie, iż działanie to mogłoby pochłonąć go bez reszty, a więc obawiając się utraty indywidualności – kompleks Jonasza (Oleś, 1998, s. 13).

Zagadnienie kryzysu w wartościowaniu może wiązać się ze zdrowiem psychicznym nauczyciela. Na związki między kryzysami w sferze wartości

a zdrowiem psychicznym wskazuje wielu wybitnych autorów zarówno polskich, jak i zagranicznych, m.in.: Abraham Maslow, Carl Rogers, Erich Fromm, Rollo May, Thomas Szasz, Karen Horney, Kazimierz Dąbrowski, Antoni Kępiński, Kazimierz Obuchowski i in. Według Maslowa mechanizmy neurotyczne powstają wskutek deprywacji potrzeb, nieosiągania wyższych wartości, braku harmonii w hierarchii potrzeb i wartości (Kościuch, 1990, s. 55).

Wartości, które człowiek ceni, wybiera i realizuje, pozostają w istotnym związku z rozwojem osobowości, a także ze zdrowiem psychicznym. Nieprzypadkowo wśród kryterium dojrzałej osobowości podaje się wysoką wrażliwość aksjologiczną. W zakresie każdego z procesów składających się na wartościowanie (najważniejsze to: ocenianie, wybieranie i realizowanie wartości) mogą występować pewne specyficzne trudności bądź zaburzenia. Czasami może dojść do zagubienia się jednostki w świecie wartości, co skutkować może

> poważnymi trudnościami w ustaleniu tego, co jest cenne i godne pożądania, znaczącymi przewartościowaniami albo poczuciem, że wartości, choć subiektywnie ważne, nie są jednak realizowane w życiu. Dochodzą do tego niekonsekwencje i konflikty w ramach systemu wartości, zmiany ich znaczenia oraz stany wahań lub bilansowych rozważań, w wyniku których akceptowane wartości przestają pełnić rolę życiowych drogowskazów (Oleś, 1998, s. 7).

Z taką sytuacją może mieć do czynienia człowiek, którego własne cele i wartości zaczęły się rozmijać z celami i wartościami zawodu, inaczej mówiąc, u takiej osoby następuje zanik „identyfikacji z zawodem" (pojęcie to na gruncie pedagogiki dookreślił Stanisław Krawcewicz (1976)). Stąd jednym z najpoważniejszych źródeł kryzysów życiowych dla każdego człowieka może być praca zawodowa (Bańka, 1996).

Pedagog specjalny w obliczu pytań o sens życia

Praca zawodowa może być uznana za jedną z najważniejszych form działalności życiowej człowieka dorosłego, stąd też wynikają wszystkie konsekwencje (pozytywne i negatywne) związane z jej realizowaniem. Sens życia jako wartość nadrzędna naszych działań jest właśnie czynnikiem zapewniającym elastyczność naszych zadań. Odczuwając sens życia dobrze ulokowany w zrozumiałym świecie, wiemy, po co podejmujemy działania, co jest dla nas ważne ostatecznie, a z czego możemy zrezygnować (Obuchowski, 2001, s. 18).

Można oczekiwać, że pewna część osób podejmujących określone obowiązki zawodowe spodziewa się w związku z tym gratyfikacji w postaci poczucia znaczenia, sensu, wpływu na życie innych osób. Kazimierz Obuchowski

(2000) twierdzi, że w wielu wypadkach istnieje zbieżność działalności zawodowej z wyczuciem tego, czym jest sens życia.

> Bywa ona tak znaczna, że niektóre zawody uważa się za „same przez się" nadające życiu sens. Sensotwórcze są więc w naszej kulturze zawody związane ze swego rodzaju posłannictwem, służebnością, wymagające osobistego zaangażowania na rzecz wartości nadrzędnych. Nauczyciel, lekarz, duchowny czy polityk – traktując swój zawód z oddaniem jako służbę, do której czują się „powołani", mają szansę na ulokowanie w nim swojego osobistego sensu życia lub ostatecznie znalezienia w nim sensu życia dla siebie [...] jednakże gdy to nie osoba nadaje sens zawodowi, ale wykonywanie zawodu nadaje jej sens życia, ryzyko psychologiczne polega na tym, że jeśli coś tę działalność zablokuje [...], to może nastąpić załamanie psychiczne będące wynikiem utraty sensu życia. Poleganie na sensie życia nadanym przez zawód stanowi więc znaczne ryzyko życiowe (Obuchowski, 2000, s. 247).

Pojęcie sensu nie powinno być ignorowane ani świadomie pomijane w obszarze pedagogiki, zwłaszcza specjalnej. Jednym z powodów stosunkowo rzadkiego podejmowania tej tematyki może być duża „pojemność" tego pojęcia i w związku z tym postrzegana nieostrość. Popielski proponuje, żeby tę dziedzinę ludzkiej aktywności określić mianem *noodynamiki* (dynamiki wartości) analogicznie do psychodynamiki i biodynamiki. Podkreśla znaczenie procesów nadawania sensu ze zdrowiem i dobrostanem jednostki, na co zwraca uwagę w ostatnich latach m.in. psychologia zdrowia. Zatem zarówno ryzyko wypalania się, jak i poczucie sensu życia „spotykają się" na wspólnym polu troski o dobrostan osoby pomagającej w znacznym stopniu splecionym z dobrostanem wychowanka.

> Odczuwany sens motywuje jednostkę i służy jej zdrowiu. Zdrowiu służy nie tylko prawidłowa kondycja fizyczna [...] Równie ważny dla egzystencji jest rozwój potencjałów życia psychicznego. Te z kolei powiązane są z noetyczną aktywnością jednostki [...], człowiek potrzebuje właściwej sobie przestrzeni możliwości. Ma poczucie godności, chce podejmować decyzje, pragnie być za coś odpowiedzialny, pragnie realizować wartości, chce przezywać życie jako pełne sensu. Poszukuje sensu, angażuje się w wartości, przezywa świadomie swoje bycie (Popielski, 2007 s. 47).

W literaturze przedmiotu przekonująco uzasadnia się, że posiadanie sensu życia przez podmiot pozytywnie wpływa nie tylko na jakość i efektywność szeroko pojętej działalności życiowej jednostki, lecz także na nierozerwalnie z tym związane funkcjonowanie organizmu oraz na stan zdrowia indywiduum (Ostrowska, 1998, s. 57).

Zdaniem Popielskiego sens „jest właściwością przekraczania uwarunkowań rozwojowych, temporalnych, socjalnych i kulturowych. Jest właściwością i efektem i skutkiem przeżywania własnej, podmiotowo-osobowej egzystencji, choć nigdy w oderwaniu od życia społecznego, kultury, środowiska, przeszłości i wyobrażanej przyszłości" (2007, s. 7). Popielski podkreśla unikatowość przeżywania tego zjawiska i brak jego odpowiedników w świecie przyrody.

> Podmiot świadomy i refleksyjny – człowiek – jest z sensem konfrontowany. Tak że można by mówić o subtelnej obecności sensu w każdej aktywności. W każdym dążeniu i odniesieniu. Sens jest zwornikiem, który otwiera i zamyka działania człowieka jako całości, pełnej, potencjalnej sensowności [...] człowiekowi przysługuje miano „istoty sensu", która stanowi esencję jemu właściwej egzystencji (2007, s. 20).

Na swoim stanowisku definicyjnym Popielski za Allportem przyjmuje, że poczucie jest poznawczo-uczuciowym przeświadczeniem człowieka, które wyraża jego biopsychoduchowy status w świecie przyrody. Poczucie sensu życia to

> zaistnienie, przeżywanie i trwanie określonego doświadczenia podmiotowo-osobowego, które jednostkę motywuje do tego stopnia, iż pozwala odczytywać własne życie jako wartościowe, pełne sensu, ważne, potrzebne, satysfakcjonujące. Dostarcza przeświadczenia o kompetencji nie tylko do bycia i stawania się, lecz także przezywania życia jako pełnego sensu, możliwości i nadziei oraz wartego przeżycia. Poczucie sensu życia jest więc głęboką potrzebą, pytaniem, poszukiwaniem ludzkim i osobistym doświadczeniem. Jest motywacją podstawową i w procesie egzystencji nabiera cech potrzeby odpowiedzi ostatecznych (Popielski, 2007, s. 21).

Popielski zauważa, że poczucie sensu jest bardzo istotnym, jeśli nie podstawowym wskaźnikiem dojrzałości psychicznej i nabiera szczególnego znaczenia w spotkaniu Ja–Inny – zarówno w rozumieniu Innego jako „drugi", jak i jako „odmienny". Warto też podkreślić, że doświadczanie sensu jest odczuciem aktywnym, a nie rodzajem „błogostanu" sprzyjającego wyłączaniu się człowieka i bierności. Z kolei problem sensu życia, jeśli nie jest rozwiązany, przechodzi w stan chroniczny i usposabia jednostkę do krytycyzmu, cynizmu lub depresji. Warto zauważyć, że takie objawy często są identyfikowane jako wskaźniki lub możliwe skutki wypalenia. Poszukiwanie sensu wyraża się m.in. pytaniami: „kim jestem?", „co chcę osiągnąć?", „jaki jest cel tego, co robię?" – szczególnie obecnymi i przydatnymi w praktyce pracy z drugim człowiekiem.

Jakkolwiek sens życia jest przede wszystkim sprawą indywidualną, to ma odniesienia społeczne (Mariański, 1996, s. 292). Bez wątpienia poczucie sensu

życia pedagoga specjalnego ma wpływ na niego samego, a w związku z jego postępowaniem – również na klienta. Wiara w sens życia jest gwarantem sensu planów. By żyć aktywnie, człowiek musi wierzyć. Wiara może być różna, ale jej funkcja jest ta sama – nadaje sens poczynaniom i zatrzymuje napór pytań: „po co?".

> Poczucie sensu życia można określić jako stan psychiczno-noetyczny podmiotu doświadczany w związku z realizacją jego osobowego sposobu życia i spełniania swej egzystencji. Inaczej mówiąc, jest to swoisty stan egzystencjalny, doświadczany przez jednostkę z tytułu jej spełniania się jako osoby i stawania się osobowością w jej orientacji egzystencjalnej. Poczucie sensu życia jest więc rodzajem funkcji najbardziej osobistego wkładu, wysiłku, poszukiwań, dążeń, odniesień, refleksji i zaangażowań w świat wartości (Popielski, 1994, s. 189).

Zdaniem Popielskiego o poczuciu sensu życia człowieka można powiedzieć, że jest podstawową jakością i potrzebą ludzkiej egzystencji zaś motywacja sensu wiąże się z każdą potrzebą i motywem ludzkiego działania (Popielski, 1994, s. 213). Powiązania potrzeby sensu z poczuciem sensu dokonuje Prężyna: „Potrzeba sensu jest metapotrzebą. Spełnienie potrzeby sensu prowadzi do poczucia sensu. Spełnienie to staje się możliwe poprzez aktywność poznawczą i emocjonalną człowieka" (Prężyna, 1996, s. 371).

Według Grażyny Dolińskiej-Zygmunt warunkiem sensu życia jest znalezienie pewnych spełniających życie wartości, modeli czy też filozofii życia, ukształtowanie się określonej koncepcji sensu życia. Samo jej posiadanie nie wystarcza, nie gwarantuje *a priori* pojawienia się poczucia sensu życia. Aby spełniała swe pozytywne funkcje, musi się charakteryzować określoną strukturą celów (wartości) oraz możliwości ich realizacji. Obuchowski wyróżnia trzy kategorie celów życiowych: ogólne i długoterminowe, konkretne i zawarte w działaniu. Poczucie sensu życia uzależnione jest od posiadania koncepcji wartościowej, tzn. realistycznej (dostosowanej do możliwości danego człowieka), charakteryzującej się odpowiednią formą: musi być ogólna, niezbyt konkretna, aby można ją było realizować różnymi sposobami. Koncepcja sensu życia winna zawierać określoną strukturę celów (wartości) aktywności osoby oraz zasad ich realizacji (Dolińska-Zygmunt, 1990, s. 16–19).

Pojęcie sensu życia określa poczucie, doznanie, przeżycie, refleksję, doświadczenie lub motywację, określające sposób przeżywania i doświadczania egzystencji. Frankl (1998) łączy je z zaangażowaniem się w wartości, uczestniczeniem w nich i ich spełnianiu.

Niektórzy badacze fenomenu sensu życia uważają, że prawdopodobnie jest to najbardziej palący problem psychologiczny współczesności. Wśród nowszych prób teoretycznego wyjaśnienia zaistnienia fenomenu poczucia sensu

życia na bliższą uwagę zasługują koncepcje: kompetencji i wyuczonej bezradności Martina Seligmana (1993).

Prężyna pisze, że na terenie psychologii o sensie można mówić co najmniej w dwojakim znaczeniu: o potrzebie sensu oraz o sensie jako stanie lub inaczej – o poczuciu sensu. Sens rozumiany jako potrzeba stanowi specyficzny wymiar człowieka – tylko człowiek doświadcza takiej potrzeby, a jej gratyfikacja jest istotnym warunkiem dobrego funkcjonowania (Prężyna, 1996, s. 371).

Cel i sens życia są ze sobą ściśle związane; pierwszy ma bardziej przedmiotowy, drugi bardziej podmiotowy charakter. Zależność między nimi przebiega w dwóch kierunkach:

- człowiek stawia sobie jakiś cel i na tej drodze poszukuje sensu swojego życia,
- człowiek stawia sobie przede wszystkim pytanie o sens życia po to, aby osiągnąć cel życia (Mariański, 1996, s. 293).

Życie staje się sensowne, jeżeli realizuje zadania wynikające z powołania. Na gruncie pracy pedagogicznej wiąże się to m.in. z:

- optymizmem stanowiącym źródło motywacji do codziennego wykonywania zadań zawodowych oraz pracy nad sobą,
- zdolnością wyobrażania sobie przyszłych stanów rzeczy, antycypacji wychowawczej,
- trwałym i niesprzecznym systemem wartości i przeświadczeń moralnych traktowanych jako fundament do budowania człowieczeństwa i „świata człowieka" (Zając, 2000, s. 205).

Jedną ze specyficznie ludzkich umiejętności jest nadawanie sensu życiowym okolicznościom, zarówno tym pozytywnym, jak i tym negatywnym. W pracy pedagoga specjalnego często jest okazja do zadawania sobie pytań: „czy to, co robię, ma jakiś sens?", „czy wykonywanie tych samych lub podobnych zabiegów można uznać za zajęcie komuś lub czemuś służące?", „czy jestem w stanie pogodzić się z brakiem wyraźnych wzmocnień, niedostrzegania wartości mojej pracy przez innych?" itp. Nauczyciele, którzy charakteryzują się większą aktywnością na polu poszukiwania i nadawania sensu wydarzeniom życiowym, wydaje się, że mogą być bardziej odporni na wymagania stawiane przez środowisko pracy. Ich działanie będzie wciąż skuteczne mimo napotykanych trudności. Z kolei ci, którzy nie dostrzegają w tym, co napotykają w życiu, sensu i znaczenia, mogą pracę swoją wykonywać jako zło konieczne czy jako rodzaj niezawinionej kary. Tak więc różnice między tymi grupami mogą mieć związek z efektywnością pracy osób zatrudnionych w placówkach o charakterze „pomocowym". Utratę poczucia sensu życia łączy się najczęściej z brakiem wartości znaczących dla egzystencji, z ich niedojrzałością czy brakiem hierarchizacji, z wyborem wartości służących jakiejś potrzebie, a nie egzystencji, niewykształtowaniem się idei wiodących z niemożnością kształtowania osobowego stylu życia (Popielski, 1987, s. 136).

Ostrowska, przytaczając opinię Kazimierza Denka, formułuje tezę, że dla edukacji i nauk o niej nie istnieje nic bardziej racjonalnego niż poszukiwanie sensu kształcenia, a co za tym idzie – i sensu życia (Ostrowska, 1998, s. 61). „Kto zna sens swego życia, ten i tylko ten może jak najprędzej przezwyciężyć wszelkie trudności" (Frankl, 1978, s. 52), a praca pedagogiczna jest tym rodzajem działalności ludzkiej, który obfituje w różnego rodzaju sytuacje będące obciążeniem dla osób pracujących.

„Wielu ludzi przeprowadza bilans osiągnięć i porażek życiowych [...] Na tym tle pojawia się szczególnie ostro pytanie o cel życia, o wartość dokonanych i przyszłych wyborów, o sens i wartość podejmowanych działań, stylu życia, pracy, sytuacji osobistej" (Popielski, 1996 s. 392). Janusz Mariański zauważa, że poczucie bezsensu życia może być rozumiane jako przekonanie o braku wartości własnej działalności życiowej lub życia w ogóle (Mariański, 1996, s. 299).

> Człowiek poszukuje, ma potrzebę, wybiera, rozstrzyga, decyduje. Wychodząc z tego punktu widzenia, nie podobna bez zastrzeżeń formułować twierdzeń o nadawaniu sensu życia, pracy czy historii, choć w historii i poprzez pracę człowiek się realizuje. Trudno też twierdzić, że praca, historia czy społeczeństwo nadaje sens człowiekowi, choć w związku z nimi jednostka odkrywa sens, to znaczy ujawnia i doświadcza go dla siebie (Popielski, 2007, s. 24).

W kontekście wymagającej pracy pedagogów specjalnych wyrażającej się m.in. koniecznością długotrwałego oczekiwania na efekty własnej pracy stwierdzenie Popielskiego – „Dla człowieka sukcesem jest także radzenie sobie z brakiem sukcesu, zwyczajne życie czy przezwyciężanie własnego kalectwa" (2007, s. 46) – nabiera szczególnego znaczenia.

Speck (2005b, s. 304) przypisuje duże znaczenie kwestii indywidualnego odczucia sensu pedagogów specjalnych. Ortopedagog w związku z naturą swojej pracy stoi w obliczu ciągłego rozważania sensu swojego działania i powiązanego z tym urzeczywistniania tego sensu. Ortopedagogika jest zdaniem Specka nauką zorientowaną przede wszystkim na sens – dotyczy to tak osób wspieranych, jak i zajmujących się wspieraniem.

> Aby wychowawca mógł objaśniać życiowy sens i kształtować rzeczywistość, musi stale dokonywać refleksji nad własnymi poczynaniami. Z jednej strony wymaga to ścisłego i bezpośredniego współżycia z dzieckiem, aby istniała możliwość rozpoznawania i interpretacji jego procesów odnajdywania sensu, z drugiej zaś we wspólnej interpretacji doświadczeń w pedagogicznym zespole. Interpretacja sensu jest chybiona właśnie wtedy, gdy podejmujemy się jej w izolacji lub gdy wychowawca absolutyzuje własną pozycję (Speck, 2005b, s. 305).

Ponadto poszukiwanie sensu odgrywa – zdaniem Antonovskiego (1987) – główną rolę w warunkowaniu tego, czy stresujące wydarzenie będzie mogło przynieść pożądane rezultaty, a zdolności pedagogów specjalnych do odnajdywania poczucia sensu znalazły potwierdzenie w badaniach (Williams, 2003, za: Brown i in., 2009).

O nauczycielskim profesjonalizmie świadczy nie tylko poznawczy wymiar jego działalności (np. przekaz wiedzy, ćwiczenie umiejętności), lecz także egzystencjalny (na ile działanie nauczyciela przyczyniło się do pozytywnego stosunku wychowanka do siebie i ludzi, a w jakim stopniu do lęku, strachu czy niskiego poczucia własnej wartości) (Kwiatkowska, 2008, s. 165).

Obciążenia w pracy i ryzyko wypalania się w pracy pedagoga specjalnego

Stres zawodowy w pracy pedagogicznej

Definiując kwestie związane ze stresem zawodowym, należy w pierwszej kolejności odnieść je do teorii stresu psychologicznego. Jak zauważa Pyżalski (2007), w znacznym stopniu zgodny z klasyczną koncepcją Selyego stres psychologiczny jest współcześnie definiowany przez Jana Strelaua jako „stan charakteryzujący się negatywnymi emocjami o dużym natężeniu [...], któremu towarzyszą zmiany fizjologiczne i biochemiczne wyraźnie przekraczające poziom charakterystyczny dla spoczynkowego poziomu pobudzenia" (1998, s. 389). Przyczyną powstawania tego stanu jest oddziaływanie na człowieka różnych czynników środowiskowych zwanych stresorami. W ujęciach kładących większy nacisk na interakcyjny charakter stresu mówi się o braku odpowiednich relacji między wymaganiami środowiska a możliwościami jednostki oraz braku adekwatności między zasobami środowiska a osobistymi wartościami człowieka. Bardziej jednoznacznie opisuje to Hobfoll (1989), wskazując, że stres psychologiczny pojawia się wówczas, gdy zostaje spełniony jeden z poniższych warunków:

- gdy są zagrożone jednostkowe zasoby,
- gdy następuje utrata jednostkowych zasobów,
- gdy jednostka inwestuje własne zasoby i nie otrzymuje oczekiwanych efektów.

Na szczególne podkreślenie zasługuje wymieniony w punkcie trzecim warunek, który odpowiada unikalnej właściwości profesji pomocowych, jaką jest

brak równowagi między umownie określonymi: „dawaniem" z siebie i „otrzymywaniem" w zamian.

Dokonując klasyfikacji obciążeń w pracy z innymi ludźmi, Jorg Fengler (2000) dzieli je m.in. na:

1. obciążenia przez samego siebie (osobowość terapeuty, motywacje wyboru zawodu, jego biografia, wyznawany ideał pomagania, brak dystansu wobec samego siebie);
2. obciążenia przez klientów (cechy klientów, konflikty ról);
3. obciążenia w zespole pracowników (zbyt liczny, zbyt mały, niekorzystny skład, brak kontaktu i wsparcia, brak informacji zwrotnej, niezgodności koncepcyjne, rywalizacja i zazdrość, brak sukcesów);
4. obciążenie przez instytucję (niedobór personelu, duża liczba klientów, brak instytucjonalnego wsparcia, instytucjonalne konflikty ról, brak superwizji).

Swego rodzaju przełomem w myśleniu na temat stresu było zwrócenie uwagi na różnice indywidualne związane z reakcją na działanie stresorów. Nie jest przecież tak, że każdy człowiek w jednakowym stopniu ponosi koszty podobnych obciążeń w pracy. Oprócz stresorów ważną rolę odgrywa również indywidualne ich postrzeganie i możliwości jednostki radzenia sobie z nimi.

> Zgodnie z takim ujęciem, Susan Folkman i Richard Lazarus (1984) określają stres psychologiczny jako rezultat takiej relacji między osobą a środowiskiem, w której odbiera ona otaczającą ją sytuację społeczną i wymagania przez nią stawiane jako przekraczające jej możliwości przetwarzania i zagrażające. To właśnie ujęcie, uwzględniające transakcyjny związek między właściwościami jednostki a oddziaływaniem środowiska, jest bardzo dobrą podstawą dla analizy stresu zawodowego w kontekście profesji pomocowych [...] Opierając się na powyższej koncepcji, stres w miejscu pracy (*occupational stress*) w ujęciu Narodowego Instytutu Zdrowia i Bezpieczeństwa w Miejscu Pracy (National Institute of Occupational Safety and Health) rozumiany jest jako szkodliwe psychiczne i emocjonalne reakcje, które pojawiają się, gdy wymagania zawodowe są rozbieżne z umiejętnościami, możliwościami i potrzebami pracownika (NIOSH, 1998, za: Pyżalski, 2007).

Stres zawodowy nauczyciela bywa również definiowany jako subiektywna, negatywna reakcja na te aspekty pracy zawodowej, które zagrażają jego samoocenie oraz dobremu samopoczuciu (patrz np.: Kyriacou i Sutclife, 1978; Manthei i Solman, 1988). W definiowaniu stresu zawodowego uwzględnia specyficzne aspekty pracy, do której się odnosi. I tak Chris Kyriacou (1987) oraz Michael Borg (1990) dokonali przeglądu badań empirycznych dotyczących stresu w zawodzie nauczyciela i na tej podstawie zidentyfikowali najbardziej powszechne źródła stresu. Należą do nich:

1. przeciążenie pracą zawodową oraz wynikającymi z niej dodatkowymi obowiązkami;
2. brak wystarczającego czasu dla realizacji celów nauczania, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów z trudnościami w nauce;
3. brak motywacji uczniów do nauki i związane z tym niskie postępy w nauce;
4. zachowania dysfunkcjonalne uczniów (zarówno w relacjach rówieśniczych, jak i w interakcjach z nauczycielem);
5. brak współpracy z rodzicami oraz wsparcia z ich strony w pokonywaniu trudności związanych z wykonywanym zawodem;
6. brak uznania dla nauczycieli ze strony szeroko pojętego społeczeństwa;
7. wadliwe zarządzanie szkołą oraz zła organizacja pracy;
8. warunki materialne.

Do tych stresorów Sęk (2002a) dodaje:

1. dotkliwe braki techniczno-materialne, przepełnienie klas, braki architektoniczne itp.;
2. niski status społeczno-ekonomiczny;
3. brak prestiżu;
4. napięcia w pracy;
5. „klikowość" i rywalizacja w zespołach nauczycielskich.

W całościowej ocenie warunków pracy pedagogów należy wziąć pod uwagę psychospołeczne cechy pracy, do których należą stresory, ale również czynniki pozytywnie związane ze zdrowiem (salutogenne). Jak zauważa Merecz (2010), do niedawna dbałość o zdrowie, dobrostan pracowników w większości polegała na ograniczaniu ryzyka wypadków w pracy czy zagrożeniach fizykalnych, jak np. hałas czy niewłaściwe oświetlenie. „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 prowadzi do uszkodzenia słuchu)" (Merecz 2010, s. 24). Inaczej jest w przypadku takiego obciążenia psychospołecznego, jakim jest agresja wychowanków – są pedagodzy, dla których jest to bardzo trudna, obciążająca sytuacja, są też tacy, którzy dobrze sobie z nią radzą, nie ponosząc przy tym poważnych kosztów emocjonalnych. „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" (Merecz, 2010, s. 24).

Kwestia psychospołecznego stresu zawodowego pedagogów specjalnych ma znaczenie nie tylko profilaktyczne, ale jest również wyrazem troski o dobrostan podopiecznych i promocję zdrowia w miejscu pracy (Innstrand, Espnes i Mykletun, 2002). Negatywne konsekwencje stresu zawodowego dotyczą nie tylko samych pracowników, lecz także pogarszają jakość opieki (m.in.

Rose i in., 2004; Robertson i in., 2005), co w dłuższej perspektywie wpływa na funkcjonowanie całej placówki.

Specyficzny stres zawodowy pedagogów specjalnych

Stres a charakter pracy pedagogów specjalnych

Nauczanie pod względem stopnia złożoności w porównaniu z innymi zawodami zajmuje wysokie miejsce. Ta złożoność powoduje poważne trudności w osiągnięciu mistrzostwa w tym zawodzie. Międzynarodowe badania potwierdzają, że praca nauczyciela jest zajęciem silnie obciążającym (np. Beck i Gargulio, 1983; Billingsley, 2004), a szczególnie w przypadku osób zajmujących się edukacją specjalną (np. Bester i Swanepoel, 2000). Badania międzynarodowe (Billingsley, 2004; Poel i Williams, 2003) pokazują, że częściej z zawodu odchodzą pedagodzy specjalni niż pracujący w szkolnictwie ogólnodostępnym, co powinno czynić tę grupę szczególnie zainteresowaną otrzymaniem adekwatnej pomocy i wsparcia w radzeniu sobie z występującymi obciążeniami. Co czyni działalność zawodową pedagogów specjalnych szczególnie trudną? Można tu wymienić m.in. pracę z uczniami ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, różnie uwarunkowanymi, niespójną symptomatologią i ograniczonymi możliwościami poprawy stanu, brak materiałów przydatnych do pracy i konieczność dostarczania wsparcia zarówno uczniom, jak i ich rodzicom.

Warunki pracy pedagogów specjalnych są opisywane jako trudne, skomplikowane, a stawiane im wymagania często przekraczają możliwości radzenia sobie z nimi (np. Westling i in., 2006). Jako stresujące, przyczyniające się do doświadczania wypalenia pedagogów specjalnych okazały się w badaniach amerykańskich (Gersten i in., 2001) m.in. brak wsparcia, ograniczone możliwości podejmowania decyzji, nadmiar „papierkowej pracy", liczne zebrania, spotkania, ograniczone możliwości indywidualizowania oraz ogromne zróżnicowanie uczniów. Z kolei w innych badaniach zwrócono uwagę na zły klimat w pracy, poczucie niewystarczającego przygotowania zawodowego, przeładowanie obowiązkami, niskie zarobki oraz brak wsparcia ze strony przełożonych (Miller, Brownell, Smith, 1997).

Nie deprecjonując znaczenia „pracy papierkowej" w działaniach pedagogów specjalnych (np. raportowanie, dokonywanie ocen opisowych, prowadzenie IPET-ów i innej dokumentacji tworzonej i prowadzonej zarówno na potrzeby placówki, jak i organów nadzoru), należy zauważyć, że w doniesieniach badawczych (np. Emery i Vanderberg, 2010) uznawana jest jako jedno z najpoważniejszych obciążeń w pracy i jednocześnie postrzegana jako utrudniająca bezpośrednią pracę z dziećmi. Określana jest nawet jako „najgorszy, biurokratyczny

koszmar senny" (*bureaucrat's worst nightmare*) i jest w znacznym stopniu przyczyną (w przykładach amerykańskich) odchodzenia z zawodu.

Szczególne miejsce wśród pedagogów specjalnych zajmują ci pracujący z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, którzy w porównaniu z pedagogami pracującymi z innymi grupami osób niepełnosprawnych wykazują wyższy poziom stresu zawodowego (Eloff i in., 2000). Oprócz stresorów typowych dla nauczycieli pedagodzy specjalni w większym stopniu doświadczają przeciążenia pracą wynikającego z licznych i wysokich oczekiwań oraz wymagań, m.in. z oczekiwania stosowania zróżnicowanych oddziaływań (indywidualizacji), radzenia sobie zarówno z wyzwaniami dydaktycznymi (np. planowanie zajęć, instruktaż w czasie lekcji), jak i wychowawczymi (np. trudnymi zachowaniami uczniów). Konflikt ról i ich niejasność wykazują wśród pedagogów specjalnych również podwyższone wartości w porównaniu z nauczycielami „ogólnymi". Innymi typowymi w omawianej grupie stresorami są m.in. brak wsparcia, słabe relacje ze współpracownikami, kierownictwem i rodzicami oraz poczucie niewystarczającego przygotowania do pracy, brak możliwości doskonalenia się i rozwoju zawodowego.

Problem stresu zawodowego i ryzyka wypalania się w pracy pedagoga specjalnego, specjalizującego się w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, ma charakter wieloaspektowy. Można na zjawiska te patrzeć poprzez pryzmat troski o zdrowie i dobrostan pracownika, organizacji i jakości pracy, jak również używając perspektywy etycznej, związanej z ryzykiem naruszania standardów opieki nad drugim człowiekiem i poszanowania jego praw (Plichta, 2014). Przywoływane przez Jasona Devereux, Richarda Hastingsa i Steve'a Noone'a (2009) badania pokazują, że około jedna trzecia pracowników zajmujących się zawodowo osobami niepełnosprawnymi intelektualnie uzyskuje wysokie wyniki w zakresie stresu zawodowego (Hatton i in. 32,5%, Robertson i in. 25%) (za: Hatton i in., 1999). Stan zdrowia osób pracujących z niepełnosprawnymi intelektualnie okazał się znacznie gorszy niż w populacji generalnej (Lin i in., 2009).

Zdaniem Agnessy Kozak i współpracowników (2013) w ostatnich latach następuje wzrost zainteresowania tematyką zdrowia psychicznego i ogólnego dobrostanu osób pracujących z niepełnosprawnymi intelektualnie, choć, jak zauważają Ottilia Brown, Greg Howcroft i Tracey Jacobs (2009), zjawisko stresu zawodowego wśród pedagogów specjalnych nie jest wciąż wystarczająco zbadane, a z dotychczasowych badań wynika potrzeba budowania systemu wsparcia koleżeńskiego (Yee, 1990), wsparcia administracyjnego, kontynuacja treningu profesjonalnego (Wisniewski, Gargiulo, 1997) oraz budowanie relacji o charakterze mentoringu z bardziej doświadczonymi nauczycielami w roli mentorów (Bernard, 1990).

W polskich badaniach częściej pojawia się kwestia wypalenia, a stres zawodowy w tej grupie najczęściej podejmowany jest pośrednio. Oprócz

stresorów typowych dla nauczycieli, pedagodzy specjalni w większym stopniu doświadczają przeciążenia pracą wynikającego m.in. z oczekiwania stosowania zróżnicowanych oddziaływań (indywidualizacji), radzenia sobie zarówno z wyzwaniami dydaktycznymi, jak i wychowawczymi związanymi m.in. z trudnymi zachowaniami uczniów (Plichta, 2014). Nauczyciele pracujący z niepełnosprawnymi intelektualnie wykazują wyższy poziom stresu zawodowego, nie tylko w porównaniu z nauczycielami ze szkół ogólnodostępnych, lecz także z pedagogami pracującymi z innymi grupami osób niepełnosprawnych (Eloff i in. 2000).

Stres zawodowy jest związany w złożony sposób z czynnikami jednostkowymi (np. postrzeganie wymagań, wsparcia, problemy z godzeniem życia prywatnego z zawodowym) i zewnętrznymi (niejasność roli, konflikty ról, przeciążenie pracą). Dość dobrze udokumentowanym zewnętrznym czynnikiem są tzw. trudne zachowania uczniów – im personel jest bardziej narażony na ryzyko ich wystąpienia u swoich podopiecznych, tym większe jest ryzyko stresu zawodowego i problemów ze zdrowiem psychicznym. Należy jednak zauważyć, że istnieją również badania kwestionujące tak silne znaczenie trudnych zachowań dla powstawania stresu zawodowego i w konsekwencji ewentualnego wypalania się (Rose i Rose, 2005).

Stres zawodowy a cechy uczniów i podopiecznych

W grupie uczniów z niepełnosprawnością szczególne miejsce zajmują osoby niepełnosprawne intelektualnie wymagające znacznego na ogół wsparcia, zarówno instrumentalnego, jak i emocjonalnego. Oprócz istotnie ograniczonych możliwości intelektualnych (m.in. gorsza pamięć, trudności w uczeniu się mimowolnym), współwystępuje niedorozwój umiejętności społecznych, radzenia sobie z codziennym funkcjonowaniem i zaburzone umiejętności komunikacyjne. Innymi słowy niepełnosprawność intelektualna ma charakter globalny. Personel pracujący z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie często spotyka się z silnym pobudzeniem emocjonalnym swoich podopiecznych. Poważnym obciążeniem jest również przedłużający się kontakt z osobami o złożonych problemach i charakteryzujących się niskim stopniem zaspokojenia swoich potrzeb, co wymaga od personelu dużego poświęcenia i empatycznego zaangażowania. Jednymi z najczęściej badanych i powszechnie występujących obciążeń są trudne zachowania (*challenging behaviours*) wychowanków (np. Hatton i in., 1999; Hastings, 2002; Jenkins, Rose i Lovell, 1997). Osoby pracujące z takimi podopiecznymi wykazują więcej negatywnych reakcji o charakterze emocjonalnym (Rose i in., 2004). Niektóre z takich zachowań kierowane są przeciwko innym. Warto też przywołać wyniki podawane przez Kingę Bobińską i Piotra Gałeckiego (2010), zgodnie z którymi ryzyko wystąpienia

zaburzeń psychicznych wśród niepełnosprawnych intelektualnie jest trzy–czterokrotnie większe niż w populacji generalnej. Do najczęściej opisywanych zaburzeń zachowania występujących w grupie osób niepełnosprawnych intelektualnie zalicza się m.in. agresję, autoagresję, ucieczki, wybuchy złości, przejadanie się, nieprawidłowe zachowania seksualne, kompulsje oraz zachowania stereotypowe. Steve Dyer i Lyn Quine (1998) zauważają, że trudności w porozumiewaniu się i samouszkadzanie się są poważnym źródłem obciążeń i mogą prowadzić do wypalenia. Stres zawodowy uważają za zjawisko wpływające negatywnie na jakość oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych oraz przynoszące negatywne skutki dla samych pracowników, sprzyjając odczuwanemu pogarszaniu się zdrowia psychicznego i fizycznego.

Osoby niepełnosprawne intelektualnie są opisywane jako zależni ludzie wymagający zarówno emocjonalnego, jak i instrumentalnego wsparcia (Maslach, 1982), najczęściej ze słabo rozwiniętymi społecznymi i komunikacyjnymi umiejętnościami. Do typowego opisu takich osób należą również zachowania nietypowe, zaburzone jako sposób komunikowania się ze światem.

Specyfika pracy pedagoga specjalnego nie jest wyznaczona jedynie trudnościami natury dydaktycznej i organizacyjnej procesu nauczania wynikającymi z deficytu intelektualnego wychowanków. Niezwykle istotnym wyzwaniem stojącym przed pedagogiem specjalnym jest również radzenie sobie z kwestiami wynikającymi z zaburzeń dotyczących społecznego i emocjonalnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. W przeciwieństwie do typowo rozwijających się dzieci te z niepełnosprawnością intelektualną znacznie gorzej radzą sobie z rozpoznawaniem, wyrażaniem i regulowaniem własnych emocji, reagowaniem na uczucia innych ludzi, przestrzeganiem formalnych i nieformalnych reguł społecznych oraz nawiązywaniem i podtrzymywaniem przyjaźni (Kasari i Bauminger, 1998). Tak więc ograniczenia poznawcze utrudniają zarówno rozpoznawanie własnych, jak i cudzych stanów emocjonalnych. Z natury rzeczy emocje należą do bardzo złożonych form ludzkiego funkcjonowania i wraz z postępującym deficytem intelektualnym spada również zdolność efektywnej regulacji emocjonalnej. Ograniczenia poznawcze w tym względzie przejawiają się np. poprzez nieumiejętność unikania nieprzyjemnych sytuacji, jak również poprzez niepodejmowanie działań służących podtrzymywaniu pozytywnych interakcji. Dla osób z niepełnosprawnością intelektualną dużą trudność stanowi adekwatne reagowanie na złożone emocjonalnie sytuacje (Carr i O'Reilly, 2010, s. 73–74). Z kolei Kościelak (1989) podkreśla występujące u nich ograniczone możliwości panowania nad popędami, niską samokontrolę, podwyższony bądź obniżony nastrój, wahania nastrojów, pobudzenie ruchowe oraz nieadekwatne reakcje obronne. Występowanie różnych trudnych zachowań wpływa zarówno na samego wychowanka, jak i jego otoczenie, w tym pedagogów specjalnych. Z kolei zbyt częste doświadczanie emocjonalnego wzburzenia jest

interpretowane jako porażka profesjonalna. Wiele osób może wtedy czuć, że ich formalne przygotowanie do pracy nie odpowiada wymogom, jakie stawia przed nimi praca zawodowa (Maslach, 1993). Częściowe potwierdzenie znalazło to w wynikach badań Laurie Stempien i Rogera Loeba (2002), które pokazały, że pedagodzy specjalni pracujący z uczniami z zaburzeniami emocjonalnymi uzyskali niższe wyniki w zakresie satysfakcji z pracy w porównaniu z populacją generalną nauczycieli.

Stres w pracy dotyczy sytuacji, w których postrzegane wymagania, trudności przekraczają indywidualne możliwości radzenia sobie i wykonywania pracy zgodnie z przyjętymi standardami. Typowe obciążenia w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną dotyczą ich trudnych zachowań, relacji ze współpracownikami i kwestii organizacyjnych (np. niedobór personelu). Badania Erika Søndenaa i współpracowników (2008) wykazały, że personel pracujący z osobami z niepełnosprawnością intelektualną doświadcza znacznego ryzyka związanego z narażeniem na agresję ze strony podopiecznych (50% pracowników przynajmniej jeden raz stało się ofiarą takiej sytuacji w ciągu roku poprzedzającego badanie). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną można uznać za jednych z najtrudniejszych klientów do pracy w szeroko rozumianym sektorze pomocowym, a stan wiedzy na ten temat nie jest wystarczający.

Trudne zachowania wychowanków stanowią poważne, a według niektórych najważniejsze źródło stresu w pracy z niepełnosprawnymi intelektualnie podopiecznymi. Brian Stanley i Penny Standen (2000) zauważają, że zachowania kierowane na zewnątrz, np. agresja, były częściej postrzegane jako kontrolowalne w odróżnieniu od zachowań kierowanych „do siebie", takich jak samouszkadzanie się (autoagresja), które było postrzegane jako stałe i niepoddające się działaniom personelu. Trudności takie nabierają jeszcze poważniejszego wydźwięku w kontekście niewystarczającego przygotowania personelu (tylko w 23,8% był szkolony w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami). Sophie Mills i John Rose (2011) zauważają, że powszechnie uznaje się kłopotliwe zachowania podopiecznych z niepełnosprawnością intelektualną za przyczynę stresu i wypalenia nauczycieli, ale związek ten jest niejednoznaczny. Przykładem mogą być tutaj badania Man Cheung Chung i Carly Harding (2009), którzy znaleźli związek między nasileniem takich zachowań a zwiększonym wyczerpaniem emocjonalnym i zmniejszonym poczuciem osiągnięć osobistych.

W ograniczaniu stresu związanego z zachowaniami uczniów podkreśla się rolę kompetencji pedagogów specjalnych w zarządzaniu porządkiem, dyscypliną oraz potrzebę radzenia sobie z trudnymi zachowaniami (Fore III, Martin i Bender, 2002). Rozumienie trudnych zachowań wychowanków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest czynnikiem chroniącym przed kosztami uprawiania zawodu pedagoga specjalnego. Osiągnięciu tego celu może służyć

podejście FABIs (Functional Assessment-based Intervention) oparte na ocenie funkcji, jakie pełnią te zachowania (Lane, Oakes, Cox, 2011).

Z badań Sęk (2000a) wynika, że wśród polskich nauczycieli stres związany z zachowaniem uczniów jest relatywnie niższy niż w przypadku badań tej grupy zawodowej prowadzonych w innych krajach. Natomiast według Sekułowicz (2002) nauczyciele w pogłębionych wywiadach podają, że są coraz częściej narażeni na akty przemocy ze strony uczniów o obniżonej sprawności intelektualnej i jednocześnie niedostosowanych społecznie. Zdaniem Faye Antoniou, Fotini Polychroni i B. Walters (za: Sekułowicz 2002) w przypadku nauczycieli dzieci niepełnosprawnych problem stanowi zróżnicowane, często nieprzewidywalne zachowanie podopiecznych. Inną kwestią wywierającą wpływ na odczuwanie stresu zawodowego jest również wiek uczniów – zasadniczo praca z młodszymi uczniami uważana jest za mniej wypalającą, chociaż mechanizm tego zjawiska nie jest znany.

Nie bez znaczenia pod względem siły odczuwanego stresu jest także poziom funkcjonowania podopiecznych. Zdaniem Hannah Tynan i Davida Allen (2002) personel pracujący z osobami z lekką niepełnosprawnością intelektualną miał poczucie większej kontroli nad ich zachowaniami i w związku z tym wykazywał niższe nasilenie stresu niż kadra opiekuńcza zajmująca się osobami z głębszymi postaciami niepełnosprawności intelektualnej.

Jeśli mówimy o obciążeniach związanych ze stopniem problemów ucznia, warto podkreślić, że w związku z trwającymi procesami integracyjnymi (włączającymi) do szkolnictwa specjalnego trafiają uczniowie z najpoważniejszymi problemami, którzy mogą w szkolnictwie ogólnodostępnym lub integracyjnym nie być mile widziani.

Wyniki dotychczasowych badań z problematyką stresu i osoby pedagoga specjalnego nie wypadają optymistycznie. Wyniki niemieckich badań (Baier, 1978, za: Olszak, 2001) dowodzą, że wysokie wymagania stawiane nauczycielowi szkoły specjalnej, uciążliwość i stres związane z wykonywaniem tej profesji czynią ten zawód bardzo trudnym, natomiast zajmuje on ostatnie miejsce w hierarchii prestiżu wszystkich specjalności nauczycielskich. Prestiż ten, zdaniem autora, jest zależny od „materialnej" wartości ucznia. „Skoro społeczeństwo jest skłonne uplasować jubilera wyżej niż na przykład blacharza, bo jubiler pracuje z bardziej wartościowym materiałem, to tak prawdopodobnie ocenia się też kategorie nauczycieli. Decydujące wydają się tu uzdolnienia uczniów" (Olszak, 2001, s. 14). O sukcesy nie jest zaś łatwo w pracy pedagogów specjalnych. Według Wolfganga Huga:

> nauczanie dzieci potrzebujących szczególnej pomocy jest zadaniem niewdzięcznym i powodującym frustrację. Reakcje uczniów są często nieprzewidywalne, współpraca z rodzicami, jeśli można na taką liczyć, jest trudna, zaangażowanie instytucji z zewnątrz przypadkowe i niekonsekwentne, poza tym trudno ocenić możliwości uczniów (za: Olszak, 2001, s. 15).

Właściwości osobiste pedagoga specjalnego a stres zawodowy

Zjawisko nadmiernego stresu i wypalania się w pracy wykazuje związki między odczuwanym stresem spowodowanym absencjami w pracy a odejściem z zawodu. Amerykańskie badania pokazują nieproporcjonalnie wysoki odsetek pedagogów specjalnych odchodzących z pracy z powodu wypalenia zawodowego (np. Brownell i in., 1997; Crane, Iwanicki, 1986). Wśród pedagogów specjalnych szczególnie obciążające są (w porównaniu z populacją generalną nauczycieli) konflikt ról (*role conflict*) i niejasność roli (*role ambiguity*) (Crane, Iwanicki, 1986) natomiast Mary Zabel, Peggy Dettmer i Robert Zabel (1984) przewidują, że głównym źródłem odchodzenia z zawodu są zawiedzione, niespełnione oczekiwania od pracy, a więc czynnik związany z właściwościami jednostkowymi.

W badaniach zachodnich edukacja specjalna jest obszarem szczególnego ryzyka utraty dobrze wykwalifikowanej kadry. Zdaniem Stempien i Loeba (2002) odesetek osób, które pozostają w szkolnictwie specjalnym po pierwszym roku pracy wynosi 89%, w porównaniu z 94% dla nauczycieli pracujących w szkołach ogólnodostępnych. Szczególnie dobrze opisany jest wpływ pracy z uczniami wykazującymi zaburzenia emocjonalne na odchodzenie z zawodu. Wyniki badań potwierdzają też negatywny wpływ stresu zawodowego na jakość relacji z osobą niepełnosprawną i możliwości radzenia sobie z trudnymi zachowaniami podopiecznych oraz pokazują, że może on mieć związek ze wzrostem ryzyka nadużyć w pracy z podopiecznymi (White i in., 2006).

Władysław Dykcik (2010, s. 145) upatruje przyczyn dużego obciążenia stresem nauczycieli szkół specjalnych w sprzecznych tendencjach w ich strukturze potrzeb psychicznych. Z jednej strony potencjalnym źródłem napięć psychicznych miałaby być potrzeba czynu, ambicja, wrażliwość, nastawienie kompensacyjne, a z drugiej zmniejszone poczucie bezpieczeństwa i lęki bezradności w sytuacji, kiedy niewiele można pomóc.

Doświadczanie trudności szczególnie jest odczuwalne wśród młodych, mniej doświadczonych nauczycieli, którzy jeszcze nie wypracowali mechanizmów radzenia sobie w różnych sytuacjach. Właśnie wśród młodych, mniej doświadczonych zaobserwowano niższe wyniki w zakresie poczucia satysfakcji z pracy. Być może wśród pedagogów specjalnych brak satysfakcji z pracy ma charakter bardziej ostry niż chroniczny. W badaniach Amy Otis-Wilborn i współpracowników (2005) młodzi pedagodzy specjalni czuli się gorzej przygotowani do pracy, bardziej sfrustrowani i wyczerpani niż ci rozpoczynający niebędący pedagogami specjalnymi.

Charakterystyczny i podkreślany w pedeutologii wątek pewnej niemożliwości całkowitego przygotowania nauczyciela do pracy z powodu „nieskończonych" kompetencji nabywa szczególnego znaczenia w kontekście

przygotowania do tak złożonych wyzwań, przed jakimi stoją pedagodzy specjalni. Stempien i Loeb (2002) przywołują pracę Cynthii Beck i Richarda Gargiulo (1983), którzy przypuszczają, że pedagodzy specjalni, kiedy próbują osiągnąć ponadludzkie kompetencje (*superhuman qualities*) potrzebne do rozwiązywania różnych trudnych sytuacji w pracy i ponoszą na tej drodze porażkę, doświadczają poczucia winy. Niektórzy radzą sobie z nią, zdaniem Bonnie Billingsley i Lawrence'a Crossa (1992), wycofaniem swojego zaangażowania, natomiast inni mogą pozostać silnie zaangażowani, płacąc wysoka cenę radzenia sobie z uczuciem frustracji. Z kolei ujemna korelacja między satysfakcją z pracy a odczuwanym stresem wśród nauczycieli jest dobrze udokumentowana (np. Sutton i Huberty, 1984).

Wśród pedagogów specjalnych szczególnie ważne miejsce w podatności na stres i wypalanie się zdają się odgrywać nierealistyczne oczekiwania od pracy (np. Weiskopf, 1980). Inny charakterystyczny dla pedagogów specjalnych czynnik to odczuwana frustracja, a jednym z najważniejszych jej źródeł jest wielokrotne obserwowanie własnego niepowodzenia w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. W omawianej grupie zawodowej obserwuje się też większą niejasność roli w porównaniu z nauczycielami pochodzącymi z populacji generalnej i sprzeczne wyniki dotyczące satysfakcji z pracy. Ogólny brak różnic na poziomie satysfakcji z pracy odnotowali Billingsley i Cross (1992), a z kolei w badaniach Stempien i Loeb (2002) pedagodzy specjalni uzyskali niższe wyniki w tym zakresie, ale dotyczyło to również niższej satysfakcji z życia. Co ciekawe, pedagodzy specjalni poszukują wsparcia u innych pedagogów specjalnych częściej niż u innych specjalistów.

Zwiększony poziom stresu personelu przyczynia się do rzadszych interakcji z klientami (Rose, Jones i Fletcher, 1998a), do zachorowań personelu i nadmiernej fluktuacji kadr. Richard Hastings (2002) zauważa, że do obowiązków pracodawcy należy również dbałość o dobrostan swoich pracowników. Poczucie słabego przygotowania do radzenia sobie z osobami z niepełnosprawnością intelektualną jako źródło stresu potwierdzają wyniki badań (np. Chung, Corbett i Cumella, 1996; Chung i Corbett, 1998).

Zdaniem Ewy Drozd istotnym źródłem satysfakcji zawodowej (lub jej braku) nauczyciela jest poczucie uznania. „Niedowartościowanie ekonomiczne tej profesji było zawsze racjonalizowane możliwością czerpania satysfakcji z faktu czynienia czegoś doniosłego. To tworzyło istotny warunek sensu nauczycielskiego działania" (2008, s. 138). Szczególne zapotrzebowanie na ten rodzaj gratyfikacji mogą mieć pedagodzy specjalni, np. pracujący z osobami z lekką niepełnosprawnością intelektualną, którzy mają do czynienia z wieloma trudnymi sytuacjami, jak agresja i niedostosowanie społeczne uczniów. Skutki to frustracja, zniechęcenie do pracy, lęk oraz obawa o własne bezpieczeństwo (68,3% badanych nauczycieli ze szkół zawodowych specjalnych jest niezadowolonych ze swojej pracy) (Drozd, 2008, s. 139).

Devereux, Hastings i Noone (2009) zauważają, że stres zawodowy w tej grupie bada się głównie w kontekście obciążeń w miejscu pracy, ale, co warto również zauważyć, w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie negatywne sytuacje współwystępują z pozytywnymi, silnie wzmacniającymi i powinny być również brane pod uwagę w badaniu stresu zawodowego (Folkman i Moskowitz, 2000). Warto również nadmienić, że istnieją badania niepotwierdzające bardziej obciążającego charakteru pracy pedagogów specjalnych (np. Beck i Gargulio, 1983), które zwracają uwagę na fakt, że nauczyciele pracujący z uczniami z lekką i umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną wykazują mniejsze nasilenie stresu zawodowego w porównaniu z nauczycielami pochodzącymi z populacji generalnej.

Wbrew powszechnemu przekonaniu o jednoznacznie obciążającym charakterze pracy pedagogów specjalnych, Sindi Wahl i Rona Newmark (2009) zwracają uwagę na sensotwórczy i wzmacniający charakter pracy z niepełnosprawnymi intelektualnie, co przejawia się m.in. w postaci bezwarunkowej akceptacji ze strony podopiecznych. Wydaje się, że z perspektywy psychologii pozytywnej, na którą powołują się autorzy, czynniki takie mogą mieć zabezpieczający, salutogenny charakter. Respondenci pracujący z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie podkreślali, że w pracy nie tylko dawali od siebie, lecz także otrzymywali w zamian od swoich podopiecznych, co stanowiło ważne czynniki buforujące w zakresie odczuwanego stresu. Takie poczucie określone zostało przez autorów jako „paradoks pomagania"[2] (*Paradox of caregiving*) – pomagając innym, pomaga się również samemu sobie.

Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną stanowi zazwyczaj znaczne obciążenie dla osób zajmujących się taką pracą (np. Hatton i in., 1999), co potwierdzają również polskie wyniki mówiące, że dość powszechne jest wśród pedagogów specjalnych doświadczanie znacznych obciążeń związanych z pracą zawodową – około 40% badanych osób uzyskało wyniki wysokie w zakresie odczuwanego stresu, 35% w przeciętne, a jedynie 25% niskie (Plichta, 2014). W badaniu odczuwanych obciążeń na czołowych miejscach występują obciążenia o charakterze organizacyjnym i egzystencjalnym[3]. Te ostatnie związane

---

2 Termin ten lub bardzo zbliżony pojawia się również w innym kontekście – paradoksem usprawniania określa się sytuację, w której liniowe zwiększanie działań rehabilitacyjnych nie przynosi kolejnych efektów w pracy, a może powodować jedynie opór osoby usprawnianej. Niedostrzeżenie tego faktu może powodować u pomagającego złość, frustrację, nieliczenie się z czyimiś potrzebami i działania zmuszające podopiecznych do podporządkowania się narzuconemu reżimowi.

3 Podczas badań będących częścią procesu konstrukcji narzędzia do mierzenia psychospołecznego stresu w miejscu pracy pedagogów (Kwestionariusza Obciążeń Zawodowych Pedagoga autorstwa Piotra Plichty i Jacka Pyżalskiego) okazało się, ze istotną składową stresu zawodowego nauczycieli (zarówno ze szkół ogólnodostępnych, jak i specjalnych) są specyficzne stresory wynikające z braku poczucia sensu własnej pracy. Jedną z wyodrębnionych skal

są m.in. ze zbyt długim oczekiwaniem na efekty pracy oraz poczuciem nieproporcjonalnych efektów w stosunku do włożonych wysiłków. W związku z tym wskazuje się na potrzebę troski o zdrowie tej grupy pracowników, budowanie sieci wsparcia społecznego (ze strony współpracowników i kadry zarządzającej) oraz wprowadzania działań o charakterze superwizyjnym.

Uciążliwości w pracy pedagogów specjalnych wiążą się nie tylko ze specyfiką pracy, cechami uczniów czy właściwościami pedagogów, lecz także z brakiem wsparcia ze strony przełożonych, kierownictwa, nadmiarem biurokratycznej pracy czy też czysto organizacyjnymi kwestiami, jak np. brak odpowiednich udogodnień w pokoju nauczycielskim. Warto w tym miejscu jednak zauważyć, że mimo zauważalnego już dorobku badawczego (zwłaszcza w literaturze zagranicznej) wciąż mamy do czynienia z brakiem teoretycznego modelu wyjaśniającego specyfikę powstawania i rozwijania się zjawiska stresu zawodowego wśród pedagogów specjalnych pracujących z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Nie jest np. wyjaśnione, w jakim stopniu zachowania klientów przyczyniają się do powstawania nadmiernego stresu i wypalenia, a w jakim inne aspekty środowiska pracy i cechy jednostkowe samych pedagogów specjalnych.

Ryzyko wypalania się w profesjach społecznych

Stanowiska definicyjne i przyczyny zjawiska

Problematyka dotycząca wypalenia zawodowego pojawia się w piśmiennictwie światowym bardzo często. Mówi się nawet, ze termin *burn-out* zrobił wielką światową karierę. Pojawił się w połowie lat 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych za sprawą Herberta Freudenbergera – psychiatry, który zaobserwował u wielu wolontariuszy pomagających w agencji pomocy psychiatrycznej objawy stopniowo pojawiającego się emocjonalnego niezrównoważenia, utratę motywacji do pracy z ludźmi, obniżenie się zaangażowania oraz inne fizyczne i psychiczne symptomy wskazujące na obniżenie się jakości pracy i trudną sytuację pracownika. Do oznaczenia tego szczególnego stanu wyczerpania Freudenberger użył słowa *burn-out*, używanego potocznie do opisania efektów chronicznego nadużywania środków psychoaktywnych.

Równolegle psycholog społeczny Christina Maslach badała sposoby radzenia sobie (*coping*) z problemami w pracy z drugim człowiekiem. Przedmiotem

---

tego narzędzia jest Brak Sensu Pracy, operacjonalizowany jako brak zauważalnych efektów mimo własnego zaangażowania, konieczność długotrwałego oczekiwania na efekty swoich działań i nieproporcjonalność efektu do poniesionych kosztów osobistych.

szczególnego jej zainteresowania były takie strategie jak obronna dehumanizacja (*dehumanization in self-defense*) i bezstronna troska (*detached concern*). Okazało się, że strategie te pozwalają na lepsze zrozumienie procesów dotyczących zaangażowania i zachowania się w pracy polegającej na pomocy drugiemu człowiekowi.

Dynamiczny rozwój badań nad wypaleniem zawodowym rozpoczął się w latach 80. wraz z konceptualizacją trójwymiarowego modelu wypalenia i opracowania odpowiedniego narzędzia badawczego – MBI (Maslach Burnout Inventory), początkowo w Stanach Zjednoczonych, by rozpowszechnić się w wielu krajach, m.in. Europy Zachodniej. Zaproponowany przez Maslach model zakłada, że wypalenie zawodowe składa się z trzech komponentów: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji (cynizmu) oraz obniżonej satysfakcji z wykonywanej pracy – często określanej jako obniżone poczucie dokonań osobistych). Definicja stworzona przez Maslach i Susan Jackson brzmi:

> Definiujemy wypalenie jako psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób. Wyczerpanie emocjonalne odnosi się do poczucia danej osoby, że jest nadmiernie obciążona emocjonalnie, a jej zasoby emocji zostały w nadmiernym stopniu uszczuplone. Depersonalizacja dotyczy negatywnego, bezdusznego lub zbyt obojętnego reagowania na innych ludzi, którzy zwykle są odbiorcami usług danej osoby lub przedmiotem opieki z jej strony. Obniżone poczucie dokonań osobistych odnosi się do spadku poczucia własnej kompetencji i sukcesów w pracy (Maslach, 2000, s. 15).

Wyczerpanie emocjonalne wskazuje na fakt wykonywania pracy poza limitem własnych możliwości radzenia sobie z problemami dotyczącymi pracy, co powoduje uczucie wyczerpania (wydrenowania) w sensie psychicznym oraz fizycznym (bóle głowy, bezsenność, zaburzenia gastryczne, nasilenie absencji, chroniczne zmęczenie itp). *Depersonalizowanie* innych oznacza postrzeganie osób, z którymi pozostaje się w relacjach zawodowych, w sposób przedmiotowy, dystansowanie się wobec nich, prezentowanie postaw cynicznych wobec problemów tych ludzi, unikanie zajmowania się ich problemami, brak współczucia, obwinianie podopiecznego za jego problemy, za to, że trzeba się nim zajmować, zanikanie sensu wykonywanej pracy itp. *Brak lub zaniżona satysfakcja z wykonywania zawodu* (obniżone poczucie osiągnięć) prowadzi do postrzegania siebie jako osoby niewykonującej dobrze zadań zawodowych, osoby nieefektywnej, ociężałej, zmęczonej czy depresyjnej, obniżenia jakości pracy, systematycznego uchylania się od obowiązków, poczucia winy, krzywdy, silnego lęku, trudności w komunikacji z otoczeniem w pracy, ucieczki w alkohol, używki itp. Tak więc widać, że wypalenie zawodowe posiada następujące

aspekty: *poznawczy* – odpowiada mu obniżone poczucie dokonań osobistych, *emocjonalny* – odpowiada mu wymiar określany jako wyczerpanie emocjonalne oraz *interpersonalny* i odpowiadający mu wymiar depersonalizacji. Aspekt interpersonalny wydaje się szczególnie ważny, gdyż uderza w osobę będącą odbiorcą w relacji pomagający – osoba potrzebująca pomocy. Depersonalizowanie i być może zmiany w zaangażowaniu zawodowym to specyficzne dla patologii o cechach wypalenia mechanizmy obronne osób zawodowo zajmujących się pomaganiem (Sęk, 2000a, s. 111). Zachowania polegające na negatywnym, bezdusznym lub zbyt obojętnym reagowaniu na innych ludzi, którzy zwykle są odbiorcami usług danej osoby lub przedmiotem opieki z jej strony, określa się jako depersonalizację (Sęk, 2000a). Do zachowań depersonalizujących należy zaliczyć również: nieczułość, przedmiotowe traktowanie, utratę ideałów, drażliwość, „unikanie, wycofywanie się, przesadne dystansowanie się wobec problemów uczniów i szkoły, chłód, dystans, cynizm, przekonanie, że ci, którym trzeba pomagać, sami są winni swoim problemom" (Kędracka, 1998, s. 31). Osoby z wysokimi wynikami w zakresie depersonalizacji mają tendencję do postrzegania i traktowania ludzi jak obiekty, przedmioty itp. (Noworol i Marek, 1993). Według Wilmara Schaufelego i Brama Buunka (2003) wyczerpanie emocjonalne można traktować jako wskaźnik ogólnego stresu w pracy, depersonalizację jako sposób radzenia sobie ze stresem, problemami pojawiającymi się w pracy z klientem, a brak osiągnięć jako odpowiedź na niską samoocenę, brak kontroli nad sytuacją w pracy z drugim człowiekiem.

Pojawienie się terminu *burn-out* w środowisku naukowym w połowie lat 70. XX wieku było poprzedzone pewnymi kontrowersjami pomiędzy badaczami. Jedną z pierwszych, ważniejszych i wciąż aktualnych jest kwestia definicji wypalenia[4], co do której nie ma jednomyślności, choć definicja Maslach i narzędzie badawcze (MBI) stworzone na jej podstawie zdominowały dyskurs w tym zakresie. Kwestii, co do których wciąż istnieje wiele rozbieżności, jest znacznie więcej (m.in. kwestia kryteriów diagnostycznych, przyczyn, faz rozwoju zjawiska, sposobów pomocy), ale wynikają one w dużej mierze właśnie z trudności dotyczących stanowisk definicyjnych. Warto nadmienić, iż czasami wypalenie nazywane jest za Burischem (1993) syndromem rozmytym (*fuzzy set*). Oznacza to m.in., że trudno arbitralnie wskazać moment w życiu osoby, od którego można uznać ją za wypaloną zawodowo, punkt na jakiejś skali badawczej, poniżej którego nie jest się jeszcze wypalonym i powyżej którego już się nim jest. Czasami trudno również wskazać go z powodu na-

4 Wypalenie jest gruntownie i szeroko opisanym fenomenem, stąd celowo rozdział ten nie ma ambicji przedstawienia kompletnego stanu wiedzy w tym zakresie, a jedynie zasygnalizowanie głównych wątków i wprowadzenie do tematu. Więcej kompleksowych informacji na temat koncepcji wypalenia zawodowego Czytelnik może znaleźć np. w: Tucholska, 2003, Sekułowiucz, 2002 i 2005. Większa uwaga, wynikająca z przyjętych założeń badawczych, zostanie poświęcona egzystencjalnej koncepcji wypalenia.

kładania się na siebie symptomów dotyczących wypalenia i problemów niezwiązanych z praca zawodową.

Wypalenie, czasami nazywane syndromem wyczerpania (Freudenberger, 1980), stało się popularnym pojęciem wśród osób zawodowo zajmujących się udzielaniem pomocy. Jest opisywane jako powoli zaczynający się lub nagle ujawniający się stan wyczerpania duchowego, cielesnego lub uczuciowego występujący w życiu zawodowym, w czasie wolnym od pracy, w kręgu przyjaciół, w związku partnerskim i w rodzinie, często powiązany z awersją i myślami o ucieczce. Poprzedzony jest charakterystycznym długotrwałym przerostem wymagań bez odpowiedniego środka równoważącego (Fengler, 2000, s. 85). Z kolei Dalia Etzion (1987) odnosi rozważania nad wypaleniem do koncepcji stresu Hansa Sely'ego. Wypalenie w tej koncepcji jest ukrytym, utajonym procesem psychologicznej erozji pochodzącym od przedłużającego się działania czynnika stresotwórczego. Według Etzion faza wyczerpania jest osiągana zanim jednostka uświadamia sobie dwie wcześniejsze fazy: obniżenie zaangażowania i depersonalizację.

Kwestia porównań społecznych jako istotny czynnik w procesie wypalania się pojawia się u Schaufelego i Buunka (1993). Wypalenie ich zdaniem rozwija się w kontekście społecznym. Istotą skomplikowanych relacji w placówkach o charakterze edukacyjnym, pomocowym są procesy społecznej wymiany i związane z nimi oczekiwania sprawiedliwości i wzajemności świadczeń w zakresie tej wymiany. W przypadku powstania trudności powstałych w miejscu pracy osoby, podejmując próby radzenia sobie z nimi, porównują swoje doświadczenia z doświadczeniami współpracowników – zwłaszcza tych, którzy zajmują podobną pozycję zawodową (Kliś i Kossewska, 1998, s. 125).

Teoria wymiany społecznej (*social exchange theory*) pojawia się również w ogólnej literaturze dotyczącej miejsca pracy. Robert Eisenberger i współpracownicy (1986) używali jej do wyjaśniania relacji międzyludzkich w kontekście środowiska pracy. Zgodnie z nią pracownicy konstruują założenia dotyczące tego, jak wartościowi są dla organizacji, a to w połączeniu z oceną, jak organizacja troszczy się o nich, daje poczucie wsparcia organizacyjnego. Oprócz czynników środowiskowych (takimi są np. obciążenie pracą, wsparcie społeczne, sposób zarządzania) bada się także czynniki związane z osobowością nauczycieli, poczucie własnej skuteczności, zaangażowanie itd. Inny kierunek badań zajmuje się poszukiwaniem związków, współzależności między osobowością a środowiskiem, np. tzw. perspektywą wymiany społecznej (postrzeganie wkładów i zysków z pracy czy odczuwanie samoskuteczności a uzyskiwanie wsparcia społecznego).

Wypalenie w ujęciu Cary'ego Chernissa (1980a) jest procesem, który zaczyna się nadmiernym i przedłużającym się poziomem napięcia związanego z wykonywaną pracą. Powstały stres powoduje zmęczenie, poczucie przeciążenia sytuacją. Proces jest zakończony, kiedy pracownik przestaje sobie radzić, wycofuje się, izoluje, popadając w apatię, sztywność, cynizm (Maslach

i Schaufeli, 1993). Na istnienie wcześniejszego okresu prawidłowego funkcjonowania zawodowego zwraca się również uwagę w mniej znanej definicji Brilla. Zgodnie z nią wypalenie to: „silnie powiązany z pracą, dysforyczny i dysfunkcjonalny stan bez objawów dużej patologii, który dotyka ludzi wcześniej funkcjonujących przez dłuższy czas adekwatnie i nieodzyskujących poprzedniego poziomu bez pomocy z zewnątrz" (Maslach i Schaufeli, 1993). Na podobne kwestie zwracają uwagę w definicjach m.in. Jerry Edelwich i Archie Brodsky (1980) oraz William Emener, Richard Luck i Frank Gohs (1982), według których wypalenie to: „fizyczne, emocjonalne i psychiczne wyczerpanie spowodowane wykonywanym zawodem, charakteryzujące się ponadto postępującą utratą ideałów, energii i zapału do realizacji celów, dla których wybrano zawód pedagoga" (za: Milerski, Śliwerski, 2000, s. 181).

Warto zauważyć, że w koncepcji Edelwicha i Brodskiego (1980) podkreśla się fazowy charakter wypalenia, zgodnie z którym w przebiegu kariery zawodowej pojawiają się kolejne stadia: entuzjazmu, stagnacji, frustracji, apatii. Z kolei zdaniem Chernissa (1980a) proces ten pomija etap zaangażowania i ogranicza się do fazy napięcia, przeciążenia i wypalenia.

Elliot Aronson, Ayala Pines i Ditsa Kafry (1983) kładą nacisk na procesy autoewaluacji w kontekście swoich możliwości pomocy drugiemu człowiekowi. Ich zdaniem „wypalenie jest rezultatem długotrwałego lub powtarzającego się obciążenia w wyniku długoletniej intensywnej pracy dla innych ludzi. Wypalenie jest bolesnym uświadomieniem sobie przez osoby pomagające, że nie mogą dać innym nic więcej i całkowicie zużyli swoje siły" (za: Fengler, 2000, s. 86). Traktowanie wypalenia jako końcowego rezultatu procesu implikuje stan początkowy, w którym motywacja i zaangażowanie są wysokie (Pines, 2000, s. 35). Z kolei Freudenberger i Richelson (1981) początkowy okres w pracy określają poprzez termin: „oddanie sprawie", a według Maslach u osób pracujących z ludźmi stan ten charakteryzuje się wysokim zaangażowaniem i personalizacją. Ayala Pines i Elliot Aronson (1998) twierdzą, że rozpoczynanie drogi zawodowej cechuje się wysokim poczuciem dokonań osobistym.

Jedną z wymienianych przez Freudenbergera przyczyn wypalenia jest nieotrzymywanie oczekiwanych nagród. Zgodnie z teorią równości (van Dierendonck, Schaufeli i Sixma, 2000), kiedy ktoś czuje się nękany przez podopiecznych, próbuje wykorzystać pewne strategie psychologiczne, np. negatywną postawę wobec nich, bezduszność, cynizm, bezosobowość, by odzyskać utraconą równowagę. Wymienione postawy stanowią rdzeń depersonalizacji – jednego z głównych wymiarów wypalenia.

Badania nad poszukiwaniem cech osobowościowych sprzyjających i zapobiegających wypaleniu mają długą tradycję, ale warto zaznaczyć, że współcześnie bardzo silnie i coraz częściej podkreśla się również znaczenie zarządzania i klimatu w pracy (Chung, Corbett i Cumella 1996; Chung i Corbett 1998) i ogólnie czynników organizacyjnych (Hastings, 2002).

Zasadniczo koncepcje wypalenia można podzielić na takie, które koncentrują się na jednostce (pracowniku) i jej cechach, właściwościach sprzyjających albo zabezpieczających przed wypalaniem się. Do tych reprezentujących podejście indywidualne (intrapsychiczne) możemy zaliczyć m.in. Pines (1993).

Drugą grupą są koncepcje opierające się na podejściu interpersonalnym, zgodnie z którym główna przyczyna wypalenia tkwi w wyjątkowej, nierównoległej relacji: osoba pomagająca – osoba potrzebująca pomocy. Tu można wspomnieć o koncepcji Maslach i Jackson (1986). Ujęcie takie dobrze charakteryzuje następujące stwierdzenie Augustyna Bańki: „To czy dane zajęcie będzie miało dla pracownika skutki chorobowe, czy dobroczynne zależy od jego wieku, cech układu nerwowego, poziomu kwalifikacji, poziomu uzdolnień itd. Wysoki poziom cechy lęku, zbyt mała lub nadmierna motywacja osiągnięć mogą wpłynąć na niebezpieczne zwiększenie się stresu pracy" (Bańka, 1996, s. 75).

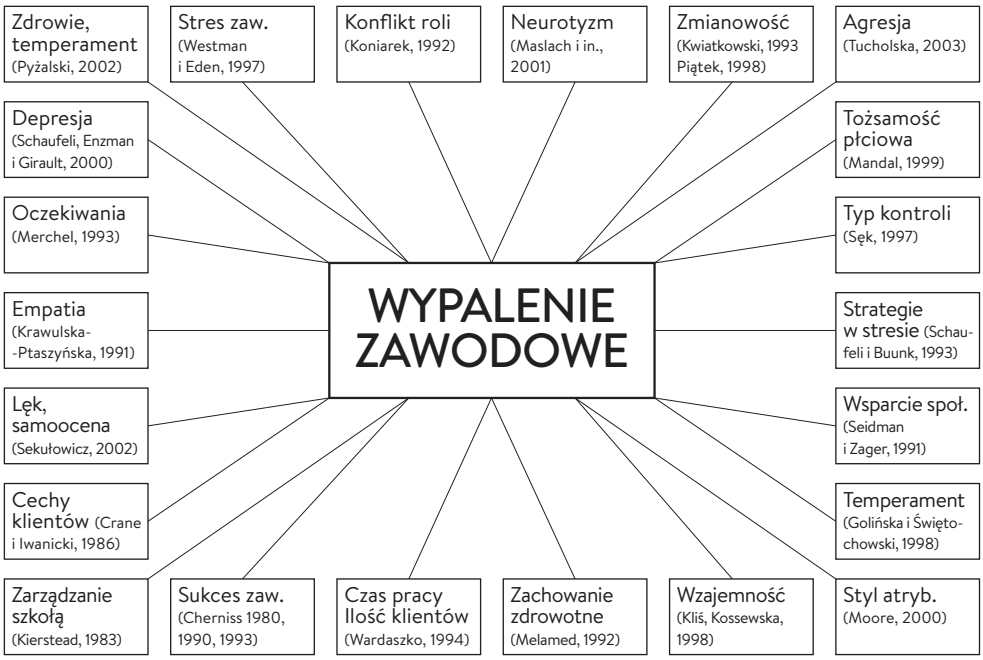
Jako trzecie można wyróżnić podejście organizacyjne, zgodnie z którym za wypalanie się przede wszystkim odpowiadają czynniki związane z organizacją i klimatem społecznym w pracy. Reprezentantami takiego podejścia są m.in. Golembiewski, Scherb i Boudreau ze współpracownikami (1993). Również późniejsze prace Maslach (np. Maslach i Leiter, 1997) reprezentują podejście organizacyjne.

Na podstawie przeglądu badań nad wypaleniem dokonanym przez Stanisławę Tucholską (2003) można wnioskować o najsilniejszym wpływie właśnie czynników o charakterze instytucjonalnym, takich jak: przeciążenie obowiązkami, niesprawiedliwy podział obowiązków, duża liczba godzin pracy itp. Bogactwo podejmowanych prób poszukiwania czynników współwystępujących bądź determinujących wypalenie ilustruje rysunek 1 przedstawiający selektywnie wybrane badania prowadzone w latach 1983–2003.

Wypalenie bywa badane w różnych kontekstach, w różnych grupach zawodowych, których wspólnym mianownikiem jest praca z drugim człowiekiem. Tylko w latach 1974–1983 doliczono się dwóch i pół tysiąca publikacji dotyczących wypalenia zawodowego. Wypalenie zawodowe w zależności od orientacji badawczej jest analizowane pod względem czynników:

- osobowościowych (temperament, umiejscowienie poczucia kontroli, zdrowie, wartości, relacje z rodziną i przyjaciółmi),
- osobistych (płeć, wiek, status materialny),
- związanych z pracą (satysfakcja z pracy, przeciążenie, konflikt ról, wsparcie w pracy, relacje z klientem, liczba osób objętych opieką, zmianowość, długość czasu pracy) (Maslach i Schaufeli, 1993).

Poddając analizie znane badania nad wypaleniem, Fengler (2000, s. 32) podaje, że wypalenie pozostaje w związku z niezadowoleniem z pracy, nadużywaniem alkoholu, poszukiwaniem innego zajęcia, liczbą zachorowań, niedbalstwem w pracy, przyjmowaniem środków uspokajających; również w negatywnym związku z liczbą godzin bezpośredniego kontaktu z klientami



Rysunek 1. Wybrane korelaty i determinanty wypalenia pojawiające się w badaniach nad wypaleniem w latach 1983–2003

Źródło: zestawienie własne autora

i ze wsparciem ze strony współpracowników i znajomych. Oprócz tego badania pokazują brak różnic w częstotliwości wypalenia między kobietami a mężczyznami. Badane osoby pozostające w związkach małżeńskich i posiadające dzieci są mniej narażone niż osoby samotne i bezdzietne, a wraz z wiekiem zmniejsza się stres i podatność na zranienie u osób pomagających. W badaniach dotyczących nauczycieli czynniki demograficzne (płeć, wiek, staż, stopień awansu zawodowego) okazały się niezwiązane lub związane w małym stopniu z wypaleniem. Wyniki (N = 365) pokazały, że nadmierne spożycie alkoholu, uzależnienie od nikotyny, nadmierna konsumpcja lekarstw, problemy małżeńskie, bóle głowy i inne są powiązane z wysokimi wynikami wypalenia zawodowego, a strategie pozytywne, np. posiadanie i realizowanie zainteresowań w formie hobby (w pewnym zakresie – na poczucie osiągnięć) oraz wsparcie społeczne jest powiązane z niskimi wynikami w zakresie czynników wypalenia zawodowego (Seidman i Zager, 1991, s. 208).

Charakteryzując przyczyny wypalenia zawodowego u nauczycieli (np. Farber, 1999, 2000), zauważa się również, że źródła wypalenia zawodowego tkwią w sferach: indywidualnej, społecznej i organizacyjnej, wynikające z relacji nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzice, nauczyciel – przełożeni oraz innych czynników. Według Marcina Florkowskiego (1998) przyczyną wypalenia

nauczycieli może być rutyna działań, a zdaniem nauczycieli źródłem monotonii jest brak uczniów aktywnych, zadających pytania i zmuszających nauczycieli do aktywności twórczej (za: Sekułowicz, 2002, s. 61, 68). To ostatnie zdanie dobrze ilustruje sytuację pracy z osobami z głębszymi formami niepełnosprawności intelektualnej.

Inny sposób ujęcia przyczyn wypalania się nauczycieli przedstawia Aniela Korzon, która dzieli przyczyny powodujące to zjawisko na zewnętrzne i wewnętrzne, tkwiące w samym nauczycielu.

Tabela 1. Wewnętrzne i zewnętrzne przyczyny wypalenia zawodowego

Przyczyny zewnętrzne	Przyczyny wewnętrzne
niewystarczające wynagrodzenie, brak pomocy, zachęty i doradztwa ze strony zwierzchników, małe szanse awansu, ograniczone możliwości rozwoju własnej osobowości, biurokracja, trudności wychowawcze w klasie, zaburzone stosunki w relacji nauczyciel – uczeń	zawiedzione oczekiwania, bezradność, bierność, zmniejszające się zainteresowanie zawodem, osamotnienie, niezgodność motywów i celów pracy z indywidualnymi możliwościami, mała odporność psychiczna

Źródło: Korzon, 1991

Na podstawie badań Merchel (1993) stwierdzono, że przewaga idealizmu nad pragmatyzmem w systemie wartości nie wpływa na poziom wypalenia. Stwierdzono natomiast korelację pomiędzy poziomem wypalenia a nasileniem sprzeczności pomiędzy oczekiwaniami zawodowymi i realiami pracy (za: Sęk, 2000b). Oznacza to, że jedną z kwestii o zasadniczym znaczeniu w dynamice wypalenia zawodowego jest konfrontacja wyobrażeń o pracy zawodowej z rzeczywistością. Sprzeczność realiów z tymi wyobrażeniami praktycznie uniemożliwia ich spełnienie. Dowodzi to, jak ważny w przygotowaniu nauczycieli do zawodu jest tzw. sprawdzian realizmu nastawień zawodowych.

Różycka i Kaźmierska (1999) w badaniach 80 nauczycieli stwierdziły u badanych osób wzmożony poziom neurotyzmu. Najtrudniejszy okres dla nauczycieli szkół specjalnych to wiek 33–37 lat, gdy poziom neurotyzmu wyraźnie się wzmaga i często występuje już depresja. Analiza badawcza pokazała, że nauczyciele w przedziałach wiekowych 25–29 i 50–54 lat uzyskują najwyższe wartości współczynników wypalenia zawodowego. Badani mężczyźni uzyskali wyższe wyniki w zakresie wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji. Inne wyniki, jakie uzyskano w tych badaniach, to:

- brak różnic między osobami samotnymi i w małżeństwach,
- brak różnic między nauczycielami z pełnym i niepełnym przygotowaniem,
- wypalenie było najwyższe wśród nauczycieli w placówkach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym.

Biorąc pod uwagę szczególny „przypadek" pracy pedagogicznej, jakim jest bycie nauczycielem szkolnictwa specjalnego, Cherniss przypuszcza, że wypalenie pojawia się, kiedy bezpośrednie, aktywne starania w celu rozwiązania konkretnego problemu nie przynoszą rezultatu (za: Fengler, 2000, s. 101). Wątek ten, szczególnie w odniesieniu do pedagogów specjalnych, zostanie rozwinięty w podrozdziale „Wypalanie się a praca z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie".

Egzystencjalny kontekst wypalania się

Zarówno wypalenie, jak i poczucie sensu życia dysponują z osobna bogatą literaturą przedmiotu i badań. Idea Frankla, mówiąca o tym, że poszukiwanie egzystencjalnego znaczenia odgrywa niezwykle ważną rolę m.in. w zdrowiu jednostki, cieszy się niemałym uznaniem w szeroko rozumianej humanistyce i naukach społecznych. Wypalenie z tej perspektywy jest konsekwencją porażki w poszukiwaniu sensu życia poprzez pracę zawodową. Utrata sensu w kontekście pracy oznacza utratę/brak znaczenia tego, co się robi, oraz ludzi, z którymi i dla których się pracuje. Już od początku podejmowania kwestii wypalenia, „wyczerpanie duchowe" pojawiało się w próbach konceptualizacji zjawiska, np. w klasycznej pracy Freudenbergera (1974), natomiast badawczo związek między poczuciem sensu życia a wypaleniem ma bardzo ograniczony dorobek. Do nielicznych prac w polskiej literaturze wiążących kwestie sensu i wypalenia należy zaliczyć artykuł Roberta Palusińskiego (2002), w którym zauważa, że syndrom chronicznego zmęczenia oraz wypalenie zawodowe mogą w znacznej mierze wynikać z braku możliwości realizacji potrzeby sensu.

Nie ma zgody co do definiowania poczucia sensu życia, nie wspominając o jego pomiarze, chociaż np. zdaniem Popielskiego jest on możliwy metodami empirycznymi. Wszystkie dotychczasowe próby badawcze w tym zakresie mają właściwie tylko jedną cechę wspólną: odwołują się do Frankla jako odkrywcy konstruktu. Jak już zostało wspomniane, istnieje bardzo ograniczona liczba badań nad wypaleniem ulokowana w tzw. egzystencjalnym modelu wypalenia, choć używa się w nich różnych terminów, m.in. egzystencjalne spełnienie (*existential fulfillment*), egzystencjalny dobrostan (*existential well-being*), cel życia (*purpose-in-life*) i duchowy dobrostan (*spiritual well-being*). Do nielicznych przykładów należą badania Welko Tomika i Elviry Tomic (2008), z których wynika, że brak poczucia egzystencjalnego spełnienia się[5] okazał się ważną determinantą wypalenia wśród nauczycieli i dyrektorów

5 Egzystencjalne spełnienie według Tomic i Tomic rozumiane jest jako: wolność duchowa (*spiritual freedom*), zdolność do transcendencji (*capacity to transcend*), dystans do siebie

szkół. Autorzy w swoim artykule podkreślają również niemal zupełny brak badań koncentrujących się na egzystencjalnym kontekście wypalenia. Według nich poczucie egzystencjalnego spełnienia może być ważną zmienną wykorzystywaną w projektowaniu interwencji antywypaleniowych.

Pines łączy w tzw. *egzystencjalnym modelu wypalenia* kwestie realizacji sensu życia i wypalenia zawodowego. Twierdzi, że główna przyczyna wypalenia tkwi w deprywacji ludzkiej potrzeby sensu życia. Kiedy ludzie próbują znaleźć sens swego życia poprzez pracę i dochodzą do przekonania, że zawiedli – wypalają się (Pines, 1993). Zdaniem Pines przyczyną tego, że poszukiwanie sensu życia jest tak potężną siłą, jest podstawowa tragedia, której wszyscy ludzie muszą stawić czoła – ostateczność i nieuchronność śmierci.

> Nasza potrzeba, aby wierzyć, że to, co robimy, ma sens, jest naszym sposobem radzenia sobie z udręką spowodowaną przez świadomość tego, że jesteśmy śmiertelni. Aby uniknąć i zaprzeczyć śmierci, musimy czuć się bohaterami, wiedzieć, że nasze życie ma sens, że liczy się w wyższym, »kosmicznym« porządku rzeczy (Pines, 2002, s. 32).

W minionych wiekach największe znaczenie w przezwyciężaniu śmierci miała dla ludzi religia. Obecnie wiara nie dla wszystkich i nie w tak dużym stopniu udziela odpowiedzi na pytania egzystencjalne. Dla takich osób jednym z najczęściej wybieranych sposobów poszukiwania sensu życia jest praca. Kiedy ludzie myślą, że nie sprostali jej wymogom i wyzwaniom, ulegają wypaleniu. W przedstawianej koncepcji przyczyną wypalenia jest „niepowodzenie w egzystencjalnym poszukiwaniu sensu" (Pines, 2000, s. 32–33).

Zdaniem Pines (2002) ludzie potrzebują wiary w to, że to, co robią, ma sens, dzięki czemu mogą przezwyciężyć własną śmiertelność i ograniczoność. Wybór zawodu jest przedsięwzięciem niezwykle złożonym i uwarunkowanym – często wyróżnia się następujące czynniki biorące udział w dokonaniu takiego wyboru: uzdolnienia, zainteresowania, zasoby, ograniczenia, wymagania, i możliwości. Według Pines i Oreniya'i Yafe-Yanai (2000) ludzie wybierają zawody, które umożliwiają im ponowne zdobycie dziecięcego znaczącego doświadczenia, zaspokojenie niezaspokojonych w dzieciństwie potrzeb lub/i spełnienie oczekiwań zawodowych formułowanych przez najbliższych. Zgodnie z podejściem psychoanalitycznym największe pasje i zaangażowanie ego są związane z nierozwiązanymi kwestiami z dzieciństwa rozumianymi jako „symboliczne zranienie" (*metaphoric wound*) i nadzieja na uleczenie tej rany. Zarządzanie trudnymi zachowaniami uczniów, przemoc, apatia, słabe relacje personel–uczniowie, biurokratyzacja, brak wsparcia w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami i brak możliwości bycia wysłuchanym (posiadania

---

(*self-distance*), wolność (*freedom*) i odpowiedzialność (*responsibility*).

wpływu na zmiany zachodzące w placówce) występuje zarówno w ośrodkach specjalnych, jak i ogólnodostępnych. Pines sugeruje, że wśród nauczycieli częstym scenariuszem będącym źródłem ich wyboru zawodu jest traumatyczne dziecięce wydarzenie, które ma związek z byciem wyśmiewanym, poniżanym bądź obrażanym lub ze znalezieniem się w poważnym niebezpieczeństwie (Pines, 2002). We wszystkich analizowanych przypadkach wypalenia podstawową przyczyną był brak możliwości czerpania egzystencjalnego znaczenia z tego, co się robi, a nie – jakby się mogło wydawać – trudne warunki pracy.

Pines przedstawia argumenty na rzecz tezy świadczącej o tym, że główna przyczyna wypalenia tkwi w ludzkiej potrzebie sensu życia. „Chcemy wierzyć, że nasze życie ma sens, że to, co robimy – a zatem i my sami – jest pożyteczne i ważne" (Pines, 2000, s. 32). Jako potwierdzenie przytacza twierdzenie Frankla o tym, że *dążenie do znalezienia sensu w życiu człowieka jest jego główną siłą motywacyjną*. Inspiracją dla Frankla stała się również – w dziedzinie aksjologii – hierarchia wartości (oraz uznanie ich obiektywnego charakteru) wprowadzona przez Schelera oraz jego definicja osoby duchowej (za: Mentel, 1996). Gdy ludzie próbują odnaleźć sens swego życia w pracy i mają poczucie, że zawiedli, wynikiem jest wypalenie. Z tego powodu, jak twierdzi Pines, o wypaleniu można mówić w stosunku do osób mających ambitne cele i duże oczekiwania w momencie podejmowania pracy (co do tej tezy nie ma zgodności między badaczami zjawiska wypalenia). Wydaje się, że o wypalaniu się można również mówić w stosunku do osób posiadających realistyczną ocenę i wizję własnej roli w życiu podopiecznych, z tym że wypalenie jest z całą pewnością bardziej bolesne dla osób wysoko zmotywowanych. Jest również bardziej widoczne i odczuwalne dla osób z zewnątrz, ponieważ osoba taka „spada" z wysokiego pułapu świadczonych usług i zaangażowania. „Okazuje się, że kiedy wysoko wykwalifikowanym pracownikom o silnej motywacji, którzy identyfikują się ze swoją pracą i spodziewają się czerpać z niej poczucie sensu istnienia, nie udaje się zrealizować celów zawodowych i czują się niezdolni do skutecznego działania, stają się podatni na wypalenie" (Pines, 2000, s. 34). „Kiedy »pełni zapału, ideałów i poświęcenia nauczyciele« mają poczucie, że nie są w stanie kształcić i inspirować swych uczniów [...], wówczas prawdopodobnie ulegną oni wypaleniu" (Faber, za: Pines, 2000, s. 34). „Kiedy u nauczycieli niezaspokojone są potrzeby samorealizacji i szacunku do siebie samego, wtedy istnieje wysokie prawdopodobieństwo wypalenia" (Andersen i Iwanicki, za: Pines, 2000, s. 34). Należy sądzić, że osoby, które przyszły do pracy z pragnieniem pomagania innym i czerpania z tego pozytywnych bodźców – satysfakcji, radości itp., jeśli w pewnym momencie swojej kariery zawodowej doświadczają poczucia, że ponieśli porażkę, że bez względu na to, jak bardzo będą się starać, to i tak będzie to niewystarczające – wówczas wypalają się. Wypalają się również dlatego, że ich wiedza, umiejętności i doświadczenie nie idą w parze z zamiarami i oczekiwaniami (Sekułowicz, 2002).

Kiedy na co dzień trudno jest widzieć postępy, trudno czuć się wynagrodzonym za wysiłki, wtedy czekamy i szukamy Wielkiej Rekompensaty (*Big Payoff*). Ta sytuacja odpowiada kontekstowi pedagogiki specjalnej, gdzie zwłaszcza w pracy z osobami z głębszą niepełnosprawnością intelektualną nie zawsze łatwo jest cieszyć się postępami swoich uczniów, wychowanków i widzieć w ich postępach swój udział. Ironia związana z wypaleniem polega na tym, że osoby najbardziej zorientowane na ideały i poszukiwanie sensu są najbardziej narażone na wypalenie. „Nie spotkałem w życiu wypalonego człowieka, który nie zaczynał jako idealista w pewnym zakresie" (Freudenberger i Richelson, 1981, za: Bulka, 1984, s. 9). Z tego punktu widzenia wypalenie nie jest możliwe (a przynajmniej znacznie mniej prawdopodobne) w przypadku osób, które rozpoczynały swoją karierę zawodową bez początkowego zaangażowania, których sytuację opisuje termin „alienacja". Alienacja wynika z postawy „Nie obchodzi mnie to", natomiast w wypaleniu mamy do czynienia z postawą „Zależy mi – to jest dla mnie ważne" (Pines, Aronson, Kafry, 1981).

Według Pines:

> [Proces utraty złudzeń] raz jeszcze uwypukla główną przyczynę wypalenia – poczucie porażki w egzystencjalnym poszukiwaniu sensu życia. Jeśli nie czujesz się oddany swojej sprawie, jeśli pracujesz z ludźmi, lecz nie troszczysz się o nich, jeśli nie jesteś emocjonalnie zaangażowany w swoją pracę – to jest mało prawdopodobne, abyś się wypalił. Jeśli jednak jesteś oddany swojej pracy i emocjonalnie w nią zaangażowany, jeśli się spodziewasz czerpać z pracy poczucie sensu swojej egzystencji – a czujesz, że poniosłeś porażkę, to prawdopodobnie jesteś kandydatem do wypalenia się (Pines, 2000, s. 36).

Negatywne zdanie jednostki na temat własnej skuteczności i kompetencji odbiera poczucie sensu wykonywanych działań w stosunku do drugiego człowieka. Kontakt z ludźmi w sytuacji niesienia pomocy jest tak ważnym aspektem życia osoby pomagającej, że można się spodziewać, że uprawniony jest pogląd: „jeśli moja praca ma znaczenie, to i ja mam znaczenie". Powodem wypalenia nie są obiektywne porażki, lecz poczucie danej osoby, że jej działania nie mają znaczenia i sensu. „Powodem, dla którego sukces, kompetencja i skuteczność są tak ważne, jest to, iż dostarczają one ludziom poczucia, że ich działania – a więc i oni sami – są użyteczni i ważni, że ich życie ma znaczenie w wyższym porządku rzeczy" (Pines, 2000, s. 43).

Reuven Bulka (1984) w swojej pracy „Logoterapia jako odpowiedź na wypalenie" („Logotherapy as an answer to burnout") zauważa, że wypalanie się w miejscu pracy ma charakter epidemii. Jego zdaniem wynika ono z indywidualnych wyborów, np. wybierając pracę, do której nikt nas nie zmusza, wybieramy też potencjalne konsekwencje związane z jej realizowaniem. Freudengerger (Freudenberger i Richelson, 1981) nazywa wypalenie „potworem życia

społecznego" i naszą ciągłą walką o wypełnienie sensem naszego życia w zatomizowanym, „pokawałkowanym" świecie.

W swojej wizji wypalenia Alfried Längle (2003) uznaje je za przedłużający się stan wyczerpania wykonywaną pracą zawodową, natomiast w szerszej perspektywie wypalenie definiuje jako rodzaj egzystencjalnej próżni (*existential vacuum*) charakteryzującej się apatią, znudzeniem i utratą zainteresowania relacjami z ludźmi. Ludzie funkcjonujący w stanie egzystencjalnej próżni zdaniem Rudolfa Karazmana (za: Tomic i Tomic, 2008) uzyskują wyższe rezultaty w zakresie depersonalizacji i wyczerpania emocjonalnego.

Inną próbą oszacowania egzystencjalnej motywacji jako jedną z determinant wypalania się były badania Chan Yiu-kee i Catherine Tang (1995). Wynika z nich, że osoby, które z sukcesem włączają pracę do swojego planu egzystencjalnego, pracują z wewnętrznego nakazu – stąd doświadczają znacznie mniej dyskomfortu (przymusu) niż ci, którzy doświadczają zewnętrznej presji. Wyniki Tomika i Tomic (2008) są zgodne z rezultatami m.in. Pines (2004), Loonstry, Brouwersa i Tomika (2009), którzy twierdzą, że posiadanie poczucia egzystencjalnego spełnienia jest czynnikiem chroniącym i łagodzącym w procesie wypalania się. Im silniejsze poczucie spełnienia, tym ludzie mniej cierpią z powodu wypalenia. *Existential fulfillment* jest egzystencjalnym wymiarem badanym w samopisie dotyczącym wypalenia (N = 215) holenderskich nauczycieli (Brouwers, Evers, Tomic, 2004). Na koncepcji egzystencjalnego spełnienia oparte jest narzędzie badawcze Skala Egzystencjalna (*Existence Scale*) autorstwa Alfrieda Länglego, Christine Orgler i Michaela Kundiego (2003). Kwestionariusz bada kompetencje w znaczącym, pełnym sensu (*meaningful*) radzeniu sobie ze sobą i światem. Autorzy twierdzą, że człowiek musi zrobić cztery kroki na drodze do egzystencjalnego spełnienia się posiadanych potencjałów, a mianowicie: „Poszukiwanie sensu w życiu", „Zrozumienie jakościowych relacji między przedmiotami i między jednostką a światem zewnętrznym", „Indywidualne wybory spośród różnych możliwości" oraz „Ponoszenie odpowiedzialności za realizację swoich planów". Pierwsze dwa wymiary tworzą czynnik „P" – Rozwój osobowości (*Development of personality*), a trzeci i czwarty czynnik „E" – Sferę egzystencjalną (*Existential field*). Analiza regresji w badaniach ujawniła, że im niższe wyniki w dystansie do siebie (*self-distance*), tym wyższe wyczerpanie emocjonalne. Również ujemną zależność zaobserwowano między zdolnością do przekraczania siebie (*samotranscendencją*) a depersonalizacją, z kolei odpowiedzialność i samotranscendencja istotnie pozytywnie korelowały z poczuciem osiągnięć osobistych. Zdaniem Länglego (2003) ludziom wypalonym brakuje poczucia wewnętrznego spełnienia lub, mówiąc inaczej, źle rozpoznają swoje potrzeby i składniki pełnego, satysfakcjonującego życia. Jego koncepcja została badawczo zweryfikowana, dając zaskakująco mocne przesłanki – wyniki potwierdzające słuszność przyjętych założeń. Egzystencjalne spełnienie (*existential*

fulfillment) wyjaśnia znaczną część zmienności wyczerpania emocjonalnego, cynizmu i poczucia skuteczności własnej. Kierunek przyczynowości musi jednak jeszcze zostać poddany dalszym analizom. Na tej koncepcji oparta jest również interwencja – pomoc dla osób wypalonych: „Existential Fulfillment Approach" czy „Mindfulness Based Stress Reduction" (MBSR) – która wykorzystując podejście egzystencjalne, wykazuje skuteczność w radzeniu sobie z wypaleniem w różnych grupach zawodowych.

W badaniach słowackich na rolę związku poczucia sensu życia i wypalenia zawodowego wskazuje Zelinova (1999):

> System szkolnictwa, procesy wychowawcze oraz edukacyjne powinny wspomagać również poszukiwanie sensu życia, którego wynikiem byłaby realizacja wartości. Wychowanie ma wspomagać te wartości, które człowieka motywują, rozwijają i chronią. Chęć poznania sensu życia może ulegać redukcji oraz deformacji zarówno u jednostki, jak i w grupie, jak i w społeczeństwie. Niekiedy prowadzi to do poczucia bezsensu, a nawet pustki, które Frankl nazywa próżnią egzystencjalną. Stan ten możemy również nazwać syndromem wypalenia zawodowego (Zelinova, 1999, s. 91).

Jeśli mówimy o egzystencjalnym aspekcie wypalenia, to niestety nie ma takich kompleksowych badań wśród pedagogów specjalnych, więc powoływanie się na wyniki badań wśród nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych ma swoje oczywiste ograniczenia.

Wypalenie jest rozpoznane jako ważne wielowymiarowe zjawisko, które zostało zbadane z wielu perspektyw, ale kwestie sensu i egzystencjalny aspekt należy do najmniej rozpoznanych jednostkowych aspektów wypalenia. Badania potwierdziły, że wymiar egzystencjalnego spełnienia się (*existential fulfillment*) wykazuje silne związki z wypalaniem się (Loonstra, Brouwers, Tomic, 2009). Wypalenie, jak podkreśla się w omawianym modelu, jest porażką w poszukiwaniu sensu i znaczenia własnych działań. Pozostaje zdaniem Bulki pytanie o to, czy istnieją empiryczne przesłanki potwierdzające założenie, że sens i znaczenie są centralnymi modalnościami ukierunkowującymi ludzki byt, czy też wypalenie jest raczej przypadkiem opartym na dobrych intencjach, ale ze źle ukierunkowanym poszukiwaniem sensu. Bulka (1984) nawiązuje tu do alienacji pracowników, szczególnie tych, którzy są „daleko" od końcowego produktu, nad wytworzeniem którego pracują. Do pewnego stopnia dotyczy to również pedagogów (zwłaszcza specjalnych), którzy czasami są konfrontowani z brakiem możliwości potwierdzenia swoich wysiłków i obserwowania pozytywnych skutków własnej działalności.

Na znaczenie egzystencjalnego komponentu w badaniach nad stresem i wypalaniem się zwracają uwagę również krajowi badacze (np. Plichta, 2007b). W badaniach Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi (Pyżalski, 2010)

22% badanych nauczycieli uzyskało wysokie wyniki w zakresie czynnika Braku sensu pracy, co uznać należy za wynik niepokojący. Z kolei w badaniach Piotra Plichty (2014), prowadzonych wśród pedagogów specjalnych pracujących z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w łódzkich szkołach specjalnych, było to aż 40%, co musi budzić poważne obawy o kondycję zawodową i osobistą tej grupy. Wyniki Pyżalskiego są zgodne z egzystencjalnym modelem Pines, ponieważ wyższe wyniki w zakresie braku sensu pracy oznaczały również wyższe wyniki w zakresie wyniku ogólnego oraz wszystkich czynników wypalenia zawodowego ($r = 0{,}36$, $p \leq 0{,}01$) (Pyżalski, 2010, s. 41).

Najważniejszą z praktycznych implikacji egzystencjalnego modelu wypalenia zawodowego jest zwrócenie uwagi na rolę znaczenia i sensu, jakich pragnie doświadczać człowiek w związku z pomaganiem innemu człowiekowi. Wyznacza to, jak już zostało wskazane, potrzebę odpowiedniego przygotowywania kandydatów do profesji pedagogicznych.

Stres a wypalenie. Objawy i rozwój wypalenia

Sęk formułuje tezę, że najważniejszym czynnikiem dla rozwoju wypalenia jest „zgeneralizowane doświadczenie niepowodzenia w zmaganiu się ze stresem i obciążeniami emocjonalnymi wykonywanego zawodu. Wypalenie jest nie tyle bezpośrednim skutkiem przewlekłego stresu zawodowego, ile stresu niezmodyfikowanego własną aktywnością zaradczą" (Sęk, 2000a, s. 101).

Krytycy koncepcji wypalenia zawodowego uważają, że mylone jest ono często z objawami stresu zawodowego. Poniżej, w tabeli 2, przedstawione jest zestawienie wybranych różnic między jednym a drugim konstruktem zaproponowane przez Stanisławę Tucholską (2003).

Tabela 2. Różnice między stresem a wypaleniem

Stres	**Wypalenie**
ma charakter ofensywny	ma charakter defensywny
wzrost aktywności	spadek aktywności
wzrost reakcji emocjonalnej	stępienie emocjonalne
dotyka głównie sfery fizycznej	zaburza głównie sferę emocjonalną
wyczerpuje zasoby fizyczne	wyczerpuje zasoby motywacyjno-dążeniowe
prowadzi do dezintegracji	prowadzi do demoralizacji
spadek sił i energii	spadek ideałów i dążeń
jednostka czuje się ponaglana do aktywności	prowadzi do poczucia bezradności

Stres	Wypalenie
reakcje paniczne, lękowe, fobie	wzmożona podejrzliwość, depersonalizacja
może doprowadzić do poważnych skutków zdrowotnych	sprawia, że dalsze życie jest odbierane jako bezsensowne

Źródło: Tucholska, 2003, s. 64.

Tucholska dokonała również podziału pojawiających się w literaturze symptomów wypalenia na te, które pojawiają się w płaszczyźnie indywidualnej:

- afektywne (np. labilność emocjonalna, niepokój),
- kognitywe (np. sztywność myślenia, zaburzenia pamięci),
- somatyczne (np. bóle głowy, zaburzenia snu),
- behawioralne (np. impulsywność, wzrost konsumpcji środków psychoaktywnych),
- motywacyjne (np. utrata idealizmu, poczucie rozczarowania)

oraz płaszczyźnie interpersonalnej:

- afektywne (np. wzrost agresji, spadek empatii),
- kognitywe (np. podejrzliwość, nasilenie mechanizmu projekcji),
- behawioralne (np. agresja wobec podopiecznych, konflikty w domu),
- motywacyjne (np. obojętność, przedmiotowe traktowanie innych).

Widać wyraźnie, że jednym z najpoważniejszych powodów zajmowania się kwestią wypalenia zawodowego jest potencjalny zasięg negatywnych jego skutków obejmujących niezwykle szeroki zakres problemów.

Syndrom wypalenia zawodowego jest reakcją na długotrwały stres zawodowy, który prowadzi do wyczerpania się zdolności adaptacyjnych i w konsekwencji powoduje wadliwe funkcjonowanie w pracy oraz wtórne obniżenie się sprawności zawodowej. Stres zawodowy wywołują czynniki specyficzne dla danego stanowiska pracy, ale decydujące są tu też: właściwości intrapsychiczne (tzn. cechy osobowości i sposoby radzenia sobie ze stresem), stresory aktualne, czyli występujące powszechnie w każdej pracy zawodowej, stresory niezwiązane z pracą zawodową (tzw. doświadczenie życiowe), a także stan zdrowia jednostki (Brenner i Bartel, 1984, za: Kossewska 2000). Rozwój symptomów wypalenia zawodowego jest złożonym procesem i może przybierać różne formy, lecz badacze są zgodni co do tego, że pierwszym symptomem zwiastującym wypalenie zawodowe jest najczęściej wyczerpanie emocjonalne (Olszak, 2001, s. 119).

U osób początkowo zmotywowanych do pełnienia roli pedagoga proces „wypalania się" może przebiegać następująco:

1. zafascynowanie własną pracą;
2. stagnacja;
3. frustracja;

4. apatia;
5. wyczerpanie i wypalenie się (Śliwerski, 1999b, s. 9).

W myśl definicji Freudenbergera i Richelson (1981) wypalenie jest uszczupleniem zasobów osoby, wyczerpaniem fizycznych i psychicznych źródeł, „zużyciem się" przez nadmierne staranie się w osiągnięciu nierealistycznych oczekiwań. Można przedstawić to również w postaci opisu objawów, które prezentuje jednostka:

- wyczerpanie,
- obojętność,
- wycofanie,
- zmęczenie,
- cynizm,
- zniecierpliwienie,
- drażliwość,
- poczucie omnipotencji,
- podejrzewanie niewdzięczności,
- paranoja,
- objawy psychosomatyczne.

Michael Fimian i Teresa Santoro (1983) wyróżniają najistotniejsze objawy wyczerpania pedagoga specjalnego:

- wzrastająca frustracja,
- intelektualne wyczerpanie,
- nadmierny niepokój,
- odczuwanie napięcia,
- depresja,
- lęk.

Do tych symptomów inni badacze tej tematyki dołączają bezradność, rozczarowanie i wyczerpanie emocjonalne, które jest tym głębsze, im większe oczekiwania i zamiary wiązała dana osoba z wybranym zawodem (Korzon, 1991, s. 181).

Wielowymiarowy model wypalenia zawodowego wymaga określenia związków pomiędzy jego komponentami. W literaturze pojawiają się pytania: czy różne wymiary wypalenia rozwijają się równocześnie czy niezależnie, w jaki sposób pojawiają się różne wzory (typy) wypalenia, czy w czasie następuje ich rozwój, czy też mają one charakter względnie stały, czy pojawienie się jednego komponentu przyspiesza rozwój następnego. W „modelu fazowym" Roberta Golembiewskiego przedstawiona jest teza, że depersonalizacja jest pierwszą fazą zwiastującą wypalenie, następnie pojawia się zredukowanie osobistych osiągnięć i na końcu dochodzi do wyczerpania emocjonalnego. W alternatywnym modelu Maslach i Leitera wyczerpanie emocjonalne pojawia się jako pierwsze, prowadzi do rozwoju depersonalizacji, by w efekcie przynieść obniżenie osobistego zaangażowania. Leiter później wniósł

poprawki do tego modelu, twierdząc, że osobiste zaangażowanie (poczucie osiągnięć) rozwija się osobno od dwóch pozostałych (Maslach, 1993).

Wypalenie zawodowe to zespół objawów o charakterze fizycznym (zmęczenie, bóle, podatność na zachorowania), behawioralnym (łatwość wpadania w złość, duża zmienność zachowania) i psychicznym (zniechęcenie, złość, znudzenie). Pojawia się, gdy długotrwałe przeciążenie psychiczne w pracy staje się trudnością nie do przezwyciężenia (Mandal, 1999, s. 27). Według Barbary Brock i Marylin Grady (2001) nauczyciele zdradzają objawy wypalenia zawodowego w pięciu obszarach:

- fizycznym (chroniczne zmęczenie, dolegliwości fizyczne, częste wypadki, nadużywanie środków psychoaktywnych, leków itp),
- intelektualnym (trudności z przetwarzaniem informacji, słaba koncentracja, brak gotowości do pracy, niedotrzymywanie terminów, brak kreatywności itp.),
- emocjonalnym (ugięcie się pod ciężarem wymagań, niepokój, nerwowość, irytacja, zniecierpliwienie, wyalienowanie, cynizm, wycofywanie się),
- społecznym (unikanie interakcji, zebrań, brak czasu dla innych, opryskliwość),
- duchowym (zagrożenie potrzebami innych, pragnienie zmiany, chęć ucieczki, poczucie rozpaczy) (Sekułowicz, 2002, s. 76).

Znaczna rozpiętość tego, co bywa określane mianem wypalenia zawodowego została przedstawiona przez Chernissa (1980). Oto niektóre ze wskaźników: silny opór przed wyjściem do pracy, uczucie rozczarowania sobą, poczucie winy, obojętność, cynizm, negatywizm, izolacja, codzienne zmęczenie i wyczerpanie, utrata pozytywnych uczuć wobec klientów, zakłócenia snu, częste przeziębienia i grypy, bóle głowy i dolegliwości przewodu pokarmowego, niechęć do zmian, nieufność i paranoidalne wyobrażenia, problemy rodzinne, nasilające się nieobecności w pracy.

Według Anne Rose Barth (1992) i Matthiasa Burischa (1989) w wypaleniu zawodowym wyróżnia się następujące symptomy (za: Fengler, 2000):

1. W sferze psychicznej:
   - negatywny obraz własnych umiejętności,
   - negatywny stosunek do uczniów i ich rodziców,
   - negatywne ocenianie oddziaływania szkoły,
   - zanik zainteresowań problematyką zawodową,
   - ucieczka w fantazje,
   - trudności ze skoncentrowaniem uwagi,
2. W sferze emocjonalnej:
   - poczucie bezsilności,
   - przygnębienie,
   - użalanie się nad sobą,
   - pobudliwość,

- znerwicowanie,
- poczucie braku uznania,

3. W sferze fizycznej:
   - szybka męczliwość,
   - podwyższona skłonność do zachorowań,
   - trudności wegetatywne (serce, oddychanie, trawienie),
   - bóle głowy,
   - napięcie mięśni,
   - zakłócenie snu,
   - wysokie ciśnienie krwi,
4. W sferze społecznej:
   - zanik dotychczasowego zaangażowania,
   - utrata chęci pomagania uczniom mającym trudności, problemy,
   - ograniczanie kontaktów z rodzicami uczniów,
   - ograniczanie kontaktów z koleżankami/kolegami,
   - narastanie konfliktów w życiu osobistym,
   - niedostateczne przygotowanie się do zająć dydaktycznych.

Według Florence Kaslow i Normy Schulman (1987, za: Fengler, 2000) w zachodzącym syndromie wypalenia zawodowego wyróżnić można następujące sygnały ostrzegawcze:

1. niechęć towarzysząca wychodzeniu do pracy;
2. ciągłe skargi na odczuwany brak chęci do pracy bądź przepracowanie;
3. poczucie izolacji od świata;
4. odbieranie życia jako ciężkiego i ponurego;
5. wzrastająca liczba negatywnych wzajemnych przeniesień w kontaktach z klientami;
6. poirytowanie, negacja, drażliwość i brak cierpliwości w domu;
7. częste choroby bez rozpoznawalnych przyczyn;
8. myśli o ucieczce i samobójstwie.

Gilles Bibeau dokonuje ważnego podziału na subiektywne i obiektywne kryteria wypalenia zawodowego:

1. główna subiektywna oznaka to stan ostrego zmęczenia, któremu towarzyszą:
   - poczucie braku kompetencji, satysfakcji z pracy,
   - wielorakie fizyczne objawy stresu bez objawów organicznych zaburzeń,
   - problemy w koncentracji, negatywizm, drażliwość.
2. najważniejszym obiektywnym wskaźnikiem wypalenia jest znaczący spadek w wynikach pracy od więcej niż kilku miesięcy, który jest widoczny w relacji do:
   - podopiecznych (obserwują pogorszenie jakości opieki),
   - przełożonych (obserwują nadmierną absencję, fluktuację kadr),

- współpracowników (obserwują brak zainteresowania kwestiami związanymi z pracą).

Te subiektywne i obiektywne wyznaczniki wypalenia nie powinny wynikać ze zwykłej niekompetencji, dużej patologii i problemów związanymi z życiem rodzinnym. Należy również wykluczyć ogólne zmęczenie płynące z pracy lub dużego (nagłego) przeładowania obowiązkami (za: Maslach i Schaufeli, 1993).

Wyjaśnianie zjawiska stresu zawodowego oraz procesu rozwoju syndromu wypalenia zawodowego ma zdaniem Gasia znaczące konsekwencje praktyczne. Wśród nich główną rolę odgrywają możliwości wykorzystywania zidentyfikowanych prawidłowości do zapobiegania pojawianiu się tych zjawisk, a jeśli już one zaistnieją – do skutecznego przeciwdziałania im (Gaś, 2001, s. 30).

Skutki wypalenia zawodowego w pracy pedagogicznej

Wypalenie zawodowe pojawia się najczęściej w tych zawodach, których wspólną cechą jest ciągły kontakt z ludźmi. Zawód nauczyciela klasyfikowany jest w grupie zawodów pomocnych (pomocowych) lub jako profesja społeczna. „Zawód nauczycielski zalicza się do służb społecznych działających wśród i dla ludzi" (Korzon, 1991, s. 180). Do tej grupy zalicza się również pracowników socjalnych, psychologów, pielęgniarki, lekarzy, duchownych i innych, których istotą pracy jest bliski interpersonalny kontakt z drugim człowiekiem. Panuje przekonanie, że wykonywanie takich zawodów związane jest z ryzykiem wypalenia. Jego skutki mają szczególne znaczenie, dotyczą nie tylko dotkniętych wypaleniem nauczycieli, lecz także niekorzystnie oddziałują na dzieci i młodzież pozostającą w kontakcie z tymi nauczycielami. Osoba dotknięta zespołem wypalenia zawodowego może odegrać negatywną rolę w rozwoju kształtującej się osobowości (Kliś i Kossewska, 1998, s. 127). Wnikliwe badania psychologiczne nauczycieli, u których stwierdzono zespół wypalenia zawodowego, wskazują, że przekazują oni znacznie mniej wiedzy, znacznie rzadziej stosują pochwały, w wyraźnie mniejszym stopniu akceptują wytwarzane przez uczniów pomysły czy formułowane wnioski oraz dużo rzadziej wchodzą z nimi w bliskie podmiotowe interakcje (Tucholska, 1996, s. 412).

Podkreślenie znaczenia dla pedagogiki procesów związanych z utratą efektywności pracy pedagoga znajduje wyraz m.in. w umieszczeniu w nowym *Leksykonie – Pedagogika PWN* hasła „syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli" i poświęcenie mu znaczącej ilości miejsca. Zgodnie z wynikami międzynarodowych studiów porównawczych syndrom wypalenia zawodowego dotyczy około 10–30% nauczycieli. W USA 33% nauczycieli zgłaszających się do lekarza wskazuje napięcie nerwowe i stres związany z wykonywaną pracą jako źródło własnych problemów ze zdrowiem. W Anglii stwierdzono, że

co piąty nauczyciel odczuwa swój zawód jako obciążający, natomiast szwedzkie wyniki wskazują, że u 25% pedagogów występują bardzo silne napięcia psychiczne, co czyni ten zawód jednym z najtrudniejszych. Szacunki francuskie przynoszą wiedzę o częstszym niż w innych grupach zawodowych występowaniu depresji wśród pedagogów. W Niemczech wypalenie według badań dotyka 15–20% nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin. W Szwajcarii stwierdza się występowanie mniej lub bardziej nasilonego syndromu u ponad 50% pedagogów, a u 25% z nich jest on szczególnie nasilony (Żłobicki, 1999, s. 21). Kantas i Vasilaki wysokie wyniki w zakresie wyczerpania emocjonalnego określili u 19,5% badanych, 10,6% badanych uzyskało niskie wyniki w zakresie osobistego zaangażowania, a 3,2 % wysokie wyniki w skali depersonalizacji (Kantas i Vasilaki, 1997, s. 97).

Według niektórych badaczy syndrom wypalenia zawodowego dotyka zarówno osób mało angażujących się w rolę osoby pomagającej, jak i tych, którzy angażują się zbyt mocno i utożsamiają się z nią. W pierwszej grupie dominują objawy zmagania się z niewłaściwie dobraną rolą do własnej osobowości i posiadanych predyspozycji. Grupa oddana swojej pracy doznaje frustracji, nie mogąc zrealizować nierealistycznych zamierzeń i nie radząc sobie z codziennymi obciążeniami, proces rozwoju zawodowego i samorealizacji zostaje wtedy zablokowany bądź utrudniony. Obydwie grupy ponoszą osobiste koszty w postaci pogorszenia jakości życia, czasami nawet w postaci utraty zdrowia (Śliwerski, 1999b, s. 11).

W literaturze podkreśla się, że zespół wypalenia w odróżnieniu od innych zaburzeń (np. depresji reaktywnej) dotyczy wyłącznie sytuacji związanych z pracą zawodową, a nie innych sytuacji życiowych osób dotkniętych wypaleniem. Negatywne skutki wypalenia mogą jednakże rozszerzać się na inne sfery życia osoby dotkniętej tym syndromem, prowadzić do powstawania problemów rodzinnych, ucieczki w chorobę, nadużywania środków psychoaktywnych i pojawiania się innych problemów psychogennych (Kliś i Kossewska, 1998, s. 124–125).

Ewa Kędracka (1998) formułuje następujące wnioski o skutkach wypalenia zawodowego:

- nie odnoszą się tylko do wykonywanej pracy, ale rozszerzają się na inne sfery życia,
- istnieje ryzyko kształtowania osobowości dzieci i młodzieży na bazie negatywnego wzorca nauczyciela,
- zwiększona absencja,
- zbyt duża płynność kadr,
- niska jakość świadczonych usług,
- zmarnowanie talentu i wykształcenia i in. (za: Sekułowicz, 2002, s. 78).

W literaturze światowej często pojawiają się doniesienia o nadmiernej absencji i zbyt dużej płynności kadr. Przedłużający się stan wypalenia

zawodowego prowadzi do konfliktu postaw i ról zawodowych, a także do częstych zmian miejsca zatrudnienia oraz unikania pracy (Maslach, za: Kossewska 2000). Warto zauważyć, że we współczesnej Polsce, w związku z trudną sytuacją na rynku pracy, nawet doświadczając trudności przekraczających indywidualne zasoby, rzadko dochodzi do odchodzenia z pracy. W ten sposób pewna część osób pracuje mimo negatywnego nastawienia do pracy, doświadczając poważnych trudności.

Depersonalizację w kontekście wypalenia zawodowego można potraktować jako operacjonalizację braku respektowania zasad w pracy pedagogicznej. Jest ona przecież radykalnym zaprzeczeniem indywidualizacji (Plichta i Pyżalski, 2002) czy podmiotowego traktowania wychowanków. Maslach podaje adekwatną do tych rozważań definicję depersonalizacji. Jest ona traktowana jako „usiłowanie utworzenia dystansu między osobą a odbiorcami świadczeń pomocnych poprzez aktywne ignorowanie tych własności, które czynią ich unikalnymi i angażującymi" (Maslach, 2001, s. 5). Sęk (2000a, s. 111) traktuje depersonalizowanie jako „specyficzny dla patologii wypalenia mechanizm obronny". Nauczyciel zaczyna traktować swoich uczniów lub wychowanków bezosobowo, co często objawia się „w klasycznych technikach depersonalizacyjnych" (Sęk, 2000a, s. 104), takich jak: etykietowanie uczniów, zachowania cyniczne, upokarzające i stygmatyzowanie (*labeling*). Zachowania stygmatyzujące pozwalają na obniżenie napięcia wynikającego z kontaktu z uczniami. Dzieje się tak jednak kosztem obniżenia jakości relacji wychowawczych. Depersonalizujący pedagog ma upośledzone różne umiejętności niezbędne dla prawidłowego przebiegu relacji pedagogicznych. Często nie jest on zdolny do empatii, uważnego słuchania i porozumienia z różnymi podmiotami obecnymi przy realizacji procesu wychowawczego, tj. z dziećmi i młodzieżą, współpracownikami, rodzicami i przełożonymi. Efektem tego bywa czasami, zdaniem Sęk (2000a), obronne poczucie omnipotencji. Grupa objawów związanych z depersonalizacją jako wymiarem wypalenia jest najbardziej „kosztowna", gdyż „szkodzi w pierwszym rzędzie głównym podmiotom procesu edukacyjnego – uczniom i studentom – i wszystkim ogniwom systemów edukacyjnych" (Sęk, 2000a, s. 104).

Zaburzenia funkcjonowania nauczyciela będące wynikiem pogłębiającej się depersonalizacji mają negatywny wpływ na przebieg terapii prowadzonej przez pedagoga, którą należy rozumieć jako „swoistą interwencję wychowawczą zmierzającą do spowodowania określonych pozytywnych zmian w zakresie sfery poznawczej i emocjonalno-motywacyjnej oraz w strukturze wiedzy i umiejętności szkolnych dziecka" (Czajkowska i Herda, 1997, s. 66).

Tak rozumiana terapia ma sprzyjać realizacji nadrzędnego celu, jakim jest wszechstronny rozwój dziecka. Cel ten nie ma szans na pełną realizację, gdy pedagog nie posiada odpowiednich predyspozycji psychicznych. Inny wymiar wypalenia zawodowego – obniżone poczucie własnych osiągnięć – także

> może prowadzić do obniżonej jakości pracy pedagogicznej. Jak bowiem ktoś, kto nie widzi sensu i wartości społecznej swojej pracy, może realizować wymienione przez Pańczyka (1999) zasady pedagogiki specjalnej, jak zasada realnego optymizmu nauczyciela wynikającego z osiągania postępów (efektów) w opanowaniu wiedzy i umiejętności przez uczniów czy zasada częstego osiągania sukcesu przez uczniów (Plichta i Pyżalski, 2000, s. 234).

Badania pokazują również, że uczniowie wypalonych pedagogów specjalnych rzadziej osiągają cele określone w Indywidualnych Programach Edukacyjno-Terapeutycznych, które z kolei są gorszej jakości (Jennnigs i Greenberg, 2009; McGrew, 2013).

Wychodząc z założenia, że wraz z nabywaniem doświadczeń zawodowych następują jakościowe zmiany w pełnieniu roli pedagoga, można w pewnej mierze uznać wypalenie zawodowe jako szczególny przykład zablokowania rozwoju zawodowego.

Wypalanie się a praca z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie

Działalnością zawodową, która często konfrontuje pracowników z pytaniami o sens, jest praca pedagoga specjalnego pracującego ze szczególnie trudnymi uczniami i wychowankami. Utrata poczucia sensu skutkująca niepowodzeniem w realizacji roli zawodowej może być poważnym zagrożeniem dla osoby potrzebującej pomocy. Jednym z określeń „porażki" osób pracujących na rzecz innych ludzi jest wypalenie zawodowe, zwane czasem procesem utraty złudzeń (Pines, 2000). Choć zdecydowana mniejszość osób dochodzi do stanu całkowitego wypalenia się, to jednak prawdopodobnie znaczna część pracowników przechodzi kryzys dotyczący swojej kariery zawodowej. Stąd potencjalne rozmiary zjawiska i jego możliwe konsekwencje sprawiają, że jest to zagadnienie ważne dla pedagogiki.

W literaturze krajowej wypalenie zawodowe nauczycieli pojawia się coraz częściej. Niestety, wciąż niewiele jest opracowań o charakterze empirycznym (m.in.: Krawulska-Ptaszyńska, 1992; Golińska i Świętochowski, 1998; Mandal, 1999; Sęk, 1992 i 1994; Tucholska, 2003; Grzegorzewska, 2006) i dotyczących pedagogów specjalnych (m.in. Korzon, 1991; Kwiatkowski, 1993; Kliś i Kossewska, 1998; Kossewska, 2000; Pyżalski, 2002; Sekułowicz, 2002 i 2005; Chrzanowska, 2004).

Wypalenie jest znaczącym problemem współczesnego szkolnictwa. Na przykład w badaniach Sekułowicz (2002, 2005) wskaźnik pełnoobjawowego wypalenia wyniósł 6,5% w tzw. szkołach masowych i 14% w specjalnych, wskazujące na znacznie częstsze występowanie tego fenomenu w szkolnictwie specjalnym („segregacyjnym"), co spowodowane jest prawdopodobnie

przez konieczność radzenia sobie ze znacznie bardziej obciążającymi sytuacjami wynikającymi m.in. z niepełnosprawności i współwystępujących zaburzeń. Jeszcze wyższe wyniki odnotowano wśród zatrudnionych w placówkach specjalnych dla osób niepełnosprawnych intelektualnie, gdzie 17,6% badanych nauczycieli uznano za wypalonych i 35,9% za zagrożonych wypaleniem.

Według Sekułowicz (2002) pedagodzy specjalni wymagają pomocy, ponieważ pracują ze szczególnym rodzajem klienta, który z racji swojej niepełnosprawności w znacznie mniejszym stopniu może przeciwstawić się depersonalizowaniu i innym negatywnym działaniom nauczyciela. Wychodząc z tego stanowiska, pomoc udzielona pedagogowi przekładać się będzie na osobę wychowanka. Wielu nauczycieli nie poszukuje pomocy innych, gdyż uznają, że to oni powinni pomagać, bowiem taka jest ich rola zawodowa. Często jest również tak, że nie mają do kogo się zwrócić o pomoc. Dowodem na to są wypowiedzi, że wsparcie mogą otrzymać jedynie od Boga, na co wskazują wyniki badań (Sekułowicz, 2002, s. 145). Tak więc jedną z grup przyczyn wypalenia można wiązać z osobą klienta. „Praca z osobami upośledzonymi umysłowo przez dłuższy okres czasu jest uciążliwa zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym" (Sekułowicz, 2002, s. 141). W podobnym duchu wypowiada się Dykcik, według którego praca z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (przede wszystkim głębszą) przynosi znacznie mniej satysfakcji. Nauczyciele rzadko mogą oczekiwać wyraźnej poprawy funkcjonowania swoich podopiecznych. Efekty ich pracy są rozciągnięte w czasie. Wraz z występującym deficytem intelektualnym obserwuje się zaburzenia wielozakresowe. W związku z tym przygotowanie nauczycieli musi być interdyscyplinarne. Wymaga to więc ciągłego doskonalenia swoich umiejętności (Dykcik, 2001, s. 142).

Wypalenie zawodowe wydaje się szczególnie ważne ze względu na szczególną rolę w utrudnianiu realizacji potrzeb podopiecznych. Jak pisze John Holt, „nie ma istoty bardziej bezbronnej, będącej ofiarą w pełniejszym sensie tego słowa, niż człowiek, który nie może wybrać czy zmienić swoich opiekunów ani od nich uciec" (1981, s. 297). Z taką sytuacją mamy najczęściej do czynienia w przypadku osób z głębszymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej funkcjonujących w formach opieki instytucjonalnej.

Personel pracujący z osobami z niepełnosprawnością intelektualną narażony jest na wystąpienie wypalenia zawodowego – stanu wyczerpania emocjonalnego i fizycznego będącego wynikiem przedłużającego się stresu w miejscu pracy. Wypalenie zakłóca wydajność, satysfakcję z pracy, 'wykraczać' może poza miejsce pracy, wpływając na dobrostan, prowadząc czasem do poważnych problemów ze zdrowiem psychicznym (m.in. depresji i używania substancji psychoaktywnych) (Hensel, Lunsky, Dewa, 2012).

Osoby wypalone zawodowo nawiązują mniej pozytywnych interakcji z klientami i oferują mniej wsparcia, co wykazały m.in. badania Lawson, O'Brien (1994) czy Rose, Jones i Fletcher (1998a).

Maslach (1993) sformułowała tezę, zgodnie z którą różnice w intensywności oraz we wzorach wypalenia zawodowego są funkcją specyficznych zmiennych, jak np. możliwość oceny cech odbiorcy „zachowania pomocnego". Zdaniem Maslach przypisywanie sobie cech negatywnych przez osoby pomagające jest silniejsze w sytuacjach, w których trudniej jest dokonać właściwej oceny atrybutów odbiorcy zachowań pomocnych, jak w przypadku osób zaburzonych umysłowo (Kliś i Kossewska, 1998, s. 126). Wyniki różnych badań pozwalają na stwierdzenie, że jednym z czynników determinujących doświadczanie stresu i wypalenia jest rodzaj i głębokość zaburzeń podopiecznych. Nauczyciele muszą być przygotowani na możliwość pojawienia się u podopiecznych zachowań destrukcyjnych i agresywnych (Sekułowicz, 2002, s. 139–141). Zdaniem Katarzyny Kampert (2008) o ryzyku zagrożeń płynących ze strony osób pomagających możemy mówić szczególnie w przypadku pracy z osobami z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, ze złożonymi niepełnosprawnościami i trudnościami w komunikowaniu się. Ryzyko to może wynikać z postawy bezrefleksyjności („tak robią wszyscy") oraz niepewności lub braku kompetencji (sztywne rygorystyczne przestrzeganie procedur, nastawienie na sukces rehabilitacyjny jako cel sam w sobie). Natomiast całkowity brak przymusu (nie-przemocy) postulowany przez „ideologów podmiotowości" przyczyniać się może zdaniem Kampert do ograniczenia osiągania swoich możliwości przez wychowanków. O kwestiach przymusu w pracy pedagogów specjalnych pisze również Kosakowski (2003). Z kolei Stanisław Kowalik (1996) zauważa, że w dążeniu do sukcesu rehabilitacyjnego niektórzy pomagający mogą wykazywać tendencje do przedmiotowego traktowania osób rehabilitowanych i stosowania metod wątpliwych etycznie.

Jakkolwiek analiza badań nad rozpowszechnieniem wypalenia pośród osób pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną wykazuje istnienie tego zjawiska w tejże grupie, to jednak obserwuje się tendencję zniżkową (Skirrow, Hatton 2007). Jednak ze względu na poważne skutki dla personelu, dla jakości życia podopiecznych, oraz dla funkcjonowania organizacji, zjawisko wypalenia powinno być przedmiotem szczególnej uwagi w zawodach pomocowych. W literaturze przedmiotu dotyczącej pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną wiele czynników powodujących wypalenie zostało już opisanych, natomiast stosunkowo niewiele z nich poddano, zdaniem Elizabeth Mutkins, Rhonda Brown i Einar Thorsteinsson (2011), empirycznej weryfikacji.

Jednym z najczęściej wymienianych czynników ryzyka stanowiących znaczne obciążenie w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie są zachowania trudne (kłopotliwe), które obejmują bardzo szeroki zakres społecznie niewłaściwych zachowań stanowiących zagrożenie zarówno dla samej jednostki, jak i dla jej otoczenia (np. agresja, autoagresja, zjadanie niejadalnych substancji itp.). Zdaniem Hastingsa (2002) trudności w radzeniu sobie z takimi obciążeniami stanowić mogą przyczynę wypalania się w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Potwierdzenia takie znaleźć

można również w badaniach Jennifer Hensel i współpracowników (Hensel, Lunsky, Dewa, 2012), w których zaobserwowano statystycznie istotny pozytywny związek między narażeniem na agresję ze strony podopiecznych a wypalaniem się personelu (w zakresie wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji). W badaniach Hastingsa i Brown (2002) negatywne reakcje personelu, takie jak emocjonalna złość, lęk, depresja, były efektem trudnych zachowań, a te ostatnie miały związek z wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją. Warto jednak zauważyć, że możemy również mówić o ryzyku swojego rodzaju sprzężenia zwrotnego, ponieważ w pewnych okolicznościach występowanie trudnych zachowań może wynikać albo być wzmocnione niewłaściwymi postawami personelu. Noone i Hastings (2011), stosując podejście wypływające z analizy zachowań, zakładają swoistą wzajemność w relacjach klientów i ich opiekunów, która może pojawiać się w określonych sytuacjach, np. brak umiejętności czy gotowości do budowania społecznych relacji ze strony personelu może wywoływać zachowania polegające na „domaganiu się" uwagi. W innym scenariuszu wypadków występowanie awersyjnych bodźców (np. stosowanie przymusu) może wywołać trudne zachowanie wychowanka, który dzięki niemu może uniknąć przykrej dla siebie sytuacji. Wsparcie osobiste i organizacyjne może pomóc w podniesieniu poczucia sensu podejmowanych działań i stanowić bufor chroniący przed wyczerpaniem emocjonalnym.

Znaczny wzrost publikacji w latach 80. XX wieku przełożył się również w pewnym stopniu na pojawienie się w literaturze wyników badań dotyczących zjawiska wyczerpania nauczycieli pracujących w placówkach specjalnych, pracujących z dziećmi z zaburzeniami emocjonalnymi, ociężałymi umysłowo, z zaburzeniami w zachowaniu i z głuchymi. Z przeglądu wynika, że łatwiej jest obserwować pojawienie się i opisywać symptomy niż je definiować (za: Korzon, 1991). Po analizie badań (Fengler, 2000) dotyczących nauczycieli i wychowawców, które przeprowadzono na świecie w latach 1980–1989, stwierdzono korelacje wypalenia ze wskazanymi w Tabeli 3 cechami.

Tabela 3. Wybrane badania dotyczące wypalenia zawodowego wśród pedagogów

Autor i rok badań	**Zawód**	**Cechy korelujące z wypaleniem**
Morgan i Reinhart, 1985	nauczyciele szkół specjalnych	długi staż pracy
Crane i in., 1986	nauczyciele szkół specjalnych	konflikt ról, dwoistość ról
Fimian i in., 1986	nauczyciele szkół specjalnych	przeciążenie pracą, brak uznania, niskie wynagrodzenie, problemy z dyscypliną, problemy z własną motywacją, strach, uczucie wyczerpania

Źródło: Fengler, 2000, s. 102–103

W badaniach Korzon (1991) wyczerpanie emocjonalne było bardziej nasilone u pedagogów specjalnych, natomiast wyższe wyniki w zakresie depersonalizacji i obniżonego poczucia osiągnięć uzyskali nauczyciele z tzw. szkół powszechnych (ogólnodostępnych). Wśród nauczycieli ze szkół specjalnych poziom wyczerpania emocjonalnego był najwyższy wśród pedagogów specjalnych w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Z kolei Joanna Kossewska (2000) w swoich badaniach nad uwarunkowaniami postaw, którymi objęła nauczycieli różnego rodzaju placówek kształcenia specjalnego, wykazała bardzo małe różnice między badanymi grupami pod względem nasilenia symptomów wypalenia zawodowego.

Zgodnie z koncepcją Lazarusa-Folkmana (1984) ludzie o określonych cechach osobowościowych postrzegają specyficzne aspekty sytuacji jako mniej czy bardziej stresujące i reagują odmiennie na te właśnie sytuacje. W badaniach Rose, Davida, Jonesa (2003) podejmowano temat neurotyzmu i ekstrawersji wśród personelu pracującego z niepełnosprawnymi intelektualnie. Okazało się, że wysoki poziom ekstrawersji był skorelowany z niskim poziomem stresu, a wysoki neurotyzm z silnym odczuwaniem stresu. Ludzie neurotyczni postrzegają sprawy jako problemy, wzmacniając w ten sposób znaczenie bodźców, z kolei ekstrawertycy maja tendencje do postrzegania i interpretowania zewnętrznych bodźców w pozytywny, niezagrażający sposób. Zarówno neurotyzm, jak ekstrawersja są silnie uwarunkowane temperamentalnie, co było m.in. przedmiotem badań dotyczących polskich pedagogów resocjalizacyjnych (Pyżalski, 2002a, 2002b). Im bardziej badane osoby są neurotyczne, tym bardziej podatne są na wyczerpanie i mniej odczuwają osiągnięcia związane z pracą i ogólny dobrostan. Takiego efektu nie zaobserwowano dla depersonalizacji. Z kolei ekstrawersja wydaje się czynnikiem chroniącym przed wypaleniem. Z wyników badań prowadzonych w tym obszarze można wywnioskować, że osoby pracujące z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (szczególnie z osobami wykazującymi duże nasienie trudnych zachowań) powinny być świadome swoich właściwości, np. cech osobowościowych, które z jednej strony mogą mieć znaczenie chroniące, z drugiej jednak mogą przyczynić się do powstawania trudnych sytuacji i negatywnego wpływu na odczuwany dobrostan.

W polskich badaniach Pyżalskiego (2002a), w przeciwieństwie do innych opracowań, okazało się, że wypalenie zawodowe w badanej grupie pedagogów specjalnych (resocjalizacyjnych) nie wykazywało związku z płcią i stażem pracy. Pozytywne korelacje występowały między wyczerpaniem emocjonalnym a częstotliwością i nasileniem dolegliwości somatycznych. Nie było istotnego związku między wypaleniem zawodowym a chorobami psychosomatycznymi i negatywnymi zachowaniami zdrowotnymi badanych nauczycieli (Pyżalski, 2002b, s. 495). Poprzez zastosowanie metody regresji krokowej w badaniach Pyżalskiego (2002b) wykazano, że największy samodzielny

udział w wyjaśnianiu wariancji wyczerpania emocjonalnego ma reaktywność. Z kolei największy wpływ na odczuwanie osiągnięć mają aktywność i reaktywność emocjonalna, a na kształtowanie się depersonalizacji w grupie pedagogów resocjalizacyjnych – neurotyzm i wytrzymałość (Pyżalski 2002a, s. 182–184). Duży związek wypalenia zawodowego z cechami osobowości pedagogów resocjalizacyjnych o względnie stałym i biologicznie zdeterminowanym charakterze (zmiennymi temperamentalnymi) sugeruje, jak twierdzi autor, przydatność prowadzenia badań selekcyjnych do zawodu uwzględniających pomiar pewnych cech osobowościowych. Niestety brak jest takich badań w odniesieniu do innych grup pedagogów specjalnych.

Sekułowicz (2005, 2008) na podstawie swoich badań wyodrębniła 10 sylwetek pedagogów specjalnych, ich kompetencji, roli zawodowej, z uwzględnieniem poziomu wypalenia zawodowego. W gronie nauczycieli niewypalonych znaleźli się: pedagog szczęśliwy, pedagog dojrzały, pedagog błądzący, pedagog rozgoryczony i pedagog ambiwalentny. Do zagrożonych wypaleniem zaliczyła: pedagoga rozwijającego się. Bardzo poważnie zagrożoną grupą są: pedagog pragmatyk, pedagog sfrustrowany i pedagog przeciążony. Natomiast pełnoobjawowe wypalenie reprezentował pedagog przymuszony.

Z badań Iwony Chrzanowskiej (2008) wynika zależność między stopniem wypalenia zawodowego a tendencją do negatywnego oceniania uczniów. Grupę nauczycieli klas I–III o stażu pracy powyżej 16 lat można określić jako wypalonych zawodowo. W przypadku drugiego etapu edukacyjnego staż pracy nie okazał się zmienną różnicującą. Wyniki pokazały, że bardziej stresogenny charakter posiada praca z młodzieżą dorastającą.

Na podstawie systematycznych badań można stwierdzić, że personel pracujący z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie jest bardziej narażony na wypalenie niż przedstawiciele innych profesji związanych z pomaganiem. Bardzo interesującą konstatację odnajdziemy u Søndenaa i współpracowników (2008), którzy zauważają, że najbardziej narażeni na wypalenie są pracownicy najbardziej pożądani z punktu widzenia organizacji (skłonni do poświęceń, idealistyczni, zaangażowani) i należy taką sytuację traktować jako wskaźnik niewydolnego systemu wsparcia w miejscu pracy. Niektórzy badacze zauważają jednak, że poziom wypalenia personelu pracującego z niepełnosprawnymi intelektualnie podopiecznymi w badaniach bywa podobny lub nawet nieco mniejszy niż wśród innych przedstawicieli służb społecznych (Mutkins, Brown, Thorsteinsson, 2011), a wyniki badania Sutton i Huberty (1984) pokazują, że nauczyciele ze szkół specjalnych wykazują wyższy poziom satysfakcji z wykonywanej pracy niż nauczyciele ze szkół powszechnych.

Wypalenie rzadziej bywa badane jako zmienna niezależna – niektóre badania pokazują negatywny wpływ tego zjawiska na zachowanie nauczyciela w klasie (np. mała liczba interakcji z uczniami) i wyniki jego uczniów (Biglan i in., 2013). Związek oceniania uczniów niepełnosprawnych intelektualnie

z poziomem wypalenia zawodowego ich nauczycieli badała również Chrzanowska (2004).

Wypalenie – profilaktyka w wymiarze egzystencjalnym

Podstawowym narzędziem pracy, jakie posiada pedagog, jest on sam i jego osobowość. Oznacza to m.in., że kluczowe dla wykonywania obowiązków zawodowych w pracy z człowiekiem, oprócz wiedzy profesjonalnej, wykształcenia, jest to, kim się jest, jakie się ma cechy temperamentalne, doświadczenia osobiste, system wartości. „Pewna cześć kompetencji zawodowych staje się więc mniej uchwytna – nie wynika bezpośrednio jedynie z wiedzy i umiejętności" (Pyżalski, 2015). Podobnie rzecz się ma w przypadku innych przedstawicieli profesji pomocowych. Zatem kształcenie tzw. kompetencji miękkich, np. praktyczno-moralnych (oprócz tych twardych, np. metodycznych), może mieć poważny wpływ na zabezpieczanie się przed procesami związanymi ze spadkiem zaangażowania, poczuciem braku pozytywnego wpływu na życie drugiego człowieka czy doświadczaniem braku sensu w wykonywanej profesji.

„Jeżeli dobrego nauczyciela czyni świat jego percepcji, to wynika z tego, że percepcyjny świat studenta winien być podstawową sprawą programów kształcenia nauczycieli" (Kwiatkowska, 1997, s. 198). Doceniając rolę „kompetencji aksjologicznych", Prescott i Hopkins (1984) sformułowali wniosek, że zadaniem uczelni powinno być kształtowanie właściwej hierarchii wartości u przyszłych pedagogów specjalnych. Johnson, z uwagi na rolę w procesie pomocy, jaką pełni pedagog, sugeruje, iż w rekrutacji na kierunku pedagogika specjalna powinny być uwzględniane cechy osobowościowe kandydatów (za: Olszak, 2001, s. 282).

Proces kształcenia, twierdzi Lech Witkowski (1994), powinien pomóc w uświadomieniu kandydatom do bycia osobą pomagającą fakt ambiwalencji roli jako warunku radzenia sobie z nią, często oni bowiem idealizują swój zawód.

> Młodzi adepci do zawodu nauczycielskiego bardzo często pojmują zawód jako działanie bezkonfliktowe, zwłaszcza wtedy, gdy całym sercem tej pracy się oddają. Na ogół też w razie braku oczekiwanej reakcji swych uczniów, doznają niejednokrotnie zawodu (Kwiatkowska, 1997, s. 132).

Zasadność adekwatnego przygotowania kandydata do zawodu znajduje potwierdzenie m.in. w opinii Augustyna Bańki (1996), w myśl której nastawienia i przeświadczenia, z jakimi pracownicy przychodzą do pracy, o wiele silniej wyznaczają psychologiczne reakcje na pracę niż sama obiektywna rzeczywistość pracy.

Warto w tym miejscu pokreślić rolę pracy nad oczekiwaniami studentów od przyszłej pracy. Scott Meier (1984), autor koncepcji wypalenia jako „wzoru błędnych oczekiwań", uważa, że wypalenie jest zespołem, który powstaje pod wpływem błędnych oczekiwań, nie odpowiadających rzeczywistej sytuacji w miejscu pracy (za: Sekułowicz, 2002, s. 20). Tak więc urealnianie oczekiwań jest na pewno formą rozwoju kompetencji i jednocześnie adekwatnej profilaktyki wypalenia zawodowego. W podobnym duchu wybrzmiewają wybrane rekomendacje w ograniczaniu zjawiska wypalenia zawodowego wśród pedagogów specjalnych (Fore III, Martin i Bender, 2002). Są to m.in.: kształtowanie realistycznych oczekiwań u studentów i nauczycieli – pedagogów specjalnych rozpoczynających pracę, wspieranie młodych nauczycieli w radzeniu sobie z brakiem dyscypliny u uczniów, możliwość obserwowania innych pedagogów specjalnych w pracy oraz przygotowanie doświadczonych nauczycieli do bycia mentorami niedoświadczonych współpracowników.

Większość definicji wypalenia spotykanych w literaturze naukowej uznaje wypalenie za stan zmęczenia i wyczerpania emocjonalnego, które są końcowym wynikiem procesu utraty złudzeń. Stąd bardzo ważne wydaje się takie kształcenie kandydatów do zawodów pomocowych, które będzie kładło nacisk na urealnienie oczekiwań od pracy z drugim człowiekiem. Podstawowym warunkiem, który chroni pedagogów przed szaleństwem, jest zdaniem Philippe'a Meirieu (2003, s. 27) zgoda na porażki – pedagog, w szczególności specjalny, powinien umieć sobie radzić z niepowodzeniami.

> Zdolność do zaakceptowania negatywnych doświadczeń to coś najtrudniejszego w świecie: zaakceptowanie porażek i dalsze dążenie do tego, aby uczeń odnosił sukcesy. Dążenie do tego, aby uczeń miał sukcesy, ale bez oczekiwania na to, że ja osobiście będę się mógł tym sukcesem cieszyć. Rezygnacja z nastawienia kupieckiego, zgodnie z którym każdy mój wysiłek musi być opłacalny. To są warunki niezbędne do tego, aby nauczanie nie było ponurym przymusem, ale aby nauczanie było rozjaśnione światłem etyki [...] Dążenie do oczekiwania na wdzięczność jest namacalnym dowodem jakości mojej postawy nauczyciela [...] Ulegając pokusie mechanicznego oczekiwania na sukces, sytuują się na płaszczyźnie handlowej, nie etycznej. Gdybym za każdym razem był „opłacony" za to, co robię, w postaci sukcesu, to na czym mogłaby polegać moja zasługa?

W podobnym duchu wypowiada się Speck:

> Każdy pedagog wie, że dobrze jest nie oczekiwać [...] zbyt wiele. Nie istnieją żadne „pakiety moralności", które pedagog musiałby jedynie wysłać, aby zostały odebrane i odtworzone. Nie ma też żadnego absolutnego zobowiązania drugiego człowieka do odpowiadania na wszelkie życzenia i oczekiwania,

które są do niego kierowane, tak jak nie należy spodziewać się wdzięczności adresata wychowania. Pozostaje ono prezentem (Speck 2005a, s. 308).

W podobnej perspektywie należy widzieć również słowa Kwiatkowskiej, która powołując się na koncepcję „asymetrii interpersonalnej" Emmanuela Levinasa, pisze: „Jestem odpowiedzialny za bliźniego bez oczekiwania na wzajemność z jego strony. To ja mogę ofiarować swoje życie bliźniemu. To, czy spotykam się z wzajemnością, to nie jest moja sprawa. Staje się podmiotem szczególnie wówczas, gdy nie spotykam się z wzajemnością" (Kwiatkowska, 2008, s. 195). Można powiedzieć, że nie oczekując nagrody – nie ma rozczarowania.

Przywołane wcześniej argumenty dotyczące potrzeby przyjęcia etycznej (niehandlowej) perspektywy mogą być użyteczne w kontekście planowania działań zapobiegawczych, np. na poziomie kształcenia kandydatów do zawodu. Co powinno się jednak uczynić, kiedy do wypalenia już dochodzi lub mamy do czynienia z poważnym ryzykiem jego wystąpienia?

W swoim artykule *Logotherapy as an answer to burnout* Bulka (1984) proponuje użycie technik logoterapeutycznych w pomocy osobom wypalonym i zagrożonym wypaleniem. Wymienia następujące obszary, w których powinny zawierać się działania antywypaleniowe:

- **filozofia pracy** (*Philosophy of Work*). Według Frankla (1967) to życie, a nie praca jest głównym zadaniem człowieka, więc nie należy mylić pracy z życiem. Możliwe jest osiągnięcie zadań życiowych poprzez pracę, ale nie tylko poprzez nią. Szukanie obszarów sensu (również w pracy) jest działaniem narażonym na próby – nie zawsze są udane i trzeba być z tym pogodzonym,
- **derefleksja** (*Dereflection*). Często w pedeutologii podkreśla się znaczenie poddawania refleksji przez nauczycieli różnych działań, sytuacji, zachowań związanych z wykonywaną pracą. Czasami jednak może przybierać to formy nadmiarowe („hiperrefleksyjne"), frustracyjne, np. rozważania nad własnym rozczarowaniem płynącym z poczucia niewystarczających zysków z pracy. Jedną z dróg prowadzących do przezwyciężenia poczucia braku sensu własnych działań jest próba skoncentrowania się na innych ludziach (np. innych nauczycielach, wychowankach), zamiast na sobie,
- **znajdowanie wartości poza pracą** (*Experimental Values*). Według Csikszentmikalyi'ego (1975) osoba autotelicznie zorientowana jest mniej podatna na wypalenie zawodowe. Jeśli jesteśmy sfrustrowani pracą, ciągle jest jeszcze wiele innych dziedzin, z których można czerpać satysfakcję. Wiele nieznanych dróg, którymi możemy pójść i odnaleźć na tej drodze siebie i sens. Znamienne wydają się tutaj słowa Bulki, który widzi w wypaleniu również szansę na dokonanie pewnego przewartościowania w swoim

życiu, porównując ten stan do powodzi: „Jak wiadomo, powodzie są znakomitym środkiem przeciwdziałania pożarom i wybuchom",

- **obiektywizacja** (S*elf-detachment*). Nadmierne zaangażowanie się może prowadzić do wypalenia. To tak jakby zamiast sytuacji, w której człowiek ma ideały czy kieruje się ideałami, one kierowały człowiekiem. Użyteczne może być tu ćwiczenie przyglądania się sobie z dystansu, z którego zwykle przyglądamy się innym,
- **mierzenie się z nieuniknionym** (*Facing the Unavoidable*). Najwyższe osiągnięcie w mierzeniu się z trudnymi sytuacjami to konfrontacja z przeznaczeniem bez uchylania się przed nim. Przez niektórych postawa taka może zostać nazwana defetystyczną, ale w perspektywie logoterapii czasem sytuacji nie można zmienić. W związku z tym wyrazem życiowej mądrości jest zrozumienie tego faktu i pogodzenie się z tym. Można powiedzieć, że sytuacja się nie zmienia, ale mogę na nią patrzeć z dowolnej perspektywy. Robić, co leży w naszej mocy, jest koniecznością, ale oznacza to zarówno osiąganie szczytów, jak i poszerzanie horyzontów,
- **uznanie skończoności** (*Appreciating Finiteness*). Zdaniem Bulki najważniejsze jest dążenie, a nie zdobycie. Niezdolność do zaakceptowania skończoności i ograniczeń (np. własnych czy instytucjonalnych) charakterystyczna jest dla wypalonych jednostek,
- **autotranscendencja w kierunku sensu** (*Self-Transcendence toward Meaning*). Bulka zaznacza, że nie chodzi tu o samoaktualizację tylko autotranscendencję. Z pragmatycznego punktu widzenia samoaktualizacja jako intencjonalny cel nie może być tu celem. Istnieje subtelna, ale zasadnicza różnica między jednym a drugim. W poszukiwaniu sensu pragniemy dobra innego, chcemy dążyć do ideału lub stać się osobą (podmiotem). W samoaktualizacji natomiast celem jest samozadowolenie i przyjemność własna. Podkreśla się tu znaczenie doceniania czyjeś pracy, zauważania czyichś wysiłków (jednocześnie jest to droga do tego, by inni też zauważali nasze wysiłki),
- **ludzki czynnik w pracy** (*Human Ingridient in Work*). Warto jest rozważyć pewne koszty, np. zmieniając pracę na mniej płatną, tracimy dochody na rzecz lepszej atmosfery w pracy, takiej, gdzie praca ludzi jest ceniona przez innych. Rzecz jest warta wysiłku, ponieważ badania pokazują, że ludzie doceniani, odczuwający satysfakcję i sens swojej pracy mają tendencje do doceniania swoich zarobków do pewnego stopnia niezależnie od tego, w jakiej wysokości są one wypłacane.

Parafrazując słowa Bulki, które pierwotnie odnosił do lekarzy – zamiast być pedagogiem specjalnym, który jest człowiekiem, lepiej być człowiekiem uprawiającym pedagogikę specjalną. Sens pracy pedagoga leży poza zawodowymi czynnościami. Jest tym, co przynosi do pracy jako człowiek.

Oczywiście wypalenie jest fenomenem uwarunkowanym polietiologicznie i zaproponowany schemat nie wyczerpuje wszystkich kontekstów, ale wydaje się, że oprócz tradycyjnych działań ukierunkowanych na czynniki indywidualne i organizacyjne, warto przynajmniej wziąć pod uwagę zaproponowane kategorie wypływające z logoterapii jako punkt wyjścia do działań profilaktycznych i terapeutycznych. Na przykład stosowanie technik medytacyjnych w pracy z personelem przyniosło poprawę nie tylko w zakresie ich odczuwanego dobrostanu, lecz także było korzystne dla podopiecznych, ponieważ zmniejszyła się liczba interwencji z zastosowaniem doraźnych środków, np. leków podawanych w przypadku pracy z osobami zachowującymi się destrukcyjnie, agresywnie (Singh i in., 2009).

Tzw. trzecia fala terapii stosowana w pracy z personelem zajmującym się osobami z niepełnosprawnością intelektualną w szczególności oparta jest na uczeniu uważnej obecności i postawy akceptacji wobec pojawiających się w pracy trudnych zachowań i sytuacji (Noone, Hastings, 2011). W terapii ACT (*Acceptance and Commitment Therapy*) zorientowanej na akceptację i przywiązanie stres jest rozumiany jako niezdrowe wysiłki w kontrolowaniu osobistych doznań, emocji, myśli i wspomnień (Hayes, Strosahl i Wilson, 1999). Inaczej mówiąc, jak piszą Noone i Hastings (2009), ludzie spędzają zbyt dużo czasu na myśleniu, żałowaniu, rozważaniu, a w zbyt małym stopniu są skoncentrowani na bieżących odczuciach – na „tu i teraz". Proponowane podejście zakłada, że psychopatologia zawodowa związana jest z brakiem elastyczności w podejściu do awersyjnych, trudnych zawodowo sytuacji. Warsztat oparty na ACT zakłada, że należy pomóc personelowi w zaakceptowaniu pojawiających się w stosunku do klientów uczuć, aby nie wypierał ich ani nie unikał. Inne założenia dotyczą bycia bardziej obecnym, umiejętności klaryfikacji swoich wartości i nastawienia na działania bardziej spójne z wyznawanymi wartościami. Zarówno podejście „akceptujące", jak i „obecnościowe" kładą nacisk na zaakceptowanie doświadczanego dyskomfortu czy osobistego cierpienia. Podejście zorientowane na akceptację polega przede wszystkim na gotowości do zaakceptowania psychologicznej treści pracy. Wydaje się skuteczne w ograniczaniu wypalenia (najmniej depersonalizacji), choć poważnym ograniczeniem skuteczności takiego podejścia jest brak badań longitudinalnych. Wypalanie się jest złożona kwestią. Niektórzy badacze (np. Farber, 2000) zwracają uwagę na to, że w pewnych przypadkach doświadczane wyczerpania emocjonalnego jest zgodne z wyznawanymi wartościami i interpretowane jest jako „dawanie siebie", poświęcanie się swoim uczniom.

Zaprezentowane tu ujęcie egzystencjalne wynika z przyjętej logiki zawartości i układu treści. Nie wyczerpuje szerszej znacznie problematyki zapobiegania i radzenia sobie z wypaleniem zawodowym, która obejmuje liczne działania na różnych poziomach. Wymienia się (Burke, 1993) m.in. strategie skoncentrowane na jednostce (sposoby nakierowane na warunki psychologiczne,

sposoby nakierowane na fizyczne warunki funkcjonowania, sposoby nakierowane na zmianę zachowania jednostki i sposoby skierowane na zmianę środowiska pracy) i strategie organizacyjne (zmiana charakterystyki organizacyjnej, zmiana charakterystyki ról pełnionych przez pracowników i zmiana charakterystyki zadań pracowniczych). Szersze ich przedstawianie wykracza poza przyjęte tu ramy, a Czytelnik może je znaleźć np. w pracy Pyżalskiego i Plichty (2007).

Warto zauważyć, że różne interwencje opisywane w literaturze, np. mentoring, zarządzanie stresem, treningi medytacyjne, działania wielostronne (zawierające np. metody relaksacji, zasady zdrowego odżywiania się, wykorzystywanie nowych mediów w komunikacji, terapia racjonalno-emotywna), przynoszą pozytywne rezultaty, ograniczając odczuwanie stresu, symptomów wypalenia, przyczyniają się do zmniejszania zjawiska nadmiernej fluktuacji kadr i do wzrostu poczucia osobistych osiągnięć (Emery i Vanderberg, 2010). Jenett, Harris i Mesibov (2003) zaobserwowali, że zaangażowanie, swego rodzaju przywiązanie (*commitment*) do założeń interwencji było ujemnie skorelowane z wyczerpaniem emocjonalnym i poczuciem osiągnięć mierzonymi po przeprowadzeniu działań zaradczych. Wyjaśnia to niemal 18% wariancji, zatem nauczyciele, którzy będą przekonani do interwencji, mają większe szanse na sukces. Jako interesujący i posiadający praktyczny wymiar należy uznać wniosek, że wypalenie nauczycieli powinno być brane pod uwagę w projektowaniu szeroko rozumianych działań (np. szkoleń, inicjatyw), których adresatem i uczestnikami będą nauczyciele (Brunsting, Sreckovic, Lane, 2014).

Założenia badawcze i zasady opracowania wyników badań własnych

Cel badań i problematyka badawcza

Głównym celem przedstawianej analizy jest empiryczne rozpoznanie zjawiska wypalenia zawodowego pedagogów specjalnych (w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną) pracujących w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych oraz określenie związków wypalenia ze zmiennymi o charakterze egzystencjalno-aksjologicznym, przede wszystkim poczuciem sensu życia. Taki kontekst bywa pomijany zarówno w analizach dotyczących wypalenia zawodowego, jak i szerszych – dotyczących funkcjonowania profesjonalnego pedagogów specjalnych. Analiza obejmie również rozpoznanie związków wypalenia zawodowego ze zmiennymi demograficznymi, organizacyjnymi, a także związanymi z charakterystyką uczniów. Uzupełniająco zostaną również zweryfikowane związki między zmiennymi o charakterze egzystencjalno-aksjologicznym. Eksplorowane zmienne przedstawia tabela 4.

Wypalenie zawodowe, kryzys w wartościowaniu i spadek poczucia sensu życia stanowić mogą różne odpowiedzi na zachodzący proces utraty złudzeń i rozczarowania pracą zawodową oraz pozostawać ze sobą w określonych zależnościach. Najtrudniejsze w umiejscowieniu w schemacie badawczym jest poczucie sensu życia. Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy wypalenie powoduje obniżenie poczucia sensu życia, czy też obniżone poczucie sensu życia osoby powoduje jej nieefektywne radzenie sobie w pracy. Z jednej strony

wydaje się, że poczucie sensu życia jest konstruktem o bardziej centralnym umiejscowieniu w osobowości i utrzymującym większą stabilność w ciągu życia niż wypalenie zawodowe. Warto wspomnieć, że Popielski (1987) wymienia jako jedną z ważniejszych tezę o względnym utrzymywaniu się poczucia sensu życia. Z drugiej zaś strony istnieją też przesłanki wskazujące na wpływ niepowodzeń w pracy, szczególnie pomocowej, na całokształt funkcjonowania osoby dorosłej, odczuwanie ogólnego dobrostanu (np. Hamama i in., 2013).

Tabela 4. Podział zmiennych badawczych

Zmienne o charakterze egzystencjalno-aksjologicznym	**Zmienne o charakterze demograficznym**	**Zmienne organizacyjne**	**Zmienne związane z charakterystyką uczniów**
poczucie sensu życia, indywidualne hierarchie wartości[6], kryzys w wartościowaniu	wiek, staż pracy, płeć	stanowisko pracy	stopień niepełnosprawności intelektualnej uczniów

Określona problematyka prowadzi do sformułowania następujących pytań badawczych, wśród których zasadnicze znaczenie ma pierwsze z nich, stanowiące główny problem badawczy: Jaki jest związek między poczuciem sensu życia a wypaleniem zawodowym pedagogów specjalnych?.

Wykorzystując częściowo podejście oparte na tzw. metodologii mieszanej (*mix method research, multimethodology*) (Tashakkori i Creswell, 2007), oprócz analizy typowo ilościowej, z wykorzystaniem technik statystycznych, w omawianych badaniach zostanie również dokonana analiza mieszana (ilościowo-jakościowa). Jej materiałem będą wypowiedzi badanych osób, których zadaniem było uzupełnienie niedokończonych zdań (14 z 15) z drugiej i trzeciej[7] części (8 z 12) Testu Sensu Życia PIL (*Purpose in Life*). Podejście takie można postrzegać w kategoriach triangulacji bądź jako formę pluralizmu metodologicznego (Pilch i Bauman, 2001). Ogólne pytanie do tej części badań brzmi: czy i jakie różnice występują w charakterze wypowiedzi osób najbardziej i najmniej wypalonych. Analizowane stwierdzenia będą dotyczyć celów życia, ambicji, osiągnięć, opinii o kluczowych zagadnieniach w życiu itd. Do każdego z 22 zdań niedokończonych pochodzących z testu PIL (Cekiera, 2001) dobrano kryteria, które pozwoliły na opracowanie uzyskanego materiału badawczego. Ich wyboru dokonano *ex post* po przeanalizowaniu zebranego materiału. Taki sposób pozwala na uwzględnienie perspektywy badanych pedagogów, nie zamykając ich wypowiedzi w przyjętych odgórnie

6 Stopień podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii modelowej (zgodnej ze stanowiskiem Maksa Schelera).

7 W wersji narzędzia opublikowanego w: Cekiera, 2001.

kryteriach (Plichta, 2009). Wyboru kryteriów dokonano z pomocą sędziów kompetentnych.

Zasadniczo badania są osadzone w paradygmacie pozytywistycznym, a zastosowanie technik analizy materiału badawczego typowych dla badań jakościowych, jak np. analiza tematyczna (*tematic analysis*) i kwantyfikacja danych jakościowych (Babbie, 2006), ma charakter uzupełniający.

Sformułowano również następujące problemy szczegółowe:

1. Jaki jest związek między stażem pracy pedagogów specjalnych a poszczególnymi wymiarami wypalenia zawodowego?
2. Jakie są różnice między kobietami i mężczyznami pod względem nasilenia poszczególnych wymiarów (czynników) wypalenia zawodowego?
3. Jak nauczyciele pracujący w szkole i wychowawcy internatu różnią się pod względem nasilenia poszczególnych wymiarów wypalenia zawodowego?
4. Jakie istnieją różnice w nasileniu czynników wypalenia zawodowego między pedagogami specjalnymi zatrudnionymi w określonym typie ośrodka (dla uczniów z lekką, umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną)?
5. Jaki jest związek między kryzysem w wartościowaniu i poszczególnymi wymiarami wypalenia zawodowego pedagogów specjalnych?
6. Jak różnią się pedagodzy specjalni o różnym stopniu nasilenia kryzysu w wartościowaniu w zakresie nasilenia czynników wypalenia zawodowego?
7. Jaka jest zależność między stopniem podobieństwa hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii modelowej – Schelerowskiej i wypaleniem zawodowym?
8. W jakim stopniu indywidualne hierarchie pedagogów specjalnych podobne są do modelowej (Schelerowskiej) hierarchii wartości?
9. Jakie są różnice w zakresie poszczególnych wymiarów wypalenia zawodowego wśród pedagogów specjalnych ze względu na podobieństwo ich hierarchii wartości do hierarchii modelowej?
10. Jaki jest związek między zmiennymi o charakterze egzystencjalno-aksjologicznym:
    - poziomem poczucia sensu życia i kryzysem w wartościowaniu,
    - poziomem poczucia sensu życia i stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej,
    - poziomem kryzysu w wartościowaniu i stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej.

Mimo że problem główny odnosi się do empirycznej weryfikacji związku wypalenia zawodowego i poczucia sensu życia, w wynikach badań zostanie omówiony w dalszej kolejności, po problemach szczegółowych, co stanowić będzie rodzaj wprowadzenia do zasadniczej części wyników badań.

Narzędzia badawcze

W badaniach zostały użyte następujące kwestionariusze:

- do badania wypalenia zawodowego – Kwestionariusz MBI (Maslach Burnout Inventory),
- do badania poczucia sensu życia – Test Poczucia Sensu Życia PIL (Purpose in Life – Crumbaugha i Maholicka. W niektórych opracowaniach używa się również skrótu PLT),
- do badania systemu wartości – Skala Wartości Schelerowskich (SWS) autorstwa Piotra Brzozowskiego,
- do badania kryzysu w wartościowaniu – Kwestionariusz Kryzysu w Wartościowaniu (KKW) Piotra Olesia.

Do zestawu narzędzi badawczych, jakie otrzymali badani pedagodzy, dołączona została metryczka do zebrania podstawowych danych osobowych.

Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego – Maslach Burnout Inventory (MBI)

Pomiar wypalenia zawodowego w badanej próbie został przeprowadzony za pomocą Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego – MBI (Maslach Burnout Inventory). W 1981 r. został on opracowany przez Maslach i Jackson i do dziś jest najbardziej znanym oraz rozpowszechnionym na świecie narzędziem do badania osób, których istotą pracy jest udzielanie profesjonalnej pomocy (Schaufeli, Enzman i Girault, 2000).

MBI zgodnie z trójczynnikowym modelem wypalenia składa się z następujących podskal:

- wyczerpanie emocjonalne (WE),
- obniżone poczucie osiągnięć (O),
- depersonalizacja[8] (D).

Skala „Obniżone poczucie osiągnięć" nazywana bywa również skalą: „Osobistego zaangażowania", „Osiągnięć osobistych", „Poczucia osobistych dokonań". W odróżnieniu od podskal: „Wyczerpanie emocjonalne" i „Depersonalizacja", gdzie wysoki wynik wskazuje na objawy wypalenia, wysoki rezultat w skali „Poczucie osiągnięć" wskazuje na satysfakcję z pracy i pozytywną percepcję własnych w niej dokonań – stąd diagnostyczne dla tej podskali są niskie wyniki. Dlatego przy omawianiu konstruktu wypalenia zawodowego mówi się w literaturze o obniżonym poczuciu osobistego zaangażowania czy dokonań (*reduced personal accomplishment*). Przy stosowaniu ogólnego wyniku wypalenia zawodowego należy wyniki w tej skali odwrócić. Można też nie dokonywać

8 W wersji MBI General Survey depersonalizację zastąpiono bardziej uniwersalnym dla innych profesji wymiarem „Cynizm" (Maslach, Jackson i Leiter, 1997, za: Pyżalski, 2010).

takiego zabiegu i wyniki w trzech wymiarach wypalenia zawodowego traktować osobno i tak też uczyniono w niniejszym opracowaniu.

Na ogólną liczbę 22 pozycji testowych: 9 bada wymiar wyczerpania emocjonalnego, 8 odnosi się do poczucia osiągnięć i 5 do depersonalizacji. Wymienione wymiary zostały wyodrębnione i nazwane po dokonaniu analizy czynnikowej (Schaufeli, Enzman i Girault, 2000).

Skala częstości, według której badani określają stopień adekwatności twierdzeń dotyczących swojego funkcjonowania w pracy, jest siedmiostopniowa i przedstawia się następująco: 0 – nigdy, 1 – kilka razy w roku, 2 – raz w miesiącu, 3 – kilka razy w miesiącu, 4 – raz w tygodniu, 5 – kilka razy w tygodniu, 6 – codziennie.

Badania na próbie n = 700 nauczycieli wykazały zadowalającą zgodność wewnętrzną (α Cronbacha w granicach 0,71–0,90). Rzetelność była też badana metodą test–retest i jej współczynniki rzetelności wynosiły od 0,60 do 0,80 przy odstępie badań jednego miesiąca (Schaufeli, Enzman i Girault, 2000). MBI posiada również inne wersje: holenderską, szwedzką, niemiecką, francuską, hiszpańską, południowoafrykańską, chińską i polską (Pasikowski, 2000). Badania wykazały, że kwestionariusz ten jest narzędziem obojętnym kulturowo (Kantas i Vassilaki, 1997). Pewną niedogodnością jest brak w wielu badaniach informacji o tym, jakie kryteria były podstawą do formułowania wniosków o zaliczeniu danego wyniku danej osoby do grupy „wypalonej". W literaturze spotyka się różne cezury wyników niskich, przeciętnych i wysokich w sytuacji, kiedy nie dysponujemy normami. Jedną z takich możliwości jest użycie mediany, która dzieli wyniki na niskie (poniżej mediany) i wysokie (powyżej). Stanowisko takie prezentują Golembiewski, Munzenrider i Stevenson (za: Noworol i Marek, 1993, s. 321). Można do tego celu użyć również rozstępu kwartylowego, który został wykorzystany w prezentowanej analizie badawczej.

Skala Sensu Życia – Purpose in Life Test (PIL)

Skala Sensu Życia została opracowana przez Jamesa Crumbaugha i Leonadra Mahilicka (1964, 1981) w 1963 r. pod nazwą Test Celu Życia (Purpose in Life Test – PIL). Skala Sensu Życia została stworzona w celu badania świadomości sensu własnego życia, inaczej mówiąc, by można ocenić, w jakim stopniu człowiek jest świadomy, że jego życie jest sensowne i posiada cel. Oparta jest na teorii frustracji egzystencjalnej i nerwicy noogennej Frankla. Polskiego przekładu skali dokonała Zenomena Płużek. Skala składa się z 3 części oznaczonych literami: A, B, C.

Pierwszą część testu (A) interpretuje się ilościowo. Zbudowana jest z 20 elementów – każdemu z nich przyporządkowane są dwa przeciwstawne twierdzenia. Osoba badana ma ustosunkować się do treści każdego z nich poprzez wybór jednej z wielkości podanych na skali. Przy niektórych twierdzeniach

cyfry biegną w porządku wzrastającym od 1 do 7, przy innych, by uniknąć „halo-efektu" i preferencji pozycji, w porządku malejącym od 7 do 1. Badany oznacza na tej skali cyfry w zależności od stopnia aprobaty dla danego twierdzenia. Twierdzeniom diagnostycznym dla poczucia braku sensu życia zawsze odpowiada cyfra 1, a dla wysokiego poczucia sensu życia cyfra 7. Cyfra 4 jest neutralna. Punkty ze skali sumuje się i jest to podstawa do ilościowej oceny wyników. Możliwy wynik ogólny mieści się w granicach 20–140 punktów. Część pierwsza PIL dzieli się na następujące podskale:

1. afirmacja życia (twierdzenia: 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 19);
2. akceptacja siebie (twierdzenia: 1, 12, 13);
3. świadomość celu (twierdzenia: 3, 11, 20);
4. poczucie wolności (twierdzenia: 14, 18);
5. ocena przyszłości (twierdzenia: 7, 17);
6. postawa wobec śmierci (twierdzenia: 15, 16).

W omawianych badaniach używany do analizy będzie jedynie wynik ogólny.

Możliwa jest również jakościowa interpretacja I części testu PIL. Zasadą ogólną jest to, że odpowiedzi na poszczególne pytania analizujemy oddzielnie lub – tam, gdzie to jest możliwe – grupujemy pytania tematycznie zbliżone i wówczas traktujemy je jako całość. Interpretacja twierdzeń z części I polega na tym, że poszczególne zdania traktujemy jako pytania kierowane do każdego z badanych, a uzyskane odpowiedzi interpretujemy np. w kategoriach nasilenia czy częstości występowania. Dane z analiz pozwalają na ujawnienie nasilenia danego zjawiska i na ustalenie jego procentowego rozkładu.

Część II (B) testu – uzupełnianie niedokończonych zdań, i część III (C) – napisanie kilku zdań na temat dążeń, ambicji i celów w życiu osoby badanej, służą do jakościowej analizy wyników badań.

Wskaźnik rzetelności Cronbacha dla całej skali wynosi $\alpha = 0{,}89$. Wskaźnik rzetelności „r Pearsona" dla listy twierdzeń wynosi $r = 0{,}81$, natomiast z poprawką Spearmana-Browna – 0,90. Stabilność skali badana metodą test–retest wynosi od $r = 0{,}56$ do $r = 0{,}68$. Badania normalizacyjne Crumbaugh i Maholick przeprowadzili na dwóch próbach. Pierwsza liczyła 225 osób, druga zaś 1151 osób. Wiek badanych osób wahał się od 17 do 50 lat. Normy dla populacji amerykańskiej wynoszą:

- dla zdrowych mężczyzn: 118 pkt.
- dla zdrowych kobiet: 102 pkt. (Siek, 1993).

Polskie normy wynoszą 100 punktów niezależnie od płci, z odchyleniem standardowym 15, co oznacza, że wyniki powyżej 115 punktów uznaje się za wysokie, a poniżej 85 za niskie (Pilecka, 1986). Trafność skali PIL była badana poprzez korelacje z innymi kwestionariuszami. Istnieje wysoka korelacja ze skalą Frankla, skalą depresji (D) z Minnesockim Wielowymiarowym Inwentarzem Osobowości MMPI (*Minnesota Multiphasic Personality Inventory*), a także ze Skalą Zrównoważenia Afektywnego ABS (*Affective Balance Scale*).

Niska korelacja między skalą K (kontrolną) z MMPI a testem PIL może wskazywać na to, że osoby pozytywnie rozwiązujące problemy życiowe częściej posługują się dojrzałymi mechanizmami obronnymi.

Skala Wartości Schelerowskich (SWS)

Brzozowski stworzył Skalę Wartości Schelerowskich na podstawie teorii uniwersalnej hierarchii wartości stworzonej przez Schelera. W 1984 r. teoria ta została zmodyfikowana przez Tischnera, którego pomysły zostały wykorzystane podczas konstrukcji SWS (Brzozowski, 1992). Zgodnie z nią uniwersalnie i obiektywnie istnieją zarówno wartości, jak i ich hierarchia. Najbardziej istotne grupy wartości (wymienione od najmniej do najbardziej ważnych) to: hedonistyczne, witalne, duchowe i święte. Wartości duchowe dzielą się na trzy podgrupy: estetyczne, prawdy i moralne. Według Tischnera istnieją świętości religijne i takie, które można nazwać świętościami świeckimi (ojczyzna, naród, niepodległość) (Brzozowski, 1992). Koncepcja stworzenia SWS nawiązuje do filozofii fenomenologicznej, ale sama skala została skonstruowana na sposób pozytywistyczny i empiryczny. SWS jest prawdopodobnie jedynym narzędziem pozwalającym na jakościową i ilościową analizę podobieństwa wartości subiektywnych do obiektywnego i idealnego (według Schelera) wzorca. Prace nad konstrukcją testu rozpoczęto w 1989 r. Użyta w prezentowanych badaniach wersja D SWS pochodzi z 1993 r. Jest skalą psychometrycznie lepszą niż polska adaptacja Skali Wartości Rokeacha (Brzozowski, 1989), natomiast ze względu na selekcję wymienionych w niej wartości (zgodnie z obiektywistyczną teorią Schelera) jest również skalą mniej wszechstronną.

Skala Wartości Schelerowskich (SWS wersja D-50) składa się z pięćdziesięciu wartości. Ich nazwy tworzą sześć skal podstawowych wartości:

- Hedonistycznych (H) – 8 pozycji,
- Witalnych (W) – 6 pozycji,
- Estetycznych (E) – 7 pozycji,
- Prawdy (P) – 8 pozycji,
- Moralnych (M) – 11 pozycji,
- Świętych (Ś) – 10 pozycji.

Wyniki analiz statystycznych pozwoliły ponadto na wyodrębnienie czterech podskal czynnikowych. Skala Wartości Witalnych dzieli się na dwie podskale czynnikowe:

- Sprawności i Siły fizycznej (SSF) – 3 pozycje,
- Wytrzymałości (Wyt.) – 3 pozycje.

Skala wartości Świętych dzieli się na:

- Świętości Świeckie (ŚŚ) – 6 pozycji,
- Świętości Religijne (ŚR) – 4 pozycje.

Na arkuszu testowym nazwy wartości uporządkowane są alfabetycznie. Zadaniem badanego jest ocena wartości, przy użyciu 101-punktowej skali (od 0 do 100). Wypełnianie narzędzia „nie stwarza artefaktów związanych z rangowaniem według zasady: jedna wartość – jedna ranga, ponieważ więcej wartości może otrzymać taką samą liczbę punktów [...] Ocena dowolnej wartości nie zależy od oceny innych wartości" (Brzozowski, 1995, s. 6). Czas badania jest nieograniczony.

W zależności od tego, jaki jest cel analizy wyników, można obliczać:

- ważność poszczególnych grup (kategorii) wartości,
- podobieństwo między dowolną hierarchią wartości i modelową hierarchię Schelerowską,
- podobieństwo między dwiema dowolnymi hierarchiami wartości,
- podobieństwo hierarchii wartości w grupie osób (spójność grupy pod względem wartości),
- podobieństwo między hierarchią wartości jednostki i grupy.

Jeśli pominąć założenie o istnieniu wzorcowej hierarchii, to SWS można używać tak jak innych skal wartości (Brzozowski, 1995, s. 56). W niniejszym opracowaniu w największym stopniu skoncentrowano się na zbadaniu podobieństwa między indywidualnymi hierarchiami wartości pedagogów specjalnych i modelową hierarchią Schelerowską.

Rzetelność SWS sprawdzono na dwa sposoby: obliczono stabilność bezwzględną i zgodność wewnętrzną podskal (alfa Cronbacha). Współczynniki stabilności (test-retest po upływie średnio 1 tygodnia) są wysokie i wynoszą od 0,81 do 0,89 w zależności od podskali; nieco wyższe dla mężczyzn (0,83–0,91) niż dla kobiet (0,75–0,88) (Brzozowski, 1995, s. 24). Współczynniki alfa Cronbacha dla podskal SWS należy uznać za wysokie zarówno dla skal podstawowych, jak i czynnikowych, i wynoszą one dla całej próby od 0,84 do 0,91. Nieco wyższe współczynniki rzetelności dla pewnych podskal zaobserwowano u osób z wyższym wykształceniem. Wszystkie podskale są ze sobą w znacznym stopniu skorelowane. Zaobserwowano istotne skorelowanie wartości wyższych ze zmienną aprobaty społecznej mierzoną Kwestionariuszem Aprobaty Społecznej (KAS) Radosława Drwala i Jolanty Wilczyńskiej (1995). Ze względu na brak innej metody mierzącej te same grupy wartości, które mierzy SWS, badania trafności mają charakter orientacyjny – wyniki testu i retestu potraktowano jak pomiar tych samych cech za pomocą dwóch różnych metod (Brzozowski, 1992). Skala posiada normy stenowe.

Kwestionariusz Kryzysu w Wartościowaniu (KKW)

Kwestionariusz do Badania Kryzysu w Wartościowaniu został opracowany w 1985 r. przez Olesia z przeznaczeniem do badań naukowych. KKW stanowi uzupełnienie znanych metod badania preferencji wartości, dostarczając

wyniki, system wartości informuje, jakie trudności ma osoba w jego sprecyzowaniu, czy jest nim usatysfakcjonowana oraz jaka jest jego moc regulacyjna (Oleś, 1998). KKW warto stosować razem z inną metodą badania wartości ludzkich (np. Skalą Wartości Rokeacha, Skalą Wartości Schelerowskich), ponieważ, jak twierdzi autor narzędzia, dzięki temu badana osoba zostaje wprowadzona w myślenie o wartościach, co ma pozwolić na uniknięcie odpowiedzi przypadkowych (Oleś, 1998, s. 38). Badanie KKW prowadzi do uzyskania jednego wyniku ogólnego. Jednak na podstawie wyników hierarchicznej analizy skupień, wyróżniono w KKW cztery podskale służące do diagnozowania głównych objawów kryzysu w wartościowaniu:

H – trudność uporządkowania systemu wartości w hierarchię: wysoki wynik oznacza liczne wątpliwości co do wartości życiowych, trudności w określeniu głównej wartości w życiu, trudności w uporządkowaniu systemu wartości w hierarchię itp.;

Z – poczucie zagubienia wartości: wysoki wynik oznacza poczucie zagubienia i odchodzenia oraz utratę wartości, poczucie braku cenionych wartości, poczucie utraty znaczenia wartości, przekonanie o niewłaściwości wybieranych celów życiowych, zmiany w systemie wartości, przewartościowania;

D – dezintegracja wartościowania: wysoki wynik wskazuje na małą motywację do realizacji wartości i celów, małą wytrwałość i obniżoną akceptację emocjonalną wartości, rozbieżność między wartościami uznawanymi, odczuwanymi a motywacją do ich realizacji, brak satysfakcji z posiadanego systemu wartości i dokonywanych ocen oraz wyborów;

R – poczucie nierealizowania wartości: wysoki wynik oznacza nasilone poczucie nierealizowania uznawanych wartości, postępowanie spostrzegane jest jako niezgodne z systemem wartości, ocenę własnego postępowania jako niewłaściwego, występuje też poczucie niespełniania ważnych zadań życiowych i bycia nie na swoim miejscu.

KKW składa się z 25 pozycji, z czego 24 są diagnostyczne, ponieważ moc dyskryminacyjna jednego twierdzenia okazała się niewystarczająca i spełnia rolę twierdzenia buforowego. Skala H składa się z 7 pozycji, skala Z – z 6, skala D – z 6, a skala R – z 5. Pozycje mają postać zdań twierdzących, a zadaniem osób badanych jest ustosunkowanie się do każdego z nich przez zakreślenie jednej z trzech możliwych odpowiedzi: P – prawda, ? – nie jestem pewien, trudno mi się zdecydować, F – fałsz. W pewnych przypadkach odpowiedzią diagnostyczną jest P (13 twierdzeń), w innych F (11 twierdzeń). Ogólny wynik surowy otrzymuje się poprzez dodanie punktów uzyskanych za odpowiedzi na poszczególne pytania KKW po porównaniu ich z kluczem. Odpowiedź diagnostyczna, czyli zgodna z kluczem, ma wartość 2 punktów, „?" – 1 punktu, a odpowiedź niezgodna z kluczem – 0. Uzyskany surowy wynik zamienia się na wynik przeliczony według odpowiedniej tabeli norm, z uwzględnieniem płci badanej osoby. Analogicznie postępuje się, obliczając wyniki w podskalach.

Trafność teoretyczną scharakteryzowano na podstawie korelacji wyników KKW z rezultatami w: Skali Sensu Życia (PIL) (r = –0,70), Skali Poczucia Beznadziejności (HS) Becka (r = 0,53) oraz w wybranych czynnikach 16-czynnikowego Kwestionariusza Osobowości Cattella (Czynnik II rzędu niepokój – integracja: r = 0,49; Q3: Wysoka – Niska Integracja Osobowości r = –0,43). Trafność diagnostyczna jest określona współczynnikiem korelacji *phi* = 0,83 (Oleś, 1998, s. 23).

Rzetelność KKW została oszacowana metodą zgodności wewnętrznej – uznawany za najbardziej odpowiedni w ocenie rzetelności kwestionariusza (Brzeziński, 1980) współczynnik rzetelności wynosi r = 0,89. Jest on wysoki i wskazuje na rzetelność KKW. Podobne rezultaty dały obliczenia współczynników rzetelności według Cronbacha (α = 0,89) i Spearmana-Browna (r = 0,88). Rzetelność podskal mieści się w granicach α = 0,73–0,76. Stałość KKW określona jest współczynnikiem rzetelności r = 0,88 (badania w odstępie 2 tygodni) (Oleś, 1998, s. 29).

Miejsce i organizacja badań

Miejscem badań były specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze. Są to placówki przeznaczone do kształcenia, wychowania i opieki nad uczniami z niepełnosprawnością intelektualną[9] w stopniu lekkim (jeden typ placówek) oraz nad uczniami z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną (drugi typ placówek), składające się ze szkoły podstawowej, gimnazjum, internatu oraz szkoły przysposabiającej do pracy. Badane osoby są tam zatrudnione na stanowiskach: nauczyciel (w szkole) lub nauczyciel-wychowawca (w internacie). Porównanie badawcze tych dwóch grup wydaje się interesujące, ponieważ pracując z tymi samymi wychowankami, mając takie samo przygotowanie merytoryczne, różnią się warunkami i organizacją pracy. W przypadku wychowawców internatu są to m.in.: zmianowość, praca w godzinach nocnych, świątecznych, większe pensum, większe obciążenie fizyczne (prace o charakterze opiekuńczym, pielęgnacyjnym).

Specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze są przeznaczone dla dzieci i młodzieży, z powodu niepełnosprawności nie mogących uczęszczać do szkoły w miejscu zamieszkania. Między innymi dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym. W skład specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego wchodzi co najmniej jedna z następujących szkół: szkoła podstawowa specjalna, gimnazjum specjalne, szkoła

9 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. Nr 109, poz. 631) określa tę grupę jako uczniów z upośledzeniem umysłowym.

ponadgimnazjalna specjalna (np. szkoła przysposabiająca do pracy) oraz przedszkole specjalne. Integralną częścią specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych jest internat. Warto zwrócić uwagę, że internat jest miejscem, gdzie intensywnie realizowane są oddziaływania natury wychowawczej, opiekuńczej, ale również dydaktycznej, terapeutycznej i środowiskowej. Wymaga to od osób tam pracujących wyjątkowych kompetencji, umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. O roli internatu (i szerzej – pracy pozalekcyjnej) i specyfice pracy wychowawcy więcej można znaleźć w opracowaniach m.in. Heleny Burno-Nowakowej i Ireny Polkowskiej (1982), Tadeusza Kotta (2005) i Leszka Plocha (1997).

Specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy umożliwia: minimalny udział w indywidualnych lub grupowych zajęciach specjalistycznych w zakresie terapii pedagogicznej, zajęciach rewalidacyjnych, usprawniających ruchowo, sportowych, turystycznych, rekreacyjnych oraz kulturalno-oświatowych. Specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy wspomaga rodziców (prawnych opiekunów), współpracuje ze szkołami ogólnodostępnymi oraz prowadzi działania edukacyjne i profilaktyczno-wychowawcze w środowisku lokalnym.

Dzieci i młodzież przyjmuje się do specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego na rok szkolny, etap edukacyjny lub okres nauki w szkole, wskazany w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Pobyt wychowanka w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym może trwać do czasu ukończenia nauki w szkole (nie dłużej niż do ukończenia 24. roku życia). Podstawową formą organizacyjną pracy z wychowankami w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym jest grupa wychowawcza, a liczba wychowanków w grupie wychowawczej odpowiada liczbie uczniów w klasie (oddziale odpowiedniego rodzaju szkoły specjalnej). Grupą wychowawczą opiekuje się wychowawca. Specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy zapewnia wychowankom całodobową opiekę i prowadzi działalność przez cały rok szkolny. Za zgodą organu prowadzącego specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy może również prowadzić działalność w okresie zimowej i wiosennej przerwy świątecznej oraz w okresie zimowych ferii szkolnych (w niektórych przypadkach również wakacji) (Dz. U. Nr. 109, poz. 631).

Warto zauważyć, że obecnie coraz częściej mamy do czynienia sytuacją, w której ośrodki stają się miejscem nauki, oddziaływań wychowawczych i opieki dla dzieci i młodzieży z głębszymi stopniami niepełnosprawności, charakteryzującymi się poważniejszymi problemami, niemieszczącymi się się w integracyjnych formach kształcenia. Taki stan rzeczy stanowi swego rodzaju trudność dla pedagogów specjalnych – ubywa im bowiem grupa wychowanków, z którymi łatwiej było o efekty w pracy.

W wyniku doboru losowego z listy specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych z terenu województw łódzkiego i kujawsko-pomorskiego[10] zostało

10 Wybór dwóch województw wynikał z ograniczonych środków na prowadzenie badań.

wyselekcjonowanych 10 z nich: Łódź (2 ośrodki), Zgierz, Sieradz, Grudziądz, Bydgoszcz, Radomsko, Piotrków Trybunalski, Kutno.

We wspomnianych placówkach zatrudnionych jest łącznie około 450 osób na stanowiskach nauczyciela i wychowawcy internatu. Doręczono 450 zestawów z użytymi narzędziami badawczymi. Zwróconych zostało 358 z nich, z czego 42 niekompletnych nie włączono do analizy. Zwrotność, określona procentowym wynikiem oddania wypełnionego zestawu narzędzi badawczych, wyniosła 79,5% (dla porównania w badaniach: McCormick i Solman 1992 – 64%, Westman i Eden 1997 – 84%, Pyżalski 2002a – 81%). Do analizy i opracowania pozostało 316 kompletnie wypełnionych zestawów. Wszystkie badane osoby legitymują się wykształceniem wyższym magisterskim z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym. Wysoką zwrotność można zawdzięczać procedurze umożliwiającej zachowanie anonimowości.

Charakterystyka badanych osób

Dane liczbowe dotyczące badanych osób i udział procentowy kobiet i mężczyzn w próbie przedstawione są w tabeli 5.

Tabela 5. Liczebności i procentowy udział kobiet i mężczyzn w próbie badawczej

Płeć	**Liczebność**	**% próby**[11]
kobiety	249	78,8
mężczyźni	67	21,2
razem	**316**	**100**

W tabeli 6 przedstawiona jest bardziej szczegółowa analiza udziału kobiet i mężczyzn z podziałem na kategorie długości stażu pracy.

Tabela 6. Liczebności i procentowy udział kobiet i mężczyzn w badanej próbie z podziałem na kategorie według długości stażu pracy

Kategoria stażu (w latach)	**Kobiety**		**Mężczyźni**		**Razem**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
1–5	42	82,3	9	17,7	51	16,1
pow. 5–10	37	69,8	16	30,2	53	16,8
pow. 10–15	45	76,3	14	23,7	59	18,7

11 Podane liczby zaokrąglono do jednego miejsca po przecinku.

Kategoria stażu (w latach)	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	N	%	N	%	N	%
pow. 15–20	51	83,6	10	16,4	61	19,3
pow. 20–25	26	76,5	8	23,5	34	10,8
pow. 25–30	21	80,8	5	19,2	26	8,2
więcej niż 30	27	84,4	5	15,6	32	10,1
razem	**249**	**100,0**	**67**	**100,0**	**316**	**100,0**

W badanej próbie nauczycieli jest dwa razy więcej – stanowią 67,7%, a wychowawcy internatu 32,3%. Liczebności wynoszą odpowiednio: 214 osób i 102 osoby. Procentowy udział nauczycieli i wychowawców internatu w próbie badawczej przedstawiony jest w tabeli 7. Grupę można uznać za raczej młodą, ponieważ około 70% stanowią osoby ze stażem pracy do 20 lat.

Tabela 7. Liczebności i procentowy udział nauczycieli i wychowawców internatu w próbie badawczej

Stanowisko pracy	Liczebność	% całości
nauczyciele	214	67,7%
nauczyciele-wychowawcy	102	32,3%
razem	**316**	**100,0%**

W badanej próbie 166 pedagogów specjalnych pracuje w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, co stanowi 52,5% ogółu, natomiast 150 osób pracuje w ośrodkach dla dzieci i młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, co odpowiada 47,7%, są to więc bardzo bliskie ilościowo grupy (tabela 8).

Tabela 8. Liczebności i procentowy udział pedagogów specjalnych pod względem rodzaju ośrodka, w którym są zatrudnieni

Rodzaj ośrodka	Liczebność	% całości
dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną	166	52,5%
dla uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną	150	47,5%
razem	**316**	**100,0%**

Statystyczne opracowanie wyników badań[12]

W zależności od rodzaju zmiennych w porównywaniu wyników dwóch grup często wykorzystuje się testy t-Studenta (odpowiednio dla zmiennych powiązanych lub niepowiązanych). W omawianych badaniach analizowane będą m.in.: istotność różnic w wynikach wypalenia zawodowego między kobietami i mężczyznami pod względem pracy w określonym typie ośrodka (dla uczniów z lżejszą i głębszą niepełnosprawnością intelektualną) i obejmowanego stanowiska (nauczyciele i wychowawcy internatu). Pamiętać jednak należy, że istnieją pewne ograniczenia w stosowaniu testu t, które nie zawsze są respektowane:

- założenie o normalności rozkładu zmiennej – istnieją specjalne testy statystyczne pozwalające na ocenę normalności danego rozkładu empirycznego. Najczęściej stosuje się testy: Shapiro-Wilka i Kołmogorowa-Smirnowa (K-S),
- założenie jednorodności wariancji – do sprawdzenia tego założenia służy test F i test Levenea lub test Barletta. W przypadku gdy testy nie wykazują jednorodności wariancji, należy posłużyć się alternatywnym testem nieparametrycznym, np. Cochrana-Coxa czy testem U Manna-Withneya (Stanisz, 1998, s. 151).

Do testowania hipotezy o normalności rozkładu stosuje się m.in. test Kołmogorowa-Smirnowa (K-S). Wykorzystuje się go, gdy znana jest średnia i odchylenie standardowe. Wyniki są poprawne przy założeniu, że średnia i odchylenie standardowe są znane *a priori* i nie są szacowane z danych. Jednakże najczęściej są one właśnie szacowane z danych. W takim wypadku test normalności zawiera złożoną hipotezę warunkową (jak dalece prawdopodobne jest otrzymanie statystyki D o wartości równej lub większej od otrzymanej, jeśli średnia i odchylenie standardowe przyjmą wartości takie jak obliczone) – wtedy należy odwołać się do prawdopodobieństw Lillieforsa.

W niniejszych badaniach okazało się, że żaden z rozkładów analizowanych zmiennych nie spełnia kryterium normalności sprawdzanego testem W Shapiro-Wilka. W związku z tym do testowania istotności różnic użyty zostanie test z grupy nieparametrycznych (U Manna-Withneya). Jako uzupełnienie tej techniki statystycznej przedstawione zostaną wyniki uzyskane za pomocą standardowego testu t wraz z niektórymi statystykami opisowymi (średnia arytmetyczna, odchylenie standardowe i inne). Test U Manna-Whitneya jest nieparametryczną wersją testu t dla prób niezależnych. Interpretacja wyników tego testu jest zasadniczo taka sama, jak w przypadku testu t dla prób niezależnych. Test U jest najmocniejszą nieparametryczną alternatywą

12 Do obliczeń i prezentacji danych w postaci wykresów wykorzystano pakiet Statistica w wersji 9.0 PL.

dla testu t dla prób niezależnych i w niektórych przypadkach może nawet wykazywać większą moc przy odrzucaniu hipotezy zerowej niż test t. Przy opisie wyników badań będą przedstawiane zarówno wyniki testu t, jak i testu U.

Celem jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) jest zazwyczaj testowanie istotności różnic pomiędzy średnimi (więcej niż dwiema). W omawianych badaniach potrzeba taka wystąpi m.in. dla testowania istotności różnic w zakresie wypalenia zawodowego między grupami o małym, średnim i wysokim stopniu podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii Schelerowskiej i w zakresie wypalenia zawodowego między grupami wyodrębnionymi pod względem nasilenia kryzysu w wartościowaniu.

W przypadku porównywania dwóch średnich ANOVA daje takie same rezultaty jak test t dla prób niezależnych lub test t dla prób zależnych. Założenia co do jednorodności wariancji i rozkładu normalnego są takie same jak w wypadku testów t. Tak więc w sytuacji ich niespełnienia należy skorzystać z nieparametrycznej alternatywy, a mianowicie ANOV-y Kruskala-Wallisa. Sposób interpretacji w tym teście jest identyczny jak w parametrycznej jednoczynnikowej ANOV-ie.

Kolejną miarą statystyczną wykorzystaną w obliczaniu wyników będzie współczynnik korelacji liniowej Pearsona, a w określaniu stopnia podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej Schelerowskiej współczynnik korelacji rangowej *tau* Kendalla. Przyjęty poziom istotności w omawianych badaniach wynosi $p \leq 0{,}05$. Do analizy rozkładów odpowiedzi pedagogów najbardziej i najmniej wypalonych wykorzystany będzie również test chi-kwadrat Pearsona z poprawką Yatesa i chi-kwadrat największej wiarygodności (NW).

Wypalenie, wartości, sens – wyniki badań własnych

Wiek i staż pracy a wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych

Jedną z najczęściej eksplorowanych zależności jest kwestia związku wieku i długości stażu pracy z nasileniem wyczerpania emocjonalnego, poczucia osiągnięć i depersonalizacji. Literatura przedmiotu daje niejednoznaczne odpowiedzi na pytanie o związek stażu pracy z poszczególnymi wymiarami wypalenia zawodowego. Według Maslach, Schaufeli i Leiter (2001) spośród wszystkich zmiennych o charakterze demograficznym wiek i staż pracy wydają się w największym stopniu związane z wypaleniem zawodowym.

Dane przedstawione w tabeli 9 pokazują, że w 95% przedziały ufności są dość wąskie, co oznacza, że estymator punktowy, jakim jest średnia, dość precyzyjnie określa przeciętne wartości wieku i stażu pracy w populacji, z której dokonano pobrania próby. Ponieważ z oczywistych względów należy się spodziewać wysokiej dodatniej zależności liniowej pomiędzy wiekiem a stażem pracy badanych osób, zostanie to zweryfikowane za pomocą współczynnika korelacji liniowej Pearsona.

Tabela 9. Statystyki opisowe i współczynnik korelacji dla wieku i stażu pracy w badanej próbie pedagogów specjalnych (N = 316)

Zmienna	$\bar{\chi}$	s	r	p	+ 95%	– 95%
przedział ufności	40,12	9,01	39,12	41,12	0,94	≤ 0,05
staż pracy	16,00	9,75	14,93	17,09		

$\bar{\chi}$ – średnia arytmetyczna; s – odchylenie standardowe; r – współczynnik korelacji Pearsona; p – poziom istotności

W związku z zaobserwowaną wysoką korelacją (r = 0,94; p ≤ 0,00) między stażem pracy i wiekiem (r = 0,94) dalej wykorzystywany w analizach będzie tylko ten pierwszy.

W tabeli 10 przedstawione są statystyki opisowe dla wymiarów wypalenia zawodowego.

Tabela 10. Statystyki opisowe dla poszczególnych wymiarów wypalenia zawodowego pedagogów specjalnych

Wypalenie zawodowe	$\bar{\chi}$	**min**	**max**	**s**	**N**
wyczerpanie emocjonalne	14,46	0,00	49,00	9,12	316
obniżone poczucie osiągnięć	35,64	10,00	48,00	7,52	
depersonalizacja	3,23	0,00	21,00	3,90	

$\bar{\chi}$ – średnia arytmetyczna; min – wynik minimalny; max – wynik maksymalny; s – odchylenie standardowe; N – liczebność próby

Dla porównania, w badaniach na polskich nauczycielach (N = 1214) reprezentujących różne typy szkół i placówek (Pyżalski, 2010) odnotowano mniejsze wyczerpanie emocjonalne ($\bar{\chi}$ = 9,32), niższe poczucie osiągnięć ($\bar{\chi}$ = 27,26) oraz wyższą depersonalizację ($\bar{\chi}$ = 4,47).

W tabeli 11 zamieszczone są wartości współczynników korelacji między wymiarami wypalenia zawodowego a stażem pracy pedagogów specjalnych.

Tabela 11. Korelacje między wymiarami wypalenia zawodowego a stażem pracy pedagogów specjalnych

	Wyczerpanie emocjonalne	**Poczucie osiągnięć**	**Depersonalizacja**
staż pracy	0,09	0,11*	–0,07

* p ≤ 0,05

Zaobserwowano dodatnią zależność liniową między wyczerpaniem emocjonalnym a stażem pracy, lecz jest to związek o bardzo słabym, nieistotnym statystycznie charakterze. Między poczuciem osiągnięć a stażem pracy pedagogów specjalnych istnieje statystycznie istotny związek liniowy (r = 0,11; p ≤ 0,05). Wskazywać to może na rosnący z wiekiem wpływ zdobywanego doświadczenia na wzrost poczucia osiągnięć, ale również wynikać ze zdobywanej z czasem silniejszej pozycji w pracy czy być efektem nabywania większego dystansu do oczekiwanych efektów. Tendencja do zmniejszania się nasilenia w depersonalizowaniu wychowanków wraz z długością stażu pracy jest bardzo nikła. Między stażem a depersonalizacją zaobserwowano ujemną zależność (r = –0,07) o słabej, nieistotnej statystycznie sile związku. Również

wiele innych badań (np. Trendall, 1989; Seidman i Zager, 1991; Sęk, 1996 – w części dotyczącej nauczycieli; Kossewska, 2000; Pyżalski, 2002a, 2010) wykazuje brak lub słaby związek pomiędzy stażem a czynnikami wypalenia zawodowego. Zwiększanie się satysfakcji z pracy (poczucia osiągnięć) u nauczycieli wraz z wiekiem i stażem zaobserwowała m.in. Stanisława Tucholska (2003).

W toku bardziej pogłębionego badania zależności między długością stażu pracy i wypaleniem zawodowym przyjęto następujące przedziały stażowe: 0–8 lat (krótki staż pracy), 8–21 lat (średni staż pracy) i powyżej 21 lat (długi staż pracy). Powstały one wskutek użycia wartości Q_1 i Q_3 – kwartyli dolnego i górnego. Zabieg taki zastosował w swojej pracy m.in. Pyżalski (2002a). Dla zmiennej „staż" w badanej grupie wartości kwartyli wynoszą odpowiednio: $Q_1 = 8$ i $Q_3 = 22$.

Biorąc pod uwagę trudności w adaptacji zawodowej młodego pracownika i często negatywną konfrontację jego nierealistycznych oczekiwań z rzeczywistością – okres pierwszych kilku lat wydaje się sprzyjać pojawianiu się symptomów wypalania się. Maslach (2001) wskazuje na większe wypalenie wśród pracowników młodych niż w grupie 30–40-latków. Również Aristotle Kantas i Eleni Vassilaki (1997) obserwują większe nasilenie wyczerpania emocjonalnego wśród młodych nauczycieli. Tendencję to podwyższonego wypalenia w grupie osób o relatywnie małym stażu potwierdzają również wyniki badań Aleksandra Nalaskowskiego (1997), w których wskaźnik wypalenia wśród nauczycieli z niespełna 10-letnim stażem wyniósł 66%. Jednak w tym przypadku posługiwano się odmiennym podejściem metodologicznym. Z kolei wyniki badań Anny Krawulskiej-Ptaszyńskiej (1992) tylko częściowo potwierdzają opisywaną tendencję i wskazują na niższy poziom depersonalizacji młodych pracowników. Długi staż pracy charakteryzuje się inną specyfiką, ale może owocować podobnymi objawami. Pojawiające się z czasem zmęczenie, podsumowania dotychczasowej działalności zawodowej, poczucie uzyskania niewielkich efektów, niewielkiego wpływu na życie wychowanków prowadzić mogą do powstawania negatywnych postaw względem siebie, wychowanków, ogólnie – wykonywanej pracy. Pięć (z 23) badań w metaanalizie Brunstiga i współpracowników (2014) wskazuje na ujemną korelację wieku i wypalenia. Oznacza to, że starsi pedagodzy specjalni mniej odczuwają depersonalizację i wyczerpanie emocjonalne oraz charakteryzują się wyższym poczuciem osiągnięć związanych z pracą zawodową, co zostało wykazane w innych badaniach, gdzie staż był również ujemnie skorelowany z wypaleniem (Zabel i Zabel, 1983). Zasadniczo badacze jednak potwierdzają, że wiek nie jest silnym predyktorem wypalenia, a jego wpływ na to zjawisko może być zapośredniczony innymi zmiennymi (np. Embich, 2001).

W tabeli poniżej zamieszczono porównanie średnich wyników wyczerpania emocjonalnego w grupach o różnej długości stażu pracy.

Tabela 12. Porównanie średnich wyników wyczerpania emocjonalnego w poszczególnych podgrupach pedagogów specjalnych ze względu na długość stażu pracy

Staż pracy	**Wyczerpanie emocjonalne**	
	$\bar{\chi}$	**s**
krótki	13,08	9,42
średni	14,57	8,53
długi	15,62	9,72
wyniki testu Kruskala-Wallisa	H = 4,78 p > 0,05	

$\bar{\chi}$ – średnia arytmetyczna; s – odchylenie standardowe; H – wartość testu Kruskala-Wallisa, p – poziom istotności[13]

Uzyskane wyniki wskazują na rosnący charakter wyczerpania emocjonalnego w grupach utworzonych pod względem długości stażu pracy. Porównanie średnich wyników w grupach pedagogów specjalnych o krótkim, średnim i długim stażu pracy za pomocą analizy wariancji Kruskala-Wallisa[14] wykazuje pewne różnice, ale nie mają one charakteru istotnego statystycznie (p = 0,09).

W tabeli 13 przedstawione są średnie wyniki w zakresie poczucia osiągnięć w grupach pedagogów specjalnych ze względu na staż pracy i wynik tego porównania za pomocą analizy wariancji.

Tabela 13. Porównanie średnich wyników poczucia osiągnięć w poszczególnych podgrupach pedagogów specjalnych o krótkim, średnim i długim stażu pracy

Staż pracy	**Poczucie osiągnięć**	
	$\bar{\chi}$	**s**
krótki	35,00	7,44
średni	35,13	7,14
długi	37,16	8,10
wyniki testu Kruskala-Wallisa	H = 7,56 p ≤ 0,05	

Porównanie średnich w zakresie poczucia osiągnięć wykazało, że w grupach o krótkim i średnim stażu pracy wyniki są zbliżone, natomiast w grupie o stażu najdłuższym średnia poczucia osiągnięć jest najwyższa. Tak więc w badanej grupie poczucie osiągnięć rośnie wraz z długością stażu pracy, co zresztą pokazał wcześniej współczynnik korelacji liniowej Pearsona na poziomie

13 Legenda ta odnosi się także do opisu tabel nr: 13, 14, 31–33, 39–41, 49–51.

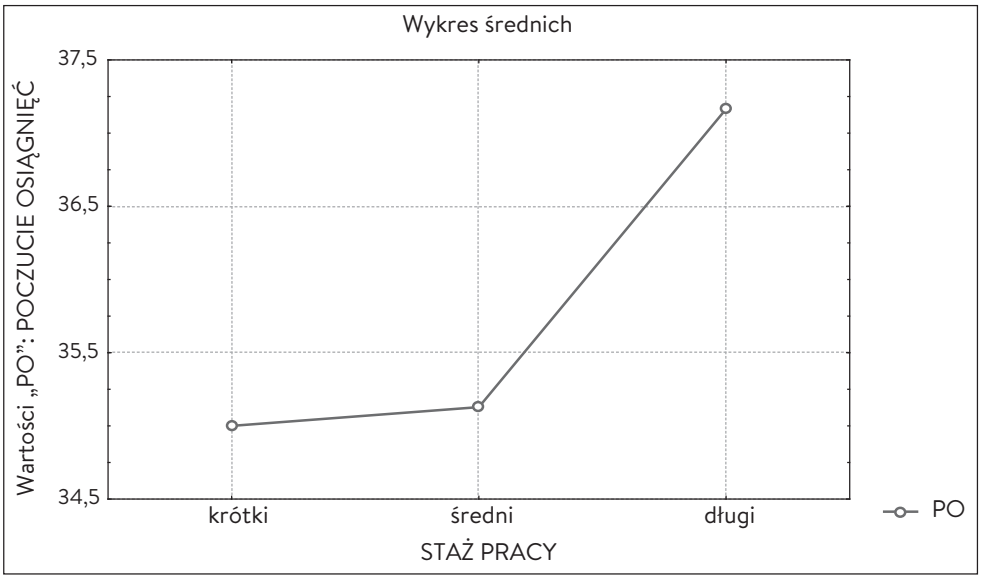
14 Ze względu na brak normalności rozkładu analizowanych zmiennych, użyto nieparametrycznej analizy wariancji jednoczynnikiowej ANOVA Kruskala-Wallisa.

istotnym statystycznie ($r = 0,11$; $p \leq 0,05$). Analiza wariancji wykazała istotne różnice ($p = 0,02$) między średnimi w poczuciu osiągnięć w grupach o różnej długości stażu pracy. Na taki wynik wpłynęła głównie różnica między grupami o średnim i najdłuższym stażu pracy, co wykazała analiza post-hoc typu NIR (najmniejszych istotnych różnic). Na wykresie 1 wyraźnie widać najwyższą średnią w zakresie poczucia osiągnięć w grupie o najdłuższym stażu pracy.

W kolejnej tabeli przedstawione są średnie depersonalizacji w grupach stażowych pedagogów specjalnych i wynik ich porównania.

Tabela 14. Porównanie średnich wyników depersonalizacji w grupach pedagogów specjalnych o krótkim, średnim i długim stażu pracy

Staż pracy	**Depersonalizacja**	
	$\bar{\chi}$	**s**
krótki	3,13	3,67
średni	3,51	4,10
długi	2,85	3,76
wyniki testu Kruskala-Wallisa	$H = 2,21$ $p > 0,05$	



Wykres 1. Średnie wyniki poczucia osiągnięć w grupach pedagogów specjalnych o krótkim, średnim i długim stażu pracy

Najwyższa średnia w zakresie depersonalizacji została odnotowana w grupie badanych osób o średnim stażu pracy, a najniższa w grupie o stażu najdłuższym.

Jednak różnice między średnimi nie są istotne statystycznie (p = 0,33) i nie pozwalają na formułowanie daleko idących wniosków, choć uzyskane zależności wydają się mieć interesujący charakter, tzn. zabezpieczający wpływ stażu pracy przeciw depersonalizowaniu wychowanków. Odwrotną tendencję w badaniach nauczycieli odnotowała w swoich badaniach Tucholska (2003).

Uzyskane wyniki w zakresie związków między długością stażu pracy a czynnikami wypalenia zawodowego wskazują niejednakową siłę wpływu stażu na poszczególne wymiary wypalenia zawodowego: wyczerpanie emocjonalne, poczucie osiągnięć i depersonalizację.

Brak istotnych różnic między podgrupami stażowymi pedagogów specjalnych w zakresie wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji potwierdził się w wynikach, które uzyskali inni badacze (Trendall, 1989; Seidman i Zager, 1991; Sęk, 1996; Kossewska, 2000; Pyżalski, 2002b). Oznaczać to może, że wśród pedagogów specjalnych poziom nasilenia tych wymiarów wypalenia zawodowego jest względnie stały oraz że mogło dojść do selekcji ze względu na predyspozycje do wykonywania określonej pracy, tzn. w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie pozostały osoby, dla których taki rodzaj pracy nie jest obciążający, natomiast te, które sobie nie radziły – odeszły z zawodu. Przypuszczenie to ma charakter spekulatywny i powinno zostać zweryfikowane w innych badaniach. Z kolei w badaniach Małgorzaty Sekułowicz (2002) i Iwony Chrzanowskiej (2004) zaobserwowano tendencję do nasilania się wypalenia wraz z wiekiem – wyższe wyniki wskazujące na wypalenie odnotowano wśród starszych nauczycieli-pedagogów specjalnych.

Płeć a wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych

Typowy pedagog specjalny, nie tylko w Polsce, to kobieta. „Przyciągnięcie" większej liczby mężczyzn do zawodu postulowane jest w rekomendacjach dotyczących ograniczania stresu i ryzyka wypalania się (Fore III, Martin i Bender, 2002). Maslach (2001) uważa jednak, że płeć badanych osób nie jest silnym predyktorem wypalenia zawodowego, choć niektóre badania przynoszą wnioski, że wypalenie jest doświadczeniem bardziej charakterystycznym dla kobiet, zwłaszcza w wymiarze wyczerpania emocjonalnego. Można zauważyć, że zasadniczo badania dotyczące różnic w poziomie wypalenia zawodowego nie przynoszą jednoznacznych rezultatów. W badaniach przeprowadzonych wśród polskich nauczycieli (Pyżalski, 2010) istotna różnica między kobietami i mężczyznami pracującymi w tym zawodzie dotyczyła jedynie depersonalizacji (cynizmu), która okazała się bardziej nasilona w przypadku mężczyzn. W pracy Tucholskiej (2003) nauczyciele wykazali mniejsze poczucie osiągnięć związanych z pracą zawodową.

Tabela 15. Różnice w zakresie poziomu wyczerpania emocjonalnego między kobietami i mężczyznami

Płeć	N	$\bar{\chi}$	s	Z	p^1	t	df	p^2
kobiety	249	14,45	9,35	0,62	n.i.	0,05	314	n.i.
mężczyźni	67	14,50	8,23					

N – liczebność badanych grup; $\bar{\chi}$ – średnia arytmetyczna; s – odchylenie standardowe; Z – wartość testu Manna-Whitneya; p^1 – poziom istotności dla testu Manna-Whitneya; t – wartość testu t-Studenta dla prób niezależnych; df – liczba stopni swobody; p^2 – poziom istotności dla testu t-Studenta; n.i. – nieistotny statystycznie[15]

Na podstawie analizy powyższych danych można sformułować wniosek o braku różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie poziomu wyczerpania emocjonalnego zarówno przy użyciu nieparametrycznego testu Manna-Whitneya, jak i testu t-Studenta. Brak różnic między badanymi kobietami i mężczyznami w zakresie wyczerpania emocjonalnego odnotowali również w badaniach: Shinn i współpracownicy, Maslach (za: Fengler, 2000), Seidman i Zager (1991), Kossewska (2000). Zaobserwowany brak różnic w zakresie wyczerpania emocjonalnego ze względu na płeć częściowo potwierdza stanowisko Maslach (2001), że płeć nie jest silnie powiązana z nasileniem wypalenia zawodowego. Z kolei z przeglądu literatury dokonanego przez Tucholską (2003), jak również z jej badań nauczycieli (nie – pedagogów specjalnych) wynika, że bardziej na wyczerpanie emocjonalne narażone są kobiety.

Kolejnym wymiarem wypalenia, jaki porównamy, jest poczucie osiągnięć związanych z wykonywaną pracą (tabela 16).

Tabela 16. Różnice w zakresie poziomu poczucia osiągnięć między kobietami i mężczyznami

Płeć	N	$\bar{\chi}$	s	Z	p^1	t	df	p^2
kobiety	249	36,12	7,19	2,17	≤ 0,05	2,21	314	≤ 0,05
mężczyźni	67	33,85	8,46					

Pomiędzy badanymi kobietami i mężczyznami zaobserwowano różnice w zakresie średnich poczucia osiągnięć. Analiza statystyczna potwierdziła ich istotny charakter (p = 0,03) i pozwala sądzić, że w badanej grupie kobiety charakteryzują się istotnie wyższym poczuciem osiągnięć niż badani mężczyźni. Wyniki potwierdzające taką tendencję zaobserwowano również w badaniach Tucholskiej (2003). Być może badanym mężczyznom trudniej jest uznać postępy wychowanka niepełnosprawnego intelektualnie za istotne osiągnięcie.

15 Legenda ta odnosi się także do opisu tabel nr: 15–26 oraz 34, 42 i 52.

Wynikać to może z pewnych aspektów o charakterze kulturowym czy być związane ze stereotypowym myśleniem o charakterze sukcesów, jakie powinien w pracy zawodowej osiągać mężczyzna.

Ponieważ w niektórych doniesieniach z badań (np. Pyżalski, 2010) podaje się obecność istotnych różnic między średnimi w zakresie nasilenia depersonalizacji między kobietami i mężczyznami, interesujące wydaje się zaobserwowanie, czy w prezentowanych badaniach któraś z grup uzyskała wyniki wskazujące na istotnie wyższe nasilenie w tym zakresie (tabela 17).

Tabela 17. Różnice w zakresie poziomu depersonalizacji między kobietami i mężczyznami

Płeć	**N**	$\bar{\chi}$	**s**	**Z**	**p**[1]	**t**	**df**	**p**[2]
kobiety	249	3,06	3,92	2,22	≤ 0,05	1,57	314	n.i.
mężczyźni	67	3,89	3,76					

W zakresie poziomu depersonalizacji większe nasilenie odnotowano w grupie mężczyzn. Użyte metody statystyczne (test Manna-Whitneya i test t-Studenta) dostarczyły niejednoznacznych wyników co do istotności różnicy średnich między omawianymi grupami. Ponieważ rozkład depersonalizacji w badanej grupie nie jest rozkładem normalnym, to zgodnie z zaleceniami Andrzeja Stanisza (1998) należy skorzystać w analizie z nieparametrycznej alternatywy dla najczęściej używanego w badaniu istotności różnic testu t-Studenta, czyli testu Manna-Whitneya. Wykazano w ten sposób na poziomie istotnym statystycznie ($p = 0,03$), że badani mężczyźni charakteryzują się większym nasileniem w zakresie depersonalizacji niż badane kobiety. W interpretacji tego wyniku zalecana jest ostrożność ze względu na to, że badanie testem t tej różnicy jako istotnej nie pokazało ($p = 0,12$).

Uzyskiwanie wyższych wyników w zakresie depersonalizacji przez mężczyzn pojawia się w literaturze dość często (m.in. Kantas i Vassilaki, 1997; Pasikowski, 2000; Tucholska, 2003), choć dodać należy, że nie zawsze są one jednoznaczne, a czasem potwierdzają tezę przeciwną (Kossewska, 2000). Być może sposób redukcji silnego stresu, jakim może być bezpośredni, osobisty kontakt z wychowankiem, poprzez jego depersonalizowanie bliższy jest mężczyznom, od których w mniejszym stopniu oczekuje się czułości i oddania w stosunku do osób pozostających pod ich opieką.

Uzyskane wyniki częściowo potwierdzają inne doniesienia badawcze, w których mężczyźni charakteryzowali się wyższym poziomem depersonalizacji (np. Carlson i Thompson, 1995). Częściowo również potwierdzają wyniki Crane'a i Iwanickiego (1986), zgodnie z którymi mężczyźni są bardziej narażeni na wypalenie.

Wyniki w zakresie porównania średnich arytmetycznych czynników wypalenia między kobietami i mężczyznami nie są zakłócone wpływem długości stażu pracy. Porównanie długości stażu ze względu na płeć pedagogów specjalnych nie wykazało istotnych różnic (p = 0,59 dla testu Manna-Whitneya i p = 0,55 dla testu t-Studenta), co przedstawione zostało w tabeli 18.

Tabela 18. Różnice długości stażu pracy kobiet i mężczyzn

Płeć	N	$\bar{\chi}$	s	Z	p[1]	t	df	p[2]
kobiety	249	16,18	9,95	0,54	n.i.	0,6	314	n.i.
mężczyźni	67	15,37	9,00					

Stanowisko pracy a wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych

W literaturze dotyczącej problematyki wypalenia zawodowego brak jest analiz porównawczych dotyczących wychowawców internatu (mających status nauczycieli) i nauczycieli szkół wchodzących w skład tych samych ośrodków, w przeważającej mierze z tymi samymi wychowankami, charakteryzującymi się zwykle identycznymi kwalifikacjami zawodowymi, a różniącymi się wymiarem pensum dydaktycznego, zmianowością itp. I tak dla przykładu nauczyciele-wychowawcy internatu mają pensum tygodniowe 24-godzinne (liczone w godzinach zegarowych) w porównaniu z 18-godzinnym pensum dydaktycznym nauczycieli (liczonym jako jednostki 45-minutowe). Inne obciążenia niewystępujące u osób pracujących w szkole to np. praca w godzinach nocnych i świątecznych, zwiększony wysiłek fizyczny związany z zabiegami opiekuńczymi i pielęgnacyjnymi, niepisany, choć często występujący w praktyce niższy status wychowawców internatu niż nauczycieli w szkole itp. Wspomniane obciążenia mogą wpływać na zwiększenie prawdopodobieństwa wypalenia wśród wychowawców internatu w porównaniu z prawdopodobieństwem wypalenia wśród nauczycieli pracujących w szkole. Niektóre z wymienionych różnic w charakterze pracy wychowawcy internatu i nauczyciela pracującego w szkole są przywoływane w literaturze (np. Bańka, 1996; Sutherland, Valerie i Cooper, 1990) jako obciążające (np. zmianowość, godziny nocne). Praca wychowawcy internatu jest również zajęciem specyficznym, ponieważ w czasie realizowania obowiązków zawodowych dochodzi do dużych przeciążeń, takich jak poczucie odpowiedzialności w czasie dyżuru nocnego za zdrowie wychowanków obarczonych licznymi współwystępującymi z niepełnosprawnością intelektualną zaburzeniami zdrowotnymi (np. epilepsją).

W analizie pracy wychowawcy internatu należy podkreślić fakt utrudnionej adaptacji bio-psychicznej organizmu, np. po dyżurze nocnym. Osoby

pracujące w nieregularnym rytmie dnia powinny pamiętać, że adaptacja do nowego wzoru w cyklu „sen – czuwanie" wymaga mniej więcej jednego dnia do wyeliminowania różnicy w reakcjach organizmu na przesunięcie całego cyklu o jedną godzinę. Łatwo obliczyć, że przesunięcie strefy czasu np. o 7 godzin wymaga przeciętnie tygodniowej adaptacji, by większość procesów bio-psychicznych wróciła do normy (Bańka, 1996, s. 106).

Tabela 19. Różnice w zakresie poziomu wyczerpania emocjonalnego między nauczycielami i wychowawcami internatu

Stanowisko	N	$\bar{\chi}$	s	Z	p^1	t	df	p^2
nauczyciele	214	14,79	9,65	0,35	n.i.	0,93	314	n.i.
nauczyciele-wychowawcy	102	13,77	7,88					

Analiza danych zawartych w tabeli 19 pokazuje, że nie odnotowano istotnej statystycznie różnicy (p = 0,73 dla testu nieparametrycznego i p = 0,36 dla testu t-Studenta) – okazało się więc, że odmienny charakter pracy nie zróżnicował istotnie wyników nauczycieli i wychowawców internatu pod względem poziomu wyczerpania emocjonalnego. Być może w warunkach pracy wychowawców internatu występują czynniki równoważące pewne wymienione wcześniej niedogodności. Na przykład dla niektórych osób dyżur w godzinach nocnych jest atrakcyjny, ponieważ tego może wymagać organizacja życia osobistego. Ważny może być również większy zakres swobody wychowawcy internatu w kształtowaniu czasu pracy. Ponieważ nie jest ograniczony długością jednostki lekcyjnej, może czuć się osobą posiadającą większy wpływ na realizację obowiązków zawodowych. Tak więc istniejące obciążenia i czynniki wzmacniające mogą się równoważyć u badanych osób, nie przynosząc istotnych różnic między nauczycielami i wychowawcami internatu w zakresie wyczerpania emocjonalnego. Wynikać to może również z wyboru bardziej obciążającej pracy wychowawcy internatu przez pedagogów specjalnych o odpowiednich predyspozycjach bio-psychicznych.

W tabeli 20 przedstawiono porównanie średnich wyników w zakresie poczucia osiągnięć między grupą nauczycieli i wychowawców internatu.

Tabela 20. Różnice w zakresie poziomu poczucia osiągnięć nauczycieli i wychowawców internatu

Stanowisko	N	$\bar{\chi}$	s	Z	p^1	t	df	p^2
nauczyciele	214	36,34	7,19	2,08	≤ 0,05	2,41	314	≤ 0,05
nauczyciele-wychowawcy	102	34,18	8,01					

Porównanie średnich wskazuje na wyższe poczucie osiągnięć związanych z wykonywaną pracą w grupie nauczycieli. Analiza testami dla prób niezależnych wykazała, że różnica między średnimi wynikami w zakresie poczucia osiągnięć w omawianych grupach nauczycieli i wychowawców internatu ma charakter istotny statystycznie (p = 0,04 dla testu nieparametrycznego i p = 0,02 dla testu t-Studenta). Wydaje się więc, że charakter pracy nauczyciela sprzyja powstawaniu poczucia osiągnięć w większym stopniu niż charakter pracy wychowawcy internatu.

W tabeli poniżej zawarte jest porównanie średnich w zakresie poziomu depersonalizacji u badanych nauczycieli i wychowawców internatów.

Tabela 21. Różnice w zakresie poziomu depersonalizacji między nauczycielami i wychowawcami internatu

Stanowisko	N	$\bar{\chi}$	s	Z	p[1]	t	df	p[2]
nauczyciele	214	3,01	3,90	2,59	≤ 0,05	1,49	314	n.i.
nauczyciele--wychowawcy	102	3,71	3,87					

Z analizy danych zawartych w tabeli 21 wynika, że średnia w zakresie poziomu depersonalizacji jest wyższa w grupie wychowawców niż w grupie nauczycieli. Co do istotności statystycznej tej różnicy mogą istnieć pewne trudności w ocenie, ponieważ badanie testem Manna-Whitneya dało wynik istotny (p = 0,00), a badanie testem t-Studenta nie potwierdziło statystycznej mocy tej zależności (p = 0,14). Ponieważ zmienna depersonalizacji nie posiada rozkładu normalnego, należy pierwszeństwo oddać narzędziom z grupy nieparametrycznych i interpretować zgodnie z ich wynikami. Być może obciążenia występujące w pracy wychowawców internatu nie przekładają się wprost na poziom wyczerpania emocjonalnego, a w pierwszej kolejności wpływają na wzrost zachowań obojętnych, cynicznych, określanych mianem depersonalizacji.

Specyfika pracy wychowawcy internatu, zwłaszcza w dziedzinie kontaktów interpersonalnych z wychowankami, znajduje wyraz w literaturze.

> Wychowawca internatu w szczególności utrzymuje nie tylko społeczne, lecz także osobiste, indywidualne kontakty z wychowankami. Różnorodność i niepowtarzalność sytuacji wychowawczych, z jakimi się spotyka, nieoczekiwane ich powstawanie i komplikowanie się wymagają od niego nie tylko znajomości tego, do czego może go przygotować szkoła. Wychowawca powinien charakteryzować się niektórymi bardziej ogólnymi właściwościami instrumentalnymi i motywacyjnymi, jak: szybki refleks, sprawność w przeprowadzaniu analizy sytuacji, a nade wszystko chęć działania wychowawczego,

aktywna i refleksyjna postawa wobec problemowych sytuacji wychowawczych (Szczodrak, 1981, s. 21).

Ważne w opisie funkcjonowania profesjonalnego tej grupy zawodowej jest również nierzadko spotykane przekonanie o niższej pozycji zawodowej wychowawcy internatu w porównaniu z nauczycielami zatrudnionymi w szkole. Wychowawcy są na takie sygnały bardzo wyczuleni.

Uzyskane wyniki, a w szczególności wyższe poczucie osiągnięć nauczycieli (istotnie) i większe nasilenie depersonalizacji wśród wychowawców internatu (istotnie) należy również interpretować, biorąc pod uwagę fakt, że badani nauczyciele charakteryzują się istotnie dłuższym ($p = 0{,}00$ dla testu Manna-Whitneya i $p = 0{,}01$ dla testu t-Studenta) stażem pracy niż wychowawcy internatu, co przedstawiają dane zawarte w tabeli 22.

Tabela 22. Różnice w zakresie długości stażu pracy nauczycieli i wychowawców internatu

Stanowisko	N	$\bar{\chi}$	s	Z	p^1	t	df	p^2
nauczyciele	214	16,95	9,40	2,72	≤ 0,05	2,51	314	≤ 0,05
nauczyciele--wychowawcy	102	14,03	10,20					

Rodzaj placówki a wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych[16]

Istnieją pewne przesłanki ku temu, by sądzić, że wypalenie zawodowe jest związane z miejscem pracy badanych osób (typem specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego). Ściślej mówiąc, czynnikiem różnicującym poziom wypalenia zawodowego może być specyfika ucznia, jego właściwości. W przypadku omawianych badań mamy do czynienia z osobami pracującymi z uczniami i wychowankami z lekką niepełnosprawnością oraz z pedagogami specjalnymi zatrudnionymi w ośrodkach dla wychowanków niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym.

W wielu badaniach wykazywano różnice w zakresie wypalenia zawodowego pomiędzy pedagogami zatrudnionymi w różnego rodzaju placówkach (np. szkoły specjalne, szkoły podstawowe i licea ogólnokształcące – Sutton i Huberty, 1984; Korzon, 1991; Kliś i Kossewska, 1998; Sekułowicz, 2000). Natomiast do nielicznych należą badania, w których porównuje się wypalenie

16 Część wyników z tego podrozdziału ukazała się drukiem w: Plichta (2010a).

zawodowe pedagogów specjalnych w zależności od stopnia niepełnosprawności intelektualnej wychowanków. Wydaje się to istotne zarówno z punktu widzenia teorii, jak i praktyki pedagogicznej, by analizować ewentualne różnice w nasileniu wypalenia zawodowego w podgrupach pedagogów specjalnych pracujących w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim i pedagogów specjalnych pracujących w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną. Warto przypomnieć, że w wywiadach pedagodzy specjalni podają, że coraz częściej są narażeni na akty przemocy ze strony uczniów niepełnosprawnych intelektualnie i jednocześnie wykazujących nasilone objawy niedostosowania społecznego o charakterze agresywnym (Sekułowicz, 2002), co stanowi poważny czynnik obciążający w pracy, przyczynia się do powstawania wyczerpania emocjonalnego oraz wywiera negatywny wpływ na dobrostan pracowników (np. Hensel, Lunsky, Dewa, 2012 i 2014).

Wyniki w zakresie porównywania istotności różnic między średnimi arytmetycznymi wyczerpania emocjonalnego przedstawiono w tabeli 23.

Tabela 23. Różnice w zakresie poziomu wyczerpania emocjonalnego między pedagogami specjalnymi z ośrodków dla uczniów z lekką oraz umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną

Rodzaj ośrodka	**N**	$\bar{\chi}$	**s**	**Z**	**p[1]**	**t**	**df**	**p[2]**
ośrodek dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną	166	16,86	9,66	4,83	≤ 0,05	5,10	314	≤ 0,05
ośrodek dla uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną	150	11,81	7,68					

Pedagodzy specjalni pracujący w ośrodkach dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się większym nasileniem wyczerpania emocjonalnego niż pedagodzy specjalni pracujący w ośrodkach dla uczniów niepełnosprawnych w stopniu umiarkowanym i znacznym. Dokonana analiza statystyczna, zarówno za pomocą testu parametrycznego, jak i nieparametrycznego, pokazała, że zaobserwowane różnice są istotne statystycznie (p = 0,00). Wyniki te pokazują, że poziom wyczerpania emocjonalnego pedagogów różnicowany jest poprzez stopień niepełnosprawności intelektualnej wychowanków. Wydaje się zatem, że głębokość i rodzaj zaburzenia podopiecznych może determinować siłę doświadczanego stresu i wypalenia.

Tabela 24 zawiera porównanie średnich w zakresie poziomu poczucia osiągnięć w grupach pracujących w różnego rodzaju specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych.

Tabela 24. Różnice w zakresie poziomu poczucia osiągnięć między pedagogami specjalnymi z ośrodków dla uczniów z lekką oraz umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną

Rodzaj ośrodka	N	$\bar{\chi}$	s	Z	p^1	t	df	p^2
ośrodek dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną	166	34,78	7,84	2,26	≤ 0,05	2,16	314	≤ 0,05
ośrodek dla uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną	150	36,60	7,05					

Analiza literatury przedmiotu nie daje jednoznacznych wyników co do spodziewanych różnic w wypaleniu w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w różnym stopniu. Z jednej strony można znaleźć przesłanki, że nauczanie i wychowanie jednostek z głębszą niepełnosprawnością intelektualną przynosi mniej satysfakcji niż praca pedagogiczna np. z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w mniejszym stopniu, z drugiej zaś, że trudno cieszyć się poczuciem osiągnięć, nie radząc sobie z obciążającymi zachowaniami uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim (np. agresją).

Średnia uzyskana przez pedagogów specjalnych zatrudnionych w ośrodkach dla uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną jest wyższa, co oznacza ich wyższe poczucie osiągnięć w porównaniu z pedagogami specjalnymi pracującymi w ośrodkach z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu lekkim. Analiza testami istotności różnic dla zmiennych niezależnych pokazała, że są one istotne statystycznie ($p = 0,02$ dla testu Manna-Whitneya i $p = 0,03$ dla testu t-Studenta). Taki wynik można uznać za zaskakujący.

Dla porównania wyniki Sekułowicz (2002) oraz Różyckiej i Kaźmierskiej (1999) pokazały, że wypalenie było najwyższe wśród nauczycieli w placówkach dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Uzyskane wyniki wydają się zaskakujące m.in. dlatego że pedagogom specjalnym pracującym z uczniami niepełnosprawnymi w stopniu umiarkowanym i znacznym przychodzi dłużej oczekiwać na poprawę funkcjonowania podopiecznych czy wyraźny wzrost kompetencji intelektualnych, społecznych i innych. Wraz z głębokością niepełnosprawności zwiększa się

też prawdopodobieństwo współwystępowania dodatkowych zaburzeń i dysfunkcji. Tak więc, zdaniem Sekułowicz (2002), przygotowanie takich osób do pracy musi być interdyscyplinarne, ponieważ specyfika odbiorców pomocy wymaga od pedagogów ciągłego doskonalenia umiejętności. Z tego też względu osoby takie mogą czuć się kompetentne i przygotowane do niesienia pomocy osobom niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym, dodatkowo charakteryzując się umiejętnością oceny realnych możliwości swoich wychowanków i własnych szans na poprawę ich funkcjonowania.

Wyniki porównania średnich w zakresie poziomu depersonalizacji zostaną przedstawione w tabeli 25.

Tabela 25. Różnice w zakresie poziomu depersonalizacji między pedagogami specjalnymi z ośrodków dla uczniów z lekką oraz umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną

Rodzaj ośrodka	N	$\bar{\chi}$	s	Z	p^1	t	df	p^2
ośrodek dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną	166	34,78	7,84	2,26	≤ 0,05	2,16	314	≤ 0,05
ośrodek dla uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną	150	36,60	7,05					

Średnia depersonalizacji jest wyższa w grupie pedagogów specjalnych zatrudnionych w ośrodkach dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Analiza statystyczna dowiodła istnienia istotnej różnicy między średnimi w depersonalizacji w badanych grupach (p = 0,00 zarówno dla testu parametrycznego, jak i nieparametrycznego).

Uzyskane wyniki, a mianowicie istotnie większe nasilenie wyczerpania emocjonalnego, a istotnie niższe poczucie osiągnięć i istotnie większe nasilenie depersonalizacji pedagogów specjalnych pracujących w ośrodkach dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, należy dodatkowo interpretować, biorąc pod uwagę fakt, że charakteryzują się oni istotnie krótszym (p = 0,00 zarówno dla testu Manna-Whitneya, jak i dla testu t-Studenta) stażem pracy niż pedagodzy z ośrodków dla uczniów z głębszymi stopniami niepełnosprawności (tabela 26). Większy staż, oprócz nagromadzenia różnych trudnych sytuacji w pracy, przynosić może również wypracowanie skutecznych metod radzenia sobie z nimi bądź swego rodzaju dopasowanie oczekiwań zawodowych do możliwości ich realizacji – choć można to też postrzegać w kategoriach pozbywania się złudzeń czy pozbywania się postawy idealistycznej.

Tabela 26. Różnice w zakresie długości stażu pracy między pedagogami specjalnymi z ośrodków dla uczniów z lekką oraz umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną

Rodzaj ośrodka	N	$\bar{\chi}$	s	Z	p[1]	t	df	p[2]
ośrodek dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną	166	14,39	9,33	3,23	≤ 0,05	3,14	314	≤ 0,05
ośrodek dla uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną	150	17,79	9,92					

W zakresie analizowanych składników wypalenia zawodowego, czyli wyczerpania emocjonalnego, obniżonego poczucia osiągnięć i depersonalizacji, odnotowano wyniki wskazujące na istotnie większe nasilenie wypalenia zawodowego w grupie pedagogów specjalnych pracujących z uczniami z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Silniejszy stres w pracy z tą grupą można tłumaczyć większym nasileniem zaburzeń w zachowaniu i groźniejszymi w skutkach ich manifestacjami dla osoby pomagającej. Jack Tizard (1969) przytacza wyniki badań Lionela Penrose'a, według których wśród osób z głębszymi postaciami niepełnosprawności intelektualnej przebywających w formach zakładowych około 30% cierpi na zaburzenia zachowania, natomiast wśród osób z lekkim stopniem niepełnosprawności odsetek ten jest dwukrotnie większy. Wielu autorów podaje zaburzenia dotyczące sfery emocjonalnej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Stwierdza się m.in. niedorozwój uczuć wyższych w zakresie:

- niezrównoważenia emocjonalnego, poczucia niższości, mniejszej wartości (Gałkowski, 1986; Gunzburg, 1969),
- głodu emocjonalnego (Gunzburg, 1969),
- niedorozwoju sfery dążeniowej wywołanego małą odpornością na frustrację (Grzegorzewska, 1964b; Gunzburg, 1969; Jędrzejczak, 1968),
- impulsywności i niestałości emocjonalnej (Kirejczyk, 1981; Kostrzewski, 1981).

Jak już zostało wcześniej opisane, jednym z najbardziej obciążających czynników w pracy pedagogów specjalnych są trudne zachowania wychowanków (np. Jenkins, Rose i Lovell, 1997), a personel pracujący z takimi osobami cechuje się większym natężeniem negatywnych reakcji o charakterze emocjonalnym (Rose i in., 2010). Niektóre zachowania, takie jak agresja czy niszczenie przedmiotów (Twist, Montgomery, 2010), kierowane są często przeciwko innym i dość powszechnie potwierdzane jako jedne z najpoważniejszych obciążeń w pracy pedagogów specjalnych. Na przykład agresja wychowanków

stanowiąca poważny stresor w pracy zwykle występuje razem z innymi trudnymi zachowaniami oraz z problemami psychicznymi. Wykazuje również tendencje do utrzymywania się w ciągu życia oraz jest najczęstszą barierą w usamodzielnianiu (Allen, 2000, s. 41–43). Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną często wykazują braki w zakresie umiejętności społecznych, które mogą zwiększać prawdopodobieństwo występowania zachowań agresywnych (Plichta, 2010c). Problemem może być także nierozpoznawanie i niedoszacowanie problemów dotyczących zaburzeń osobowości, zdrowia psychicznego w tej grupie (np. Reiss, Levitan i Szyszko, 1982; Szymanski i in., 1998). Zdaniem m.in. Bobińskiej i Gałeckiego (2010) ryzyko wystąpienia zaburzeń psychicznych wśród niepełnosprawnych intelektualnie jest kilkukrotnie większe niż w populacji generalnej.

Zaburzenia dotyczące sfery emocjonalnej człowieka często prowadzić mogą do występowania zachowań o charakterze destrukcyjnym czy autodestrukcyjnym. Takie z kolei zachowania stanowią dla wielu osób poważne źródło stresu i uniemożliwiają efektywną pracę pedagogiczną. Wspomniane wcześniej poczucie obniżonej wartości wydaje się mieć istotną rolę w powstawaniu zachowań patologicznych. Osoby niepełnosprawne intelektualnie, przede wszystkim w stopniu lekkim[17], często wykazują problemy w zachowaniu typowe dla młodzieży niedostosowanej społecznie (Sekułowicz, 2002), a do radzenia sobie z tym część pedagogów specjalnych w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną może nie czuć się odpowiednio przygotowana. Z kolei praca z osobami niepełnosprawnymi w stopniu umiarkowanym i znacznym może być w wielu swoich zakresach wzmacniająca i zaspokajać potrzeby pedagogów, takie jak możliwość bycia kimś ważnym, posiadanie znaczącego wpływu, otrzymywanie w zamian wdzięczności itp. Możliwe jest także to, że badani pedagodzy pracujący w ośrodkach dla wychowanków z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną mają bardziej realistyczne oczekiwania od swojej profesji i tego, co można osiągnąć w pracy z podopiecznymi. Można przypuszczać również, choć teza ta wymaga odrębnych badań, że to nie stopień niepełnosprawności intelektualnej okazał się decydujący w wyjaśnianiu wypalenia zawodowego badanej grupy, lecz ekspozycja na trudne zachowania uczniów i umiejętność radzenia sobie z nimi.

Uzyskane wyniki wskazują, że spośród takich czynników, jak staż, płeć, stanowisko pracy i stopień niepełnosprawności intelektualnej wychowanków ten ostatni wydaje się najbardziej istotny w przypadku badanej grupy zawodowej i konstruowania działań zapobiegawczych oraz zaradczych w obszarze wypalenia zawodowego.

---

17 Podłoże niepełnosprawności intelektualnej tej grupy posiada silny kontekst społeczno-kulturowy np. Kościelska, 1984; Furgał, 2012.

Kryzys w wartościowaniu a wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych[18]

Wśród wielu teorii wyjaśniających istotę zjawiska wypalania się wymienia się również teorię kryzysu (Burisch, 2000). Mówiąc o nauczycielu wypalonym, ujrzeć w nim można również osobę dokonującą w swoim życiu przewartościowań, mającą poczucie nierealizowania wartości w życiu, zmagającą się z integrowaniem procesów poznawczych, afektywnych i motywacyjnych, a więc doświadczającą kryzysu w wartościowaniu. Wiele trudności życiowych i kryzysów emocjonalnych wiąże się z podejmowaniem nowych ról (Oleś, 1998), np. nauczyciela-wychowawcy, czy radzeniem sobie z poważnymi trudnościami w pracy zawodowej. W tabeli 27 zamieszczono statystyki opisowe dla kryzysu w wartościowaniu.

Tabela 27. Statystyki opisowe dla kryzysu w wartościowaniu pedagogów specjalnych

$\bar{\chi}$	min	max	s	N
8,08	0,00	47	7,61	316

$\bar{\chi}$ – średnia arytmetyczna; min – wynik minimalny; max – wynik maksymalny; s – odchylenie standardowe; N – liczebność próby

Wyniki badania związku, jego kierunku i siły między czynnikami wypalenia zawodowego i kryzysem w wartościowaniu przedstawiono w tabeli 28.

Tabela 28. Zestawienie współczynników korelacji liniowej Pearsona między wynikiem ogólnym kryzysu w wartościowaniu pedagogów specjalnych i czynnikami wypalenia zawodowego

Korelaty	r
wyczerpanie emocjonalne a kryzys w wartościowaniu	0,35*
poczucie osiągnięć a kryzys w wartościowaniu	–0,30*
depersonalizacja a kryzys w wartościowaniu	0,31*

*$p \leq 0,05$

Wszystkie zależności liniowe między kryzysem w wartościowaniu i czynnikami wypalenia zawodowego okazały się istotnie statystyczne ($p \leq 0,05$). Oznacza to, że kryzys zawodowy, jakim jest wypalenie zawodowe, stanowi równocześnie poważny kryzys związany ze sferą wartościowania.

W zakresie badania związku czynników wypalenia zawodowego i wyniku ogólnego kryzysu w wartościowaniu zaobserwowano w przypadku wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji zależność dodatnią, a w przypadku poczucia

18 Wybrane wyniki z tego podrozdziału ukazały się wcześniej w publikacji: Plichta, P. (2007c).

osiągnięć – zależność ujemną. Oznacza to z jednej strony, że nasilaniu się kryzysu w wartościowaniu towarzyszy tendencja do wzrostu wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji, a z drugiej, że obniżaniu się wyników w zakresie tych dwóch składników wypalenia zawodowego towarzyszy spadek intensywności w zakresie odczuwanego kryzysu w wartościowaniu. Z kolei wzrostowi poczucia osiągnięć związanych z wykonywaną pracą zawodową towarzyszy tendencja do obniżania się wartości wyników w zakresie odczuwania kryzysu i odwrotnie.

Kryzys w wartościowaniu można analizować w kategoriach wyniku ogólnego, jak też pod względem wyróżnionych w nim czynników: trudności w uporządkowaniu systemu wartości w hierarchię, poczucia zagubienia wartości, dezintegracji w wartościowaniu i poczucia nierealizowania wartości. Jak wynika z danych zawartych w tabeli 29, poszczególne wskaźniki kryzysu w wartościowaniu korelują w podobnym stopniu i identycznym kierunku z czynnikami wypalenia zawodowego jak wynik ogólny.

Tabela 29. Macierz korelacji między wymiarami wypalenia zawodowego i kryzysu w wartościowaniu pedagogów specjalnych

Wypalenie zawodowe / Kryzys w wartościowaniu	Wyczerpanie emocjonalne	Poczucie osiągnięć	Depersonalizacja
H	0,22*	–0,23*	0,21*
Z	0,25*	–0,13*	0,23*
D	0,28*	–0,27*	0,21*
R	0,35*	–0,37*	0,36*
wynik ogólny	0,35*	–0,30*	0,31*

H – Trudność uporządkowania systemu wartości w hierarchię; Z – Poczucie zagubienia wartości; D – Dezintegracja wartościowania; R – Poczucie nierealizowania wartości; * $p \leq 0,05$

Ponieważ poziom kryzysu w wartościowaniu posiada normy stenowe, dokonano podziału wyników ogólnych w tym zakresie na „mały", „przeciętny" i „wysoki" zgodnie z wcześniej opisanymi zasadami.

Tabela 30. Rozkład wyników w zakresie nasilenia kryzysu w wartościowaniu pedagogów specjalnych

Nasilenie kryz. w wartość.	Liczba badanych osób	% badanych osób
małe	110	34,8
przeciętne	160	50,6
wysokie	46	14,6
razem	316	100,0

Rozkład ten pokazuje, że co szósty pedagog specjalny doświadcza silnego kryzysu w wartościowaniu. Stan ten może wynikać nie z wykonywanej pracy zawodowej, ale z oczywistego przenikania się życia osobistego i profesjonalnego oraz ryzyka naruszania równowagi (*work-life balance*) między tymi sferami, doświadczany kryzys o charakterze aksjologicznym musi bowiem mieć konsekwencje dla funkcjonowania zawodowego.

Poniżej przedstawione jest porównanie średnich w zakresie wyczerpania emocjonalnego w grupach o różnym nasileniu kryzysu w wartościowaniu.

Tabela 31. Porównanie średnich wyników wyczerpania emocjonalnego pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na nasilenie kryzysu w wartościowaniu

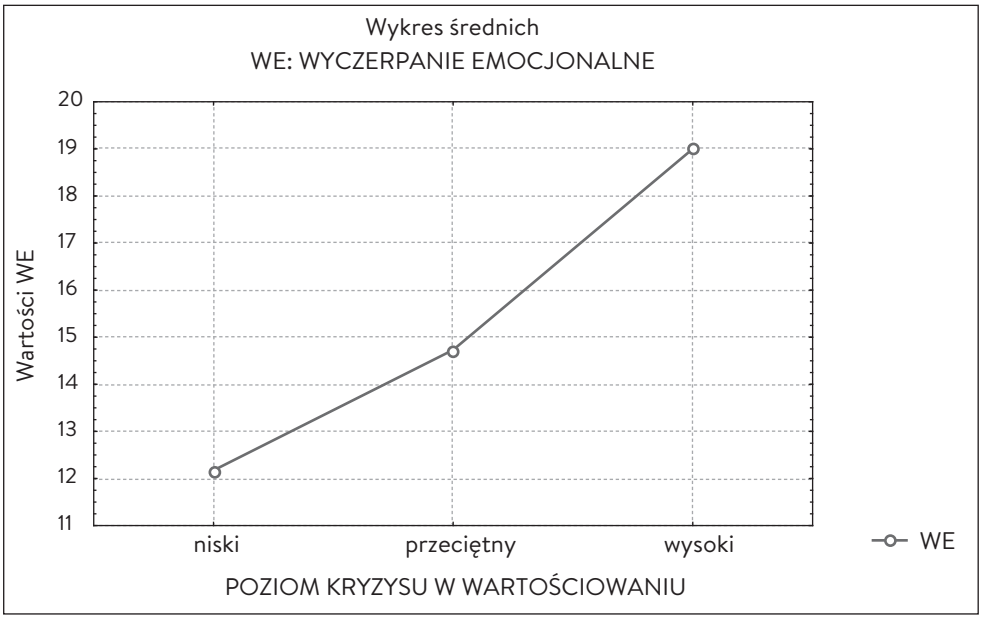
Nasilenie kryzysu w wartościowaniu	**Wyczerpanie emocjonalne**	
	$\bar{\chi}$	**s**
małe	12,17	7,50
przeciętne	14,73	9,31
wysokie	19,00	10,24
wyniki testu Kruskala-Wallisa	H = 15,01 p ≤ 0,05	

Odnotowane zostały istotne różnice między średnimi wyczerpania emocjonalnego pedagogów specjalnych w podgrupach wydzielonych na podstawie norm ze względu na nasilenie kryzysu w wartościowaniu (p = 0,00). Wynik taki potwierdza przypuszczenie, że pedagodzy specjalni o wysokim nasileniu kryzysu w wartościowaniu charakteryzują się istotnie wyższym stopniem wyczerpania emocjonalnego niż pedagodzy specjalni o przeciętnym i małym nasileniu kryzysu. Co za tym idzie, im większy stopień doświadczania zagubienia, nierealizowania w życiu ważnych wartości i dezorganizacji ich hierarchii wartości, tym wyczerpanie emocjonalne jest silniejsze, co obrazuje wykres 2 (s. 133).

Wydaje się również, że pedagodzy specjalni doświadczający większego nasilenia kryzysu w wartościowaniu będą w mniejszym stopniu odczuwać satysfakcję i osiągnięcia związane ze swoją pracą niż pedagodzy specjalni o małym nasileniu kryzysu w wartościowaniu.

Tabela 32. Porównanie średnich wyników poczucia osiągnięć pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na nasilenie kryzysu w wartościowaniu

Nasilenie kryzysu w wartościowaniu	**Poczucie osiągnięć**	
	$\bar{\chi}$	**s**
małe	37,92	6,29
przeciętne	35,10	7,55
wysokie	32,09	8,47
wyniki testu Kruskala-Wallisa	H = 20,32 p ≤ 0,05	



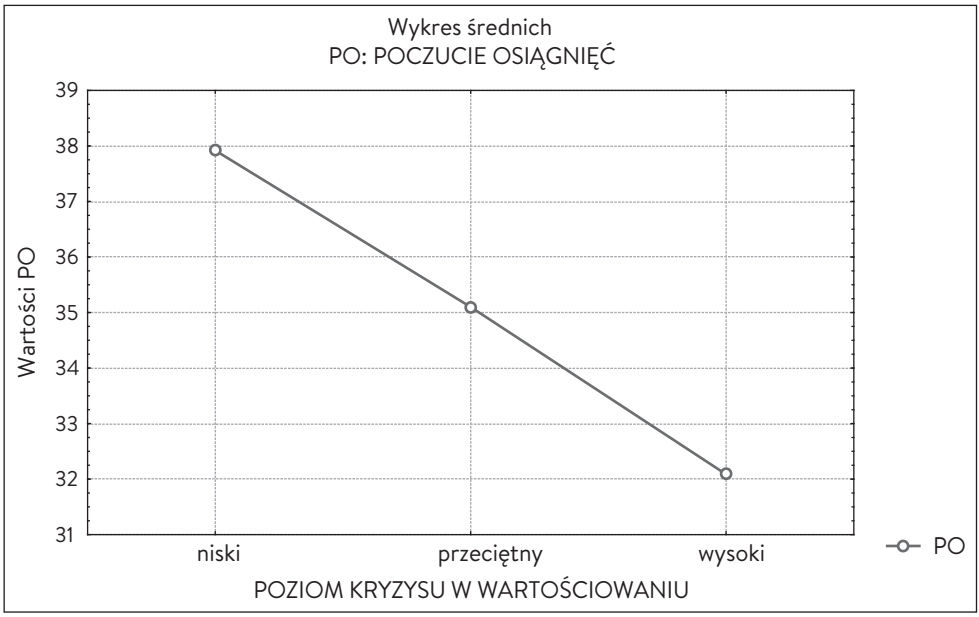
Wykres 2. Średnie wyniki wyczerpania emocjonalnego pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym stopniu nasilenia kryzysu w wartościowaniu

Zgodnie z oczekiwaniami różnice między średnimi w zakresie poczucia osiągnięć okazały się istotne statystycznie (p = 0,00). W grupie pedagogów specjalnych o małym nasileniu kryzysu w wartościowaniu średni poziom poczucia osiągnięć był najwyższy, a w grupie o wysokim nasileniu tegoż kryzysu poczucie osiągnięć było najniższe. Graficzny obraz tego porównania przedstawia wykres 3 (s. 134).

Interpersonalny aspekt wypalenia, jakim jest depersonalizacja (depersonalizowanie), polega na prezentowaniu w kontakcie z wychowankiem zachowań negatywnych, izolowanie się od niego, bezduszność, cynizm itd. Czy zatem nasilenie kryzysu w wartościowaniu różnicuje badane osoby w nasileniu takich zachowań?

Tabela 33. Porównanie średnich wyników depersonalizacji pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na nasilenie kryzysu w wartościowaniu

Nasilenie kryzysu w wartościowaniu	**Depersonalizacja**	
	$\bar{\chi}$	**s**
małe	2,15	2,72
przeciętne	3,44	3,91
wysokie	5,09	5,27
wyniki testu Kruskala-Wallisa	H = 13,19 p ≤ 0,05	



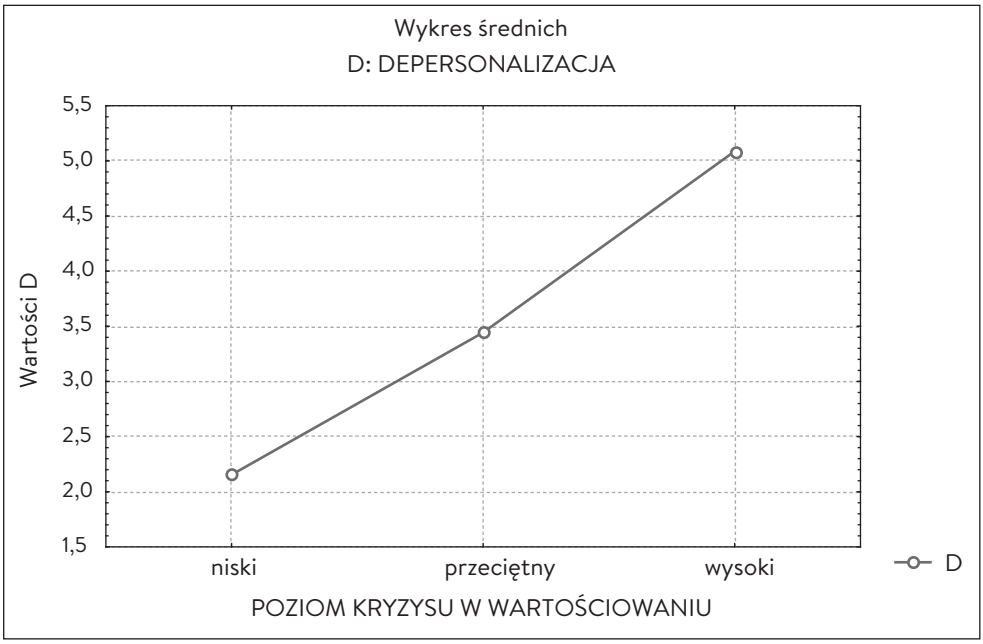
Wykres 3. Średnie wyniki poczucia osiągnięć pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym stopniu nasilenia kryzysu w wartościowaniu

W grupie o małym stopniu nasilenia kryzysu w wartościowaniu średni wynik w depersonalizacji jest dwukrotnie wyższy niż w grupie pedagogów specjalnych charakteryzujących się dużym nasileniem kryzysu. Różnice między średnimi wynikami w zakresie depersonalizacji są istotne statystycznie ($p = 0{,}00$). Wynik taki pokazuje, że pedagodzy specjalni o wysokim nasileniu kryzysu w wartościowaniu charakteryzują się istotnie wyższym stopniem depersonalizacji niż pedagodzy specjalni o przeciętnym i małym nasileniu kryzysu ($p \leq 0{,}05$). Graficzny obraz takich wyników przedstawia wykres 4 (s. 135).

Omówione wyniki wydają się nie podlegać zakłócającemu wpływowi płci, ponieważ porównanie średnich (tabela 34) nie wykazało istotności różnic między grupami kobiet i mężczyzn pod względem kryzysu w wartościowaniu ($p = 0{,}54$ dla testu nieparametrycznego i $p = 0{,}84$ dla testu t-Studenta).

Tabela 34. Różnice w zakresie wyniku ogólnego kryzysu w wartościowaniu kobiet i mężczyzn

Płeć	**N**	$\bar{\chi}$	**s**	**Z**	**p[1]**	**t**	**df**	**p[2]**
kobiety	249	8,03	7,75	0,62	n.i.	0,20	314	n.i.
mężczyźni	67	8,24	7,10					



Wykres 4. Średnie wyniki depersonalizacji pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym stopniu nasilenia kryzysu w wartościowaniu

Kolejnym krokiem w analizie danych jest próba określenia siły związku między kryzysem w wartościowaniu i wynikiem ogólnym w zakresie poczucia sensu życia mierzonego Testem PIL. W tabeli poniżej przedstawione są wartości współczynników korelacji między wspomnianymi wyżej zmiennymi.

Tabela 35. Zależności liniowe między kryzysem w wartościowaniu i poczuciem sensu życia

	Poczucie sensu życia
H	–0,10*
Z	–0,36*
D	–0,42*
R	–0,51*
wynik ogólny KKW	–0,52*

*$p \leq 0,05$; H – Trudność uporządkowania systemu wartości w hierarchię; Z – Poczucie zagubienia wartości; D – Dezintegracja wartościowania; R – Poczucie nierealizowania wartości

Wartości wszystkich współczynników są istotne statystycznie i mają charakter ujemny, co wskazuje na to, że wraz ze wzrostem poczucia sensu życia u badanych oligofrenopedagogów maleje tendencja do odczuwania kryzysu

w wartościowaniu. Z kolei wzrostowi nasilenia doświadczanego kryzysu towarzyszy obniżanie się poczucia sensu życia. Najsilniejszy związek został zaobserwowany w przypadku badania relacji poczucia sensu życia z poczuciem niezrealizowania wartości, a najsłabszy z odczuwaniem trudności w uporządkowaniu wartości w hierarchię. Wydaje się to zgodne z oczekiwaniami, gdyż niejednokrotnie w tej pracy została podkreślona rola niepowodzenia w realizacji własnych celów i ideałów w powstawaniu zgeneralizowanego poczucia braku znaczącego wpływu na swoje życie.

Podobieństwo indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do Schelerowskiej hierarchii wartości a wypalenie zawodowe

W literaturze pedeutologicznej często mówi się o ideale nauczyciela-wychowawcy, idealnym wychowaniu, dążeniu do niego. Interesujące zatem wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, czy istnieje, i na ile można zmierzyć związek podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hipotetycznej, obiektywnej hierarchii wartości zaproponowanej przez Schelera. W dalszej kolejności zostanie sprawdzone, w jakim stopniu podobieństwo to lub jego brak powiązane jest z poziomem wypalenia zawodowego badanych osób.

„Sprawne, efektywne działanie nauczyciela-wychowawcy uwarunkowane jest określonymi dyspozycjami i wyznacznikami, które zależą od uznawanej przez działającego wiedzy oraz określonych preferencji – porządku wartości" (Olszewski, 1979, s. 85). W stanie wypalenia zawodowego o sprawności i efektywności nie może być mowy. Osoba taka koncentruje się na „strategiach przetrwania", a nie na osobach pozostających pod jej opieką, m.in. na tym polega istota depersonalizacji. W literaturze przedmiotu mówi się, że determinacją do działania są wartości moralne, a więc idealne wzory postępowania człowieka wyrażające doskonałość moralną, stanowiące twórczy element rozwoju osobowego. Atrakcyjność wartości samych w sobie stanowi dla człowieka siłę, która tworzy wewnętrzną motywację do podjęcia określonych decyzji i działań – eliminując jakikolwiek przymus zewnętrzny (Molesztak, Tchórzewski i Wołoszyn, 1994). Ważne w tym kontekście wydaje się, że w opisie funkcjonowania osoby wypalonej podkreślane jest traktowanie przez nią pracy jako przykrej konieczności. Rola wartości polega na tym, że stanowią one źródło poczucia stabilności i ciągłości w zmieniających się okolicznościach życia, należą do istotnych wyznaczników tożsamości osobistej (Oleś, 1998). Ich hierarchia może mieć więc wpływ na powstawanie i przebieg kryzysów, również na wypalanie się. Można „[...] oczekiwać, że indywidualne hierarchie wartości będą tym bardziej podobne

do hierarchii naturalnej (obiektywnej), z im bardziej wykształconymi, dojrzałymi osobowościowo [...] osobami mamy do czynienia" (Brzozowski, 1995, s. 9).

W tabeli 36 zamieszczono statystyki opisowe dla podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii modelowej – Schelerowskiej.

Tabela 36. Statystyki opisowe dla stopnia podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii modelowej – Schelerowskiej

$\bar{\chi}$	min	max	s	N
0,33	–0,77	1,00	0,33	316

$\bar{\chi}$ – średnia arytmetyczna; min – wynik minimalny; max – wynik maksymalny; s – odchylenie standardowe; N – liczebność próby

Zgodnie z zaleceniami Brzozowskiego (1995) w celu oszacowania podobieństwa między wzorcową a jednostkową hierarchią wartości należało porangować średnie dla sześciu podskal Skali Wartości Schelerowskich i obliczyć współczynnik korelacji rangowej (w tym przypadku – tau Kendalla) między hierarchią wzorcową i indywidualną. Zestawienie wyników dotyczących zależności liniowej między czynnikami wypalenia zawodowego i stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej oraz określenie jej siły i kierunku przedstawiono w tabeli 37.

Tabela 37. Zestawienie współczynników korelacji liniowej Pearsona między stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii modelowej – Schelerowskiej, i czynnikami wypalenia zawodowego

Korelaty	r
wyczerpanie emocjonalne a podobieństwo do hierarchii Schelerowskiej	–0,03
poczucie osiągnięć a podobieństwo do hierarchii Schelerowskiej	0,05
depersonalizacja a podobieństwo do hierarchii Schelerowskiej	–0,13*

* $p \leq 0,05$

Zaobserwowane wyniki wskazują na brak istotnych związków (wartości bliskie zeru) między wyczerpaniem emocjonalnym i stopniem podobieństwa oraz poczuciem osiągnięć i stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej. Na uwagę zasługuje fakt istnienia istotnej, ujemnej zależności ($r = –13$; $p \leq 0,05$) między stopniem podobieństwa do obiektywnej hierarchii wartości i depersonalizacją, wskazujący na tendencję do zmniejszania się zachowań szkodzących wychowankom wraz ze wzrostem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii modelowej. Może potwierdzać to znaczącą rolę systemu wartości

badanych pedagogów w niepodejmowaniu względem swoich podopiecznych działań o charakterze negatywnym.

Dysponując normami stenowymi podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii wzorcowej dla kobiet i mężczyzn, dokonano podziału wyników w tym zakresie na podobieństwo „małe", „przeciętne" i „wysokie" (patrz: tabela 38). Wyniki odpowiadające stenom od 1. do 4. zaliczono do niskich, odpowiadające 5. i 6. stenowi określono jako przeciętne, natomiast 7., 8., 9. i 10. – jako wysokie (Brzeziński, 1999, s. 542).

Tabela 38. Rozkład wyników w zakresie stopnia podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii modelowej – Schelerowskiej

Stopień podobieństwa	Liczba badanych osób	% badanych osób
mały	143	45,25
przeciętny	124	39,24
wysoki	49	15,51
razem	316	100,00

Za pomocą analizy wariancji jednoczynnikowej w wersji Kruskala-Wallisa zostało dokonane porównanie średnich wyczerpania emocjonalnego pedagogów specjalnych w podgrupach podzielonych pod względem stopnia podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii wzorcowej (modelowej).

Tabela 39. Porównanie średnich wyników wyczerpania emocjonalnego pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na stopień podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej – Schelerowskiej

Stopień podobieństwa	Wyczerpanie emocjonalne	
	$\bar{\chi}$	s
mały	14,98	9,76
przeciętny	14,46	8,20
wysoki	12,96	9,41
wyniki testu Kruskala-Wallisa	$H = 2{,}21$ $p > 0{,}05$	

Z analizy danych zawartych w tabeli 39 wynika, że w grupie o małym stopniu podobieństwa do hierarchii Schelerowskiej średnia wyczerpania emocjonalnego była najwyższa, a w grupie o wysokim stopniu podobieństwa odnotowano najniższe wyczerpanie emocjonalne. Jednak różnice między średnimi okazały się nieistotne statystycznie ($p = 0{,}33$).

W tabeli 40 zostały przedstawione średnie poczucia osiągnięć w grupach zróżnicowanych ze względu na stopień podobieństwa ich indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii Schelerowskiej.

Średnie wyniki w zakresie poczucia osiągnięć w grupach o małym i przeciętnym podobieństwie są prawie równe (odpowiednio: $\bar{\chi}$ = 35,51 i $\bar{\chi}$ = 35,14). Grupa osób o najwyższym stopniu podobieństwa charakteryzuje się najwyższą średnią poczucia osiągnięć. Różnice między grupami nie są istotne statystycznie (p = 0,19) i nie pozwalają twierdzić, że w badanej próbie stopień podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do modelowej Schelerowskiej ma związek z poczuciem osiągnięć w pracy z drugim człowiekiem.

Tabela 40. Porównanie średnich wyników poczucia osiągnięć pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na stopień podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej – Schelerowskiej

Stopień podobieństwa	**Poczucie osiągnięć**	
	$\bar{\chi}$	**s**
mały	35,51	7,14
przeciętny	35,14	7,93
wysoki	37,31	7,46
wyniki testu Kruskala-Wallisa	H = 3,30 p > 0,05	

W badaniu zależności liniowej między stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii Schelerowskiej a czynnikami wypalenia zawodowego jedyną zależnością o charakterze istotnym statystycznie była ujemna korelacja (r = –0,13; p ≤ 0,05) z depersonalizacją. W tabeli 41 przedstawiono średnie depersonalizacji w grupach różniących się stopniem podobieństwa do hierarchii wzorcowej.

Tabela 41. Porównanie średnich wyników depersonalizacji pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na stopień podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej – Schelerowskiej

Stopień podobieństwa	**Depersonalizacja**	
	$\bar{\chi}$	**s**
mały	3,59	4,25
przeciętny	3,06	3,78
wysoki	2,65	2,97
wyniki testu Kruskala-Wallisa	H = 1,55 p > 0,05	

Badane grupy różnią się pod względem średnich wyników w zakresie depersonalizacji, ale różnice te – choć ich charakter jest spodziewany (tzn. wzrostowi podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej, Schelerowskiej, towarzyszy zmniejszenie się nasilenia zachowań negatywnych wobec wychowanków określanych jako depersonalizujące) – nie

mają charakteru istotnego statystycznie, co wykazała analiza dokonana przy użyciu analizy wariancji (p = 0,46).

Kierunek oczekiwanych związków pomiędzy czynnikami wypalenia zawodowego a stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej w zasadzie potwierdził się, natomiast siła takich zależności jest nikła – z wyjątkiem depersonalizacji. Być może przydatność koncepcji Schelera do analizy zjawiska wypalania się jest ograniczony. Jednak należy zwrócić uwagę, że związek podobieństwa do hierarchii idealnej i wypalenia zawodowego został zdiagnozowany w zakresie interpersonalnego aspektu wypalenia zawodowego – depersonalizacji, w największym stopniu utrudniającego realizację potrzeb wychowanków i spełnianie postulatów wynikających z zasad pracy pedagogicznej.

Przedstawione wyniki mogą być w pewnym stopniu zakłócone wpływem płci pedagogów specjalnych (większym podobieństwem do hipotetycznej, idealnej hierarchii wartości wykazują się badane kobiety). Między średnimi wynikami kobiet i mężczyzn w zakresie podobieństwa do hierarchii modelowej (tabela 42) wystąpiły istotne różnice (p = 0,05). Ponieważ zmienna podobieństwa nie ma rozkładu normalnego, zastosowano nieparametryczny odpowiednik tej metody, a mianowicie test U Manna-Whitneya. W tym przypadku nie uzyskano potwierdzenia istotności różnicy (p = 0,09).

Tabela 42. Różnice w zakresie stopnia podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości kobiet i mężczyzn do hierarchii modelowej – Schelerowskiej

Płeć	N	$\bar{\chi}$	s	Z	p^1	t	df	p^2
kobiety	249	0,34	0,31	1,67	n.i.	2,00	314	n.i.
mężczyźni	67	0,25	0,37					

Wyniki badania struktury hierarchii wartości (w ujęciu Schelera) pedagogów specjalnych zawarte są w tabeli 43.

Tabela 43. Hierarchia wartości pedagogów specjalnych

Wartości	$\bar{\chi}$	s	Ranga	Ranga idealna	tau	R
moralne	81,61	15,56	1	2	0,47	0,66
prawdy	76,45	17,42	2	3		
święte	68,02	20,86	3	1		
hedonistyczne	61,36	18,54	4	6		
estetyczne	51,76	21,38	5	4		
witalne	49,39	21,11	6	5		

$\bar{\chi}$ – średnie arytmetyczne poszczególnych wartości; s – odchylenie standardowe; Ranga – kolejność według ważności poszczególnych wartości w średniej hierarchii wartości pedagogów specjalnych; Ranga idealna – kolejność według ważności w koncepcji Schelera; *tau* – współczynnik korelacji rangowej Kendalla; R – współczynnik korelacji rangowej Spearmana

Stopień podobieństwa uśrednionej hierarchii wartości w badanej grupie do hierarchii modelowej mierzony współczynnikami korelacji rangowej wyniósł R Spearmana = 0,66 i tau Kendalla = 0,47, co w analizie statystycznej oznacza korelację wysoką (Stanisz, 1998), a co za tym idzie – hierarchia wartości pedagogów specjalnych jest w dużym stopniu zbieżna z hierarchią modelową w ujęciu Schelera. Na pierwszym miejscu pod względem ważności dla badanych osób znalazły się wartości moralne, następnie prawdy, święte, hedonistyczne, estetyczne i na końcu witalne.

Badania pokazały brak zależności liniowej między stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii modelowej – Schelerowskiej – a dwoma z trzech wymiarów wypalenia zawodowego (wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji). Odnotowano również brak różnic między podgrupami pedagogów specjalnych (ze względu na długość stażu pracy) a stopniem podobieństwa ich indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej – Schelerowskiej. Oznaczać to może potwierdzenie przytaczanych już wcześniej wyników, które uzyskała Nowak--Dziemianowicz (2001) z badań nad orientacją aksjonormatywną nauczycieli (nie – pedagogów specjalnych), świadczących o niskiej roli regulacyjnej wartości w życiu badanych osób oraz o panującej w ich życiu pustce aksjologicznej. Bogdan Wojciszke (1990) uważa, że wartości regulują postępowanie głównie lub jedynie tych osób, u których system wartości osobistych jest dobrze wyodrębnioną i zorganizowaną strukturą umysłową. Oznacza to, że zgodności zachowania z werbalnie deklarowanymi wartościami osobistymi należy oczekiwać jedynie u osób, u których system ten tworzy rzeczywistą (zorganizowaną i stabilną) hierarchię preferencyjną. Co więcej, taka hierarchia może nie wywierać wpływu na postępowanie, dopóki wartości nie zostaną zaktywizowane i użyte przez podmiot do zdefiniowania znaczenia wyborów behawioralnych, jakie stawia przed nim konkretna sytuacja lub jakie podmiot sam w danej sytuacji formułuje. Badania potwierdzają, że im bardziej zhierarchizowany jest system wartości, tym silniejszy jest jego wpływ na decyzje, intencje i działania podmiotu (Wojciszke, 1990, s. 222–225).

Podobieństwo indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do Schelerowskiej hierarchii wartości a poczucie sensu życia i kryzys w wartościowaniu

W pewnym stopniu poniższe rozważania są w nieco obok głównego zagadnienia tej rozprawy, natomiast wydaje się, że warto również poświęcić uwagę ewentualnym związkom, w jakie wchodzą ze sobą poczucie sensu życia i kryzys w wartościowaniu ze stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii Schelerowskiej, bez uwzględniania kontekstu wypalenia zawodowego.

W tabeli 44 przedstawione zostały wartości współczynników korelacji liniowej Pearsona dotyczące relacji między stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii Schelerowskiej a poczuciem sensu życia.

Tabela 44. Zależności liniowe między poczuciem sensu życia a nasileniem kryzysu w wartościowaniu i podobieństwem indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej

Korelaty	**r**
stopień podobieństwa do hierarchii Schelerowskiej a poczucie sensu życia	0,02 (n.i.)
nasilenie kryzysu w wartościowaniu a poczucie sensu życia	–0,52*

*p ≤ 0,05

Z danych zawartych w tabeli 44 wynika, że nie istnieje zależność liniowa między stopniem podobieństwa do hierarchii Schelerowskiej i poczuciem sensu życia. Może to m.in. oznaczać, że wysoki stopień podobieństwa hierarchii wartości do hierarchii modelowej nie gwarantuje jednocześnie wysokiego poziomu poczucia sensu życia, jak również niski stopień podobieństwa nie stanowi ryzyka dla obniżenia się wspomnianego poczucia. Z kolei odnotowano istotny statystycznie związek o charakterze ujemnym między nasileniem się kryzysu w wartościowaniu i poczuciem sensu życia. Jest to zależność, której należało się spodziewać, gdyż wraz z nasilaniem się kryzysu w wartościowaniu mamy do czynienia z obniżaniem się poczucia sensu życia i odwrotnie – wraz ze wzrostem doświadczanego poczucia sensu maleje tendencja do odczuwania kryzysu w obrębie systemu wartości.

Przedstawione w tabeli 45 badanie zależności między stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii do hierarchii Schelerowskiej a nasileniem kryzysu w wartościowaniu badanych pedagogów specjalnych ujawniło z kolei, że taka zależność istnieje i ma ona istotny statystycznie, ujemny charakter (p ≤ 0,05).

Tabela 45. Macierz korelacji między stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii Schelerowskiej i kryzysem w wartościowaniu

	KKW	**H**	**Z**	**D**	**R**
stopień podobieństwa do hierarchii modelowej	–0,12*	–0,10	–0,06	–0,12*	–0,11

*p ≤ 0,05; KKW – Wynik ogólny kryzysu w wartościowaniu; H – Trudność uporządkowania systemu wartości w hierarchię; Z – Poczucie zagubienia wartości; D – Dezintegracja wartościowania; R – Poczucie nierealizowania wartości

Zaobserwowano istotny związek między stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii Schelerowskiej z wynikiem ogólnym kryzysu w wartościowaniu oraz jedną z jego składowych, tzn. z dezintegracją

wartościowania. Wynika z tego, że pozostałe trzy składowe kryzysu w wartościowaniu w mniejszym stopniu przyczyniły się do zaobserwowanego poziomu istotności statystycznej wyniku ogólnego. Rezultat taki oznacza z jednej strony, że wzrostowi nasilenia kryzysu w wartościowaniu towarzyszy spadek podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej, z drugiej zaś, że im większe podobieństwo do hierarchii modelowej, tym mniejsze nasilenie kryzysu, a zwłaszcza jednej z jego składowych – dezintegracji w wartościowaniu. Warto przypomnieć w tym miejscu, że wspomniany wcześniej składnik kryzysu w wartościowaniu wskazuje na małą motywację jednostki do realizacji wartości i celów, małą wytrwałość i obniżoną akceptację emocjonalną wartości. Dezintegracja w wartościowaniu to również rozbieżność między wartościami uznawanymi i odczuwanymi a motywacją do ich realizacji oraz brak satysfakcji z posiadanego systemu wartości i dokonywanych ocen oraz wyborów. Brak integracji procesów poznawczych, afektywnych i motywacyjnych w wartościowaniu przejawiać się może rozbieżnością między deklaracjami nauczycieli a emocjonalnym zaangażowaniem w ich realizację.

Poczucie sensu życia a wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych – analiza ilościowa

Wydaje się, że wypalenie zawodowe oraz problematyka dotycząca poczucia sensu życia – pośrednio poczucia sensu własnych działań związanych z pracą zawodową – są ze sobą, zwłaszcza w profesjach pomocowych, powiązane. Wątek ten jednak jest mało obecny w literaturze naukowej. Problem ten podejmuje m.in. Pines w przywoływanym już wcześniej egzystencjalnym modelu wypalenia zawodowego. Również Maslach, dokonując przeglądu badań dokonywanych za pomocą MBI, podaje, że zaobserwowano związki z takimi zjawiskami jak m.in.: lęk, depresja, neurotyzm i obniżona samoocena. Z kolei trafność Skali Sensu Życia (PIL) została określona na podstawie związków z takimi narzędziami jak: skala Frankla, skalą depresji (D) z MMPI, a Skala Zrównoważenia Afektywnego (ABS). Stąd wydaje się, że można oczekiwać potwierdzenia się związku pomiędzy wypaleniem zawodowym a obniżonymi wynikami w zakresie poczucia sensu życia. Zdaniem Palusińskiego (2002) potrzeba nadawania sensu ludzkim działaniom jest podstawowym czynnikiem motywacyjnym, a w stanach apatii i bierności różne aktywności wydają się nie mieć sensu i często nie są w ogóle podejmowane. Szczególnego znaczenia nabiera to w przypadku podejmowania bądź niepodejmowania działań wobec osób potrzebujących pomocy i wsparcia.

W tabeli 46 zamieszczono statystyki opisowe dla poczucia sensu życia pedagogów specjalnych.

Tabela 46. Statystyki opisowe dla poczucia sensu życia pedagogów specjalnych

$\bar{\chi}$	min	max	s	N
112,06	51,00	140,00	14,10	316

$\bar{\chi}$ – średnia arytmetyczna; min – wynik minimalny; max – wynik maksymalny; s – odchylenie standardowe; N – liczebność próby

Rozpatrując to w odniesieniu do średniej arytmetycznej, wydaje się ona wysoka wobec normy badanej grupy. Poszukując empirycznej weryfikacji związków między poczuciem sensu życia i czynnikami wypalenia zawodowego, użyto współczynników korelacji liniowej Pearsona, których wartości przedstawiono w tabeli 47.

Tabela 47. Zestawienie współczynników korelacji liniowej Pearsona między poczuciem sensu życia i czynnikami wypalenia zawodowego pedagogów specjalnych

Korelaty	r
wyczerpanie emocjonalne a poczucie sensu życia	–0,42*
poczucie osiągnięć a poczucie sensu życia	0,45*
depersonalizacja a poczucie sensu życia	–0,32*

*$p \leq 0,05$

Oczekiwanie dotyczące związków między poczuciem sensu życia i wypaleniem zawodowym zostało potwierdzone – wszystkie uzyskane zależności między czynnikami wypalenia zawodowego i poczuciem sensu życia posiadają istotny charakter ($p \leq 0,05$). Wyczerpanie emocjonalne i poczucie sensu życia korelują ze sobą ujemnie ($r = -0,42$), poczucie osiągnięć i poczucie sensu życia łączy zależność o dodatnim charakterze ($r = -0,45$), a depersonalizację z poczuciem sensu życia charakteryzuje zależność liniowa ujemna ($r = -0,32$).

W celu sklasyfikowania wyników (jako niskie, przeciętne i wysokie) uzyskanych przez badane osoby w zakresie wyczerpania emocjonalnego, obniżonego poczucia osiągnięć osobistych oraz depersonalizacji skorzystano z rozstępu kwartylowego, podobnie jak miało to miejsce w podziale na trzy kategorie stażu pracy. Wartości do pierwszego kwartyla Q_1 będą oznaczały wynik niski w danej kategorii, między pierwszym a trzecim kwartylem będą oznaczały wynik przeciętny, a powyżej trzeciego kwartyla Q_3 wynik wysoki (tabela 48).

Tabela 48. Wartości kwartyli będące podstawą podziału na wyniki „niskie", „przeciętne" i „wysokie"

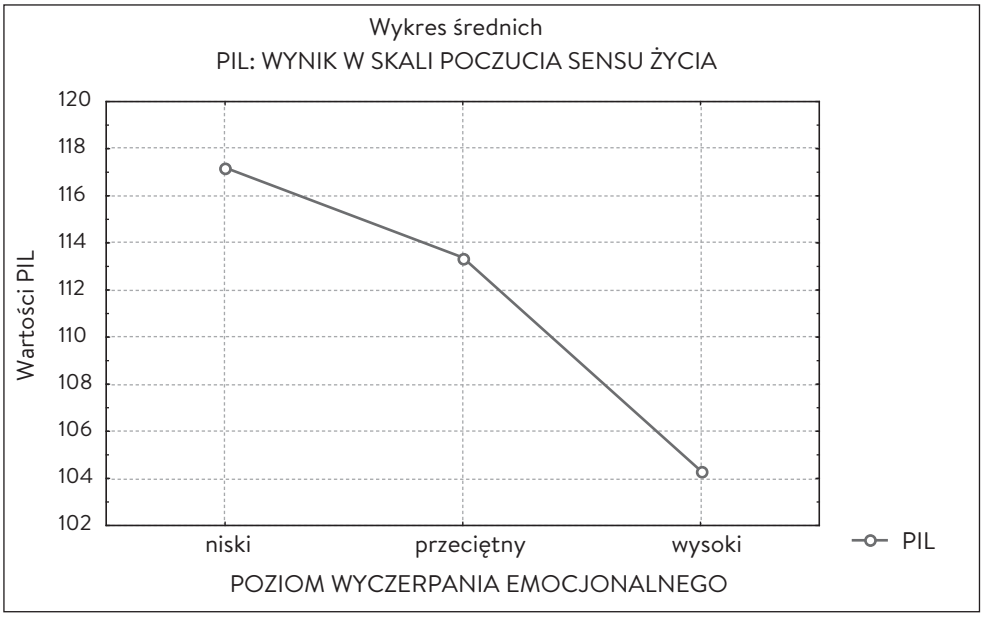
Wyczerpanie emocjonalne	Obniżone poczucie osiągnięć	Depersonalizacja
$Q_1 = 8$; $Q_3 = 20$	$Q_1 = 31$; $Q_3 = 41$	$Q_1 = 0$; $Q_3 = 5$

Porównanie średnich w zakresie poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym nasileniu wypalenia zawodowego zostanie przedstawione w tabeli 49.

Tabela 49. Porównanie średnich wyników poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na nasilenie wyczerpania emocjonalnego

Wyczerpanie emocjonalne	**Poczucie sensu życia**	
	$\bar{\chi}$	**s**
niskie	117,19	13,40
przeciętne	113,38	12,07
wysokie	104,33	15,27
wyniki testu Kruskala-Wallisa	H = 36,05 p ≤ 0,05	

Analiza wariancji wykazała, że różnice, jakie istnieją w średnich poczucia sensu życia w poszczególnych podgrupach, mają charakter istotny statystycznie (p = 0,00). Zgodnie z oczekiwaniami w grupie o najwyższym wyczerpaniu emocjonalnym odnotowano najniższą średnią w zakresie poczucia sensu życia, a w grupie pedagogów najmniej wyczerpanych, średnia w zakresie poczucia sensu życia była najwyższa. Wyniki te obrazuje wykres 5.



Wykres 5. Średnie wyniki poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym stopniu nasilenia wyczerpania emocjonalnego

Wydaje się, że przynajmniej w pewnym zakresie poczucie osiągnięć w pracy zawodowej z drugim człowiekiem rzutuje na poczucie sensu życia. Osoba, która dokonuje pozytywnego bilansu własnych osiągnięć, może doświadczać wzrostu poczucia własnej wartości, samooceny i poczucia, że jej życie jest ukierunkowane, a kierunek ten jest właściwy i przynosi jej zadowolenie.

Tabela 50. Porównanie średnich wyników poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na poczucie osiągnięć związanych z wykonywaną pracą

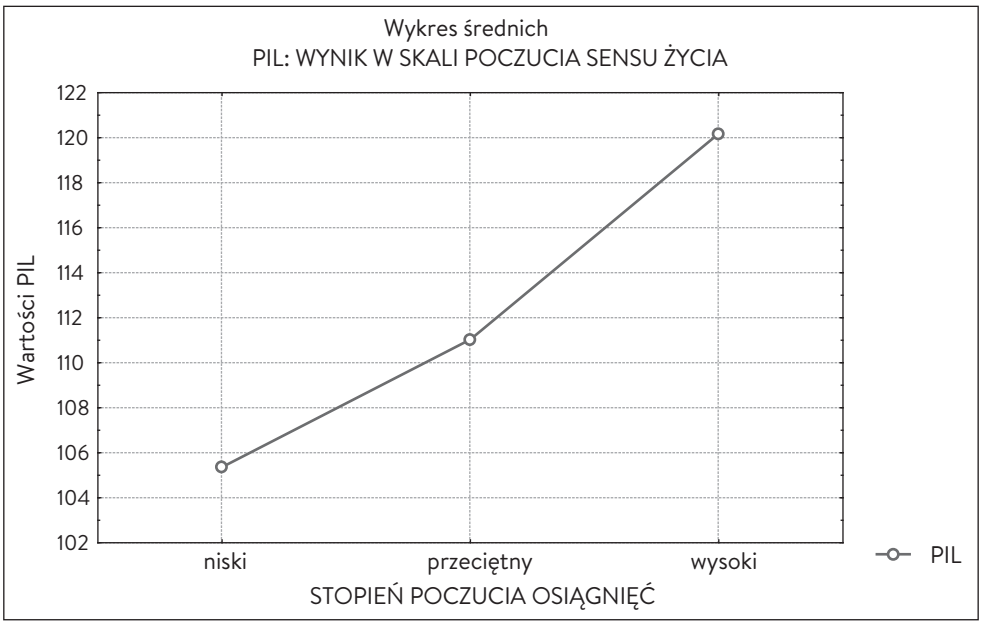
Poczucie osiągnięć	**Poczucie sensu życia**	
	$\bar{\chi}$	**s**
niskie	105,36	14,70
przeciętne	111,03	12,70
wysokie	120,18	11,77
wyniki testu Kruskala-Wallisa	H = 51,57 p ≤ 0,05	

Średnie poczucia sensu życia różnią się w podgrupach wyodrębnionych ze względu na nasilenie poczucia osiągnięć. W grupie pedagogów specjalnych o wysokim poczuciu osiągnięć związanych z pracą zawodową poczucie sensu życia było największe, a w grupie o najmniejszym poczuciu osiągnięć zawodowych – najmniejsze. Różnice te są istotne statystycznie (p = 0,00), co pokazało badanie testem Kruskala-Wallisa. Omawiane wyniki obrazuje wykres 6. Poniższa tabela zawiera porównanie średnich w zakresie poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w grupach wyodrębnionych pod względem nasilenia depersonalizacji.

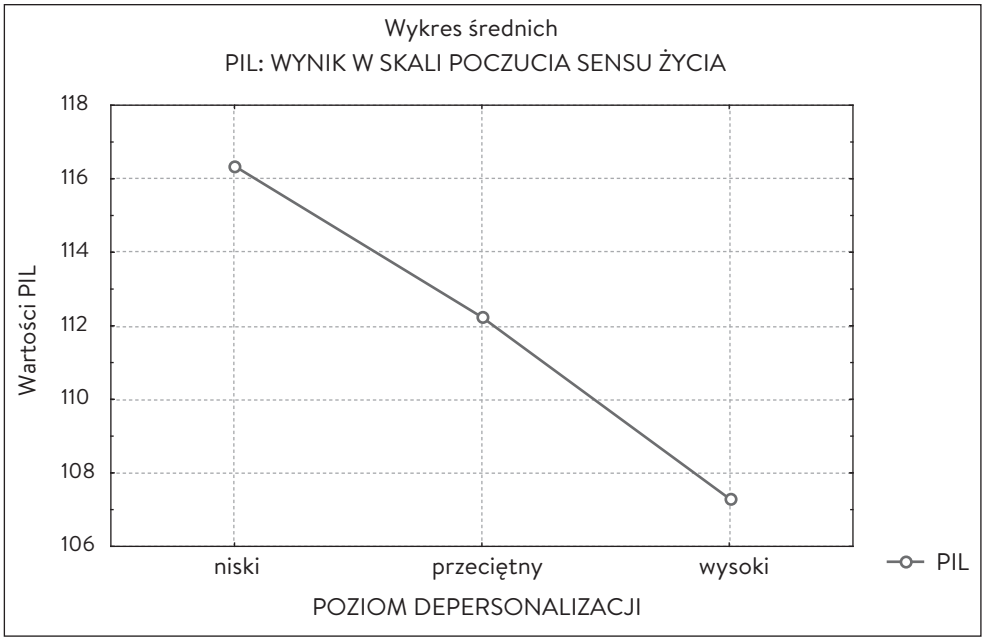
Tabela 51. Porównanie średnich wyników poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na nasilenie depersonalizacji

Depersonalizacja	**Poczucie sensu życia**	
	$\bar{\chi}$	**s**
niskie	116,34	12,64
przeciętne	112,24	13,82
wysokie	107,30	14,66
wyniki testu Kruskala-Wallisa	H = 19,71 p ≤ 0,05	

W grupie z niskimi wynikami depersonalizacji poczucie sensu życia było najwyższe. Z kolei w grupie pedagogów specjalnych o wysokiej depersonalizacji średnia w zakresie poczucia sensu życia była najniższa. Różnice między średnimi są istotne statystycznie (p = 0,00). Na wykresie 7 przedstawione są



Wykres 6. Średnie wyniki poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym stopniu poczucia osiągnięć



Wykres 7. Średnie wyniki poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym stopniu nasilenia depersonalizacji

średnie poczucia sensu życia w grupach zróżnicowanych pod względem nasilenia depersonalizacji.

Uzyskane wyniki potwierdzają nieliczne badania nad istnieniem związków między wypaleniem i zmiennymi o charakterze egzystencjalnym, nie zawsze wprost określanymi jako poczucie sensu życia (np. Tomic i Tomic, 2008; Yiu-kee i Tang, 1995; Pines, 2004; Loonstra, Brouwers i Tomic, 2009), czy badania Länglego (2003), który zrównuje w pewien sposób wypalenie zawodowe ze stanem egzystencjalnej próżni. Dalsze badania (np. podłużne) nad związkiem wypalenia zawodowego i poczucia sensu życia mogą pomóc w ustaleniu kierunku przyczynowości, który jak dotąd nie jest przekonująco ustalony (Längle, 2003).

Podobnie jak w przypadku kryzysu w wartościowaniu, omówione wyniki nie podlegają zakłócającemu wpływowi płci, ponieważ porównanie średnich (tabela 52) nie wykazało istotności różnic między grupami pod względem poczucia sensu życia (p = 0,59 dla testu nieparametrycznego Manna-Whitneya i p = 0,75 dla testu t-Studenta).

Tabela 52. Różnice w zakresie wyniku ogólnego poczucia sensu życia kobiet i mężczyzn

Płeć	N	$\bar{\chi}$	s	Z	p^1	t	df	p^2
kobiety	249	111,93	13,52	0,54	n.i.	0,32	314	n.i.
mężczyźni	67	112,55	16,17					

Poczucie sensu życia pedagogów specjalnych a wypalenie zawodowe – analiza sposobów uzupełniania zdań niedokończonych z testu PIL

W celu uzupełnienia badań empiryczno-ilościowych aspektem jakościowym poddano analizie treści wypowiedzi zawarte w uzupełnieniach niedokończonych zdań z II i III części testu PIL (Cekiera, 2001), których autorami byli pedagodzy specjalni ze skrajnymi wynikami w zakresie wypalenia. Główne pytanie badawcze do tej części badań brzmi: czy i jakie występują różnice (jakościowe oraz ilościowe) w wypowiedziach dotyczących celów życia, ambicji, osiągnięć, opinii o kluczowych zagadnieniach w życiu między osobami, które uzyskały najniższe i najwyższe rezultaty w skali wypalenia zawodowego. Do selekcji badanych osób do grup o najwyższych i najniższych wynikach w zakresie wypalenia zawodowego przyjęto założenia przedstawione w poniższej tabeli 53.

Tabela 53. Kryteria zaklasyfikowania do grup pod względem nasilenia wypalenia zawodowego i liczebność grup pedagogów specjalnych o najwyższych i najniższych rezultatach

	Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
wyczerpanie emocjonalne	wysokie	niskie
poczucie osiągnięć	niskie	wysokie
depersonalizacja	wysoka	niska
razem osób	**19**	**20**

Grupa pedagogów specjalnych, których wyniki sklasyfikowano jako wysokie (zgodnie z klasyfikacją wyników opartą o rozstęp kwartylowy) w zakresie wyczerpania emocjonalnego, niskie w poczuciu osiągnięć i wysokie w zakresie depersonalizacji, będzie traktowana jako grupa o najwyższych wskaźnikach w skali wypalenia zawodowego. Grupa pedagogów specjalnych, których wyniki sklasyfikowano jako niskie w zakresie wyczerpania emocjonalnego, wysokie w zakresie poczucia osiągnięć i niskie w zakresie depersonalizacji, będzie traktowana jako grupa o najniższych wskaźnikach wypalenia zawodowego spośród wszystkich badanych osób. Do ustalenia tych wskaźników posłużono się rozstępem kwartylowym.

Podczas analizy zdań niedokończonych kierowano się opinią Lucas, która uważa, że:

> poszczególne zdania interpretujemy, mając na uwadze fakt, iż odpowiedzi na zdania niedokończone mają charakter swoistego rodzaju projekcji. Należy je rozumieć, analizować i interpretować w kontekście zdania, na które osoba odpowiada. W interpretacji bierzemy pod uwagę treść odpowiedzi na poszczególne zdania. Możemy je skategoryzować według przyjętych kryteriów, określić ich rodzaj, częstość występowania oraz ustalić niektóre wskaźniki ilościowe (Lucas, 1987, s. 257).

Moje życie jest... – pedagodzy specjalni między *wiecznym czekaniem na coś wspaniałego* a *radością*

Jako główne kryterium w analizie tego zdania niedokończonego przyjęto pozytywne lub negatywne zabarwienie wypowiedzi (sposobu uzupełnienia) badanych osób. Pogrubioną czcionką oznaczono wypowiedzi o charakterze negatywnym. W przypadku trudności w zaklasyfikowaniu wypowiedzi, zaliczano ją do kategorii „inne".

Tabela 54. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Moje życie jest...[19]" przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
miłe	szczęśliwe
udane	piękne
sensowne i pełne wrażeń	zwyczajne
podporządkowane rozwiązywaniu problemów moich bliskich	radosne
paradoksem	bogate
ciężkie, pracowite, pełne negatywnych przeżyć	super
cenną wartością	dające dużo radości
pełne niespodzianek	dobre
smutne i stresujące	trudne ale ciekawe
wiecznym czekaniem na coś wspaniałego	interesujące
dobre	ciekawe
od IX 2000 smutne	ciekawe
spełnione	normalne
szare	raz łatwe i raz trudne
dobre	dane
wypełnione pracą	udane
trudne	różne
pełne ciekawych przeżyć	dobre
nieudane	sensowne
	radością

Zakładając, że wypalenie zawodowe pozostaje w związku z poczuciem sensu życia, należy się spodziewać, że pedagodzy specjalni z grupy o wysokich rezultatach w skali wypalenia zawodowego będą swoje życie charakteryzować w bardziej negatywny sposób (mniej pozytywnie) niż osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego.

19 Fragmenty analizy zdań „Moje życie jest...", „Myśl o samobójstwie...", i „Czasem myśląc nad swoim życiem, czuję się całkowicie bezradny, ponieważ..." zostały już wcześniej opublikowane (Plichta, 2007c, 2010b).

Po przyjęciu kryteriów analizy treści oraz przypisaniu i zliczeniu uzupełnień spełniających te kryteria, można było przejść do ilościowego opracowania wyników tej analizy poprzez porównanie dwóch skrajnych grup pod względem wypalenia (osób z najniższymi i najwyższymi wynikami). Okazuje się, że istnieją statystycznie istotne różnice między tymi grupami w zakresie pozytywności–negatywności opisu swojego życia (tabela 56).

Przykłady stwierdzeń o wydźwięku emocjonalnym i negatywnym: moje życie jest „ciężkie", „smutne", „szare"; o wydźwięku poznawczym i dodatnim: moje życie jest „spełnione", „sensowne", „ciekawe". Na szczególną uwagę zasługuje to, że żadna z wypowiedzi osób z niskimi wskaźnikami wypalenia nie ma charakteru jednoznacznie negatywnego, podczas gdy w grupie z wysokimi wskaźnikami wypalenia – 7 wypowiedzi, co stanowi 36,8%. Z kolei 15 badanych, co stanowi 75% ogółu osób z niskimi wskaźnikami wypalenia, użyło określeń pozytywnych w porównaniu z 9 osób (47,4%) z wysokimi wskaźnikami wypalenia. Być może osobom, które nie doświadczają wypalenia i obniżenia poczucia sensu życia łatwiej jest oceniać życie w kategoriach poznawczych, opisowych i oddzielić emocje od refleksji nad określeniem swojego życia. Tak więc badane grupy różnią się istotnie charakterem wypowiedzi w zakresie omawianego zdania niedokończonego, choć rzecz jasna nie można wyciągać daleko idących wniosków z powodu stosunkowo małej liczby wypowiedzi poddanych niniejszej analizie.

Tabela 55. Pozytywne i negatywne treści uzupełnienia zdania „Moje życie jest..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
pozytywne	9	47,40	15	75,00
negatywne	7	36,80	0	0,00
inne	3	15,80	5	25,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	14,55; $p \leq 0,05$			
chi²nw	18,87; $p \leq 0,05$			

Mam nadzieję, że potrafię... – między *rozwiązywaniem kłopotów finansowych i odnalezieniem swojego miejsca w życiu*

To zdanie niedokończone odnosi się do kwestii nadziei pokładanych we własne kompetencje. Przyjętymi kryteriami do analizy sposobów uzupełnienia są

konkretny (określony) bądź ogólny (abstrakcyjny) sposób uzupełnienia tego zdania. W tabeli 56 pogrubioną czcionką oznaczono wypowiedzi zaliczone przez sędziów kompetentnych do zdań o charakterze konkretnym (określonym).

Tabela 56. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Mam nadzieję, że potrafię..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego
sporo	**przeżyć godnie swoje życie**
poradzić sobie z problemami życiowymi	**osiągnąć to co chcę**
odnaleźć swoje miejsce w życiu	dużo
wykorzystać swoje zdolności	**osiągać cele, które sobie stawiam**
odnaleźć radość	wiele rzeczy
rozwiązać wiele problemów	**być dobrym ojcem**
żyć godnie i uczciwie	**żyć w zgodzie**
poradzić sobie w życiu	zrobić wszystko
sama sobie poradzić	znaleźć się w odp. miejscu i sytuacji
wszystko	**odróżnić porażkę od klęski**
osiągnąć zaplanowany cel	nauczyć się niemal wszystkiego
jeszcze się śmiać	prawie wszystko
kochać	poradzić sobie ze wszystkim
być opanowanym	dużo i czasem zaś nic
zarobić na życie	**cieszyć się**
pomagać innym	podołać wszelkim trudnościom
gospodarować pieniędzmi	dużo rzeczy
dobrze żyć	**zapewnić byt rodzinie**
uszczęśliwiać bliskich	**ukierunkować właściwie wychowanków**
	dać z siebie wszystko

Nadzieje badanych osób wyłaniające się ze sposobów, w jaki uzupełnili zdanie „Mam nadzieję, że potrafię...", dotyczyły relacji z innymi ludźmi, pojęć abstrakcyjnych, niektóre miały charakter konkretnych działań, inne zaś odnosiły się do pozytywnego rozstrzygnięcia podejmowanych prób radzenia sobie z trudnościami.

Niemal wszystkie analizowane wypowiedzi dotyczą pojęć abstrakcyjnych o znacznym poziomie ogólności. Warto zauważyć, co wydawać się może nieco zaskakujące, że nadzieje badanych pedagogów w bardzo małym stopniu są związane z konkretnymi, materialnymi osiągnięciami – zarówno w jednej, jak i drugiej grupie. Duży stopień ogólności formułowanych nadziei i jednocześnie duży zasięg oczekiwań może przysparzać trudności w ich weryfikacji. W wypowiedziach respondentów wyraźnie wyeksponowany jest wątek zmagania się z różnego rodzaju trudnościami życiowymi. Niektóre sposoby tak uzupełnionego zdania określić można również jako szczególny przypadek wypowiedzi ogólnych (abstrakcyjnych). Żadna z badanych osób nie odnosi swoich nadziei do pracy zawodowej.

Analiza statystyczna porównania rozkładów odpowiedzi i ilościowe różnice w odpowiedziach respondentów z najniższymi i najwyższymi wynikami w skali wypalenia zostały przedstawiona w tabeli 57.

Tabela 57. Konkretne (określone) i ogólne (abstrakcyjne) treści uzupełnienia zdania „Mam nadzieję, że potrafię..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
konkretne/określone	15	78,95	9	55,00
ogólne/abstrakcyjne	4	21,05	11	45,00
razem	19	100,00	20	100,00
chi^2	14,55; $p \leq 0,05$			
chi^2nw	4,88; $p \leq 0,05$			

Wyniki porównania wskazują na istotnie częstsze występowanie uzupełnień o charakterze konkretnym/określonym w grupie osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego. Oznaczać to może, że osoby z grupy „niewypalonej" w większym stopniu charakteryzują się uniwersalnym zasięgiem powodzeń[20], jednym z wymiarów stylu wyjaśniania zdarzeń charakterystycznych dla optymistów (Seligman, 1993) i projektują swe przyszłe osiągnięcia na szeroki zakres możliwości, nie ograniczając się tylko do wybranego obszaru aktywności życiowej. Innym – przydatnym do analizy uwarunkowań wypalenia zawodowego i jego związków z poczuciem sensu

20 Wymiary stylu wyjaśniania zdarzeń (powodzeń i niepowodzeń) według Martina Seligmana (1993) to stałość (niska i wysoka), zasięg (ograniczony i uniwersalny), personalizacja (wewnętrzna i zewnętrzna).

życia – konstruktem wybiegającym poza ramy niniejszego opracowania wydaje się poczucie własnej skuteczności (Schwarzer i Taubert, 1999). Mówi ono również w pewien sposób o nadziejach, jakie posiadamy odnośnie do różnych aspektów naszego manifestowania się w świecie.

Bardziej niż czegokolwiek w życiu pragnąłbym... – między *pragnieniem stabilizacji* a tym, *żeby wszystkie dzieci były zdrowe*

Analiza sposobów uzupełnienia zdania „Bardziej niż czegokolwiek w życiu pragnąłbym..." pozwala na wyodrębnienie spośród nich pragnień dotyczących własnej osoby, pozytywnych relacji z ludźmi (najczęściej z najbliższą rodziną, dziećmi), konkretnych stanów czy działań (najczęściej o charakterze niematerialnym) oraz pojęć abstrakcyjnych o charakterze ogólnoludzkim.

Tabela 58. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Bardziej niż czegokolwiek w życiu pragnąłbym..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
pieniędzy	zdrowego dziecka
zdrowia, spokoju	dobra
spokoju	nikogo nie skrzywdzić
spokoju wewnętrznego	spokoju
zdrowia najbliższych	wakacji
szczęścia w życiu syna	szczęścia
szczęścia moich dzieci	stabilizacji, poczucia bezpieczeństwa
powrotu do młodości	brak odpowiedzi
miłości i Boga	pragnąć jeszcze więcej
radości z życia	dobrego, drugiego człowieka
spokoju	szczęścia
spokoju i zdrowia	szacunku wśród ludzi
miłości	miłości i czułości
stabilizacji	brak odpowiedzi
zdrowia i pieniędzy	dziecka
miłości	szczęścia
być z córką	szczęścia moich najbliższych
zdrowia, szczęścia bliskich	stabilności i jasnych zasad
spokoju	uszczęśliwić świat
	aby wszystkie dzieci rodziły się zdrowe

Ze względu na duże zróżnicowanie odpowiedzi nie zostanie zastosowana w tej kategorii analiza statystyczna. Najczęściej pojawiające się uzupełnienia charakteryzują się wysokim poziomem ogólności („szczęścia", „stabilizacji", „dobra", „spokoju", „miłości" itp.). Duża część największych pragnień dotyczy relacji z najbliższymi i zapewnienia swoim dzieciom bezpiecznej przyszłości („być z córką", „szczęścia w życiu syna", „szczęścia moich najbliższych"). Zaskakujący jest zdecydowanie niematerialny charakter wskazań dokonanych przez badane osoby. Troje respondentów wskazało na utrzymanie obecnego stanu zdrowia bądź jego poprawę jako największe swoje pragnienie. Najbardziej zindywidualizowane, trudne do zakwalifikowania uzupełnienia to: „pragnąć jeszcze więcej", „stabilności i jasnych zasad", „nikogo nie skrzywdzić".

W życiu już osiągnąłem... – *staż pracy* czy *sukces zawodowy*?

W analizie tego zdania przyjęto dwa kryteria: sposób wartościowania osobistych osiągnięć (pozytywny – niejednoznaczny – negatywny) oraz stopnień ich skonkretyzowania (charakter: ogólny – konkretny). W tabeli pogrubioną czcionką oznaczono wypowiedzi negatywnie wartościujące swoje osiągnięcia życiowe.

Tabela 59. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „W życiu już osiągnąłem..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
staż pracy	sporo
to co najważniejsze	zadowolenie, poczucie własnej wartości
trochę sukcesów	uwierzyłem w siebie
minimum tego co zamierzałam	wiele
niewiele	wiele
status babci i stabilizację materialną	część swoich założeń
swój cel	dużo
trochę	**bardzo niewiele**
zbyt mało	dużo
dużo	sukces zawodowy
bardzo dużo	dużo
Nic	miłość rodzinną
spokój	to że jak nie ma wyjścia to trzeba wyjść
jako taką stabilizację	to co było do zdobycia w mojej sytuacji
wiele	prawie wszystko

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego
niewiele	dużo
względną stabilizację zawodową	wykształcenie, dobrą pracę, rodzinę
trochę zadowolenia	małą stabilność
„małą" stabilizację	połowę celów
	stanowisko, dobrze zapowiadające się dzieci

W grupie z niskimi wskaźnikami wypalenia ilościowa analiza osiągnięć wskazuje na ich stosunkowo duże nasilenie w porównaniu z odpowiedziami udzielanymi przez pedagogów specjalnych z wysokimi wskaźnikami wypalenia. Połowa wypowiedzi z grupy osób z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego wskazuje na poczucie znacznych życiowych dokonań (np. w życiu już osiągnąłem: „wiele", „dużo", „bardzo dużo", „dostatecznie dużo", „sporo") w porównaniu z tylko trzema wypowiedziami o takim charakterze w grupie o dużym nasileniu wypalenia zawodowego. Interpretować takie różnice można np. z perspektywy stylu atrybucji. Zaobserwowane różnice pod względem wartościowania osiągnięć mają charakter istotny statystycznie (tabela 60).

Tabela 60. Pozytywne i negatywne treści uzupełnienia zdania „W życiu już osiągnąłem..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego		Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego	
	Liczba osób	% ogółu	Liczba osób	% ogółu
wartościowane pozytywnie	7	36,80	15	75,00
niejednoznaczne	8	42,20	4	20,00
wartościowane negatywnie	4	21,00	1	5,00
razem:	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi^2	14,55; $p \leq 0,05$			
chi^2nw	9,14; $p \leq 0,05$			

Warto zwrócić również uwagę na to, że w grupie „niewypalonej" częściej pojawiają się wypowiedzi wskazujące na pracę zawodową jako obszar życiowych osiągnięć (w życiu już osiągnąłem: „stanowisko", „dobrą pracę", „sukces zawodowy"), a w grupie „wypalonej" mamy do czynienia tylko z jednym takim odniesieniem (w życiu już osiągnąłem: „względną stabilizację zawodową").

Tym, co odróżnia wskazane grupy pedagogów specjalnych jest również sposób uzupełnienia zdania „W życiu już osiągnąłem..." pod względem stopnia ogólności. Więcej osób z wysokimi wskaźnikami wypalenia udziela ogólnych, a właściwie ogólnikowych odpowiedzi (np. w życiu już osiągnąłem: „niewiele", „trochę", „nic", „małą stabilizację", „jako taką stabilizację"), podczas gdy osoby z niskimi wskaźnikami wypalenia w większym stopniu konkretyzują swoje życiowe osiągnięcia (np. w życiu już osiągnąłem: „sukces zawodowy", „stanowisko", „samozadowolenie", „radość", „uwierzyłem w siebie").

Tabela 61. Ogólne i konkretne (osobiste) treści uzupełnienia zdania „W życiu już osiągnąłem..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
ogólne	16	84,20	11	55,00
konkretne (osobiste)	3	15,80	9	45,00
razem:	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	3,9; $p \leq 0,05$			
chi²nw	4,04; $p \leq 0,05$			

Istotne różnice między porównywanymi grupami nie muszą wynikać z obiektywnego charakteru osiągnięć, a z ich oceny. Pedagodzy specjalni z grupy „wypalonej" mogą charakteryzować się pesymistycznym stylem wyjaśniania zdarzeń, a pedagodzy specjalni z grupy nisko lokującej się na skali wypalenia zawodowego – stylem wyjaśniania optymistycznym. Jedną z wyjątkowo ludzkich umiejętności jest nadawanie sensu życiowym okolicznościom, zarówno tym pozytywnym, jak i tym o ujemnym zabarwieniu.

> Zagadnienie sensu życia nabiera coraz większego znaczenia i staje się coraz częściej obecne we współczesnych naukach humanistycznych [...] Niepodobna zapomnieć o obecności tej potrzeby w procesach rozwoju, pedagogizacji, psychoterapii, poradnictwa czy motywowania wychowanków wychowania [...] Poczucie sensu życia jest tym doświadczeniem, które odnosi się do całej egzystencji i całością egzystencji jest przeżywane i wyrażane. Motywuje osobę i służy jej zdrowiu. Charakteryzuje się właściwością przekraczania uwarunkowań rozwojowych, temporalnych, socjalnych i kulturowych. Jest właściwością, efektem i skutkiem przeżywania własnej, podmiotowo-osobowej

egzystencji, choć nigdy w oderwaniu od życia społecznego, kultury, środowiska i wyobrażanej przyszłości (Popielski, 2007, s. 19–20).

Moją największą ambicją jest... – między pragnieniem *wygranej w totka* a *znalezieniem sensowniejszej pracy*

Jako kryterium w analizie tego zdania przyjęto związek (lub jego brak) uzupełnienia z działalnością na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną. Podobnie jak w analizie poprzedniego zdania oczekiwać można, że badane osoby zróżnicuje fakt powiązania swoich ambicji z pracą zawodową. Uzupełnienia o takim charakterze zaznaczono w tabeli pogrubioną czcionką.

Tabela 62. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Moją największą ambicją jest..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
wygrać w totka	szczęśliwa rodzina
honor, uczciwość	dobro najbliższych
być uczciwą i nie krzywdzić	osiągnięcie stabilizacji
spełnić się w pracy twórczej	rodzina
stworzenie schroniska dla zwierząt i bezdomnych ludzi	radość życia
mieć taką emeryturę by spokojnie żyć	**zrobić doktorat**
wykształcić dzieci i wnuki	**rozwijać się zawodowo**
służyć drugiemu człowiekowi	praca nad sobą
być dobrym człowiekiem	dobrze wychować swoje dzieci
być niezależnym od wszystkiego	wybudować dom
wykształcić i urządzić dzieci	brak fałszywych ambicji
znaleźć sensowniejszą pracę	**awans zawodowy**
satysfakcja z pracy	aby dzięki mnie ludzie byli lepsi
posiadanie domu	być mądrym i wartościowym
dobrze zarabiać	rodzina
spokój ducha i pewność siebie	praca zawodowa
wychowanie dzieci	solidna praca
być dobrym ojcem	kupno działki
uznanie u innych	pokonać swoje lęki, być niezależnym materialnie
	osiągnąć to co zamierzam

Tabela 63. Związany bądź niezwiązany z pracą zawodową charakter treści uzupełnienia zdania „Moją największą ambicją jest..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
związane z pracą	3	15,80	3	15,00
niezwiązane z pracą	16	84,20	17	85,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	0,08; p > 0,05			
chi²nw	0,08; p > 0,05			

Przyjęte kryterium nie różnicuje w istotny sposób, pod względem ilościowym, grup o niskich i wysokich wskaźnikach wypalenia. Bardziej charakterystyczne są różnice o charakterze jakościowym w wypowiedziach dotyczących pracy zawodowej. Trzech pedagogów z grupy charakteryzującej się wysokimi wskaźnikami wypalenia wskazało, że ich największą ambicją jest: „znaleźć sensowniejszą pracę", „mieć satysfakcję z pracy" i „dobrze zarabiać". Z kolei w grupie pedagogów specjalnych, którzy uzyskali najniższe wskaźniki wypalenia, odnotowano stwierdzenia: „zrobić doktorat", „rozwijać się zawodowo" i „awans zawodowy". W jednym i drugim przypadku wypowiedzi odnoszą się do pracy, lecz ich zabarwienie jest zupełnie inne. W pierwszym mamy do czynienia z potrzebami „braku", w drugim zaś z potrzebami rozwoju.

Najbardziej beznadziejną rzeczą jest... – *głupota ludzka* czy *brak efektów w pracy?*

Kryterium analizy treści jest tutaj, podobnie jak w poprzednim zdaniu, związek sposobu uzupełnienia z praca zawodową. Istnieją pewne przesłanki ku temu, żeby spodziewać się u osób doświadczających wypalenia zawodowego wypowiedzi wskazujących na pracę zawodową (zaznaczone w tabeli pogrubioną czcionką) jako źródło porażek w realizowaniu wartości oraz poszukiwanie sensu, a przeciwnej tendencji u osób z grupy „niewypalonej".

Tabela 64. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Najbardziej beznadziejną rzeczą jest..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
brak pieniędzy	głupota
brak odpowiedzi	postępowanie niektórych

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
zazdrość i głupota	głupota i bezduszność
nieprzetłumaczalność niektórych ludzi	samotność
człowiek	zazdrość
alkoholizm męża i bezmyślność syna	wojna
„wyścig szczurów”	**rodzice dzieci w naszym ośrodku**
samotność	głupota ludzka
czasami nie widzę efektów pracy	brak celu w życiu
podłość ludzi	wojna
głupota	głupota
praca z dzieckiem gł. upośledzonym	brak zajęcia
nuda upośledzonych	walka ze złem
bezrobocie	materializm
brak pieniędzy	nuda
agresja	**papierkowa robota**
brak poczucia bezpieczeństwa	wojna
rozwód	lenistwo
śmierć	plotkarstwo
	głupota

Tabela 65. Związany bądź niezwiązany z pracą zawodową charakter treści uzupełnienia zdania „Najbardziej beznadziejną rzeczą jest...” – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
związane z pracą	4	21,00	2	10,00
niezwiązane z pracą	15	79,00	18	90,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	0,91; p > 0,05			
chi²nw	0,93; p > 0,05			

Podobnie jak w omówieniu poprzedniej kategorii, różnice (w rozumieniu ilościowym) w wypowiedziach badanych nie mają charakteru istotnego.

W grupie osób z dużym nasileniem wypalenia odnotowano 4 wypowiedzi (stanowiące 21% ogółu wypowiedzi z tej grupy), które wskazują na to, że respondenci za najbardziej beznadziejną rzecz uznają: „nudę upośledzonych", „pracę z dzieckiem głębiej upośledzonym umysłowo", „brak efektów pracy" i „brak satysfakcji z pracy". Wydaje się to znamienne, że co piąta osoba z grupy „wypalonej" dokonuje takiego swoistego bilansu najbardziej beznadziejnych doznań i lokuje je w obszarze pracy z drugim człowiekiem. Z kolei w grupie osób z małym nasileniem wypalenia odnotowano dwie wypowiedzi (stanowiące 10% ogółu wypowiedzi z tej grupy), wskazujące na związek z wykonywaną pracą. Według dwóch pedagogów z tej grupy najbardziej beznadziejne rzeczy to: „rodzice dzieci w naszym ośrodku" i „papierkowa robota". Mimo że w statystycznej analizie rozkładów liczebności nie zaobserwowano istotnych różnic, to jednak znaczący wydaje się fakt mocnych stwierdzeń dotyczących uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i powiązanie ich z kontekstem najbardziej beznadziejnych doznań. Ma to miejsce zwłaszcza w grupie pedagogów specjalnych z wysokimi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego.

Jedynym celem mojego życia jest... – pedagodzy specjalni między *szczęściem wiecznym* i *pomocą zwierzętom*

W analizie treści uzupełnienia tego zdania przyjęto następujące kryterium: czy celem życia badanych pedagogów specjalnych w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną jest działanie, rodzaj aktywności głównie odnoszący się do samych respondentów (wyróżniony w tabeli), czy osiągnięcie pewnego stanu docelowego (również rozumianego jako wskazanie na inne osoby bądź grupy ludzi stanowiące deklarowany cel życia).

Tabela 66. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Jedynym celem mojego życia jest..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
rodzina	szczęście
rodzina	**dążenie do celów**
szczęście w życiu mojego dziecka	**żyć uczciwie, umrzeć z godnością**
godnie je przeżyć	być blisko z ludźmi
szacunek innych	życie w zgodzie z własnym sumieniem
pomagać zwierzętom	miłość
aby syn pokochał swe dziecko	bardzo wiele
moja rodzina i **podróżować po świecie**	mam ich wiele
być wierną Bogu	mam wiele

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
Bóg	wiele
rodzina	mieć wiele celów
brak odpowiedzi	rodzina
miłość	szczęście wieczne
przyszłość dziecka	**pomoc innym**
dobre wychowanie i wykształcenie dzieci	**rodzina i praca**
być szczęśliwym	**żyć godnie i pomagać innym**
dobrze wychować dzieci	harmonia
zachować kontakt z córką	syn
rodzina	**pomagać potrzebującym**
	rodzina

Tabela 67. Ukierunkowanie na stan i działanie w treści uzupełnienia zdania „Jedynym celem mojego życia jest..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
stan	12	63,20	14	70,00
działanie	6	31,50	6	30,00
brak odpowiedzi	1	5,30	0	0,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	1,13; p > 0,05			
chi²nw	1,51; p > 0,05			

W zakresie przyjętego kryterium badane grupy wypadają w analizie ilościowej porównywalnie, co potwierdzają techniki statystyczne (brak istotnych różnic). Widoczne są natomiast pewne różnice jakościowe. W grupie osób o wysokich wskaźnikach wypalenia dwie osoby odwołują się do Boga, natomiast niemal wszyscy jako jedyny cel swojego życia wskazują rodzinę, a w szczególności przyszłość swoich dzieci. To oznaczać może pewną tendencję polegającą na lokowaniu swojego poczucia sensu w sukcesach, powodzeniu innych osób. Przykładowe wypowiedzi w tej grupie: „pomagać zwierzętom", „podróżować po świecie", „dobrze wychować dzieci", „szczęście w życiu

mojego dziecka, przyszłość dziecka". W grupie osób z niskimi wskaźnikami wypalenia charakterystyczne są takie określenia jak: „szczęście", „pomoc innym", „harmonia", „być blisko z ludźmi", „pomagać potrzebującym", „dążenie do celów", a więc stwierdzenia częściej wskazujące na sytuowanie sensu w działaniach skierowanych na drugiego człowieka (niekoniecznie najbliższych). Warto zwrócić uwagę, że w grupie osób z najwyższymi wynikami wypalenia zawodowego częściej pojawiają się odniesienia do rodziny, w tym bardzo osobiste, jak np. „zachować kontakt z córką", „dobrze wychować dzieci", „aby syn pokochał swe dziecko". Świadczyć to może o trudnościach w zakresie realizowania się w rolach pozazawodowych, w tym przypadku rodzinnych bądź też o silniejszej potrzebie odwoływania się do rodziny jako źródła wsparcia. Również w tej grupie mamy do czynienia z częstszym niż w grupie „niewypalonej" odwoływaniem się do Boga jako jedynego celu życia.

Przykrość sprawia mi... – pedagodzy specjalni między *brakiem perspektyw* i *złym zachowaniem uczniów*

Sposoby uzupełnienia zdania: „Przykrość sprawia mi..." zostały podzielone na dwie grupy. Pierwszym przyjętym kryterium do analizy treści jest rodzaj przyczynowości (zewnętrzny lub wewnętrzny), który wynikał z wypowiedzi respondentów odnoszący się do źródeł odczuwanych przez nich przykrości.

Tabela 68. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Przykrość sprawia mi..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
cierpienie	obojętność ludzi bliskich
chamstwo, złośliwość	fałsz, obłuda
bezsilność, chamstwo	śmierć bliskich
obłuda, zdrada	kłamstwo
brak zrozumienia u ludzi	plotkarstwo
nieuczciwość, sprzedajność, sadyzm	nietolerancja i nieżyczliwość
zbliżająca się emerytura, kłopoty z mężem i synem	głupota niektórych ludzi
chamstwo, rozpychanie się łokciami	obrażanie
złe zachowanie uczniów	draństwo
to, że się kłócę	obgadywanie
ignorancja innych ludzi	brak odczuwania przykrości
oszustwo, kłamstwo, nieodpowiedzialność	agresja
plotkarstwo	nienawiść wśród ludzi

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego
kłamstwo bliskiej osoby	nienawiść
arogancja	kłamstwo
brak perspektyw	widok kogoś nieszczęśliwego
gdy zawiodę się na kimś	brak odpowiedzi
walka o pieniądze dla moich dzieci	obgadywanie
niewierność zasadom	niedowartościowanie w pracy
	kłamstwo

Zdecydowana większość badanych (niezależnie od grupy wyodrębnionej ze względu na poziom wypalenia) lokalizuje przyczynę przykrości w swoim życiu na zewnątrz (np. „głupota niektórych ludzi", ignorancja innych ludzi"). Posługując się terminologią Seligmana (1993) – charakteryzuje się zewnętrzną personalizacją niepowodzeń, co można zinterpretować jako przejaw optymizmu w zakresie wyjaśniania przyczyn swoich kłopotów i trudności. Z wypowiedzi pozostałych osób wynika tendencja do wewnętrznego personalizowania tej przykrości (np. „to, że się kłócę").

Drugi sposób podziału uwzględniał kryterium stopnia skonkretyzowania uzupełnianych zdań. Około 75% wypowiedzi cechuje się znacznym stopniem ogólności i nie odnosi się wprost do konkretnego wydarzenia, które jest przyczyną przykrości („kłamstwo", „obgadywanie", „agresja", „nienawiść", „brak perspektyw"). Pozostała część respondentów wskazuje na konkretne sytuacje będące źródłem osobistego dyskomfortu. Są to opisy o bardzo zindywidualizowanym charakterze („zbliżająca się emerytura", „kłopoty z mężem i synem", „walka o pieniądze dla moich dzieci").

Prawie wszystkie sposoby uzupełnienia analizowanego zdania dotyczą funkcjonowania w życiu społecznym – głównie związków z innymi ludźmi. Wyraźnie wyeksponowany jest motyw niezrozumienia, niedoceniania przez innych. Przykrość również sprawia respondentom: „brak zrozumienia u ludzi", „niewierność zasadom" i „niedowartościowanie".

U dwóch osób (po jednej z każdej z grup) odczuwana przykrość wiąże się z pracą zawodową. Zostały użyte następujące określenia: „niedowartościowanie w pracy" oraz „złe zachowanie uczniów". Jedna osoba z grupy z najniższymi wynikami zakwestionowała w swoim uzupełnieniu odczuwanie przykrości.

Śmierć jest... – pedagodzy specjalni między wizją *końca wszystkiego* i *wyzwoleniem*

Uzupełnienia tego zdania zostały podzielone na dwie kategorie: dostrzeganie w śmierci wartości pozytywnych i wskazujących na pogodzenie się z nią

(w tabeli oznaczone kursywą) oraz negatywnych z wyeksponowanym wątkiem nieuchronności (oznaczone pogrubioną czcionką).

Tabela 69. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Śmierć jest…" – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
okropna	*koleją rzeczy*
końcem istnienia	**straszna**
nieunikniona	**ostatecznym rozstaniem**
przygnębiająca	*niewiadomą*
końcem	*częścią egzystencji*
wybawieniem	**bez sensu**
końcem bólu i radości	*przeniesieniem się ducha w inną rzeczywistość*
smutnym i trudnym doświadczeniem	**okrutna, straszna**
nieunikniona	*przejściem na drugą stronę*
czymś naturalnym	*złem koniecznym*
koszmarem	*przeniesieniem służbowym*
okrutna	**przygnębieniem**
końcem wszystkiego	*początkiem nowego życia*
koniecznością	*początkiem czegoś nowego*
nieunikniona	**straszna**
etapem przejściowym	**końcem wszystkiego**
zmianą egzystencji	**nieunikniona**
nieunikniona	*wyzwoleniem*
wielką tragedią	*naturalną koleją rzeczy*
	zakończeniem życia

U zdecydowanej większości badanych pedagogów z grupy „wypalonej" pojawiły się negatywne uzupełnienia dotyczące śmierci, eksponujące jej nieuchronność. Dla odmiany ponad połowa respondentów z drugiej grupy używa opisów wskazujących na pogodzenie się ze śmiercią (np. „*naturalną koleją rzeczy*"), czasem wręcz na ironiczny dystans („przeniesieniem służbowym"). Wydaje się wskazywać to na pewną dojrzałość i wewnętrzny porządek wśród przedstawicieli tej grupy. Statystyczna analiza porównania badanych grup znajduje się w tabeli poniżej.

Tabela 70. Pozytywny i negatywny charakter treści uzupełnienia zdania „Śmierć jest…" – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
pozytywne/pogodzenie	4	21,05	12	60,00
negatywne/nieuchronność	15	78,95	8	40,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	6,1; $p \leq 0,05$			
chi²nw	6,3; $p \leq 0,05$			

Okazuje się, że osobom z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego łatwiej jest pogodzić się ze śmiercią, przynajmniej w sferze deklaratywnej, na co wskazuje zaobserwowany wynik wskazujący na istotną różnicę między podgrupami pedagogów specjalnych.

Szukanie zapomnienia w alkoholu lub narkotykach jest… – między *normalnością* i *bezsensem*

Jak pokazują dane zawarte w tabeli 71, stosunek respondentów do zagadnienia podjętego w zdaniu „Szukanie zapomnienia w alkoholu i narkotykach jest…" ma charakter interpretujący lub oceniający. Wypowiedzi zakwalifikowane jako próba wyjaśnienia oznaczono pogrubioną czcionką.

Tabela 71. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Szukanie zapomnienia w alkoholu lub narkotykach jest…" przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
beznadziejne	głupotą
głupotą	głupotą
złudne	głupotą
słabością, egoizmem	bezsensowne
bezsensowne	głupotą
czystą głupotą	niedojrzałe
totalna bzdura	**złudne**
beznadziejne	**chorobą**

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
beznadziejne	**ucieczką**
normalne	bezsensowne
głupotą	**zastanawiające**
wielką plagą	beznadzieją
zgubne	złem
głupotą	banalne
głupotą	bez sensu
oznaką słabości	błędem
niewłaściwe	bezsensowne
bezcelowe	głupotą
bezsensowne	głupotą
	chwilą

Zdecydowana większość respondentów dokonała oceny, często o charakterze moralnym, charakteryzującej się wysokim stopniem rygoryzmu („głupotą", „niewłaściwe", „bezsensowne"). W tej grupie tylko 1 osoba (z wysokimi wynikami w zakresie wypalenia) dokonała oceny o charakterze względnie pozytywnym („normalne"). Drugim sposobem ujęcia problemu było zinterpretowanie go. Próby takiej podjęli się: jedna osoba spośród grupy „wypalonej" i 5 osób z „niewypalonej".

Tabela 72. Interpretujący bądź oceniający charakter treści uzupełnienia zdania „Szukanie zapomnienia w alkoholu lub narkotykach jest..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
ocena	18	94,74	15	75,00
interpretacja	1	5,26	5	25,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	2,91; p > 0,05			
chi²nw	3,15; p > 0,05			

Mimo że analiza statystyczna nie pokazała istotnej zależności (poziom istotności wyniósł p = 0,07), to jednak przyglądając się z perspektywy interpretatywnej, można zauważyć, że porównywane grupy różnią się ze względu

na sposób uzupełnienia analizowanego zdania. Osoby z grupy o niższych wynikach wypalenia okazały się mniej rygorystycznie nastawione, co przejawiało się w częstszych próbach interpretacji (zrozumienia) zjawiska poszukiwania przez ludzi zapomnienia w środkach psychoaktywnych.

Choroba i cierpienie mogą być... – między *źródłem wiedzy o sobie* a *upokorzeniem*

W kolejnym analizowanym zdaniu: „Choroba i cierpienie mogą być..." kryteriami porządkującymi zebrany materiał będą: pozytywny (zaznaczone pogrubioną czcionką), neutralny bądź negatywny sposób jego uzupełnienia.

Tabela 73. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Choroba i cierpienie mogą być..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego
okropne	**budujące**
pokorą wobec życia	upokorzeniem
czasem na przemyślenie swojego życia	**przemijające**
powodem rozmyślań nad tym co ważne	**sensem życia**
nieszczęściem dla cierpiących	udręką
trudne do zaakceptowania	przygnębiające
nieznośne, zabrać radość życia	ogromne
zbawienne	tremą przed życiem
przyczyną cierpień innych osób	**sprawdzeniem człowieka**
udręką	bezsensowne
okrutne	bolesnym doświadczeniem
przytłaczające	udręką
pouczające	**ofiarą dla i za innych**
straszne	**umocnieniem**
byle nie dla mnie	bez sensu
uszlachetniające	nauką pokory dla tych, którzy są bezwzględni
niebezpieczne	**kształtowaniem człowieka**
źródłem wiedzy o sobie	przyczyną śmierci
umacniające	**twórcze**
	ale nie muszą

Kolejna tabela zawiera efekt ilościowej analizy porównawczej między grupami osób z najniższymi i najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia.

Tabela 74. Charakter treści uzupełnienia zdania „Choroba i cierpienie mogą być..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
pozytywne	8	42,11	9	45,00
niejednoznaczne	0	0,00	1	5,00
negatywne	11	57,89	10	50,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	1,08; p ≤ 0,05			
chi²nw	1,46; p ≤ 0,05			

Jak widać z powyższej tabeli, sposób uzupełnienia treści analizowanego zdania nie zróżnicował istotnie badanych grup. Odsetek osób nadających pozytywną wartość chorobie i cierpieniu stanowi około 40% każdej z grup respondentów, co wydaje się wynikiem wysokim i mogącym świadczyć o dojrzałości postaw wobec sytuacji granicznych. Do takich uzupełnień należą m.in.: „czasem na przemyślenie swojego życia", „powodem rozmyślań nad tym, co ważne", „umocnieniem", „źródłem wiedzy o sobie", „umacniające". W niektórych z nich pobrzmiewa również wątek religijny (np. „ofiarą dla i za innych"). Dostrzeganie pozytywnego potencjału w cierpieniu jest jednym z wyznaczników dojrzałości i pogodzenia się z różnymi aspektami ludzkiej egzystencji. Czasem mamy jednak do czynienia z wypowiedziami, które wymykają się łatwym interpretacjom, jak np.: „nauką pokory dla tych, którzy są bezwzględni", „tremą przed życiem".

Życie jest dla mnie... – pedagodzy specjalni między *udręką* a *radością każdego dnia*

Jako kryterium podziału w analizie treści uzupełnienia tego zdania przyjęto pozytywny lub negatywny charakter zabarwienia uzupełnienia (pogrubioną czcionką oznaczono wypowiedzi wskazujące na trudny, negatywny charakter oceny życia).

Tabela 75. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Życie jest dla mnie..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
czymś cennym	przygodą
bezcenne	zdobywaniem doświadczeń

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
radością	piękną choć czasem trudną drogą
dużą radością	wyzwaniem
zagadką	wartościowe
bardzo ważne i drogie	radością
trwaniem w powołaniu życiowym	wielką wartością ale nie największą
trudne	cenną wartością
udręką	ważne
trochę smutne	jak kręta droga
ostatnio bardzo przykre	jedną wielką przygoda
łaskawe	zabawą w kotka i myszkę
męczące	ważne
radością	drogą
najwyższą wartością	radością każdego dnia
różne	wszystkim
pełne niespodzianek	bardzo ważną rzeczą
najważniejsze	radością
mało ważne	cenne
	czymś naturalnym

Z analizy poniższej tabeli wynika, że około 1/3 osób (7 na 19) z nasilonym wypaleniem określa swoje życie w kategoriach negatywnych. W grupie z niskimi wskaźnikami wypalenia zawodowego nikt w takich barwach swojego życia nie opisuje. Wydaje się, że jest to znacząca różnica będąca kolejną przesłanką na rzecz silnego przenikania się sfery zawodowej z całokształtem życia.

Tabela 76. Pozytywne i negatywne treści uzupełnienia zdania „Życie jest dla mnie..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
pozytywne	10	52,60	16	80,00
negatywne	6	31,60	0	0,00
obojętne	3	15,80	4	20,00

Stwierdzenia	Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego		Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego	
	Liczba osób	% ogółu	Liczba osób	% ogółu
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	7,5; p ≤ 0,05			
chi²nw	9,83; p ≤ 0,05			

Przykładowe stwierdzenia o charakterze negatywnym osób o wysokich wskaźnikach w skali wypalenia zawodowego pokazują, że życie jest dla cytowanych osób: „męczące", „trudne", „udręką", „mało ważne", „trochę smutne". Dla kontrastu aż 80% wypowiedzi pedagogów specjalnych o niskich rezultatach w skali wypalenia zawodowego ma charakter pozytywny – moje życie jest dla mnie: „piękne", „pasjonujące", „wszystkim", „radością".

Myśl o samobójstwie... – między *egoizmem* a *tchórzostwem*

Analiza treści uzupełnienia tego zdania niedokończonego polegać będzie na zbadaniu związku wypowiedzi wskazujących na obecność u badanych osób myśli związanych z samobójstwem (oznaczono je w tabeli pogrubioną czcionką).

Tabela 77. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Myśl o samobójstwie..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego
nie istnieje	nie myślę nigdy
nie mam takich myśli	mnie nie dotyczy
nie wchodzi w grę	nie ma
nigdy nie jest dobra, jest egoistyczna	głupota
czasem się pojawia	tchórzostwo
nachodziła czasem w okresie bezradności	tragedia
wydaje mi się pozbawiona sensu	jest myślą
mnie nie nachodzi	nie myślę
nie	nie rozwiązuje problemów
coraz częściej mnie nachodzi	nigdy
nie ma takiej myśli	bzdura
jest przerażająca	nie myślę
była	tchórzostwo

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
prawie nigdy	nie mam
nigdy nie przyszła do głowy	nie istnieje
nie dotyczy mnie	nawiedza ludzi słabych
jest ucieczką	nigdy
Przeraża	jest słabością
jest coraz rzadsza	nie istnieje
	nigdy

Niezwykle znamienne i niepokojące jest to, że w grupie osób z wysokimi wskaźnikami wypalenia zawodowego na 19 pedagogów specjalnych aż 6 podaje w swoich wypowiedziach, że w ich życiu myśl o samobójstwie była lub jest obecna, podczas gdy w grupie z niskimi wskaźnikami wypalenia wypowiedzi żadnej z osób nie dotyczą związku z myślami samobójczymi.

Różnice dotyczące liczby osób z porównywanych grup pod względem analizowanych kategorii mają charakter istotny. Stwierdzenia dotyczące myśli o samobójstwie podawane przez osoby z zaawansowanym stopniem wypalenia budzą poważny niepokój: „czasem się pojawia", „nachodziła czasem w okresie bezradności", „jest coraz rzadsza", „była", „prawie nigdy", „coraz częściej mnie nachodzi". Taki stan domaga się, by nie tylko w pracy zawodowej, lecz także podczas studiów, prowadzono badania pracowników bądź kandydatów do zawodu w zakresie poczucia sensu życia. Kolejnym postulatem jest to, by poprzez różnego rodzaju działania zaradcze nauczyciele doświadczający ostrego wypalenia i obniżonego poczucia sensu życia mogli liczyć na niezbędną pomoc i szeroko rozumiane wsparcie.

Tabela 78. Potwierdzanie bądź zaprzeczanie w treści uzupełnienia zdania „Myśl o samobójstwie..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
obecność takich myśli	6	31,50	0	0,00
nieobecność takich myśli	13	68,50	20	100,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	7,46; $p \leq 0,05$			
chi²nw	9,79; $p \leq 0,05$			

Pomoc innych ludzi jest... – między *niemożliwością* a *świadectwem człowieczeństwa*

Przyjętym kryterium klasyfikacji wypowiedzi badanych osób jest ilościowy (wskazujący na nasilenie, częstotliwość, zapotrzebowanie na pomoc) bądź jakościowy (opisowy) charakter uzupełnień. Pamiętając o projekcyjnym charakterze tej części testu PIL, można na podstawie uzupełnionych zdań poszukiwać odniesień pedagogów specjalnych do własnego życia. Ważne będzie, szczególnie w wypowiedziach dotyczących pomocy, a mających ilościowy charakter, przyjrzenie się temu, jak pedagodzy specjalni oceniają obecność pomocy w swoim życiu i zapotrzebowanie na nią. Osoby doświadczające wypalenia zawodowego i charakteryzujące się obniżonym poczuciem sensu życia potrzebują różnych form pomocy. Badania pokazują, że osoby wypalone znacznie różnią się od badanych z niskimi wskaźnikami wypalenia m.in. odczuwaniem wsparcia społecznego (np. Brouwers, Evers i Tomic, 2001). Pogrubioną czcionką oznaczono wypowiedzi wskazujące na pesymistyczne zapatrywanie się na możliwość otrzymania pomocy od innych bądź na jej niewystarczający charakter.

Tabela 79. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Pomoc innych ludzi jest..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego
wspaniała	budująca
dobrem	bardzo potrzebna
istotna i konieczna	przyjemna
dla mnie cenna	czymś wielkim i wspaniałym
znikoma	czymś wspaniałym
rzadka	dobrocią
bardzo ważna	aktem dobra
potrzebna	czymś bardzo ważnym
czymś najwspanialszym w świecie	zawsze potrzebna
ofiarna	radością
w dzisiejszych czasach prawie niemożliwa	fantastyczna
cudowna	ważna, ale czy zawsze warta
potrzebna tym, którzy jej oczekują	największą zapłatą
zawsze potrzebna	cenna i potrzebna
wzruszająca	potrzebna
zbyt rzadka	szczęściem
potrzebna wspaniała	radością

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego
potrzebna	ważna
cudem	ostatecznością, lepiej liczyć na siebie
	świadectwem człowieczeństwa

Wyraźnie widać, że w grupie z wysokimi wynikami wypalenia zawodowego mamy do czynienia z wypowiedziami (4 na 19) dotyczącymi braku satysfakcji z otrzymywanej pomocy (pomoc innych ludzi jest: „znikoma", „rzadka", „prawie niemożliwa", „zbyt rzadka"), podczas gdy w grupie osób z niskimi wynikami wypalenia żadne z uzupełnień na taką tendencję nie wskazuje. Oznacza to, że osoby, doświadczając wypalenia z jednej strony postrzegać mogą wsparcie jako niewystarczające, z drugiej zaś może być również tak, że grupa ta jest pozostawiona samej sobie ze swoim problemem. Nie musi to jednoznacznie wynikać z niedoskonałości struktur wsparcia społecznego (np. w miejscu pracy). Może to również mieć związek z brakiem gotowości tych osób do poszukiwania pomocy i korzystania z niej.

Znaczące jest również to, że wszystkie osoby z grupy o niskich wskaźnikach wypalenia zawodowego odniosły się do stwierdzenia: „pomoc innych ludzi jest..." w sposób abstrakcyjny (nieodnoszący się bezpośrednio do ich samych) i charakteryzowały pomoc w kategoriach jakościowych (pomoc innych ludzi jest: „budująca", „świadectwem człowieczeństwa", „fantastyczna", „aktem dobra" itd.).

Takie wyniki (istotne statystycznie), choć oczywiście uzyskane w zbyt małej grupie, by formułować jednoznaczne wnioski, pozwalają na dostrzeżenie różnic między omawianymi grupami w zakresie pokładów optymizmu i nadziei. Osoby, które charakteryzują pomoc jako nieobecną i mającą małe szanse na urzeczywistnienie w życiu, charakteryzują się uniwersalnym zasięgiem niepowodzeń i stałym ich charakterem, a więc małą nadzieją na zmianę sytuacji, w której się znaleźli. Może mieć to praktyczne implikacje w sytuacji funkcjonowania w roli zawodowej i możliwości pomocy osobom uznawanym za wypalone.

Tabela 80. Jakościowy i ilościowy charakter treści uzupełnienia zdania „Pomoc innych ludzi jest..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego		Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego	
	Liczba osób	% ogółu	Liczba osób	% ogółu
jakościowe/abstrakcyjne	15	79,00	20	100,00
ilościowe	4	21,00	0	0,00

Stwierdzenia	Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego		Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego	
	Liczba osób	% ogółu	Liczba osób	% ogółu
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	4,69; $p \leq 0,05$			
chi²nw	6,23; $p \leq 0,05$			

Najbardziej pasjonuje mnie... – pedagodzy specjalni między brakiem pasji a pracą jako największą pasją

W analizie wypowiedzi badanych grup w tym zakresie przyjęto kryterium związku z wykonywaną pracą zawodową. Wydaje się, że wśród osób z niskimi wskaźnikami wypalenia można się spodziewać tendencji polegającej na częstszym traktowaniu wykonywanej pracy jako rodzaju pasji i okazji do rozwoju osobistego. Pogrubioną czcionką oznaczono wypowiedzi odnoszące się do pracy zawodowej jako pasji życiowej pedagogów specjalnych.

Zgodnie z oczekiwaniami w grupie charakteryzującej się nasilonym wypaleniem zawodowym żadna z osób w swoich wypowiedziach nie wskazuje na związek życiowych pasji z pracą zawodową, natomiast w grupie „niewypalonej" potwierdza to aż 7 na 20 osób, co stanowi 35% (najbardziej pasjonuje mnie m.in.: „praca z dzieckiem", „moja praca", „psychika i możliwości intelektualne upośledzonych", „praca zawodowa", „odkrywanie ciepła w dzieciach").

Tabela 81. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Najbardziej pasjonuje mnie..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego
nie ma takiej dziedziny	urządzanie domu
poznawanie tajemnic świata	zdobywanie różnorodnych doświadczeń
podróżowanie	świat
projektowanie wnętrz	**odkrywanie ciepła w dzieciach**
świat fauny i flory	realizowanie kolejnych wyzwań
jestem wypalona	podróże
turystyka górska i krajoznawstwo	**praca**
szycie i jemu pokrewne	**praca z dzieckiem, przygotowywanie przedstawień**
wspólne szczęśliwe życie	**praca**
psychologia	realizowanie moich zamierzeń

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
życie zwierząt	obecnie informatyka
muzyka	modelarstwo i seks
praca w ogrodzie	**moja praca**
ogród, natura	**praca zawodowa** i żeglarstwo
magia	seks i motoryzacja
remont domu	człowiek
człowiek	samo życie
muzyka	realizacja nowych pomysłów
świat zwierząt	że mimo różnych problemów daję sobie radę
	psychika i możliwości intelektualne upośledzonych

Tabela 82. Związany bądź niezwiązany z pracą zawodową charakter treści uzupełnienia zdania „Najbardziej pasjonuje mnie..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
związane z pracą	0	0,00	7	35,00
niezwiązane z pracą	19	100,00	13	65,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	8,10; $p \leq 0,05$			
chi²nw	10,81; $p \leq 0,05$			

Przytoczone wcześniej zdania wskazują na realizowanie swoich pasji poprzez pracę i zainteresowania związane z osobą drugiego człowieka wśród badanych osób z niskimi wskaźnikami wypalenia zawodowego. Zaobserwowane różnice między porównywanymi grupami mają charakter istotny.

Ciekawa wydaje się tendencja wśród osób doświadczających wyczerpania polegająca na pasjonowaniu się światem fauny i flory (np. „praca w ogrodzie", „świat zwierząt", „ogród, natura"), co można potraktować jako swego rodzaju działania autoterapeutyczne nakierowane na wycofywanie się z obciążającego kontaktu z ludźmi.

Czasem myśląc nad swoim życiem, czuję się całkowicie bezradny, ponieważ... – pedagodzy specjalni między *słabym układem nerwowym* a zaprzeczaniem bezradności

Cechą, którą wyodrębniono podczas klasyfikowania wypowiedzi badanych osób, jest fakt potwierdzania w nich bądź zaprzeczania doświadczaniu bezradności w swoim życiu. Przyczyną doświadczania poczucia braku osiągnięć w pracy może być wyuczona bezradność i pesymistyczny styl wyjaśniania zdarzeń. W tabeli 83 pogrubioną czcionką oznaczono wypowiedzi zaprzeczające odczuwaniu bezradności.

Tabela 83. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Czasem myśląc nad swoim życiem, czuję się całkowicie bezradny, ponieważ..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
niewiele mogę	brak odpowiedzi
często zwycięża niesprawiedliwość, przemoc	trudno jest zmieniać postępowanie innych
brak odpowiedzi	nie mam wpływu na to co się dzieję
bardzo zależne jest od innych	nie zawsze mogę komuś pomóc
nie mogę zrealizować tego co dla mnie ważne	los ciągle rzuca mi „kłody pod nogi"
nic się nie zmienia	brak mi na wszystko czasu
nie ma sposobu na ludzką głupotę	**nie ma takich sytuacji**
straciłam męża	brak odpowiedzi
nie jestem samodzielna	nie mam wpływu na niektóre, odgórne decyzje
nie mam możliwości zmiany tego co ma być	nie mogę na to nic poradzić
mam słaby układ nerwowy	**nie odczuwam poczucia bezradności**
przerażają mnie zachowania ludzi	**nie czuję się bezradna**
brak mi celu	nie mogę zaradzić złu wokół mnie
nie widzę przyszłości dla mojego dziecka	brak odpowiedzi
trochę boję się przyszłości	**nie czuję**
tak wiele zależy od innych i pieniędzy	są rzeczy, których nie można zmienić
nie ma sprawiedliwości, doznaję krzywd	ponieważ jestem chora
mam sporo problemów	**nie zdarza się**

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
nie mam nad nim kontroli	brak odpowiedzi
	nigdy się tak nie czuję

Bardzo wyraźną tendencją, która uwidoczniła się wskutek sklasyfikowania odpowiedzi według przyjętego kryterium, jest to, że wszyscy pedagodzy, którzy uzupełnili stwierdzenie „czasem myśląc nad swoim życiem, czuję się całkowicie bezradny, ponieważ...", wskazali na obecność poczucia bezradności w swoim życiu, podczas gdy w grupie o niskich wskaźnikach wypalenia zrobiła to jedynie połowa badanych. Co więcej, wypowiedzi zaprzeczające odczuwaniu bezradności (6 na 20) wystąpiły tylko w grupie pedagogów z niskimi wynikami wypalenia zawodowego.

Różnica ta badana testem chi-kwadrat okazała się mieć istotny charakter zgodnie z danymi zawartymi w poniższej tabeli.

Tabela 84. Potwierdzanie bądź zaprzeczanie w treści uzupełnienia zdania „Czasem myśląc nad swoim życiem, czuję się całkowicie bezradny, ponieważ..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
potwierdzające	18	94,70	10	50,00
zaprzeczające	0	0,00	6	30,00
braki odpowiedzi	1	5,30	4	20,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi^2	10,07; $p \leq 0,05$			
chi^2nw	12,54; $p \leq 0,05$			

Ponieważ potwierdzenie występowania poczucia bezradności w obydwu badanych grupach okazało się dość powszechne (szczególnie w grupie „wypalonej") warto przytoczyć niektóre z wypowiedzi wskazujące na przyczyny bezradności badanych pedagogów specjalnych: „niewiele mogę", „zbyt dużo zależy w nim od innych", „nie mogę zrealizować tego, co dla mnie ważne", „nie jestem samodzielna", „nie mam możliwości zmiany tego, co ma być", „mam słaby układ nerwowy", „brak mi celu", „tak wiele zależy od innych", „doznaję krzywd", „mam sporo problemów", „nie mam nad nim kontroli" itd. Wypowiedzi te wskazują na fatalizm, przekonanie o nieuchronności porażki, małej wewnątrzsterowności

i odczuwaniu braku wpływu na to, co spotyka te osoby w życiu. Osoby z grupy o nasilonym wypaleniu wydają się używać języka właściwego dla pesymistycznego stylu wyjaśniania zdarzeń, a badani o małym stopniu wypalenia – języka charakterystycznego dla stylu optymistycznego („rzadko nie mam wpływu na zdarzenia", „nie odczuwam poczucia bezradności", „nie czuje się bezradna", „nie ma takich sytuacji", „nie zdarza się", nigdy się tak nie czuję" i inne). Taki styl wyjaśniania u osób pracujących z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie może zabezpieczać przed doświadczaniem wypalania się.

Punktem odniesienia pozwalającym zrozumieć moje istnienie jest... – pedagodzy specjalni między *magią* a wiarą w *Boga*

Podczas analizy wypowiedzi dotyczących tego, co jest punktem odniesienia dla badanych osób, przyjęto podział ze względu na związek z kwestiami związanymi z religią (wyróżnione w tabeli) i z innymi, pozareligijnymi punktami widzenia w tej mierze. W tej kwestii warto odnieść się do badań Sekułowicz (2002), z których wynika, że wielu nauczycieli nie poszukuje pomocy u innych, bo mają poczucie, że wsparcie mogą otrzymać jedynie od Boga.

Tabela 85. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Punktem odniesienia pozwalającym zrozumieć moje istnienie jest..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego
Bóg	brak odpowiedzi
brak odpowiedzi	dom, rodzina
Bóg	brak odpowiedzi
misja do wykonania nadana mi przez Boga	**Bóg**
rodzina	brak odpowiedzi
brak odpowiedzi	**Bóg**
uroda świata, miłość bliskich	pozostawienie czegoś dobrego po sobie
Bóg	brak odpowiedzi
Bóg	**Bóg**
brak odpowiedzi	**Bóg**
wiara	**bezgraniczna mądrość Stwórcy i matki natury**
biblia	rodzina
Bóg	**Bóg i jego celowość stworzenia**
praca	realizacja wyznaczonych dążeń
rodzina, dzieci	**Bóg**

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego
magia	**Bóg**
czucie i wiara	to że jestem potrzebna wielu osobom
Bóg i moja córka	**początek i powstanie świata**
Bóg	brak odpowiedzi
	wiara

Tabela 86. Religijny charakter treści uzupełnienia zdania „Punktem odniesienia pozwalającym zrozumieć moje istnienie jest..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego		Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego	
	Liczba osób	% ogółu	Liczba osób	% ogółu
religijne	12	63,20	10	50,00
inne	4	21,00	5	25,00
braki odpowiedzi	3	15,80	5	25,00
razem:	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	0,77; p > 0,05			
chi²nw	0,77; p > 0,05			

Z analizy tej tabeli wynika, że nieco więcej osób z grupy „wypalonej" (63,2%) używa określeń związanych z religią w odniesieniu do zrozumienia swojego miejsca w świecie, niż robią to osoby z małym nasileniem wypalenia (50%). Stosunkowo liczna jest też grupa osób, które nie udzielają w tej kwestii wyjaśnień (braki odpowiedzi). Analiza wypowiedzi wskazuje na to, że zarówno w grupie z niskimi, jak i wysokimi wskaźnikami wypalenia głównymi punktami odniesienia są Bóg i rodzina oraz są podobnie często przywoływane (inne uzupełnienia mają charakter marginalny, np. „praca"). Analizowana kwestia nie różnicuje zatem istotnie pedagogów specjalnych z grup wyodrębnionych ze względu na nasilenie wypalenia zawodowego.

Od realizacji tego, czego najbardziej pragnę, powstrzymuje mnie... – *charakter* czy *brak pieniędzy*?

Jako kryteria w analizie wypowiedzi uzupełniających to stwierdzenie przyjęto:

- podanie (bądź nie) przyczyny tego, że badani nie mogą realizować swoich pragnień,
- zabarwienie wypowiedzi wskazujące na charakter personalizacji (zewnętrzna/wewnętrzna).

Według Seligmana (1993) personalizacja jest jednym z wymiarów stylu atrybucji i oznacza przypisywanie odpowiedzialności za osiągnięcie sukcesu, doznanie porażki czy inne wydarzenie życiowe bądź sobie, bądź czynnikom zewnętrznym. Jeśli osiągnięciu sukcesu przypisujemy znaczny udział czynników zewnętrznych (okolicznościom, szczęściu, innym ludziom itp.), charakteryzujemy się personalizacją zewnętrzną powodzenia i wskazuje to na pesymizm. Osoba, która uważa, że jest autorem swoich sukcesów, charakteryzuje się personalizacją wewnętrzną powodzenia i jest to myślenie optymistyczne. Również w przypadku porażek, niepowodzeń, których doznajemy w pracy i w innych obszarach życia, ważny będzie charakter przypisywania odpowiedzialności, ponieważ będzie to również wskazywać na charakter personalizacji, w tym przypadku niepowodzeń. Osoby, które przyczyny swoich porażek przypisują czynnikom zewnętrznym, charakteryzują się optymistycznym stylem wyjaśniania niepowodzeń. Pogrubioną czcionką oznaczono w tabeli poniżej wypowiedzi pedagogów specjalnych zaprzeczające poczuciu nierealizowania swoich pragnień.

Tabela 87. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Od realizacji tego, czego najbardziej pragnę, powstrzymuje mnie..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
słaba siła przebicia	rozsądek
brak pieniędzy	brak pieniędzy
brak czasu	sytuacja rodzinna
brak pieniędzy	nieczułość ludzka i brak pieniędzy
brak pieniędzy	brak pieniędzy
zmęczenie operacjami, słaba znajomość jęz. angielskiego	**nic**
lęk	brak pieniędzy
mój charakter	subiektywna rzeczywistość
moje środowisko	**nic**
brak pieniędzy	**nic**
brak sił psychicznych	brak pieniędzy
lenistwo	**robię to co pragnę robić**
brak pieniędzy	brak pieniędzy
brak pieniędzy	opinia innych ludzi
zbyt mała przebojowość	chwilowy brak środków

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
logika, konsekwencja	**staram się realizować w miarę możliwości**
brak pieniędzy	przeciwności losu
brak pieniędzy	brak odwagi
apatia	**nic**
	poczucie odpowiedzialności za innych uzależnionych ode mnie

Warto zwrócić uwagę również na to, że wszystkie osoby z grupy o wysokich wynikach wypalenia zawodowego wymieniają jakąś przyczynę powstrzymującą je od realizowania swoich pragnień, natomiast co czwarta osoba z grupy o małym nasileniu wypalenia deklaruje, że w nic nie powstrzymuje ich od tego. Z kolei w grupie „wypalonej" nie ma żadnej wypowiedzi o takim charakterze.

Tabela 88. Przyczyny lub ich brak w treści uzupełnienia zdania „Od realizacji tego, czego najbardziej pragnę, powstrzymuje mnie..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**[21]
przyczyna	19	100,00	14	70,00
brak przyczyny	0	0,00	6	30,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	6,74; $p \leq 0,05$			
chi²nw	9,05; $p \leq 0,05$			

Jak wynika z danych zawartych w powyższej tabeli, ilościowo badana różnica w zakresie przyczyn bezradności lub ich braku w treści uzupełnienia między porównywanymi grupami ma charakter istotny. Drugie kryterium w analizie treści uzupełnienia zdania „Od realizacji tego, czego najbardziej pragnę, powstrzymuje mnie..." dotyczyło rodzaju personalizacji (wewnętrznej lub zewnętrznej) użytej do interpretacji przyczyn bezradności badanych pedagogów.

21 W tym przypadku 100% stanowi 14 osób, które podały przyczynę powstrzymującą ich od realizacji swoich największych pragnień.

Tabela 89. Wewnętrzny bądź zewnętrzny charakter personalizacji w treści uzupełnienia zdania „Od realizacji tego, czego najbardziej pragnę, powstrzymuje mnie…" – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**[22]
personalizacja wewnętrzna	9	47,40	4	28,60
personalizacja zewnętrzna	10	52,60	10	71,40
razem	**19**	**100,00**	**14**	**100,00**
chi²	1,19;p > 0,05			
chi²nw	1,21; p > 0,05			

Z analizy tak pogrupowanych wypowiedzi wynika, że istnieją istotne różnice w zakresie personalizacji przyczyny, która powstrzymuje badane osoby przed realizacją tego, czego najbardziej pragną. W grupie osób z wysokimi wskaźnikami wypalenia więcej jest osób (47,4%), które mają personalizację wewnętrzną, czyli przypisują sobie odpowiedzialność za to, że nie udaje im się to, na czym im zależy, niż w grupie osób z niskimi wskaźnikami wypalenia (15%). Przykłady wypowiedzi wskazujących na pesymistyczny styl wyjaśniania: „słaba siła przebicia", „lęk", „mój charakter", „brak sił psychicznych", „lenistwo", „apatia", „mała przebojowość". Na optymistyczny styl wyjaśniania wskazują m.in.: „nieczułość ludzka", „nic", „przeciwności losu", „robię to, co pragnę robić", „sytuacja rodzinna".

Gdy patrzę na swoje życie, odczuwam satysfakcję, że… – między zadowoleniem z pracy a umiejętnością podnoszenia się z porażek

Jako kryterium w analizie treści uzupełnienia tego zdania niedokończonego przyjęto związek wypowiedzi z pracą zawodową. U osób z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego częściej niż u osób doświadczających wypalenia zawodowego należałoby spodziewać się, że praca jest dla nich w większym stopniu (niż dla grupy „niewypalonej") źródłem satysfakcji życiowej.

Tabela 90. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Gdy patrzę na swoje życie, odczuwam satysfakcję, że…" przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
rodzina jest zdrowa i jest w niej OK	jestem tu gdzie jestem

22 W tym przypadku 100% stanowi 14 osób, które podały przyczynę powstrzymującą ich od realizacji swoich największych pragnień.

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
dobrze wychowałam swojego syna	**wykonywana praca daje mi zadowolenie**
do tej pory nikogo nie zawiodłam	pomimo trudności realizuję swoje cele
mam wielu przyjaciół	umiem sobie radzić w kontaktach z ludźmi
brak odpowiedzi	robię to co lubię i umiem
pomogłam w potrzebie moim najbliższym	jestem tym kim jestem
udało mi się dużo zwiedzić i mieć trwałą rodzinę	było miło i efektywnie
mam wspaniałe dzieci i rodziców	wszystko układa się dobrze
trochę osiągnęłam	pomimo trudności i tak dużo osiągnęłam
realizuję swoje pragnienia	dużo już osiągnąłem
posiadam dobrego męża i trójkę dzieci	jestem
w życiu zawodowym osiągnęłam dużo	udane
mam rodzinę	robię to co lubię, mam wielu oddanych ludzi wokół siebie
mam zdrowe dziecko	mogę pomóc innym
udało mi się życie osobiste	żyję
jestem wierna swoim zasadom	idę swoją drogą
dobrze wychowuję dzieci	**mam udane życie zawodowe** i rodzinne
zawsze podnosiłem się po porażkach	mam żonę i syna
mam szczęśliwą rodzinę	**mam taką pracę**
	żyję

Tabela 91. Związany bądź niezwiązany z pracą zawodową charakter treści uzupełnienia zdania „Gdy patrzę na swoje życie, odczuwam satysfakcję, że..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
związane z pracą	1	5,30	3	15,00
niezwiązane z pracą	18	94,70	17	75,00
razem:	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	4,00; p > 0,05			
chi²nw	5,54; p > 0,05			

Okazało się, że łącznie z obydwu grup pracę jako źródło największej satysfakcji życiowej wskazały 4 osoby (wypowiedzi te oznaczono pogrubioną czcionką). Badane grupy nie różnią się w tej mierze istotnie, choć większe znaczenie ma praca dla osób z grupy „niskowypalonej" (3 wskazania: „wykonywana praca daje mi zadowolenie", „mam udane życie zawodowe", „mam taką pracę"). Zgodnie z oczekiwaniami większość pedagogów specjalnych za najbardziej satysfakcjonujące w swoim życiu uważa kwestie związane z najbliższą rodziną (np. „mam zdrowe dziecko"), posiadaniem przyjaciół („mam wielu oddanych ludzi wokół siebie"), samorealizacją („idę swoją drogą"), pokonywaniem trudności („pomimo trudności realizuję swoje cele").

Najwięcej energii poświęcam... – pedagodzy specjalni między realizowaniem własnych pomysłów a awansem zawodowym

Jako kryterium w analizie sposobów uzupełnienia tego zdania przyjęto, podobnie jak w poprzednim zdaniu, związek wypowiedzi z pracą zawodową (w tabeli pogrubioną czcionką zaznaczono wypowiedzi odnoszące się do tej sfery).

Tabela 92. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Najwięcej energii poświęcam..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
na prowadzenie domu	rodzinie
rodzinie	**dla pracy** i domu
pracy i rodzinie	realizowaniu własnych pomysłów
rodzinie	**pracy**
pracy i domowi	**pogłębianiu wiedzy dotyczącej pracy**
rozwikłaniu spraw domowych	**pracy** i dziecku
rodzinie i podróżom	**pracy** i rodzinie
na awans zawodowy	domowi, dzieciom i **pracy**
bliskiej osobie	**pracy** i wychowaniu swoich dzieci
pracy	**pracy**
rodzinie i **pracy**	aktywności emocjonalnej
na pracy	**pracy** i rodzinie
rodzinie	**pracy** z dzieckiem
na pracę	pracy w ogródku

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
dzieciom	rodzinie
rodzinie i domowi	codziennym zajęciom
pracy	**pracy** i rodzinie
pracy	**pracy i żeglarstwu**
dla domu	**pracy**
	wychowankom

Tabela 93. Związany bądź niezwiązany z pracą zawodową charakter treści uzupełnienia zdania „Najwięcej energii poświęcam..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
związane z pracą	9	47,40	14	70,00
niezwiązane z pracą	10	52,60	6	30,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	6,1; $p \leq 0,05$			
chi²nw	8,0; $p \leq 0,05$			

Z porównania wynika, że niemal połowa (47,4%) osób z grupy o nasilonym wypaleniu zawodowym jest zdania, że najwięcej energii poświęca na realizację zadań związanych z pracą zawodową, podczas gdy opinię tę potwierdzają wypowiedzi 70% osób z grupy „niewypalonej". Różnica ta ma istotny charakter. Ponieważ wyczerpani pedagodzy specjalni intensywniej odczuwają zmęczenie pracą, nie angażują się odpowiednio, gdyż zbyt wiele ich to kosztuje. Wydaje się zatem, że pedagodzy specjalni z wysokimi wynikami w zakresie wypalenia (zwłaszcza w zakresie wyczerpania emocjonalnego) nie poświęcają pracy tyle własnej energii, co pedagodzy specjalni, którzy są zaangażowani i posiadają wysoki poziom motywacji do pracy.

Myśląc o życiu, odczuwam niepokój... – pedagodzy specjalni między obawą o *utratę pracy* a tym, że ich *5 minut tak szybko mija*

W analizie uzupełnienia treści tego zdania przyjęto jako kryterium potwierdzenie bądź zaprzeczenie doświadczania niepokoju związanego z myśleniem o życiu. Wybór takiej kwestii wynika stąd, że niepokój to ważny

wskaźnik wypalenia zawodowego. Pogrubioną czcionką oznaczono wypowiedzi niepotwierdzające odczuwania niepokoju związanego z myśleniem o życiu.

Tabela 94. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Myśląc o życiu, odczuwam niepokój..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
o starość	o zdrowie dzieci
o zdrowie rodziny, o pokój	o jego przyszłość
wojnami na świecie	o przyszłość syna
o przyszłość swojej rodziny	bo nie wiem czy wszystko poukłada się po mojej myśli
nie realizuje tego co chciałabym osiągnąć	o przyszłość swoich dzieci
że mogę nie zdążyć z tym co zaplanowałam	przed chorobą
że większość życia mam za sobą	czy zło nie będzie górować nad dobrem
spowodowany samotnością	**nie**
o bliskich, pracę	z powodu upływu czasu
co mnie jeszcze czeka	o własne dzieci
o przyszłość moich dzieci	ponieważ czas tak szybko mija
i trwogę	przed starością
o pokój na świecie	o swoich bliskich
związany z utratą pracy	że moje 5 minut tak szybko mija
o przyszłość	**nie dotyczy**
o starość	**radość a nie niepokój**
o jutro	**nie**
o dzieci, męża	że jest zbyt krótkie
często	czy będę radziła sobie z kłopotami
	ze względu na sytuację w kraju

W porównaniu z osobami o mniejszym nasileniu wypalenia pedagodzy z wyższymi rezultatami swoje niepokoje odnoszą w większym stopniu do swojej osoby („o starość", „że nie realizuję tego, co chciałabym osiągnąć", „że mogę nie zdążyć z tym, co zaplanowałam", „że większość życia mam za sobą", „związany z utratą pracy", „często").

Tabela 95. Potwierdzanie bądź zaprzeczanie w treści uzupełnienia zdania „Myśląc o życiu, odczuwam niepokój..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
potwierdzające	19	100,00	15	75,00
zaprzeczające	0	0,00	5	25,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	5,45; $p \leq 0,05$			
chi²nw	7,38; $p \leq 0,05$			

Kwestia odczuwanego niepokoju w istotny sposób różnicuje badanych pedagogów, zarówno w kategoriach ilościowych, jak i jakościowych. Badani z grupy o mniejszym nasileniu wypalenia w większym stopniu swoje lęki odnoszą do przyszłości w sensie ogólnym (np. „o przyszłość") i związane są one przede wszystkim z bliskimi osobami (np. „o własne dzieci", „o przyszłość syna"). Warto zauważyć, że wszyscy pedagodzy z grupy „wypalonej" potwierdzają odczuwanie niepokoju (a właściwie różnych niepokojów), a wśród osób z grupy o niskich wskaźnikach wypalenia co czwarta zaprzecza pojawiania się lęku w ich życiu (np. „nie dotyczy", „odczuwam radość, a nie niepokój").

Myśląc o świecie, sądzę, że... – między obawą, że świat *schodzi na psy* a radością życia

W analizie poglądu pedagogów specjalnych na świat jako kryterium przyjęto pozytywne (wyróżnione w tabeli) bądź negatywne sposoby dokończenia zdania. Założyć można, że osoby z grupy o wyższych wynikach wskazujących na wypalenie zawodowe będą świat postrzegać w „ciemniejszych barwach" niż osoby efektywnie radzące sobie z pracą zawodową.

Tabela 96. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Myśląc o świecie, sądzę, że..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
jest za dużo wojen i agresji, a za małe kary	jest otwarty
jest pełen kontrastów	zbyt pochopnie podejmowane są decyzje
nie jest taki zły i przerażający	postępuje jego degradacja
o jego losach decydują źli, bezmyślni ludzie	dzieje się wiele złego

Grupa osób z najwyższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego	**Grupa osób z najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego**
zwariował	jest za mało tolerancji
jest jednak źle urządzony	za dużo w nim przemocy
zmierza w złym kierunku	jest pełen niespodzianek
zło panoszy się nagminnie	jest dziwny, zły, okrutny i piękny
nie mogę sobie w nim poradzić	schodzi na psy
jest coraz gorzej	to uniwersum
jest coraz bardziej niebezpieczny	**dobrze żyć na tym świecie**
czeka go nieunikniona zagłada	skomplikowany
stanie się coś złego	**jest piękny, tylko ludzie czasami czynią go złym**
dziwny jest ten świat	powinien zapanować wreszcie pokój
jest piękny	**jest dobrze**
jest zbyt interesowny	brak odpowiedzi
jest pełen ignorancji	zwariował
jest zły	nadchodzi jego koniec
się kończy	wkrótce skończy się
	jest niesprawiedliwy

We wcześniejszych wypowiedziach osoby z grupy o wyższych wskaźnikach wypalenia używały określeń pozwalających na formułowanie tezy o charakterystycznym dla nich pesymistycznym stylu wyjaśniania zdarzeń.

Tabela 97. Pozytywne i negatywne sposoby uzupełnienia zdania „Myśląc o świecie, sądzę, że..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego

Stwierdzenia	**Osoby z wysokimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**		**Osoby z niskimi rezultatami w skali wypalenia zawodowego**	
	Liczba osób	**% ogółu**	**Liczba osób**	**% ogółu**
pozytywne	1	5,30	3	15,00
negatywne	18	94,70	16	80,00
brak odpowiedzi	0	0,00	1	5,00
razem	**19**	**100,00**	**20**	**100,00**
chi²	1,12; p > 0,05			
chi²nw	1,17; p > 0,05			

Uzyskane wyniki potwierdzają wspomniane wcześniej oczekiwanie przewagi określeń o zabarwieniu negatywnym w grupie osób o wyższych rezultatach w zakresie wypalenia zawodowego, choć ilościowe różnice między grupami nie mają istotnego charakteru. Natomiast jako fakt o fundamentalnym znaczeniu należy przyjąć, że aż 34 na 39 osób (z obydwu grup łącznie), a więc 87,2%, myśląc o świecie, formułuje opinie, w których określa go w kategoriach negatywnych („zwariował", „zmierza w złym kierunku", „nie mogę sobie w nim poradzić", „jest coraz gorzej", „jest coraz bardziej niebezpieczny", „czeka go nieuchronna zagłada", „czeka go coś złego", „jest zły", „jest pełen ignorancji", „kończy się", „dzieje się wiele złego", „niesprawiedliwy", „nadchodzi jego koniec", „wkrótce skończy się", „schodzi na psy" i inne). Wydaje się, że istnieje potrzeba przeprowadzenia szeroko zakrojonej, gruntownej analizy sposobu postrzegania świata i wyjaśniania zdarzeń przez nauczycieli, ponieważ może to mieć wyraz w ich codziennej pracy i posiadać dalsze negatywne konsekwencje. Warte podkreślenia jest to, że jedynie 4 osoby (w tym jedna z grupy „wypalonej"), uzupełniając zdanie, użyły jednoznacznie pozytywnych określeń w opisie świata, w którym żyją („jest piękny", „dobrze żyć na tym świecie", „jest piękny, tylko ludzie czasami czynią go złym", „jest dobrze").

Na koniec analizy ilościowo-jakościowej Testu Sensu Życia warto zaznaczyć, że w literaturze wspomina się o zjawisku zwanym „paradoksem PIL". Chodzi o to, że istnieją osoby, które uzyskują wysokie wyniki globalne w części I testu lub niektórych jego kategoriach, a w zdaniach niedokończonych – można wyróżnić znaczną liczbę odpowiedzi przeczących temu wynikowi. Według niektórych badaczy może to być związane ze zbyt teoretycznym traktowaniem i dawaniem odpowiedzi na twierdzenia z części I. Z chwilą jednak, gdy badani są zmuszeni do „projektowania" siebie, do dawania odpowiedzi dotyczących ich konkretnego życia, wówczas łatwiej uświadamiają sobie braki w zakresie posiadania poczucia sensu życia (Lucas, 1987, s. 258).

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone badania dostarczyły wiedzę o wypaleniu zawodowym pedagogów specjalnych w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną i niektórych jego kontekstach, relacjach z różnymi określonymi w planie badawczym zmiennymi. Okazało się, że związki między czynnikami wypalenia zawodowego i stażem pracy pedagogów specjalnych mają istotny statystycznie charakter jedynie w przypadku poczucia osiągnięć osobistych. Tak więc w przypadku badanych osób zdobywaniu doświadczeń związanemu ze wzrastającą długością stażu pracy towarzyszy rozwój poczucia kompetencji i osiągnięć związanych z wykonywaną pracą.

Porównanie wyników kobiet i mężczyzn pokazało, że w zakresie wyczerpania emocjonalnego nie ma między nimi istotnych różnic, natomiast kobiety cechują się istotnie wyższym poczuciem osiągnięć i istotnie mniej depersonalizują swoich wychowanków niż pedagodzy specjalni – mężczyźni.

Badanie różnic w wypaleniu zawodowym między nauczycielami i nauczycielami-wychowawcami internatu wykazało brak różnic w zakresie wyczerpania emocjonalnego, natomiast badani nauczyciele (pracujący w szkole) uzyskali istotnie wyższe wyniki w zakresie poczucia osiągnięć i istotnie mniejsze nasilenie depersonalizacji niż wychowawcy internatu. Przydatny w interpretacji tego wyniku jest istotnie dłuższy staż pracy nauczycieli pracujących w szkole w porównaniu z wychowawcami internatu. Zaobserwowane różnice, zwłaszcza w zakresie poczucia osiągnięć, mogą być zatem w znacznym stopniu z tym faktem związane.

Silnie różnicującą pedagogów specjalnych zmienną w zakresie wypalenia zawodowego okazał się rodzaj placówki i – pośrednio – stopień niepełnosprawności

intelektualnej wychowanków. Pedagodzy specjalni zatrudnieni w specjalnych ośrodkach dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu z osobami pracującymi z uczniami z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się:

- istotnie wyższym nasileniem wyczerpania emocjonalnego,
- istotnie niższym poczuciem osiągnięć oraz
- istotnie wyższym wynikiem w zakresie depersonalizacji,

czyli we wszystkich wymiarach uzyskują wyniki wskazujące na istotnie bardziej nasilone wypalenie zawodowe.

Kryzys w wartościowaniu badanych osób jest również istotnie powiązany liniowo z wszystkimi czynnikami wypalenia zawodowego – z wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją dodatnio, a z poczuciem osiągnięć ujemnie. Płeć badanych pedagogów nie zróżnicowała się istotnie w zakresie nasilenia kryzysu w wartościowaniu.

Stopień podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej – Schelerowskiej okazał się nie mieć istotnego związku liniowego z wyczerpaniem emocjonalnym i poczuciem osiągnięć. Natomiast istotny związek odnotowano w przypadku związku stopnia podobieństwa hierarchii wartości badanych pedagogów do hierarchii modelowej z depersonalizacją. Innymi słowy, im bardziej hierarchie badanych osób były podobne do hierarchii zgodnej z koncepcją Schelera, tym mniej depersonalizowali swoich wychowanków. Zatem stopień podobieństwa okazał się zmienną w istotny sposób powiązaną z depersonalizowaniem wychowanków, a więc z wymiarem wypalenia najbardziej utrudniającym realizację ich potrzeb, jak i zasad pedagogiki. Badane kobiety charakteryzują się większym podobieństwem do hierarchii modelowej niż badani pedagodzy specjalni – mężczyźni.

Poczucie sensu życia wykazuje istotne liniowe zależności ze wszystkimi czynnikami wypalenia zawodowego – ujemną z wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją oraz dodatnią z poczuciem osiągnięć. W podgrupach wyodrębnionych pod względem nasilenia czynników wypalenia zawodowego wykazano, że większemu nasileniu poszczególnych czynników wypalenia zawodowego towarzyszy spadek poczucia sensu życia, natomiast płeć nie zróżnicowała istotnie badanych osób pod względem odczuwanego sensu.

Analiza niedokończonych zdań z testu PIL uzupełnianych przez badane osoby z grup o największym i najmniejszym nasileniu wypalenia zawodowego dostarczyła interesujących obserwacji dotyczących specyfiki nadawania sensu przez te grupy oraz różnic między nimi w tym zakresie (rozumiane zarówno ilościowo, jak i jakościowo). Pedagodzy specjalni z grupy o najwyższych wskaźnikach wypalenia charakteryzowali swoje życie częściej poprzez emocjonalne określenia o zabarwieniu negatywnym oraz mieli trudności w opisywaniu swoich osiągnięć życiowych. U części osób z tej grupy pojawiły się stwierdzenia wskazujące na to, że najbardziej beznadziejne doznania w ich

życiu wiążą się z pracą zawodową. Najbardziej niepokojące okazało się wskazywanie przez osoby doświadczające dużego nasilenia syndromu wypalania się sił na doświadczanie myśli samobójczych obecnie lub w przeszłości. Pasje osób z małym nasileniem wypalenia zawodowego częściej wiążą się z pracą zawodową i drugim człowiekiem. Pedagodzy specjalni charakteryzujący się wysokimi wynikami wypalenia potwierdzają doświadczanie w swoim życiu bezradności, a ich wypowiedzi wskazują na pesymistyczny styl wyjaśniania zdarzeń, przypisywanie sobie winy za porażki życiowe oraz niską samoocenę. Znamienne jest, że niezależnie od grupy wyodrębnionej ze względu na siłę odczuwanego wypalenia, badane osoby oceniały świat za pomocą negatywnych określeń, dostrzegały postępującą degradację, brak nadziei na poprawę sytuacji na świecie itp. Tak pesymistyczny obraz grupy, jaki wyłania się z tego fragmentu analizy, wymaga weryfikacji i pogłębienia w kolejnych badaniach.

Wypalenie zawodowe w badanej grupie posiada silne powiązania z procesami związanymi z wartościowaniem, kryzysami w tym zakresie oraz z poczuciem sensu życia, co potwierdzają istotnie statystyczne wyniki w poszczególnych kategoriach. Wyniki takie każą zastanawiać się, czy to, co jest badane i uznawane za wypalenie zawodowe, jest fenomenem ściśle ograniczonym do pracy zawodowej czy przynajmniej w najbardziej zaawansowanym jego nasileniu dotyczy całokształtu życia. Potwierdzają również zasadność włączenia zmiennych „egzystencjalnych" do badań nad wypaleniem.

Podsumowując, zarówno staż pracy, płeć, jak i stanowisko pracy w pewnym stopniu zróżnicowały wyniki w zakresie wypalenia zawodowego. Jednak czynnikiem o większym znaczeniu w zróżnicowaniu wyników był rodzaj placówki, w której są zatrudnieni pedagodzy specjalni. W omawianych badaniach kwestie związane ze specyfiką pracy pedagogicznej z różniącymi się stopniem niepełnosprawności intelektualnej uczniami (z jednej strony – z lekką, a z drugiej z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną) wpłynęły znacząco na powstanie różnic w zakresie wyczerpania emocjonalnego, poczucia osiągnięć i depersonalizacji między badanymi osobami.

Silne przesłanki potwierdzające słuszność poszukiwań związków wypalenia zawodowego ze zmiennymi o charakterze aksjologiczno-egzystencjalnym uzyskano w zakresie badania związków wypalenia zawodowego z kryzysem w wartościowaniu oraz poczuciem sensu życia pedagogów specjalnych.

Przypuszczać można, że doświadczanemu wypaleniu towarzyszy pojawienie się objawów kryzysu w wartościowaniu, nierealizowanie w działalności życiowej ważnych wartości i obniżanie się poczucie sensu życia. Wymienione procesy mogą rozwijać się równolegle (każda ze wspomnianych zmiennych wpływa na pozostałe – mechanizm błędnego koła: wypalenie powoduje spadek sensu życia – człowiek z obniżonym poczuciem sensu życia pracuje gorzej, doświadczając w efekcie jeszcze większego wypalenia). Rozważania te mają charakter jedynie hipotetyczny, gdyż badania w tym kształcie nie

mogą wskazać związków przyczynowych, natomiast mogą być początkiem dalszych, bardziej pogłębionych poszukiwań nad uwarunkowaniami wypalenia o charakterze aksjologiczno-egystencjalnym. W związku z tym dalsze badania pogłębiające ten kontekst powinny być prowadzone z użyciem narzędzi opartych na egzystencjalnych koncepcjach wypalenia zawodowego.

Wiedza o rozmiarach i nasileniu wypalenia zawodowego czerpana jest głównie z badań kwestionariuszowych (*self-report*), w których badani są niejako sędziami we własnej sprawie. Pamiętać jednak warto, że wiedzę dotyczącą rzeczywistych rozmiarów i manifestacji tego zjawiska można również nabywać z badań, które skierowane są nie tylko do osób pomagających. Chodzi tu o współpracowników, przełożonych i przede wszystkim odbiorców pomocy (wychowanków, ich rodziców). Szczególnie że wyniki współczesnych badań pokazują, że wychowankowie z niepełnosprawnością intelektualną mogą być kompetentnymi i wiarygodnymi respondentami w sprawach ich dotyczących (Dodevska i Vassos, 2013). Tak zaprojektowane badania, wykorzystujące również zewnętrzną perspektywę dotyczącą funkcjonowania osób zajmujących się pomaganiem, mogą dostarczyć nowej perspektywy na kwestię wypalenia w profesjach społecznych.

Przeprowadzone badania pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1. Wypalenie zawodowe, a zwłaszcza depersonalizacja, powoduje u wychowanków zablokowanie możliwości realizacji ich ważnych potrzeb, a również uniemożliwia realizowanie zasad postulowanych przez pedagogikę specjalną. Stąd należy położyć w kształceniu nauczycieli oraz ich doskonaleniu zawodowemu nacisk na rozwój takich kompetencji jak dojrzałość osobowa, wgląd w siebie, rozumienie wpływu własnych mocnych stron i ograniczeń wobec osoby ucznia. Wydaje się, że w przypadku pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie jest to postulat szczególnie ważny, ponieważ negatywne działalności mogą być niezwykle wysokie przy jednoczesnej małej możliwości identyfikacji szkodliwych działań osób wypalonych. Warto w procesie kształcenia uwzględniać pogląd Lewowickiego: „to nie wykształcenie traktowane jako zasób wiedzy, lecz ukształtowanie osobowości uznawane jest za podstawowy cel edukacji nauczycielskiej" (Lewowicki, 1997, s. 106).
2. Kolejnym postulatem wynikającym z badań, zwłaszcza z części poświęconej analizie PIL, jest potrzeba stosowania w praktyce pedagogicznej instytucji wsparcia dla nauczycieli. Z reguły terminu „terapia" używa się w pedagogice specjalnej w stosunku do osób objętych profesjonalną opieką. Badania dostarczyły pewnych przesłanek, że również niektóre osoby zajmujące się pomaganiem innym czasami same potrzebują pomocy. Pedagog, zwłaszcza specjalny, w codziennej pracy spotyka się z dużym nasileniem zachowań, na które powinien umieć adekwatnie reagować. Nierozwiązane problemy osobiste mogą rzutować na jakość kontaktów z wychowankiem.

Ważnym, a stosunkowo rzadko realizowanym postulatem w pracy pedagogów są działania o charakterze superwizyjnym. Nauczyciele, wychowawcy internatu (szczególnie narażeni na trudne zachowania swoich wychowanków) powinni mieć możliwość „przepracowania" obciążających sytuacji w pracy i dostęp do profesjonalnego wsparcia. Pomocna może być w tym względzie wiedza o wprowadzaniu programów promocji zdrowia (w tym psychicznego) w miejscu pracy (Pyżalski, Puchalski i Korzeniowska, 2008).

3. Tematyka związana z zapobieganiem i terapią wypalenia zawodowego powinna być uwzględniana jako jeden z priorytetów w ramach podnoszenia jakości pracy w placówkach specjalnych oraz tam, gdzie pracuje się z uczniami z poważnymi zaburzeniami rozwojowymi. Włączenie omawianej tematyki do planów doskonalenia zawodowego w placówkach (np. uwzględniania jej w szkoleniach) wydaje się szansą na ograniczenie negatywnych skutków spadającej efektywności pracy.
4. Dla osób doświadczających wypalenia możliwość skorzystania z oferty wsparcia (np. w formie uczestnictwa w szkoleniach, konsultacjach, spotkaniach grupy wsparcia) jest szansą na zrozumienie, że procesy związane z pozbywaniem się złudzeń i spadkiem zaangażowania są wspólne dla wielu pedagogów specjalnych i że istnieją sposoby, by takie zjawisko ograniczać. Sprzyjać temu może stosowanie w praktyce pedagogicznej struktur wsparcia społecznego, z których mogliby korzystać pedagodzy specjalni wykazujący zapotrzebowanie na ten rodzaj pomocy. O skuteczności wsparcia społecznego (ze strony współpracowników, przełożonych, również rodziców uczniów) w zapobieganiu wypalenia zawodowego wspominają m.in.: Sęk (2000a), Seidman i Zager (1991), Travers i Cooper (1993), Biglan i współpracownicy (2013) i inni.
5. Ponieważ nie można do końca stwierdzić autorytatywnie, czy poczucie sensu życia jest właściwością ludzką o charakterze względnie stałym, czy podlega ono dużym wpływom, np. wypalenia zawodowego, należy prowadzić badania podłużne nauczycieli w tym zakresie, począwszy od studentów pedagogiki. Badania takie mogłyby przynieść odpowiedź na pytanie o to, jak i czy zmienia się system wartości pod wpływem działalności życiowej, czy kryzysy w obrębie systemu wartości pojawiają się już na etapie studiów i czy utrzymują się w ciągu pracy zawodowej na podobnym poziomie. Należałoby również badania takie wzbogacić o aspekty biograficzne i etnograficzne.

Uwzględnienie w badaniach aspektu biograficznego i etnograficznego pozwala na ujawnienie wielu niezrozumiałych dotychczas zjawisk: wypalenia zawodowego, alienacji zawodowej i społecznej, deficytu sensów życia, który nie pozostaje bez zwrotnego wpływu na wykonywany zawód (Nalaskowski, 1997, s. 11–12).

6. Kolejny postulat to uwzględnianie problematyki stylu atrybucji, zarówno w badaniach naukowych, jak i w programach kształcenia na kierunkach pedagogicznych. Pesymistyczny styl wyjaśniania zdarzeń prowadzić może do wyuczonej bezradności, depresji, co w pewien sposób pokazały wypowiedzi pedagogów specjalnych z grupy o najwyższych wskaźnikach wypalenia zawodowego.
7. Szczególnie w ośrodkach dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną do kadry pedagogicznej powinna być skierowana bogata oferta uczestnictwa w różnych formach doskonalenia uwzględniających problematykę niedostosowania społecznego, radzenia sobie ze stresem, umiejętności dyscyplinowania uczniów i innych tematów związanych ze specyfiką postępowania z osobami z zaburzeniami zachowania, zachowaniami nietypowymi i problemami związanymi ze zdrowiem psychicznym (np. niedoceniany problem podwójnej diagnozy w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną). Postulat ten odnosi się również do procesu kształcenia pedagogów specjalnych. W programach kształcenia na studiach z zakresu pedagogiki specjalnej należy również uwzględniać odmienną specyfikę pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu lekkim i jednostkami z głębszymi postaciami tej niepełnosprawności.
8. Praktyka zapobiegania i radzenia sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym powinna uwzględniać aksjologiczny i egzystencjalny kontekst tych zjawisk. Przeprowadzone badania dostarczyły silne przesłanki na ich powiązanie. Zarówno na etapie przygotowania zawodowego (np. w czasie studiów), jak również w czasie trwania kariery zawodowej (np. w procesie doskonalenia zawodowego, formach udzielanego wsparcia) należy położyć większy nacisk na etyczny charakter „przedsięwzięcia", jakim jest praca z drugim człowiekiem, zwłaszcza niepełnosprawnym. Równie ważne powinno być połączenie tej tematyki z rozwiązywaniem pojawiających się w tej pracy konfliktów (dylematów) o charakterze moralnym, kwestią preferowanych przez profesjonalistów wartości, odczuwanego przez nich sensu oraz radzenia sobie z kryzysami pojawiającymi się na drodze zawodowej.
9. Badanie wypalenia zawodowego powinno być uzupełnione badaniem struktury (hierarchii) odczuwanych stresorów oraz badaniem potrzeb pracowników (np. w zakresie zapotrzebowania na wsparcie, tematykę szkoleniową, zmiany organizacyjne itp.). Wiedza płynąca z takich badań na poziomie placówki powinna być jednym z elementów tworzenia programów promocji zdrowia w miejscu pracy (Puchalski i Korzeniowska, 2010), której adresatami powinni być również pedagodzy.
10. Działania profilaktyczne i zaradcze w placówkach powinny opierać się na sprawdzonych metodach i podejściach (postulat ten wynika m.in.

z braku teoretycznych, koncepcyjnych ram, w których osadzone są prowadzone działania). Do takich należy m.in. dość szeroko opisywany w piśmiennictwie naukowym mentoring (np. Fore III, Martin i Bender, 2002; Emery i Vanderberg, 2010) realizowany przez pedagogów specjalnych o dużym doświadczeniu i potrafiących się nim dzielić z mniej doświadczonymi lub gorzej radzącymi sobie nauczycielami. W polskich warunkach w niektórych sytuacjach rolę taką mógłby pełnić opiekun stażu, ale wymagałoby to m.in. przedefiniowania jego roli i mniejszego sformalizowania.

11. Przy bardzo ograniczonej wiedzy na temat skutecznych działań profilaktycznych i zaradczych konieczna jest identyfikacja, zebranie i upowszechnienie tzw. dobrych praktyk, zarówno opisywanych w literaturze (niestety głównie zagranicznej), jak i realizowanych lokalnie, a dotąd szerzej nieznanych. Istnieje również potrzeba osadzenia projektowanych działań w określonych ramach koncepcyjnych (teoretycznych), ponieważ bardzo często podejmowane interwencje mają charakter ateoretyczny.
12. W „cyfrowych czasach" warto podkreślić znaczenie i możliwości komunikacji zapośredniczonej w udzielaniu wsparcia (i w niektórych przypadkach pomocy psychologicznej) osobom doświadczającym kryzysów zawodowych. Jedną z możliwości realizacji tego postulatu jest uruchomienie internetowego serwisu dla pedagogów specjalnych zawierającego m.in. moderowane forum dyskusyjne będące miejscem wymiany doświadczeń i oferujące możliwość komunikacji ze specjalistami (np. innym pedagogiem specjalnym, lekarzem, psychologiem).
13. Badania pozazawodowego funkcjonowania pedagogów specjalnych mogłyby rzucić więcej światła na kwestię wypalania się sił. Ważne w budowaniu całościowej wizji funkcjonowania zawodowego pedagogów specjalnych wydaje się zbadanie, w jaki sposób osiągają równowagę, jakich używają strategii do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, które wystąpiły w pracy, w jakim stopniu „przenoszą" życie prywatne do pracy i odwrotnie, oraz poszukiwanie innych czynników związanych z budowaniem równowagi między życiem prywatnym i zawodowym.
14. Wypalenie zawodowe powinno być badane łącznie z czynnikami wzmacniającymi występującymi w pracy (np. wzmacniającymi rodzicami, pozytywnym klimatem społecznym, dobrą organizacją pracy, nieformalnymi źródłami wsparcia). Nieuwzględnianie tego faktu powoduje, że działania profilaktyczne i zaradcze nieuwzględniające „mocnych stron" miejsca pracy nie będą skuteczne tak, jak mogłyby być.

Literatura cytowana

Allen, D. (2000). Recent research on physical aggression in persons with intellectual disability: An overview. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 25, 41–57.

Allport, G.W. (1988). *Osobowość i religia.* Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Antoniou, A.S., Polychroni, F., Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece.* Paper presented at International Special Education Congress 2000.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well.* San Francisco: Jossey-Bass.

Aronson, E., Pines, A., Kafry D. (1983). *Ausgebrannt: vom Überdruss zur Selbstentfaltung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Babbie, E. (2006). *Badania społeczne w praktyce.* Warszawa: PWN.

Baier H., (1978). Das Sozialprestige des Sonderschullehrers an Schulen für Lernbehinderte im Vergleich zu Lehrern anderer Schularten. *International journal of rehabilitation research* **1**(4), 463–482.

Bańka, A. (1996). *Psychopatologia pracy.* Poznań: Gemini.

Barnes, C., Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność.* Warszawa: Sic!

Beck, C.L., Gargiulo, R.M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded Children. *Journal of Educational Research* 169.

Barth A.R. (1992). *Burnout bei Lehrern*, Göttingen: Hogrefe.

Beck C.L., Gargiulo R.M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research* **76**(3), 169–173.

Bernard M.E. (1990). *Taking the stress out of teaching.* Melbourne: Collins Dove.

Bester G., Swanepoel L. (2000). Stress in the learning situation: A multivariable and developmental approach. *South African Journal of Education* **20**(4), 255–259.

Biglan, A., Layton, G.L., Jones, L.B., Hankins, M., Rusby, J.C. (2013). The value of workshops on psychological flexibility for early childhood special education staff. *Topics in Early Childhood Special Education* **32**(4), 196–210. DOI: 10.1177/0271121411425191.

Billingsley, B.S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education* **38**(1), 39–55.

Billingsley, B.S., Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *Journal of Special Education* **25**(4), 453–471.

Bobińska, K., Gałecki, P. (2010). *Zaburzenia psychiczne u osób upośledzonych umysłowo.* Wrocław: Continuo.

Borg, M. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology* **10**(2), 103–126.

Borzyszkowska, H. (1983). Osobowość pedagoga specjalnego. *Szkoła Specjalna* 1, 5–12.

Brenner S.O., Bartell R. (1984). The teacher stress process: A cross-cultural analysis. *Journal of Organizational Behavior* **5**(3), 183–195, DOI: 10.1002/job.4030050303.1984.

Brock, B.L., Grady, M.L. (2001). Teacher Burnout. *Educational Research Service* 8.

Brouwers, A., Evers, W.J.G., Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology* **31**(7), 1474–1491.

Brown, O.O., Howcroft, G.G., Jacobs, T.T. (2009). The coping orientation and resources of teachers educating learners with intellectual disabilities. *South African Journal of Psychology* 39(4), 448–459.

Brownell, M.T. i in. (1997). Attrition in special education: Why teachers leave the classroom and where they go. *Exceptionality* 7(3), 143–155.

Bruno-Nowakowa, H., Polkowska, I. (1982). *Zajęcia pozalekcyjne z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim.* Warszawa: WSiP.

Brunsting, N.C., Sreckovic, M.A., Lane, K.L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children* **37**(4), 681–711.

Brzeziński, J. (1980). *Elementy metodologii badań psychologicznych.* Warszawa: PWN.

Brzeziński, J. (1999), *Metodologia badań psychologicznych.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Brzozowski, P. (1989). Polska wersja Testu Wartości Rokeacha i jej teoretyczne podstawy. *Przegląd Psychologiczny* **2**(29), 527–540.

Brzozowski, P. (1992). Hierarchia wartości Maxa Schelera. Teoria a fakty empiryczne. *Przegląd Psychologiczny* **35**(3), 329–338.

Brzozowski, P. (1995). *Skala Wartości Schelerowskich (SWS). Podręcznik.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Bulka, R.P. (1984). Logotherapy as an answer to burnout. *International Forum for Logotherapy* **7**(1), 8–17.

Burish M. (1989). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschoepfung.* Berlin: Springer-Verlag.

Burisch, M. (1993). In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. W: Schaufeli, W.B., Maslach, C., Marek, T. (ed.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research.* Washington: Taylor & Francis.

Burisch, M. (2000). *W poszukiwaniu teorii – przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia.* W: Sęk, H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Burke, R.J. (1993). Organizational-level interventions to reduce occupational stressors. *Work & Stress* **7**(1), 77–87.

Carlson, B.C., Thompson, J.A. (1995). Job burnout and job leaving in public school teachers: Implications for stress management. *International Journal of Stress Management* **2**(1), 15–29.

Carr A., O'Reilly G. (2010). Lifespan and the family lifecycle. W: Carr A. i in. (ed.), *The handbook of intellectual disability and clinical psychology practice.* London: Routlege.

Cekiera, C. (2001). *Ryzyko uzależnień.* Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Chandler, H.N. (2001). The loneliness of the special education teacher. *Journal of Learning Disabilities* 16, 126–127.

Cherniss, C. (1980). *Staff burnout. Job stress in the human services*, Beverly Hills: Sage Publications.

Cherniss, C. (1985). Stress, Burnout and the Special Services Provider. *Special Services in the Schools* **2**(1), 45–61.

Chmielewska, J. (1997). Samopoczucie zawodowe nauczycieli. W: Kwiatkowska, H., Lewowicki, T. (red.), *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej.* Warszawa: WSP ZNP.

Chodkowska, M. (2008). Socjopedagogiczne aspekty współpracy pedagoga specjalnego z rodzicami dziecka niepełnosprawnego. W: Palak, Z. (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji.* Lublin: Wyd. UMCS.

Chrzanowska, I. (2004). *Wypalenie zawodowe nauczycieli a ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i uczniów o prawidłowym rozwoju na etapie szkoły podstawowej.* Łódź: Wyd. UŁ.

Chung, M.C., Corbett, J. (1998). The burnout of nursing staff working with challenging behaviour in hospital based bungalows and a community unit. *International Journal of Nursing Studies* **35**(1–2), 56–64.

Chung, M.C., Harding, C. (2009). Investigating burnout and psychological well-being of staff working with people with intellectual disabilities and challenging behaviour: The role of personality. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* **22**(6), 549–560.

Chung, M.C., Corbett, J., Cumella, S. (1996). Relating staff burnout to clients with challenging behaviour in people with a learning disability: Pilot study. *European Journal of Psychiatry* 10, 155–165.

Clarkson, R. i in. (2009). What characteristics do service users with intellectual disability value in direct support staff within residential forensic services Services?. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* **34**(4), 283–289. DOI:10.3109/13668250903285630.

Cooper, C.L., Payne, R. (red.) (1987). *Stres w pracy.* Warszawa: PWN.

Cooper, C.L., Starbuck, W.H. (2005). *Work. Contexts and consequences.* London, Thousand Oaks: SAGE Publications.

Crane, S., Iwanicki, E. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity, and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education* 7(2), 24–31.

Crumbaugh J.C., Maholick L.T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of *noogenic* neurosis. *Journal of Clinical Psychology* **20**(2), 589–596.

Crumbaugh J.C., Maholick L.T. (1981). *Manual of instruction for the purpose in life test*. Munster: Psychometric Affiliates.

Csikszentmikalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games.* San Francisco: Jossey-Bass.

Czajkowska, I., Herda, K. (1997). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne.* Warszawa: WSiP.

Dakowicz, L. (2006). *Świat wartości przyszłych nauczycieli.* Białystok: Trans Humana.

Dawid, J.W. (1962). *Osobowość nauczyciela.* Warszawa: PZWS.

Dawid, J.W. (2002). *O duszy nauczycielstwa.* Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Dąbrowski, K. (1986). *Trud istnienia.* Warszawa: Wiedza Powszechna.

Derbis, R. (red.) (2003). *Niepokoje i nadzieje współczesnego człowieka. Człowiek w sytuacji przełomu.* Częstochowa: Wyd. WSP.

Devereux, J., Hastings, R., Noone, S. (2009) Staff stress and burnout in intellectual disability services: Work stress theory and its application. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 22(6), 561–573.

van Dierendonck, D., Schaufeli, W.B., Sixma, H.J. (2000). Wypalenie zawodowe wśród lekarzy ogólnych z perspektywy teorii równości. W: Sęk, H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Dodevska, G., Vassos, M. (2013). What qualities are valued in residential direct care workers from the perspective of people with an intellectual disability and managers of accommodation services?. *Journal of Intellectual Disability Research* **57**(7), 601–615. DOI:10.1111/j.1365-2788.2012.01565.x.

Dolińska-Zygmunt, G. (1990). Psychologia wobec problematyki sensu życia. W: Obuchowski, K., Puszczewicz, B. (red.), *Sens życia*. Warszawa: NURT.

Doroszewska, J. (1989). *Pedagogika specjalna*. Wrocław: Ossolineum.

Drozd E. (2008) Sukcesy i porażki zawodowe nauczycieli szkół specjalnych. W: Palak, Z., Bujnowska, A. (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*. Lublin: Wyd. UMCS.

Dróżka, W. (1997). Młode pokolenie nauczycieli polskich, aspiracje, styl życia i pracy – w świetle badań autobiograficznych. W: Kwiatkowska, H., Lewowicki, T. (red.), *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej.* Warszawa: WSP ZNP.

Dróżka, W. (2004). *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wyd. Akademii Świętokrzyskiej.

Drwal, R.Ł., Wilczyńska, J. (1995). Opracowanie kwestionariusza aprobaty społecznej (KAS). W: Drwal, R.Ł. (red.), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Dykcik, W. (2001). Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidualnej rehabilitacji oraz społecznej integracji osób niepełnosprawnych – aktualnym wyzwaniem praktyki edukacyjne. W: Dykcik, W., Szychowiak, B.(red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej.* Poznań: UAM.

Dykcik, W. (2010). Kontrowersje wokół oceny kompetencji i efektywności funkcjonowania pedagogów specjalnych zatrudnionych w szkolnictwie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. W: Dykcik, W. (red.), *Tendencje rozwoju*

Pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 50-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością). Poznań: Wyd. Naukowe PTP.
Dyer, S., Quine, L. (1998). Predictors of job satisfaction and burnout among the direct care staff of a community learning disability service. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 11(4), 320–332.
Dziubacka, K. (2004). *Aksjologiczny sens pracy jako atrybut jakości życia*. W: Szerląg, A. (red.), *Edukacja ku wartościom*. Kraków: Impuls.
Edelwich, J., Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
Eisenberger, R. i in. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology* **71**(3), 500–507.
Eloff, I. i in. (2000). *Identifying Stressors for South African Teachers in the Implementation of Inclusive Education*. Paper presented at International Special Education Congress 2000. Pobrane z: http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_e/eloff_1.htm.
Embich, J.L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Educationand Special Education* **24**(1), 58–69.
Emener, W.G., Luck, R.S., Gohs, F.X. (1982). A theoretical investigation of the construct burnout. *Journal of Rehabilitation Administration* 1.
Emery, D.W., Vandenberg, B. (2010). Special Education Teacher Burnout and Act, *International Journal of Special Education* **25**(3), 119–131.
Etzion, D. (1987). *Burnout: The hidden agenda of human distress.* Tel Aviv: Tel Aviv University.
Farber, B.A. (1983). *Stress and burnout in the human service professions.* New York: Pergamon Press.
Farber, B.A. (1999). Inconsequentiality – the key to understanding teacher burnout. W: Vandenberghe, R., Huberman, A.M. (ed.), *Understanding and preventing teacher burnout.* New York: Cambridge University Press.
Farber, B.A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Psychotherapy in Practice* **56**(5), 675–689.
Fengler, J. (2000). *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej.* Gdańsk: GWP.
Ferguson, G.A., Takane, Y. (1997). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
Fimian, M.J. (1986). Social support, stress and special education teachers: Improving the work situation. *The Pointer* **31**(1), 49–53.
Fimian, M.J., Santoro, T.M. (1983). Correlates of occupational stress as reported by full-time special education teachers. *Exceptional Children* 5, 72–76.
Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and disabled people*. New York: International Exchange of Information in Rehabilitation.
Florkowski, M. (1998). Syndrom wypalenia psychicznego w zawodzie nauczyciela. W: *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim (Psychische Gesundheit im Lehrerberuf).* Zielona Góra: WSP.
Folkman, S., Moskowitz, J.T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *The American Psychologist* 55(6), 647–654.
Fore III, C., Martin, C., Bender, W.N. (2002). Teacher burnout in special Education: The causes and the recommended solutions. *High School Journal* **86**(1), 36–44.

Frankl, V.E. (1967). *The doctor and the soul, from psychotherapy to logotherapy.* New York: Bantam Books.
Frankl, V.E. (1978). *Psychoterapia dla każdego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
Frankl, V.E. (1998). *Homo patiens*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues* **30**(1), 159–165.
Freudenberger, H.J., Richelson, G. (1980). *Burn-out: The high cost of achievement*. Garden City: Anchor Press.
Freudenberger, H.J., Richelson, G. (1981). *Burnout: How to beat the high cost of success.* Toronto: Bantam Books.
Furgał, M. (2012). Terapia rodziny dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. W: Bobińska, K., Pietras, T., Gałecki, P. (red.), *Niepełnosprawność intelektualna*. Wrocław: Continuo.
Gajdzica, Z. (2008). Kształcenie pedagogów specjalnych a jakość ich pracy w kontekście integracyjnej i segregacyjnej formy edukacji specjalnej. W: Palak, Z., Bujnowska, A. (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego: aktualne wyzwania teorii i praktyki*. Lublin: Wyd. UMCS.
Gałkowski, T. (1978). Problemy rodzin dzieci upośledzonych umysłowo. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne* 6, 69–75.
Gałkowski, T. (1986). Potrzeby dziecka niepełnosprawnego. *Szkoła Specjalna* 2, 128–133.
Gaś, Z.B. (2001). *Doskonalący się nauczyciel.* Lublin: Wyd. UMCS.
Gersten, R. i in. (2001). Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators' Intent to Stay. *Exceptional Children* **67**(4), 549–567.
Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning (Critical Studies in Education Series)*, Westport: Bergin & Garvey.
Golembiewski, R.T., Scherb, K., Boudreau, R.A. (1993). Burnout in cross-national settings. Generic and model – specific perspectives. W: Schaufeli, W.B., Maslach, C., Marek T. (ed.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research.* Washington, DC: Taylor & Francis.
Golińska, L., Świętochowski, W. (1998). Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza* 5, 385–398.
Grzegorzewska, M. (1964a). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: PIPS.
Grzegorzewska, M. (1964b). *Wybór pism*. Warszawa: PWN.
Grzegorzewska, M. (1985). *Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych.* Warszawa: WSPS.
Grzegorzewska, M. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa.* Kraków: Wyd. UJ.
Gunzburg, H.G. (1969). *Problemy nauczania w upośledzeniu umysłowym*, W: Clarke, A.M., Clarke, A.D.B (red.), *Upośledzenie umysłowe*. Warszawa: PWN.
Hamama, L. i in. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies* **14**(3), 731–751.
Hastings, R. (2002). Do challenging behaviors affect staff psychological well-being? Issues of causality and mechanism. *American Journal on Mental Retardation* 107(6), 455–467.
Hastings, R., Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation* **40**(2), 148–156.

Hatton, C.C., Wigham, S., Craig, J. (2009). Developing measures of job performance for support staff in housing services for people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* **22**(1), 54–64.

Hatton, C.C. i in. (1999). Staff stressors and staff outcomes in services for adults with intellectual disabilities: The staff stressor questionnaire. *Research in Developmental Disabilities* 20(4), 269–285.

Hayes, S.C., Strosahl, K.D., Wilson, K.G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.

Hensel, J.M., Lunsky, Y.Y., Dewa, C.S. (2012). Exposure to client aggression and burnout among community staff who support adults with intellectual disabilities in Ontario, Canada. *Journal of Intellectual Disability Research* **56**(9), 910–915.

Hobfoll, S.E. (1989). Zachowanie zasobów – nowa próba konceptualizacji stresu. *Nowiny Psychologiczne* 5–6, 24–48.

Hoffman, S., Palladino, J., Barnett, J. (2007). Compassion fatigue as a theoretical framework to help understand burnout among special education teachers. *The Journal of Ethnographic & Qualitative Research* 2, 15–22.

Holt, J. (1981). O „pomocy" i specjalistach od pomagania. W: Jankowski, K. (red.), *Psychologia w działaniu*. Warszawa: Czytelnik.

Hug, W. (1987). It takes a maladjusted teacher to teach a maladjusted child: Occupational motivation and professional attitudes of teachers in schools for the maladjusted. *Maladjustment & Therapeutic Education* 5(1), 34–45.

Innstrand, S., Espnes, G., Mykletun, R. (2002). Burnout among people working with intellectually disabled persons: a theory update and an example. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 16(3), 272–279.

Jenkins, R., Rose, J., Lovell, C. (1997). Psychological well-being of staff working with people who have challenging behavior. *Journal of Intellectual Disability Research* 41, 502–511.

Jennett, K.H., Harris, S.L., Mesibov, G.B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* **33**(6), 583–593.

Jennings, P., Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* **79**(1), 491–525.

Jędrzejczak, M. (1968). Mechanizmy obronne w zachowaniu się dzieci upośledzonych umysłowo. *Szkoła Specjalna* 2.

Kaczyńska, W. (1998). *Etyka służb społecznych jako przedmiot interdyscyplinarnej rozmowy o pomaganiu najbardziej potrzebującym*. W: Kaczyńska, W. (red.), *O etyce służb społecznych*. Warszawa: IPSiR UW.

Kampert, K. (2008). Przemoc – nie, przymus – tak? O zagrożeniach płynących ze strony osób pomagających. W: Bartnikowska, U., Kosakowski, C., Krause, A. (red.), *Współczesne Problemy Pedagogiki Specjalnej*. Olsztyn: Wyd. UWM.

Kantas, A., Vasilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress* **11**(1), 94–100.

Kasari C., Bauminger N. (1998). Social and emotional development in children with mental retardation. W: Burack, J., Hodapp, R.M., Zigler, E. (ed.), *Handbook of mental retardation and development*. New York: Cambridge University Press.

Kaslow, F.W., Schulman, N.O. (1987). How to be sane and happy as a family therapist or the reciprocal impact of family therapy teaching and practice and therapists' personal lives and mental health. *Journal of Psychotherapy & The Family* **3**(2), 79–96.

Kędracka, E. (1998). Wypalanie się zawodowe nauczycieli. *Szkoła Zawodowa* 4, 40–45.

Kierstead, F.D. (1983). The burnout of educational leadership: A firefighter's mentality in a world of brushfires. *Focus on Learning* 9, 23–28.

Kincheloe, J.L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking. Mapping the postmodernism*. Westport: Bergin & Garvey.

Kirejczyk, K. (1981). Istota i zaburzenia procesu uczenia się. *Szkoła Specjalna* 1, 14.

Kliś, M., Kossewska, J. (1998). Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego. *Psychologia Wychowawcza* **41**(2), 125–140.

Kohn, M.L., Schooler, C. (1982). Job conditions and personality: A longitudinal assessment of their reciprocal effects. *American Journal of Sociology* **87**(6), 1257–1283.

Kohn, M.L., Schooler, C. (1986). *Praca a osobowość. Studium współzależności.* Warszawa: PWN.

Konarzewski, K. (2004). Nauczyciel. W: Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania*. T. 2: *Szkoła*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Koniarek, J. (1992). *Psychospołeczne uwarunkowania częstości występowania i poziomu wypalania się (burnout) populacji pielęgniarek zatrudnionych w szpitalach w Łodzi*, Temat badawczy nr IMP 21.2, Instytut Medycyny Pracy w Łodzi, Łódź.

Korzon, A. (1991). Zjawisko wyczerpywania się pedagoga specjalnego w pracy zawodowej. W: Kuligowska, K. (red.), *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*. Warszawa: Wyd. WSPS.

Kosakowski, C. (2003). Zastanowienia nad zjawiskiem przymusu w rewalidacji osób z odchyleniami od normy. W: *Węzłowe problemy peadgogiki specjalnej*, C. Kosakowski, Toruń: Akapit.

Kossewska, J. (2000). *Uwarunkowania postaw.* Kraków: Wyd. Naukowe AP.

Kostrzewski, J. (1981). *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo.* W: Kirejczyk, K. (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika.* Warszawa: PWN.

Kostrzewski, J., Głodkowska, J. (1985). Cechy osobowości nauczyciela na zasób wiadomości i umiejętności z matematyki uczniów klas I–III lekko upośledzonych umysłowo. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2, 93–100.

Kościelak, R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, Warszawa: PWN.

Kościelska, M. (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny.* Warszawa: PWN.

Kościuch, J. (1990). Wartości a zdrowie psychiczne. W: Obuchowski, K., Puszczewicz, B. (red.), *Sens życia*. Warszawa: NURT.

Kott, T. (2005). *Zajęcia pozalekcyjne i terapia zajęciowa z osobami o obniżonej sprawności umysłowej.* Warszawa: Wyd. APS.

Kowalik, S. (1995). *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo.* Warszawa: PWN.

Kozak, A. i in. (2013). Psychosocial work-related predictors and consequences of personal burnout among staff working with people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 34(1), 102–115.

Kozielecki, J. (1988). *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa: PWN.

Krause, A. (2004). *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Impuls.

Krause, A. (2008). O wychowaniu – rozważania na kanwie „Listów do Młodego Nauczyciela". W: Kosakowski, C., Krause, A., Bartnikowska U. (red.), *Współczesne Problemy Pedagogiki Specjalnej*. Olsztyn: Wyd. UWM.

Krawcewicz, S. (1976). *Kształcenie ustawiczne nauczycieli*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Krawulska-Ptaszyńska, A. (1992). Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich. *Przegląd Psychologiczny* 3, 403–410.

Kuligowska, K. (red.) (1991a). *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*. Warszawa: WSPS.

Kwiatkowska, H. (1991b). Przemiany funkcji zawodowych nauczyciela. W: Nowak, J. (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*. Wrocław: ZNiO.

Kwaśnica, R. (1990). Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli. W: Kwieciński, Z., Witkowski, L. (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: UMK.

Kwiatkowska, H. (1991). Etos zawodowy nauczyciela i jego przemiany. W: Nowak, J. (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*. Wrocław: Ossolineum.

Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa: IBE.

Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.

Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: WAiP.

Kwiatkowska, H., Lewowicki T. (red.) (1997). *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Warszawa: WSP ZNP.

Kwiatkowska-Kowal, B. (1997). Wyzwania a rzeczywistość edukacji nauczycielskiej. W: Kwiatkowska, H., Lewowicki T. (red.), *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Warszawa: WSP ZNP.

Kwiatkowski, P. (1993), Stres zawodowy pedagoga resocjalizacyjnego; niektóre aspekty profilaktyki na etapie przygotowania do pracy. *Szkoła Specjalna* 4, 117–147.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research* **29**(2), 146–152.

Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology* 48, 159–167.

Lane, K.L., Oakes, W.P., Cox, M.M. (2011). Functional Assessment-based Interventions: A university-district partnership to promote learning and success. *Beyond Bahaviour* **20**(3), 13–18.

Längle, A. (2003). Burnout – Existential meaning and possibilities of prevention *European Psychotherapy* 4, 107–121.

Längle, A., Orgler, C., Kundi, M. (2003). The Existence Scale: A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfillment. *European Psychotherapy* **4**(1), 135–151.

Lausch-Żuk, J. (1996). Autonomia młodzieży z upośledzeniem umysłowym w odczuciu rodziców. W: Dykcik, W. (red.), *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań: Eruditus.

Lawson, D.A., O'Brien, R.M. (1994). Behavioral and self-report measures of staff burnout in development disabilities. *Journal of Organizational Behavior Management* 14(2), 37–54.

Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer.
Legowicz, J. (1975). *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania.* Warszawa: PWN.
Lewowicki, T. (1997). *Przemiany oświaty.* Warszawa: Żak.
Lin J. i in. (2009). Job strain and determinants in staff working in institutions for people with intellectual disabilities in Taiwan: A test of the Job Demand-Control-Support model. *Research in Developmental Disabilities* 30(1), 146–157, DOI:10.1016/j.ridd.2008.02.001.
Litzke, S.M., Schuh, H. (2007). *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe.* Gdańsk: GWP.
Loonstra, B., Brouwers, A., Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education* **25**(5), 752–757.
Lucas, E. (1987). Empiryczna walidacja logoterapii. W: Popielski, K. (red.), *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii.* Lublin: Redakcja Wyd. KUL.
Łaś, H. (red.) (1996). *Rewalidacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych.* Szczecin: Wyd. Naukowe US.
Łobocki, M. (1993). Z teorii i badań dotyczących wartości. *Annales UMCS Sectio J* 6, 1–15.
Majewski, T. (2008). Normalizacja życia młodzieży niepełnosprawnej wyzwaniem dla pedagoga specjalnego. W: Palak, Z. (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji.* Lublin: Wyd. UMCS.
Mandal, E. (1999). Syndrom wypalenia zawodowego a tożsamość płciowa nauczycielek. *Psychologia Wychowawcza* 1, 2–18.
Manthei, R., Solman, R. (1988). Teacher stress and negative outcomes in Canterbury state schools. *New Zealand Journal of Educational Studies* 23, 245–163.
Mariański, J. (1996). Postawy młodzieży polskiej wobec sensu życia. W: Popielski, K. (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji.* Lublin: Redakcja Wyd. KUL.
Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
Maslach C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective, Professional burnout: Recent developments in theory and research. Washington, DC: Taylor & Francis.
Maslach, C. (1999). Wypalenie się – utrata troski o człowieka. W: Zimbardo, W., Ruch, F.L. (red.), *Psychologia i życie.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
Maslach, C. (2000). Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej. W: Sęk, H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
Maslach, C., Jackson, S.E. (1986). *Maslach burnout inventory.* Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
Maslach, C., Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout.* San Francisco: Jossey-Bass.
Maslach, C., Schaufeli W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. W: Schaufel, W.B., Maslach, C., Marek, T. (ed.), *Professional burnout: recent developments in theory and research.* Washington, DC: Taylor & Francis.
Maslach, C., Jackson, S., Leiter, M. (1997). Maslach Burnout Inventory. W: Zalaquett, C.P., Wood R.J. (ed.), *Evaluating stress. A book of resources.* Lanham: The Scarecrow Press.
Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.

Materny, K., Kampert, K., Krzemińska, D. (1999). Trójgłos o... Czyli szkic do portretu pedagoga współczesnego (W poszukiwaniu źródeł jakości człowieka). W: Dykcik, W., Pańczyk, J. (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*. Poznań: UAM.

Matusewicz, C. (1975). *Psychologia wartości*. Warszawa–Poznań: PWN.

McCormick, J., Solman, R. (1992). The externalized nature of teachers' occupational stress and its association with job satisfactions. *Work & Stress* **6**(1), 33–44.

McGrew, J.H. (2013). Teacher and child predictors of achieving IEP goals of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* **43**(12), 2748–2763. DOI: 10.1007/s10803-013-1884-x.

Meier, S.T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology* **57**(3), 211–219.

Meirieu P. (2003). *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Melamed, S., Kushnir, T., Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular disease. *Behavioral Medicine* **18**(2), 53–60.

Moore, J.E. (2000). Why is this happening? A casual attribution approach to work exhaustion consequences. *Academy of Management Review* **25**(2), 335–349.

Mentel, E. (1996). Sensotwórcza rola cierpienia w rozwoju jednostki – w koncepcji V.E. Frankla i K. Dąbrowskiego. W: Popielski, K. (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*. Lublin: Redakcja Wyd. KUL.

Merchel, K. (1993). *Wybrane poznawczo-motywacyjne uwarunkowania procesu wypalenia zawodowego u nauczycieli* (niepublikowana praca magisterska). Poznań: UAM.

Merecz D. (2010). Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne. W: Pyżalski, J., Merecz, D. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*. Kraków: Impuls.

Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika. Leksykon.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Mills, R.S. (2011). The relationship between challenging behaviour, burnout and cognitive variables in staff working with people who have intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* **55**(9), 844–857. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2011.01438.x.

Mirski, J. (1932). Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii. *Oświata i Wychowanie* 9, 846–859.

Molesztak, A., Tchórzewski, A., Wołoszyn, W. (1994). *W kręgu powinności moralnych nauczyciela.* Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.

Morgan, S.R., Reinhart, J.A. (1985). Training as a factor contributing to burnout in teachers of emotionally disturbed children. *Education* **106**(2), 185–192.

Mutkins, E., Brown, R., Thorsteinsson, E. (2011). Stress, depression, workplace and social supports and burnout in intellectual disability support staff. *Journal of Intellectual Disability Research* **55**(5), 500–510. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2011.01406.x.

Nalaskowski, A. (1997). *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

Newcomb, T.M. (1965). *Psychologia społeczna.* Warszawa: PWN.

NIOSH (1998). *Stress... at work*, DHHS (NIOSH) Publication No. 99–101.

Noone, S.J., Hastings, R.P. (2009). Building psychological resilience in support staff caring for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities* **13**(1), 43–53.

Noone, S.J., Hastings, R.P. (2011). Values and psychological acceptance as correlates of burnout in support staff working with adults with intellectual disabilities. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities* **4**(2), 79–89.

Nowak, M. (1996). Znaczenie wartości w procesie wychowania,. W: Popielski, K. (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*. Lublin: Redakcja Wyd. KUL.

Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły.* Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

Noworol, C., Marek, T. (1993). Typology of burnout: Methodology modeling of the syndrome. *Polish Psychological Bulletin* **24**(4), 319–326.

Obuchowski, K. (1993). *Człowiek intencjonalny.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Obuchowski, K. (2001). *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich.* Poznań: Zysk i S-ka.

Olbrycht, K. (1994). Nauczyciel wobec koncepcji wychowania „dla" i wychowania „do" wartości. W: Kwiatkowska, H. (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: IHNOiT.

Oleś, P. (1989). *Wartościowanie a osobowość.* Lublin: Redakcja Wyd. KUL.

Oleś, P. (1998). *Kwestionariusz Kryzysu w Wartościowaniu – Podręcznik.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Olszak, A. (2001). *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych.* Lublin: Wyd. UMCS.

Olszewski, A. (1979). Miejsce i rola wartości moralnych w systemie edukacji zawodowej nauczyciela. W: Krawcewicz, S. (red.), *Z badań nad zawodem nauczyciela*. Warszawa: WSiP.

Ossowska, M. (1970). *Normy moralne. Próba systematyzacji.* Warszawa: PWN.

Ostasz, L. (2001). *Potencjał ludzki a wychowanie.* Olsztyn: Wyd. UWM.

Ostrowska K. (1998). *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości.* Warszawa: CMPP-PMEN.

Otis-Wilborn, A. i in. (2005). Beginning Special Educators' Forays into General Education. *Teacher Education and Special Education* **28**(3/4), 143–152.

Palusiński, R. (2002). Sens życia a sens pracy. Odkrywanie sensu pracy. W: Wawak, T. (red.), *Zmieniające się przedsiębiorstwo w zmieniającej się politycznie Europie*. Kraków: Wyd. Informacji Ekonomicznej UJ.

Pańczyk, J. (1999). Zasady nauczania specjalnego (dydaktyki specjalnej). W: Pańczyk, J. (red.), *Roczniki pedagogiki specjalnej.* Warszawa: Wyd. WSPS.

Pańczyk, J. (red.). (2002–). *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*. Łódź: Wyd. UŁ.

Pańczyk, J. (2004). *Rola kompetencji,(dyspozycji instrumentalnych i osobowościowych) pedagogów specjalnych we wsparciu osób rehabilitowanych i resocjalizowanych.* Referat wygłoszony na konferencji w Kazimierzu Dolnym, zorganizowanej przez Zakład Psychopedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Pańczyk, J. (2006). Pedagogika specjalna terapiami stoi. W: Pańczyk, J. (red.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Pańczyk, J. (2008). Nominalne zawody (stanowiska pracy) dla absolwentów kierunku pedagogiki specjalnej. W: Palak, Z. (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wyd. UMCS.

Parchomiuk, M. (2013). *Postawy pedagogów specjalnych wobec seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Lublin: Wyd. UMCS.

Pasikowski, T. (2000). Polska adaptacja kwestionariusza Maslach Burnout Inventory. W: Sęk, H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Pelc, H. (1991). Specyfika pracy pedagoga w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym. W: Pańczyk, J. (red.), *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*. Warszawa: Wyd. WSPS.

Pietrasiński, Z. (1976). *Podstawy psychologii pracy.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Pilecka, B. (1986). *Osobowościowe i środowiskowe korelaty poczucia sensu życia.* Rzeszów: Wyd. WSP.

Pines, A.M. (1993). Burnout: An existential perspective. W: Maslach, C., Marek, T., Schaufeli W.B. (ed.), *Professional burnout: recent developments in theory and research*. Washington DC: Taylor & Francis.

Pines, A.M. (2000). Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej. W: Sęk, H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Pines, A.M. (2002). A psychoanalytic-existential approach to burnout: Demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager. *Psychotherapy* **39**(1), 103–113.

Pines, A.M. (2004). Why Israelis are less burned out. *European Journal of Psychology* 9(2), 69–77.

Pines, A.M., Aronson, E. (1988). *Career burnout.* New York: Free Press.

Pines, A.M., Yafe-Yanai, O. (2001). Unconscious determinants of career choice and burnout: Theoretical model and counseling strategy. *Journal of Employment Counseling* **38**(4), 170–184.

Pines A.M., Aronson E., Kafry D. (1981). *Burnout: from tedium to personal growth*. New York: Free Press.

Pilch T., Bauman, T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych.* Warszawa: Żak.

Plichta, P. (2004). *Wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych a ich poczucie sensu życia i poziom kryzysu w wartościowaniu (na przykładzie specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla uczniów upośledzonych umysłowo)* (niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Jana Pańczyka). Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

Plichta, P. (2007a). Obciążenia w zawodzie pedagoga związane z brakiem sensu pracy. W: Plichta, P. Pyżalski, J. (red.), *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP). Podręcznik*. Łódź: Wyd. UŁ.

Plichta, P. (2007b). Poczucie sensu życia i kryzys wartości pedagogów specjalnych a zagrożenie wypaleniem zawodowym. W: Libiszowska-Żółtkowska, M. (red.), *Czego obawiają się ludzie? Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie.* Warszawa: Wyd. UW.

Plichta, P. (2007c). Poczucie sensu pracy i poczucie sensu życia tych, którzy pracują na rzecz Innego. W: Jachimczak, B., Olszewska, B., Podgórska-Jachnik, D. (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu.* Łódź: Satoridruk.pl.

Plichta, P. (2008). O potrzebie badania związków między wypaleniem zawodowym a hierarchią wartości pedagogów specjalnych. W: Palak, Z., Bujnowska, A. (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki.* Lublin: Wyd. UMCS.

Plichta, P. (2009). Poczucie sensu życia oligofrenopedagogów. W: Bielska-Łach, M. (red.), *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*. Warszawa: Wyd. APS.

Plichta, P. (2010a). Wypalenie zawodowe oligofrenopedagogów w kontekście stopnia upośledzenia ich wychowanków. W: Krause, A., Materny, K., Rzeźnicka-Krupa, J. (red.), *Życie z niepełnosprawnością – wyzwania edukacyjne, rehabilitacyjne i normalizacyjne.* Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego 105–112.

Plichta, P. (2010b). Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych. W: Bilska, E. (red.), *Wypalenie zawodowe pracowników placówek resocjalizacyjnych.* Warszawa: PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.

Plichta, P. (2010c). *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej – kontekst edukacyjny.* W: Pyżalski, J., Roland, E. (ed.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny.* Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Pobrane z: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1249/Piotr%20Plichta%20Uczniowie%20niepe%C5%82nosprawni%20intelektualnie%20jako%20ofiary%20i%20sprawcy%20agresji%20r%C3%B3wie%C5%9Bniczej%20.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

Plichta, P. (2014). Obciążenia zawodowe pedagogów specjalnych pracujących z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie. *Medycyna Pracy* **65**(2), 239–250.

Plichta, P., Pyżalski, J. (2000). Terapia nacelowana na wypalenie zawodowe pedagoga warunkiem skuteczności jego pracy. W: Pańczyk, J. (red.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*. Łódź: Wyd. UŁ.

Plichta, P., Pyżalski, J. (2002). Depersonalizacja jako przeszkoda w zaspokajaniu potrzeb wychowanków placówek kształcenia specjalnego. W: Dykcik, W., Kosakowski, C., Kuczyńska-Kwapisz, J. (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy.* Olsztyn: Wyd. Naukowe PTP Oddział w Poznaniu.

Plichta, P., Pyżalski, J. (2006). Profilaktyka wypalenia zawodowego w kształceniu zawodowym pedagogów specjalnych – prezentacja warsztatu. W: Gomuła, T., Dyrda, T. (red.), *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria, praktyka*. Kielce: Wyd. AŚ.

Ploch, L. (1997). *Praca wychowawcza z dziećmi upośledzonymi umysłowo w internacie.* Warszawa: WSiP.

Płużek, Z. (1974). Człowiek w poszukiwaniu samego siebie. W: Darowski, W. (red.), *Człowiek, istnienie i działanie*. Kraków: Wyd. Apostolstwa Modlitwy.

Podgórny, M. (2000). *Strategie zachowań bezrobotnych. Wymiar edukacyjny.* Wrocław: Wyd. UWr.

Poel, E.W., Williams, K. (2006). Stress management for special educators: The self-administered tool for awareness and relaxation (STAR). *Teaching Exceptional Children Plus* **3**(1). http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol3/iss1/art2 [Dostęp 19.05.2015].

Popielski, K. (1987). *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii* Lublin: Redakcja Wyd. KUL.

Popielski, K. (1996). *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji.* Lublin: Redakcja Wyd. KUL.

Popielski, K. (1994). *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin: Redakcja Wyd. KUL.

Popielski, K. (2007). Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa. W: Dudzikowa, M., Czerepaniak-Walczak, M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Gdańsk: GWP.

Prescott, S., Hopkins, G. (1984). The value and attitude structure of special educators. *College Student Journal* **18**(2), 56–59.

Prężyna, W. (1996). Społeczno-religijne ramy odniesienia dla poczucia sensu życia i psychoterapii. W: Popielski, K. (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*. Lublin: Redakcja Wyd. KUL.

Puchalski, K., Korzeniowska, E. (2010). Struktura, strategie i metodologia programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli. W: Pyżalski, J, Merecz, D. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*. Kraków: Impuls.

Pyżalski, J. (2002a). *Wypalenie zawodowe pedagogów młodzieżowych ośrodków wychowawczych i jego korelaty* (niepublikowana praca doktorska). Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Pyżalski, J. (2002b). Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych. *Medycyna Pracy* 6, 495–499.

Pyżalski, J. (2007). Profesje pomocowe a stres zawodowy. W: Pyżalski, J., Plichta, P. (red.), *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP). Podręcznik*. Łódź: Wyd. UŁ.

Pyżalski, J. (2008). Obciążenia psychospołeczne w zawodzie pedagoga – wstępne wyniki badań uzyskane kwestionariuszem obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP). *Medycyna Pracy* 59(3), 229–236.

Pyżalski, J. (2010). Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli. W: Pyżalski, J., Merecz, D. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli.* Kraków: Impuls.

Pyżalski J. (2015). *Każdy przywódca edukacyjny to tylko człowiek – jak dyrektor szkoły ma poradzić sobie z wymaganiami roli?* [w druku].

Pyżalski, J., Merecz D. (red.) (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli.* Kraków: Impuls.

Pyżalski, J., Plichta, P. (red.) (2007). *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP). Podręcznik*. Łódź: Wyd. UŁ.

Pyżalski, J., Puchalski, K., Korzeniowska E. (2008). Promocja zdrowia psychicznego w miejscu pracy w Polsce. W: Okulicz-Kozaryn, K., Ostaszewski, K. (red.), *Promocja zdrowia psychicznego – badania i działania w Polsce.* Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Reiss, S., Levitan, G.W., Szyszko, J. (1982). Emotional disturbance and intellectual disability: Diagnostic overshadowing. *American Journal of Mental Deficiency* **86**(6), 567–574.

Robertson, J. i in. (2005), Staff stress and morale in community-based settings for people with intellectual disabilities and challenging behaviour: A brief report. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 18(3), 271–277.

Rose, D. i in. (2004). Negative emotional reactions to challenging behaviour and staff burnout: Two replication studies. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 17(3), 219–223.

Rose, D., Rose, J. (2005). Staff in services for people with intellectual disabilities: The impact of stress on attributions of challenging behavior. *Journal of Intellectual Disability Research* **49**(11), 827–838.

Rose, J., David, G., Jones, C. (2003). Staff who work with people who have intellectual disabilities: The importance of personality. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* **16**(4), 267–277.

Rose, J., Jones, F., Fletcher, B. (1998a). Investigating the relationship between stress and worker behaviour. *The Journal of Intellectual Disability Research* 42, 163–172.

Rose, J., Jones, F., Fletcher, B. (1998b) The impact of a stress management on staff well-being and performance at work. *Work & Stress* **12**(2), 112–124.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. Nr 109, poz. 631). Pobrane z: http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20111090631.

Różycka, J., Kaźmierska, B. (1999). Neurotyzm u nauczycieli szkół podstawowych specjalnych i szkół podstawowych ogólnych. W: Kropiwnicki, J. (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*. Zielona Góra: Wyd. Nauczycielskie.

Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości.* Toruń: Wyd. UMK.

Sadowska, S. (2006). *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.* Kraków: Impuls.

Schaufeli, W.B., Enzman, D., Girault, N. (2000). Przegląd metod pomiaru wypalenia zawodowego. W: Sęk, H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Schaufeli, W.B., Buunk, B.P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research in theorizing. W: Schabracq, M.J., Winnubst, J.A.M., Cooper C.L. (ed.), *The handbook of work and health psychology*. Chichester: Wiley & Sons.

Schmidbauer, W. (1983). *Helfen als Beruf. Die ware Nachstenliebe.* Reinbek: Rohwolt Verlag.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schultz, D., Schultz, S.E. (2012). *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Schwarzer, R., Taubert, S. (1999). Radzenie sobie ze stresem. Wymiary i procesy. *Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna* 6, 72–92.

Seidman, S.A., Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work & Stress* **5**(3), 205–216.

Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną.* Wrocław: Wyd. UWr.

Sekułowicz, M. (2005). *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków.* Wrocław: Wyd. Naukowe DSWE TWP.

Sekułowicz, M. (2008). Wypalenie zawodowe nauczycieli – pedagogów specjalnych a ich zawodowe kompetencje i pełnione role. W: Palak, Z. (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wyd. UMCS.

Seligman, M.E.P. (1993). *Optymizmu można się nauczyć.* Poznań: Media Rodzina.

Sęk, H. (1992). Perceived social support and competence in coping with stress and teacher burnout. W: Sęk, H. (ed.), *Readings in health and preventive psychology*. Poznań: K. Domke.

Sęk, H. (1994). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania. W: Brzeziński, J., Witkowski, L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Toruń: Edytor.

Sęk, H. (1996). *Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania.* Poznań: K. Domke.

Sęk, H. (2000a). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania.* W: Brzeziński, J., Witkowski, L. (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Toruń: Wyd. UMK.

Sęk, H. (2000b). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: Sęk, H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Sęk, H. (2000c). *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*. W: Sęk, H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Sękowski, A. (1993). Niektóre uwarunkowania postaw wobec osób niepełnosprawnych. W: Witkowski, T. (red.), *Podmiotowość osób niepełnosprawnych umysłowo w placówkach opiekuńczo-wychowawczych*. Lublin: Wyd. KUL.

Shinn, M. i in. (1984). Coping with job stress and burnout in the human services. *Journal of Personality and Social Psychology* **46**(4), 864–876.

Siek, S. (1993). *Wybrane metody badania osobowości.* Warszawa: Wyd. ATK.

Siek, S. (2000). Analiza osobowości nauczycieli szkół specjalnych. *Szkoła Specjalna* 1, 19–22.

Singh, N.N. i in. (2009). Mindful staff can reduce the use of physical restraints when providing care to individuals with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* **22**(1), 194–202.

Skirrow, P., Hatton, C. (2007). 'Burnout' amongst direct care workers in services for adults with intellectual disabilities: A systematic review of research findings and initial normative data. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* **20**(2), 131–144.

Søndenaa, E. i in. (2008). The prevalence and nature of intellectual disability in Norwegian prisons. *The Journal of Intellectual Disability Research* **52**(12), 1129–1137.

Sowa, J. (2008). Aksjologiczny kontekst procesu rehabilitacji. W: Palak, Z. (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji.* Lublin: Wyd. UMCS.

Speck, O. (2005a). *Być nauczycielem.* Gdańsk: GWP.

Speck, O. (2005b). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki.* Gdańsk: GWP.

Standen, P., Stanley B. (2000). Carers' attributions for challenging behaviour. *British Journal of Clinical Psychology* **39**(2), 157–168.

Stanisz, A. (1998). *Przystępny kurs statystyki w oparciu o program STATISTICA PL. na przykładach z medycyny.* Kraków: StatSoft Polska.

Staub, E. (1990). Wartości indywidualne i społeczne (grupowe) z perspektywy motywacji i ich rola w pomaganiu i krzywdzeniu innych. W: Reykowski, J., Eisenberg,

N., Staub, E. (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Wrocław: Ossolineum.

Stempien, L., Loeb, R. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special Education* **23**(5), 258–267.

Stochmiałek, J. (2000). *Rozwój pracy socjalno-opiekuńczej.* Cieszyn: UŚ.

Strelau, J. (1998). *Psychologia temperamentu.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Sutherland, V., Valerie, J., Cooper, C.L. (1990). *Understanding stress: A psychological perspective for health professionals.* London: Chapman & Hall.

Szymanski, L.S. i in. (1998). Diagnosis of mental disorders in people with mental retardation. W: Reiss, S., Aman, M.G. (ed.), *Psychotropic medications and developmental disabilities. The international consensus handbook.* Ohio: Ohio State University Nisonger Centre.

Sutton, G.W., Huberty, T.J. (1984). An evaluation of teacher stress and job satisfaction. *Education* **105**(1), 189–192.

Szczodrak, M. (1981). *Wychowawca w internacie.* Kielce: WSP.

Śliwerski, B. (1999). Porażki w szkole. Nauczycielska wiwisekcja. W: Kropiwnicki, J. (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*. Zielona Góra: Wyd. Nauczycielskie.

Śliwerski, B. (1999). Wypalenie zawodowe nauczycieli. W: Kropiwnicki, J. (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe.* Zielona Góra: Wyd. Nauczycielskie.

Tashakkori, A., Creswell, J. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* **1**(3), 207–211.

Tizard, J. (1969). Różnice indywidualne w upośledzeniu umysłowym. W: Clarke, A.M., Clarke, A.D.B. (red.), *Upośledzenie umysłowe*. Warszawa: PWN.

Tomasik, E. (1995). Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii. W: Żabczyńska, E. (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa: WSPS.

Tomasik, E. (red.) (1997). *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS.

Tomic, W., Tomic, E. (2008). Existential fulfillment and burnout among principals and teachers. *Journal of Beliefs & Values* **29**(1), 11–27.

Travers, C.J., Cooper, C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress* **7**(3), 203–219.

Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: a study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research* **31**(1), 52–58

Tucholska, S. (1996). Stres w zawodzie nauczyciela. *Psychologia Wychowawcza* 5, 408–417.

Tucholska, S. (2003). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań.* Lublin: Wyd. KUL.

Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły.* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Twist, S., Montgomery, A. (2010). Promoting healthy lifestyles – challenging behavior. W: Gordon, G., Ramcharan, P., Flynn, M., Richardson, M. (ed.), *Learning Disability: A life cycle approach.* Maidenhead: Open University Press.

Tynan, H., Allen, D. (2002). The impact of service user cognitive level on carer attributions for aggressive behavior. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* **15**(8), 213–223.

Wahl, S., Newmark, R. (2009). The self-perveived quality of life of staff caring for adults with intellectual disabilities. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe* **49**(2), 287–304.

Weiskopf, P.E. (1980). Burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children* **47**(1), 18–23.

Westling, D.L. i in. (2006). The teacher support program: A proposed resource for the special education profession and an initial validation. *Remedial & Special Education* **27**(3), 136–147.

Westman, M., Eden, D. (1997). Effects of a Respite From Work on Burnout: Vacation Relief and Fade-Out. *Journal of Applied Psychology* **82**(4), 516–527.

Węgrzecki, A. (1975). *Scheler.* Warszawa: Wiedza Powszechna.

White, P., Edwards, N., Townsend-White, C. (2006). Stress and burnout amongst professional carers of people with intellectual disability: another health inequity. *Current Opinion in Psychiatry* **19**(5), 502–507.

Williams, E.E. (2003). *Teaching the mentally handicapped child: Challenges faced by teachers* (niepublikowana praca magisterska). Port Elizabeth: University of Port Elizabeth.

Witkowski L. (1994). Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji. W: Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej.* Poznań–Toruń: Edytor.

Witkowski, T. (1993). Konieczność zmiany stosunku do osób niepełnosprawnych. W: Fenczyn, Wyczesany, J. (red.), *Problemy edukacji i integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem. Materiały Pierwszego Europejskiego Kongresu „Niepełnosprawni bliżej Europy".* Kraków: PSON ZG „Ostoja".

Wisniewski, L., Gargiulo, R.M., (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *Journal of Special Education* 31(3), 325–346.

Wojciszke, B. (1986). *Struktura „Ja", wartości osobiste i zachowanie.* Wrocław: Ossolineum, Wyd. PAN.

Wojciszke, B. (1990). System wartości osobistych a zachowanie. W: Reykowski, J., Eisenberg, N., Staub, E. (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Wrocław: ZNiO.

Wojciechowski, A. (1994). *Francuska koncepcja wychowawcy specjalnego w ujęciu Guy Vattier – referat wygłoszony na konferencji.* Lublin.

Woynarowska, A. (2010). *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie.* Kraków: Impuls.

Wyczesany, J. (2007). *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Impuls.

Wyczesany, J. (2008). Pedagog specjalny jako terapeuta w ujęciu klasyków oraz w ujęciu współczesnym. W: Palak, Z. (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji.* Lublin: Wyd. UMCS.

Zabel, M.K., Zabel, R.H. (1983). Burnout among special education teachers: The role of experience, training, and age. *Teacher Education and Special Education* **6**(4), 255–259.

Zabel, M.K., Dettmer, P., Zabel, R.H. (1984). Factors of emotional exhaustion, depersonalization, and sense of accomplishment among teachers of the gifted. *Gifted Child Quarterly* 28(2), 65–59.

Zając, D. (2000). Odpowiedzialność jako element świadomości etycznej nauczyciela. W: de Tchorzewski, A., Wołoszyn-Spirka, W.M. (red.), *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*. Bydgoszcz: Wers.

Zakrzewska-Manterys, E. (2010). *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*. Warszawa: Wyd. UW.

Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review* **12**(2), 237–268.

Zelinova, M. (1999). Nauczyciel a efekt wypalenia się. W: Kropiwnicki, J. (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*. Zielona Góra: Wyd. Nauczycielskie.

Żłobicki, W., Nauczyciele a szkolne stresy, czyli o syndromie wypalenia zawodowego. W: Kropiwnicki, J. (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*. Zielona Góra: Wyd. Nauczycielskie.

Żółkowska, T. (2007). Niepełnosprawność intelektualna z perspektywy tożsamości społecznej. W: Kosakowski, C., Krause, A., Żyta, A. (red.), *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*. Olsztyn: Wyd. UWM.

Yee, S. (1990). *Career in the classroom: When teaching is more than a job*. New York: Teachers College Press.

Yiu-kee, C., Tang, C.S.K. (1995). Existential correlates of burnout among mental health professionals in Hong Kong. *Journal of Mental Health Counseling* **17**(2), 220–229.

Spis tabel, wykresów i rysunków

Tabele

Tabela 1. Wewnętrzne i zewnętrzne przyczyny wypalenia zawodowego 70
Tabela 2. Różnice między stresem a wypaleniem 77
Tabela 3. Wybrane badania dotyczące wypalenia zawodowego wśród pedagogów 88
Tabela 4. Podział zmiennych badawczych 98
Tabela 5. Liczebności i procentowy udział kobiet i mężczyzn w próbie badawczej 108
Tabela 6. Liczebności i procentowy udział kobiet i mężczyzn w badanej próbie z podziałem na kategorie według długości stażu pracy 108
Tabela 7. Liczebności i procentowy udział nauczycieli i wychowawców internatu w próbie badawczej 109
Tabela 8. Liczebności i procentowy udział pedagogów specjalnych pod względem rodzaju ośrodka, w którym są zatrudnieni 109
Tabela 9. Statystyki opisowe i współczynnik korelacji dla wieku i stażu pracy w badanej próbie pedagogów specjalnych (N = 316) 113
Tabela 10. Statystyki opisowe dla poszczególnych wymiarów wypalenia zawodowego pedagogów specjalnych 114
Tabela 11. Korelacje między wymiarami wypalenia zawodowego a stażem pracy pedagogów specjalnych 114
Tabela 12. Porównanie średnich wyników wyczerpania emocjonalnego w poszczególnych podgrupach pedagogów specjalnych ze względu na długość stażu pracy 116
Tabela 13. Porównanie średnich wyników poczucia osiągnięć w poszczególnych podgrupach pedagogów specjalnych o krótkim, średnim i długim stażu pracy 116

Tabela 14. Porównanie średnich wyników depersonalizacji w grupach pedagogów specjalnych o krótkim, średnim i długim stażu pracy 117
Tabela 15. Różnice w zakresie poziomu wyczerpania emocjonalnego między kobietami i mężczyznami 119
Tabela 16. Różnice w zakresie poziomu poczucia osiągnięć między kobietami i mężczyznami 119
Tabela 17. Różnice w zakresie poziomu depersonalizacji między kobietami i mężczyznami 120
Tabela 18. Różnice długości stażu pracy kobiet i mężczyzn 121
Tabela 19. Różnice w zakresie poziomu wyczerpania emocjonalnego między nauczycielami i wychowawcami internatu 122
Tabela 20. Różnice w zakresie poziomu poczucia osiągnięć nauczycieli i wychowawców internatu 122
Tabela 21. Różnice w zakresie poziomu depersonalizacji między nauczycielami i wychowawcami internatu 123
Tabela 22. Różnice w zakresie długości stażu pracy nauczycieli i wychowawców internatu 124
Tabela 23. Różnice w zakresie poziomu wyczerpania emocjonalnego między pedagogami specjalnymi z ośrodków dla uczniów z lekką oraz umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną 125
Tabela 24. Różnice w zakresie poziomu poczucia osiągnięć między pedagogami specjalnymi z ośrodków dla uczniów z lekką oraz umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną 126
Tabela 25. Różnice w zakresie poziomu depersonalizacji między pedagogami specjalnymi z ośrodków dla uczniów z lekką oraz umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną 127
Tabela 26. Różnice w zakresie długości stażu pracy między pedagogami specjalnymi z ośrodków dla uczniów z lekką oraz umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną 128
Tabela 27. Statystyki opisowe dla kryzysu w wartościowaniu pedagogów specjalnych 130
Tabela 28. Zestawienie współczynników korelacji liniowej Pearsona między wynikiem ogólnym kryzysu w wartościowaniu pedagogów specjalnych i czynnikami wypalenia zawodowego 130
Tabela 29. Macierz korelacji między wymiarami wypalenia zawodowego i kryzysu w wartościowaniu pedagogów specjalnych 131
Tabela 30. Rozkład wyników w zakresie nasilenia kryzysu w wartościowaniu pedagogów specjalnych 131
Tabela 31. Porównanie średnich wyników wyczerpania emocjonalnego pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na nasilenie kryzysu w wartościowaniu 132
Tabela 32. Porównanie średnich wyników poczucia osiągnięć pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na nasilenie kryzysu w wartościowaniu 132
Tabela 33. Porównanie średnich wyników depersonalizacji pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na nasilenie kryzysu w wartościowaniu 133

Tabela 34. Różnice w zakresie wyniku ogólnego kryzysu w wartościowaniu kobiet i mężczyzn 134
Tabela 35. Zależności liniowe między kryzysem w wartościowaniu i poczuciem sensu życia 135
Tabela 36. Statystyki opisowe dla stopnia podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii modelowej – Schelerowskiej 137
Tabela 37. Zestawienie współczynników korelacji liniowej Pearsona między stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii modelowej – Schelerowskiej, i czynnikami wypalenia zawodowego 137
Tabela 38. Rozkład wyników w zakresie stopnia podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości pedagogów specjalnych do hierarchii modelowej – Schelerowskiej 138
Tabela 39. Porównanie średnich wyników wyczerpania emocjonalnego pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na stopień podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej – Schelerowskiej 138
Tabela 40. Porównanie średnich wyników poczucia osiągnięć pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na stopień podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej – Schelerowskiej 139
Tabela 41. Porównanie średnich wyników depersonalizacji pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na stopień podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej – Schelerowskiej 139
Tabela 42. Różnice w zakresie stopnia podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości kobiet i mężczyzn do hierarchii modelowej – Schelerowskiej 140
Tabela 43. Hierarchia wartości pedagogów specjalnych 140
Tabela 44. Zależności liniowe między poczuciem sensu życia a nasileniem kryzysu w wartościowaniu i podobieństwem indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii modelowej 142
Tabela 45. Macierz korelacji między stopniem podobieństwa indywidualnych hierarchii wartości do hierarchii Schelerowskiej i kryzysem w wartościowaniu 142
Tabela 46. Statystyki opisowe dla poczucia sensu życia pedagogów specjalnych 144
Tabela 47. Zestawienie współczynników korelacji liniowej Pearsona między poczuciem sensu życia i czynnikami wypalenia zawodowego pedagogów specjalnych 144
Tabela 48. Wartości kwartyli będące podstawą podziału na wyniki „niskie", „przeciętne" i „wysokie". 144
Tabela 49. Porównanie średnich wyników poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na nasilenie wyczerpania emocjonalnego 145
Tabela 50. Porównanie średnich wyników poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na poczucie osiągnięć związanych z wykonywaną pracą 146

Tabela 51. Porównanie średnich wyników poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w poszczególnych podgrupach ze względu na nasilenie depersonalizacji 146
Tabela 52. Różnice w zakresie wyniku ogólnego poczucia sensu życia kobiet i mężczyzn 148
Tabela 53. Kryteria zaklasyfikowania do grup pod względem nasilenia wypalenia zawodowego i liczebność grup pedagogów specjalnych o najwyższych i najniższych rezultatach 149
Tabela 54. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Moje życie jest…" przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 150
Tabela 55. Pozytywne i negatywne treści uzupełnienia zdania „Moje życie jest…" – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 151
Tabela 56. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Mam nadzieję, że potrafię…" przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 152
Tabela 57. Konkretne (określone) i ogólne (abstrakcyjne) treści uzupełnienia zdania „Mam nadzieję, że potrafię…" – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 153
Tabela 58. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Bardziej niż czegokolwiek w życiu pragnąłbym…" przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 154
Tabela 59. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „W życiu już osiągnąłem…" przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 155
Tabela 60. Pozytywne i negatywne treści uzupełnienia zdania „W życiu już osiągnąłem…" – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 156
Tabela 61. Ogólne i konkretne (osobiste) treści uzupełnienia zdania „W życiu już osiągnąłem…" – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 157
Tabela 62. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Moją największą ambicją jest…" przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 158
Tabela 63. Związany bądź niezwiązany z pracą zawodową charakter treści uzupełnienia zdania „Moją największą ambicją jest…" – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 159
Tabela 64. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Najbardziej beznadziejną rzeczą jest…" przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 159
Tabela 65. Związany bądź niezwiązany z pracą zawodową charakter treści uzupełnienia zdania „Najbardziej beznadziejną rzeczą jest…" – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 160
Tabela 66. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Jedynym celem mojego życia jest…" przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 161

Tabela 67. Ukierunkowanie na stan i działanie w treści uzupełnienia zdania „Jedynym celem mojego życia jest..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 162
Tabela 68. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Przykrość sprawia mi..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 163
Tabela 69. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Śmierć jest..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 165
Tabela 70. Pozytywny i negatywny charakter treści uzupełnienia zdania „Śmierć jest..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 166
Tabela 71. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Szukanie zapomnienia w alkoholu lub narkotykach jest..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 166
Tabela 72. Interpretujący bądź oceniający charakter treści uzupełnienia zdania „Szukanie zapomnienia w alkoholu lub narkotykach jest..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 167
Tabela 73. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Choroba i cierpienie mogą być..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 168
Tabela 74. Charakter treści uzupełnienia zdania „Choroba i cierpienie mogą być..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 169
Tabela 75. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Życie jest dla mnie..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 169
Tabela 76. Pozytywne i negatywne treści uzupełnienia zdania „Życie jest dla mnie..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 170
Tabela 77. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Myśl o samobójstwie..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 171
Tabela 78. Potwierdzanie bądź zaprzeczanie w treści uzupełnienia zdania „Myśl o samobójstwie..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 172
Tabela 79. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Pomoc innych ludzi jest..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 173
Tabela 80. Jakościowy i ilościowy charakter treści uzupełnienia zdania „Pomoc innych ludzi jest..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 174
Tabela 81. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Najbardziej pasjonuje mnie..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 175

Tabela 82. Związany bądź niezwiązany z pracą zawodową charakter treści uzupełnienia zdania „Najbardziej pasjonuje mnie..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 176
Tabela 83. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Czasem myśląc nad swoim życiem, czuję się całkowicie bezradny, ponieważ..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 177
Tabela 84. Potwierdzanie bądź zaprzeczanie w treści uzupełnienia zdania „Czasem myśląc nad swoim życiem, czuję się całkowicie bezradny, ponieważ..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 178
Tabela 85. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Punktem odniesienia pozwalającym zrozumieć moje istnienie jest..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 179
Tabela 86. Religijny charakter treści uzupełnienia zdania „Punktem odniesienia pozwalającym zrozumieć moje istnienie jest..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 180
Tabela 87. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Od realizacji tego, czego najbardziej pragnę, powstrzymuje mnie..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 181
Tabela 88. Przyczyny lub ich brak w treści uzupełnienia zdania „Od realizacji tego, czego najbardziej pragnę, powstrzymuje mnie..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 182
Tabela 89. Wewnętrzny bądź zewnętrzny charakter personalizacji w treści uzupełnienia zdania „Od realizacji tego, czego najbardziej pragnę, powstrzymuje mnie..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 183
Tabela 90. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Gdy patrzę na swoje życie, odczuwam satysfakcję, że..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 183
Tabela 91. Związany bądź niezwiązany z pracą zawodową charakter treści uzupełnienia zdania „Gdy patrzę na swoje życie, odczuwam satysfakcję, że..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 184
Tabela 92. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Najwięcej energii poświęcam..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 185
Tabela 93. Związany bądź niezwiązany z pracą zawodową charakter treści uzupełnienia zdania „Najwięcej energii poświęcam..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 186
Tabela 94. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Myśląc o życiu, odczuwam niepokój..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 187
Tabela 95. Potwierdzanie bądź zaprzeczanie w treści uzupełnienia zdania „Myśląc o życiu, odczuwam niepokój..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 188

Tabela 96. Treść uzupełnienia niedokończonego zdania „Myśląc o świecie, sądzę, że..." przez osoby z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 188
Tabela 97. Pozytywne i negatywne sposoby uzupełnienia zdania „Myśląc o świecie, sądzę, że..." – różnice między osobami z najwyższymi i najniższymi wynikami w zakresie wypalenia zawodowego 189

Wykresy

Wykres 1. Średnie wyniki poczucia osiągnięć w grupach pedagogów specjalnych o krótkim, średnim i długim stażu pracy 117
Wykres 2. Średnie wyniki wyczerpania emocjonalnego pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym stopniu nasilenia kryzysu w wartościowaniu 133
Wykres 3. Średnie wyniki poczucia osiągnięć pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym stopniu nasilenia kryzysu w wartościowaniu 134
Wykres 4. Średnie wyniki depersonalizacji pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym stopniu nasilenia kryzysu w wartościowaniu 135
Wykres 5. Średnie wyniki poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym stopniu nasilenia wyczerpania emocjonalnego 145
Wykres 6. Średnie wyniki poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym stopniu poczucia osiągnięć 147
Wykres 7. Średnie wyniki poczucia sensu życia pedagogów specjalnych w podgrupach o różnym stopniu nasilenia depersonalizacji 147

Rysunek

Rysunek 1. Wybrane korelaty i determinanty wypalenia pojawiające się w badaniach nad wypaleniem w latach 1983–2003 69

PIOTR PLICHTA – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagog specjalny, nauczyciel dyplomowany. Adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Autor i współautor kilkudziesięciu artykułów i rozdziałów w monografiach zwartych, współautor książki *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik i współredaktor *Wychowania i kształcenia w erze cyfrowej.* Uczestnik krajowych i międzynarodowych sieci naukowych, programów badawczych i edukacyjnych. Zainteresowania naukowe związane ze stresem i wypalaniem się sił w zawodach pomocowych, korzystaniem z nowych mediów przez osoby z niepełnosprawnością oraz zaangażowaniem w przemoc rówieśniczą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

...praca, którą oceniłam, jest bardzo ważną pozycją badawczą. Szczególnie ważne jest to, że Autor podjął się oceny wypalenia specyficznej grupy zawodowej... nauczycieli, pedagogów dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Takich pozycji na rynku wydawniczym nadal brakuje. Monografia wypełnia tę lukę.

Praca jest szczególnie ważna w warstwie empirycznej, gdyż wnosi wiele nowych treści i porządkuje szereg innych, które do tej pory były pomijane lub analizowane dość pobieżnie. Autor nie tylko skupia się na mechanizmie wypalenia, lecz także omawia w jego kontekście mało upowszechnione badawczo: poczucie sensu życia i hierarchie wartości pedagogów specjalnych. Czyni to w odpowiedzialny sposób, ze znawstwem problematyki. Przyjmując strategię ilościową, świetnie ją uzupełnia analizą jakościową.

Z recenzji prof. Małgorzaty Sekułowicz

ISBN 978-83-7977-114-1

9 788379 771141 >