

JAN F. TERELAK*, MAREK MYSTKOWSKI
Instytut Psychologii
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Zakład Psychologii
Wyższa Szkoła Administracji Publicznej w Białymstoku

OPTYMIZM A WYPALENIE ZAWODOWE U NAUCZYCIELI

Optimism and teacher's burnout

Abstract

The work concerns the opinions of degree of the teacher's burnout, according to conception Christina Maslach, in report to optimism as factor the personality, in it understanding Michael Scheier and Charles Carter, modify this burnout. It in investigations the part took 98 teachers of schools over secondary-school. It to investigation of personal optimism – the pessimism was applied was the *Life Orientation the Test – Revised* – the FLIGHT – R Michael's Scheier, Charles Carver and Michael Bridges (1994) in Polish adaptation Zygfryd Juczyński and the Ryszard of Poprawa. It teachers' burnout to opinion was applied was *Maslach Burnout Inventory* - MBI in Polish conducted by psychologists' team under Helena's Sęk management adaptation. It it was affirmed was that optimism in light of investigations is one with reactionary variables burnout professional in teachers' professional group, particularly in range the emotional exhaustion and reduced feeling of personal achievements.

* Adres do korespondencji: terelak@onet.pl

1. WPROWADZENIE

Problem wypalenia zawodowego (*burnout*) jest rozpatrywany w psychologii od ponad 30 lat i pomimo stosunkowo krótkiego czasu doczekał się kilku modeli teoretycznych, wyjaśniających to zjawisko. Wśród nich najbardziej uznaną koncepcją jest podejście amerykańskiej psycholog polskiego pochodzenia Christiny Maslach, dla której punktem wyjścia było podejście psychospołeczne, ukazujące skomplikowany obraz relacji interpersonalnych w zawodach takich jak np. zawód nauczyciela, w którym osobowość stanowi swoiste narzędzie pracy i jest miernikiem skuteczności działania.

Celem prezentowanej pracy jest próba odpowiedzi na pytanie: Czy zmienna optymizm – pesymizm jest czynnikiem sprzyjającym wypaleniu zawodowemu? W zdefiniowaniu tej zmiennej jako niezależnej posłużono się w pracy koncepcją optymizmu jako cechy osobowości autorstwa Michaela Scheiera i Charlesa Carvera. Psychologowie ci prezentują podejście kognitywno-behawiorystyczne, podkreślające, iż nasze oczekiwania co do przyszłości mają ważny wpływ na nasze zachowanie i naszą efektywność działania.

Grupę badawczą stanowią nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych, którzy ze względów rozwojowych swoich wychowanków są szczególnie narażeni na stres, a następnie wypalenie zawodowe.

Poznanie tego zjawiska w kontekście zawodu nauczycielskiego ma szczególne znaczenie, bowiem skutki wypalenia dotyczą nie tylko pedagogów, lecz również niekorzystnie oddziałują na dzieci i młodzież pozostającą w prawie codziennych kontaktach z nauczycielami dotkniętymi tym syndromem. Biorąc pod uwagę fakt, że wychowankowie i uczniowie pozostają w fazie rozwoju psychicznego i kształtowania się złożonych struktur osobowości, nauczyciel borykający się z problemem wypalenia może odegrać negatywną rolę w tym rozwoju, może także stanowić negatywny wzorzec dla kształtującej się osobowości. Dlatego też poszukiwanie wszelkich (w przypadku tej pracy osobowościowych) uwarunkowań zespołu wypalenia zawodowego u nauczycieli wydaje się ważnym społecznie zadaniem i jednocześnie ciekawym z naukowego punktu widzenia.

2. OPTYMIZM W KONCEPCJI M. SCHEIERA I CH. CARVERA

Pojęcia „ optymizm” i „ pesymizm” doczekały się wielu interpretacji i definicji w psychologii. Szczegółowej analizy tego zagadnienia dokonał już prawie czterdzieści lat temu Andrzej Siciński (1972), zwracając w niej uwagę właśnie na różne sposoby interpretacji wspomnianych terminów w ramach dorobku myśli psychologicznej. Tak np. J. Czapiński optymizm vs pesymizmu definiuje „...jako skłonność do przypisywania raczej pozytywnych bądź raczej negatywnych znaczeń wartościujących niejednoznacznym (pod względem konsekwencji dla podmiotu) obszarom rzeczywistości” (Czapiński, 1985, s. 52). Eklektyczne podejście zaprezentował R. Stach, który określa optymizm jako „względnie trwałą tendencję do spostrzegania, wyjaśniania i oceniania świata i zjawisk w nim zachodzących w kategoriach raczej pozytywnych niż negatywnych oraz względnie trwałą skłonność do przewidywania i oczekiwania przyszłych, mniej lub bardziej konkretnych wydarzeń jako raczej pomyślnych niż niepomyślnych” (Stach, 2006, s. 16). Najbardziej znaną konceptualizacją omawianego zagadnienia jest koncepcja Martina E. Seligmana (1993), opracowana wspólnie ze współpracownikami: Johnem Teasdałem, Lyn Abramson i Judy Garber. Źródłem jej była teoria wyuczonej bezradności, opracowana przez tegoż samego autora, wyjaśniająca mechanizm powstawania bierności rezygnacji. Podstawową tezę koncepcji optymizmu Seligmana jest stwierdzenie, że każdy człowiek posiada swój indywidualny sposób interpretacji negatywnych wydarzeń. Określono go mianem stylu wyjaśniania (*explanatory style*), czyli „nawykowego sposobu, za pomocą którego ludzie wyjaśniają negatywne wydarzenia, które przydarzają się im” (Peterson, Seligman, Vaillant, 1988, s. 23). Styl ten traktowano jako względnie trwałą cechę osobowości, swoje porażki jako przejściowe, specyficzne i zależne od czynników zewnętrznych.

Zagadnienie optymizmu – pesymizmu było także przedmiotem szerokich rozważań teoretycznych jak i licznych badań empirycznych Charlesa Carvera i Michaela Scheiera (1993, 2002). Stworzyli oni jedną z najpopularniejszych, obok modelu Seligmana, koncepcję optymizmu. Jej podstawy teoretyczne wywodzą się z psychologii kognitywno-behawiorystycznej, a dokładniej z teorii samoregulacji zachowania (*self – regulation of beha-*

valor) i teorii wartość – oczekiwanie (*expectancy – value models*) (Carver, Scheier, 2002). Jest to nurt rozważań dotyczący podstawowych przesłanek aktywności psychicznej i fizycznej ludzi. Jedną z przesłanek aktywności i ważnym motywem ludzkiej aktywności jest – zdaniem autorów – dążenie do osiągnięcia wyznaczonych sobie celów, rozumianych jako pożądany dla jednostki stan rzeczy, pożądana wartość. Ludzie starają się dopasować swoje zachowanie do celów i wartości, które uważają za pożądane, nie chcą natomiast angażować się w wartości, które uważają za niepożądane. Drugim ważnym elementem koncepcji optymizmu, są oczekiwania rozumiane jako poczucie pewności siebie bądź zwątpienia, co do możliwości osiągnięcia zamierzonego celu. Jeśli człowiek oczekuje, że jego działanie przyniesie upragnione skutki, to podejmuje on trud, by je uzyskać, nawet jeśli postęp będzie wolny i trudny lub wystąpią jakieś przeciwności. Natomiast jeśli postrzeża, że upragnione efekty są nie do zdobycia, najczęściej wycofuje swoje wysiłki z dążenia do danego celu. Zgeneralizowane oczekiwania wobec przyszłości mają względnie trwałe charakter i tworzą istotny wymiar osobowości, określany przez M. Scheiera i C. Carvera mianem optymizmu vs pesymizmu, który jest traktowany jako dyspozycja osobowości posiadająca jeden wymiar, na którym każda osoba znajduje się bliżej jednego bądź drugiego końca (Carver, Scheier, 1993).

Wymiar optymizm – pesymizm jest uznawany za jeden z bardziej istotnych modyfikatorów radzenia sobie ze stresem (Carver, Scheier, 2007; Terelak, 2008). Przeprowadzono wiele badań mających na celu badanie zależności pomiędzy optymizmem a stresem. Rozważania naukowe dotyczyły na przykład doświadczeń studentów rozpoczynających studia (Aspinwall, Taylor, 1992), menedżerów (Long, 1993), ocalałych z ataków rakietowych (Zeidner, Hammer, 1992). Badano doświadczenia ludzi przechodzących przez takie stresujące sytuacje jak: narodziny dziecka, aborcja (Cozzarelli, 1993), wszczepienie by-passów (Scheier, Carver i wsp., 1989). Obserwowano jak ludzie radzą sobie w tak kryzysowych sytuacjach jak diagnoza raka (Carver, Scheier i wsp., 1993) czy postępująca choroba AIDS (Aspinwall i wsp., 1992). Brano pod uwagę różne rodzaje stresorów. Powyższe prace łączy jeden bardzo istotny wniosek. Ustalono mianowicie, iż pesymiści doświadczają większego dystresu w opisanych wyżej sytuacjach.

3. SYNDROM WYPALENIA ZAWODOWEGO WEDŁUG KONCEPCJI CHRISTINY MASLACH

Model Maslach (2000) uwzględnia trzy podstawowe dymensje wypalenia zawodowego: emocjonalne wyczerpanie, depersonalizację i obniżone poczucie dokonań osobistych.

Emocjonalne wyczerpanie – cechuje się poczuciem nadmiernego zmęczenia oraz wyczerpania emocjonalnych zasobów. Najbardziej charakterystyczne dla tego wymiaru są: poczucie ogólnego zmęczenia, brak naturalnej energii i chęci do działania, brak radości życia, zwiększona impulsywność oraz drażliwość. W takiej sytuacji pełnienie ról zawodowych wymaga coraz większego wysiłku. Dołączają się do tego liczne objawy psychosomatyczne, np. bóle głowy, zmęczenie, bezsenność. Miejsce faktycznych zaburzeń zajmują często przekonania hipochondryczne, które są wyrazem próby fizycznej ucieczki w chorobę przed trudnościami, z którymi osoba nie może sobie poradzić. Można przyjąć, że jest to etap somatyzacji trudności (Anczewska, Świtaj, Roszczyńska, 2005). Na płaszczyźnie zawodowej osoba czuje się wyeksploatowana i wyczerpana, odczuwa niemożność regeneracji sił. Spadek energii powoduje trudności w rozpoczęciu nowego dnia pracy. Na płaszczyźnie psychologicznej emocjonalne wyczerpanie powoduje rozluźnienie emocjonalnych więzi z podopiecznymi, co często manifestuje się jako utrata przywiązania i bliskości (Tucholska, 2003). Christina Maslach (2000) także uważa, że wyczerpanie emocjonalne najczytelniej oddaje wpływ stresu na rozwój syndromu wypalenia zawodowego.

Depersonalizacja – to dynamiczny proces negatywnego, cynicznego, nadmiernego dystansowania się w kontaktach interpersonalnych. Dochodzi do unikania kontaktu psychicznego, demonstracji braku zainteresowania i współczucia. Relacje z innymi tracą swój dotychczasowy podmiotowy charakter, stają się bezosobowe, zdepersonalizowane. Omawiany wymiar jest uważany za nieświadomą formę obrony siebie poprzez tworzenie emocjonalnego buforu obojętności w postaci: *etykietowania* (np. oddzielenie swoich uczuć od problemów innych ludzi czyli tzw. uprzedmiotowienie ludzi), *intelektualizacji* (postrzeganie sytuacji społecznych w kategoriach ogólnych a nie osobistych), *izolowania sytuacji* (wyraźne oddzielenie płaszczyzny zawodowej od życia osobistego), *poczucia humoru* (obraca-

nie pewnych doświadczeń w żart), *wycofania się* (minimalizowanie swego zaangażowania w wywołujące stres kontakty z innymi) (Maslach, Leiter, 2007).

Obniżone poczucie dokonań osobistych – przejawia się spadkiem poczucia własnej kompetencji i wydajności pracy. Towarzyszy temu między innymi: niechęć do pracy, zanik zaangażowania, tendencja do oceny siebie, własnej pracy i jej efektów w kategoriach negatywnych (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Początkowo Christina Maslach wiązała zjawisko wypalenia z profesjami z natury swej zajmującymi się pracą z innymi ludźmi, w których kontakt i innymi jest podstawowym narzędziem pracy. Jednakże z biegiem czasu poglądy autorki ewoluowały. Badania wskazywały na to, że syndrom wypalenia występuje także w zawodach, które nie mają nic wspólnego z niesieniem pomocy innym. Skłoniło to ją do wypracowania bardziej ogólnej, uniwersalnej koncepcji wypalenia. Nie „dawca – biorca” czy „pracownik – klient” a „osoba – praca zawodowa” i zachodzące między nimi reakcje dopasowania przyjmuje Maslach w swoich nowszych pracach za płaszczyznę analiz stresu zawodowego i procesu wypalenia. Niedopasowanie między pracownikiem a pracą może wystąpić w sześciu następujących obszarach. Oto ich krótka charakterystyka: zbyt duże obciążenia pracą, brak kontroli i współdecydowania, niedostateczne wynagrodzenie, rozpad wspólnoty, brak sprawiedliwości, konflikt wartości (Maslach, Leiter, 2008).

4. CHARAKTERYSTYKA PSYCHOLOGICZNA ZAWODU NAUCZYCIELA

Zainteresowania psychologów osobą nauczyciela koncentrują się na ogół na relacjach zachodzących między pedagogiem i uczniem w trakcie procesu dydaktycznego w kontekście stresu szkolnego oraz wypalenia zawodowego.

Zgodnie z Kartą Nauczyciela (2006) do obowiązków kadry pedagogicznej należy:

- rzetelnie realizowanie zadań związanych z powierzonym stanowiskiem oraz z podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą;
- wspieranie każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążenie do pełni własnego rozwoju osobowego;

- kształcenie i wychowywanie młodzieży w umiłowaniu ojczyzny, w promowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- dbałość o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, w pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Już w tym podstawowym akcie prawnym regulującym pracę nauczyciela, można zauważyć wielość funkcji i oczekiwań, jakie społeczeństwo stawia nauczycielom.

We współczesnej szkole nauczyciel pełni szereg funkcji (Kozłowski, 1986, za: Grzegorzewska, 2006), wśród których można wyróżnić:

Funkcje informacyjno-kształcące. Nauczyciele przekazują uczniom wiedzę z zakresu różnych przedmiotów, w różnych rozmiarach i na różnych poziomach, kształtują ich nawyki i umiejętności, rozwijają zainteresowania i zdolności poznawcze.

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

Funkcje społeczno-wychowawcze. Szkoła jest instytucją społeczną, mającą na celu przygotowanie uczniów do życia społecznego i pełnienia różnych ról społecznych. Nauczyciel w procesie wychowawczym przygotowuje uczniów do udziału w życiu społecznym i wchodzenia w coraz szersze kręgi społeczne.

Helena Sęk (2000) uważa, że osobowość nauczyciela, jego zdolności interpersonalne i wrażliwość na potrzeby uczniów to swoiste narzędzia pracy wpływające na sukcesy zawodowe. Od nauczyciela oczekuje się bowiem nie tylko przekazywania wiedzy, ale stwarzania warunków do optymalizacji rozwoju uczniów. Dlatego też tak istotną rolę w tym zwodzie odgrywają procesy zaangażowania, wymiany emocjonalnej i bliski kontakt interpersonalny.

W obrębie funkcjonowania zawodowego nauczyciela można wyodrębnić sześć ról (Czykwin, 1984): organizatora i kierownika procesu dydaktycznego, wychowawcy (opiekuna klasy, organizatora i kierownika wychowania pozalekcyjnego), osoby studiującej, doskonalącej się i eksperymentującej, organizatora współpracy domu i szkoły, działacza społecznego.

Interesującą analizę specyfiki zawodu nauczyciela, z punktu widzenia współczesnej roli pedagoga, dokonał Konarzewski (2002). Określa ją jako: niejasną, wewnętrznie niespójną, psychologicznie trudną i niezgodną z innymi ważnymi rolami. Niejasność roli nauczyciela wpływa nie z tego, że nie wiadomo, co powinien on robić, ale z tego, że trudno o konsensus odnośnie do kryteriów pozwalających ocenić efekty pracy nauczyciela na płaszczyznach: dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej. Psychologiczna trudność roli koreluje z kosztem psychicznym, który ponosi nauczyciel.

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jedną właściwość zawodu nauczyciela, która wyraża się w twierdzeniu, że „nauczyciel to ktoś, kto ułatwia przejście innym, sam pozostając w miejscu” (Konarzewski, 2002, s. 170). Role ucznia pełni się przez pewien okres, role nauczyciela zaś do końca życia. Pojawia się niekiedy niebezpieczeństwo doświadczenia przez nauczyciela negatywnych emocji trojakiego rodzaju:

- poczucia nieodwzajemnienia, czyli negatywnego bilansu interakcji z uczniami; nauczyciel ma wrażenie, że daje więcej niż dostaje; daje z siebie uzyskując w zamian zdawkowe, nietrwałe wyrazy wdzięczności;
- poczucia osamotnienia wpływającego z różnic wiekowych czy pokoleniowych;
- poczucia niższości, które jest pochodną poczucia osamotnienia i wiąże się z tym, że nauczyciel, strzegąc wejścia do elity społecznej, sam do niej nie należy.

Zmęczenie wynikające z nakładania się ról zawodowych i osobistych niekorzystnie wpływa na jakość wykonywanej pracy i relacje z podopiecznymi (Terelak i wsp., 2007).

Wyniki badań oraz praktyka psychologów klinicznych i psychoterapeutów potwierdzają, że zawód nauczyciela jest zawodem społecznym związanym w sposób istotny z doświadczeniem stresu (Tucholska, 1996; Grzegorzewska, 2006; Kretschmann, 2004; Terelak, 2008). Doświadczenie stresu przez nauczycieli może powodować znaczne obniżenie efektywności ich pracy dydaktycznej i wychowawczej, a także może mieć poważne następstwa w sferze somatycznej, psychicznej i prowadzić do wypalenia się w zawodzie.

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

Czynnik 1 – nieprawidłowe zachowanie uczniów. Szczególnie znaczące są tu: hałaśliwość, tzw. „trudne klasy”, niegrzeczne zachowanie uczniów, ich zuchwałość, trudności z utrzymaniem dyscypliny, duża liczebność uczniów w klasach, brak dostatecznego zainteresowania pracą szkolną ze strony uczniów.

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

Czynnik 3 – potrzeba satysfakcji zawodowej. Dotyczy to niedostatecznej płacy, braku uznania za dobrze wykonaną pracę, konieczność zastępstw za nieobecnych nauczycieli, niski status zawodu nauczyciela oraz małe szanse na zrobienie kariery zawodowej.

Czynnik 4 – niedostateczne relacje koleżeńskie. Czynniki te tworzą negatywne postawy i relacje w gronie pedagogicznym, naciski ze strony dyrekcji bądź innych władz oświatowych, naciski ze strony rodziców.

Inne badania z wykorzystaniem analizy czynnikowej (np. Boyle i wsp., 1995), dotyczące źródeł stresu nauczycielskiego wskazują na występowanie pięciu niezależnych czynników, traktowanych jako źródła stresu. Są to:

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

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

Czynnik 3 – niewłaściwe zachowanie uczniów: hałaśliwość, brak uprzejmości, taktu i kultury osobistej ze strony uczniów. Często pedagog nie radzi sobie z utrzymaniem dyscypliny w zbyt licznej klasie.

Czynnik 4 – presja czasu jako źródło trudności. Obejmuje brak czasu na indywidualną pracę z uczniami z racji zbyt licznych klas, niedostateczne wyposażenie szkoły, brak pomocy dydaktycznych, źle zredagowane podręczniki.

Czynnik 5 – niedostateczne relacje interpersonalne w szkole. Największe znaczenie mają tu niewłaściwe relacje między nauczycielami, atmosfera w gronie pedagogicznym. Przyjacielskie i wspierające kontakty w dużym

stopniu przyczyniają się do złagodzenia odczuwanego stresu zawodowego. Czynnikiem ten obejmuje również niewłaściwe relacje nauczyciel – rodzice i nauczyciel – przełożeni.

Tak więc występujące stresory w pracy nauczyciela można podzielić na trzy główne stresory:

- takie, których źródłem są uczniowie (zaburzone zachowania uczniów, emocjonalne wymagania wychowanków, ich specjalne potrzeby, różne możliwości);
- niejednoznaczne, a nawet sprzeczne wymagania stawiane przez dyrekcję, współpracowników, uczniów, rodziców, czyli osobliwości roli nauczyciela, o których była mowa wcześniej;
- przepracowanie: zbyt dużo pracy i zbyt mało czasu na jej wykonanie (Ogińska-Bulik, 2006a).

Zawód nauczyciela jest jednym z wielu zawodów, w które według Christiny Maslach, wpisane jest ryzyko wypalenia się w zawodzie. Zjawisko to, choć nienazwane, było dostrzegane już dawno przez pedagogów. Ciekawą charakterystykę wypalenia zawodowego u nauczycieli – wychowawców, na długo przed powstaniem koncepcji naukowej, przedstawił Janusz Korczak: „W miarę lat pracy wydłuża się odległość między tym, czego żąda dorosły, czego pragnie dziecko; wzrasta znajomość nieczystych sposobów ujarzmiania. Jawi się skarga na niewdzięczną pracę: kogo Bóg chce ukarać, robi go wychowawcą. Nuży nas dziecko ruchliwe, hałaśliwe, ciekawe życia i jego zagadek, męczą pytania i zdziwienia, odkrycia i próby z niefortunnym częstokroć wynikiem. (...) Oto pochyła upadku wychowawcy: lekceważy, nie ufa, podejrzewa, śledzi, przyłapuje, karci, oskarża i karze, szuka dogodnych sposobów, by zapobiec; coraz częściej zabrania i bezwzględnie zmusza, nie widzi wysiłku dziecka, by zapisać starannie kartkę papieru lub godzinę życia; stwierdza oschle, że źle. Rzadki błękit przebaczeń, częsty szkarłat gniewu i oburzeń” (Korczak, 1992, s. 440).

Hanna Przybyła (1998) przeanalizowała szczegółowo objawy zespołu wypalenia zawodowego, charakterystyczne dla badanej grupy 112 nauczycieli, którzy diagnozowali u siebie występowanie oznak syndromu o różnym stopniu nasilenia. Porządkując objawy zgodnie z trójwymiarowym modelem Ch. Maslach (2000), zjawisko wypalenia można przedstawić następująco (w procentach badanej zbiorowości):

I wymiar – *emocjonalne wyczerpanie*: (a) objawy psychosomatyczne w postaci bólu głowy – 44,6%, (b) chroniczne zmęczenie – 34,8%, (c) inne objawy, np.: zaburzenia gastryczne – 16,1%, bezsenność – 9,8%;

II wymiar – *depersonalizacja*: (a) niechęć do ciągłego zajmowania się problemami uczniów (do poświęcania się dla nich) – 17,8%, (b) poczucie braku sensu w realizacji siebie na płaszczyźnie zawodowej – 16,1%, (c) wyraźna niechęć do nawiązywania bliższych kontaktów psychicznych z uczniami (unikanie kontaktów) – 2,7%;

III wymiar – *obniżenie poczucia osiągnięć osobistych*: (a) doświadczanie poczucia bezsilności, bezradności w wielu sprawach – 46,4%, (b) poczucie braku satysfakcji z wykonywanej pracy – 23,2%, (c) odczucie pogorszenia się relacji z innymi ludźmi (więcej konfliktów w środowisku zawodowym i w życiu prywatnym) – 22,3%, (d) poczucie niższej wartości – 18,75%, (e) doświadczanie stanów depresyjnych (uczuć, myśli) – 18,75%, (f) lęk – 13,4%, (g) poczucie obniżania się jakości wykonywanej pracy (niechęć do pracy, uchylanie się od obowiązków) – 8,9%, (h) obniżenie potrzeby osobistych osiągnięć w zawodzie – 6,3%.

Wypalenie zawodowe nie pojawia się nagle, lecz jest procesem długotrwałym, rozwijającym się stopniowo (Tucholska, 2001). Śliwerski (1999) przedstawił następujące fazy wypalenia się w zawodzie nauczyciela: (1) *Zafascynowanie* – nauczyciel prezentuje w tej fazie swojej pracy wysokie ideały i niezwykle silnie angażuje się na rzecz szkoły i swoich uczniów; (2) *Stagnacja* – coraz trudniej jest realizować ideały, toteż zmienia się ich ukierunkowanie, oczekiwania czy roszczenia uczniów, rodziców i dyrekcji szkoły zaczynają z wolna denerwować nauczyciela; (3) *Frustracja* – nauczyciel postrzega negatywnie swoich uczniów, problemy dyscyplinarne rozwiązuje najczęściej odwołując się do środków przymusu. Szkoła staje się dla nauczyciela miejscem rozczarowania; (4) *Apatia* – między nauczycielem a uczniem zanika przyjaźń. Nauczyciel wykonuje tylko to, co jest jego najpilniejszym obowiązkiem. Unika rozmów na tematy zawodowe i wszelkiej dodatkowej aktywności w pracy; (5) *Syndrom wypalenia* – pojawia się w momencie całkowitego wyczerpania.

Zaprezentowana charakterystyka psychologiczna zawodu i wyniki badań pokazują, że stres i wypalenie zawodowe jest istotnym problemem wśród

nauczycieli. Osobowościowym uwarunkowaniem wypalenia zawodowego u nauczycieli poświęcone będą badania własne.

5. ZWIĄZKI MIĘDZY OPTYMIZMEM A WYPALENIEM ZAWODOWYM

Tezę, że optymizm może przeciwdziałać rozwojowi wypalenia potwierdzają częściowo badania przeprowadzone na grupie pracowników sektora usług społecznych, przeprowadzone przez N. Ogińską-Bulik (2006b). Poddając analizie predyspozycje osobowościowe mogące mieć związek z wypaleniem u policjantów, uzyskała następujące współczynniki korelacji pomiędzy dyspozycyjnym optymizmem a: emocjonalnym wyczerpaniem (-0,37), depersonalizacją (-0,26). Związek pomiędzy optymizmem a poczuciem osiągnięć osobistych okazał się nieistotny statystycznie. Interpretując te dane można wysnuć wniosek, iż wysoki poziom optymizmu zmniejsza nasilenie symptomów wypalenia, a szczególnie emocjonalnego wyczerpania. Podobne rezultaty uzyskano w grupie pracowników służb ratowniczych (Ogińska-Bulik, Kaflik-Pieróg, 2006). W tym przypadku wymiar optymizm – pesymizm był predyktorem wszystkich trzech wymiarów składających się na syndrom wypalenia, tj. emocjonalnego wyczerpania (-0,38), depersonalizacji (-0,21) oraz poczucia osiągnięć osobistych (0,14).

Kolejne, warte przytoczenia badania na nauczycielach przeprowadził Pielichowski (2005, za: Stach, 2006). Z badań wynika między innymi, że zależność korelacyjna między poziomem optymizmu a stopniem wypalenia zawodowego ma charakter ujemny i wynosi -0,403. A zatem niski optymizmu sprzyja nasileniu syndromu wypalenia zawodowego nauczycieli. Wśród skal MBI najwyższą korelację z optymizmem wykazuje skala dotycząca obniżenia poczucia osiągnięć osobistych (-0,372).

Inną pracą starającą się uchwycić relacje pomiędzy optymizmem a wypaleniem zawodowym są badania Nadii Essenko i Sebastiana Rothmanna (2007). Celem badania było zbadanie związków pomiędzy charakterystyka pracy, wypaleniem, optymizmem i zdrowiem fizycznym. Otrzymano istotne statystycznie ujemne korelacje między optymizmem i wyczerpaniem emocjonalnym (-0,28) oraz depersonalizacją (-0,20). Z jakiegoś względu nie wzięto pod uwagę trzeciego komponentu zespołu wypalenia, a mianowicie obniżonego poczucia dokonań osobistych. Ponadto nie otrzy-

mano efektu interakcji pomiędzy optymizmem a wymaganiami pracy i zasobami w pracy w oddziaływaniu na wyczerpanie i depersonalizację. Grupę badawczą stanowili tu pracownicy administracyjni szkolnictwa wyższego.

W innym badaniu próbowano ustalić zależności pomiędzy optymizmem, stresem, satysfakcją życiową i wypaleniem w grupie menedżerów restauracji (Hayes, Weathington, 2007). Otrzymano istotną statystycznie, ujemną korelację pomiędzy optymizmem a wypaleniem zawodowym i wynosiła ona $-0,299$. Tak więc menedżerowie z nastawieniem optymistycznym wykazywali mniejszy poziom wypalenia. Zgodne jest to z wieloma innymi badaniami sugerującymi, iż optymizm pomaga w przystosowaniu się i pokonaniu trudnych, stresujących sytuacji oraz w przezwycięzeniu negatywnych skutków stresu.

Podobne wyniki uzyskali w swoim badaniu Laura Riolli i Victor Savicki (2003). Próbowali oni ustalić czy optymizm i sposoby radzenia sobie modyfikują wpływ zasobów (*work resources*) na wypalenie. Wyniki pokazały, że optymizm koreluje negatywnie z wyczerpaniem emocjonalnym oraz depersonalizacją oraz pozytywnie z poczuciem dokonań osobistych. Uzyskano także efekt interakcji, lecz tylko dla skali poczucia dokonań osobistych: w warunkach niskich zasobów, pracownicy z wyższym poziomem optymizmu wykazywali wyższy poziom poczucia dokonań osobistych. Analogicznie badani z niższym poziomem optymizmu uzyskiwali niższe wyniki na trzeciej skali kwestionariusza MBI.

Negatywny związek korelacyjny pomiędzy optymizmem a wypaleniem zawodowym uzyskano także w badaniach przeprowadzonych na grupie chińskich sportowców (Hung, Hwa, Mei, 2008) oraz studentach amerykańskich (Chang, Rand, Strunk, 2000).

Powyższe dane empiryczne nakreślają nam nieco obraz potencjalnych zależności pomiędzy optymizmem a wypaleniem. Z badań nad tym zagadnieniem da się wyprowadzić pewne wspólne wnioski. Otóż w każdej pracy naukowej zmienna z koncepcji Carvera i Scheiera koreluje negatywnie z wyczerpaniem emocjonalnym i ogólnym wskaźnikiem wypalenia, (jeśli go zastosowano). Bardziej niejednoznaczne relacje łączą optymizm i pozostałe wymiary syndromu wypalenia. Korelacje między tymi zmiennymi są zazwyczaj na dużo niższym poziomie lub nie zawsze są istotne statystycznie (Demerouti et al., 2001). Tyle na temat mówią dane empiryczne.

Jednakże punktem wyjścia dla przyszłej dyskusji otrzymanych wyników powinno być przyjrzenie się obu teoriom pod kątem potencjalnej relacji z tą drugą zmienną.

Teoretyczna interpretacja wypalenia i optymizmu, związki teoretyczne pomiędzy tymi konstruktami, a także wyniki dotychczas przeprowadzonych badań pozwalają na przyjęcie hipotezy ogólnej i czterech hipotez szczegółowych.

H1. Pesymiści w większym stopniu niż optymiści są podatni na wyczerpanie emocjonalne, ponieważ optymizm pełniąc buforową rolę dla negatywnych skutków stresu będzie równocześnie przeciwdziałał wyczerpaniu emocjonalnemu.

H2. Optymiści w mniejszym stopniu niż pesymiści ulegają depersonalizacji, gdyż doświadczają oni stres o mniejszym nasileniu, stąd też w mniejszym stopniu będą stosować depersonalizacyjne techniki obronne.

H3. Pesymiści bardziej, w porównaniu do optymistów, wykazują obniżone poczucie osiągnięć zawodowych, albowiem pesymistyczny wzór przekonań i reagowania generuje negatywne emocje i obniżoną samoocenę, co w konsekwencji daje podatny grunt, na którym łatwo może rozwinąć się trzeci komponent syndromu wypalenia – obniżone poczucie osiągnięć zawodowych.

H4. U osób starszych występuje mniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia wypalenia zawodowego niż u osób młodszych, dlatego że wraz z wiekiem, a co za tym idzie, także ze stażem pracy wzrastają doświadczenia indywidualne związane z funkcjonowaniem w trudnych sytuacjach trudnych, a także poczucie kompetencji. Posiadanie tych atrybutów może obniżyć prawdopodobieństwo wystąpienia syndromu wypalenia.

6. MATERIAŁ I METODY BADAŃ

6.1. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

W badaniach udział wzięło 98 nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych (65 kobiet i 33 mężczyzn) w wieku od 26 do 67 lat (średnia 42 lata) i ze średnim stażem zawodowym 17 lat. Wszyscy nauczyciele pracują w miastach powyżej 50 tysięcy mieszkańców. Badana grupa nauczycieli była

wewnętrznie zróżnicowana ze względu na nauczane przedmioty, których było dziesięć: język polski, matematyka, język angielski, przedmioty zawodowe, wychowanie fizyczne, historia, biologia, chemia, język niemiecki, geografia.

6.2. CHARAKTERYSTYKA METOD BADAŃ

(1) *Test Orientacji Życiowej (LOT – R)*

Do badania poziomu osobowego optymizmu – pesymizmu zastosowano Test Orientacji Życiowej (*Life Orientation Test – Revised – LOT – R*) autorstwa Michaela Scheiera, Charlesa Carvera i Michaela Bridgesa (1994) w polskiej adaptacji Zygryda Juczyńskiego i Ryszarda Poprawy (2001), charakteryzującej się zadowalającymi właściwościami psychometrycznymi. Skala służy do pomiaru osobowego optymizmu – pesymizmu jako cechy osobowości rozumianej jako określone oczekiwania i skłonności do przeżywania pozytywnych lub negatywnych emocji, do zadowolenia lub niezadowolenia z życia.

(2) *Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego (MBI)* w polskiej adaptacji przeprowadzonej przez zespół psychologów pod kierownictwem Heleny Sęk.

Kwestionariusz MBI służy do oszacowania poziomu trzech aspektów syndromu wypalenia. Wyniki grupowane są w trzech skalach: „emocjonalne wyczerpanie” (wchodzi 9 pozycji testowych), „depersonalizacja” (5 pozycji), „osobiste zaangażowanie” (8 pozycji). Osoba badana odpowiadając na pozycje testu określa na 7-punktowej skali częstość występowania u niej odczuć, opisanych w formie zdań twierdzących. Poszczególne punkty skali opisane są od „0” – co oznacza, że respondent nigdy nie doświadcza takich odczuć, do „6” – co oznacza, że doświadcza tych odczuć codziennie.

Wyniki uzyskiwane przez badanych oblicza się oddzielnie dla każdej podskali. O wysokim poziomie wypalenia świadczą wysokie wyniki w podskalach „emocjonalnego wyczerpania” i „depersonalizacji” oraz niskie wyniki w podskali „osobistego zaangażowania” (Pasikowski, 2000). Test posiada dobre właściwości psychometryczne, choć słabą jego stroną, zarówno w wersji oryginalnej, jak i polskiej adaptacji, jest trafność teoretyczna.

7. WYNIKI BADAŃ

W badaniach własnych kontrolowano zmienne psychologiczne przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Wartości minimalne, maksymalne, średnie, odchylenia standardowe dla optymizmu, wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz osobistego zaangażowania

Zmienna	N	Minimum	Maximum	Średnia	Odchylenie standardowe
Optymizm	98	8	24	16,71	3,856
Wyczerpanie emocjonalne	98	1	54	16,22	9,325
Depersonalizacja	98	0	28	4,55	4,658
Osobiste zaangażowanie	98	8	48	35,41	8,128

Wyniki badań weryfikujące założenie, że istnieje korelacja między optymizmem a wymiarami wypalenia zawodowego przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Macierz korelacji badanej współczynnikiem r Pearsona w grupie badawczej

Zmienna	OPT	WE	DEP	OZ	Wiek	Staż
OPT	1					
	p= - - -					
WE	-0,424**	1				
	p=0,000	p= - - -				
DEP	-0,221*	0,559**	1			
	p=0,028	p=0,000	p= - - -			
OZ	0,414**	-0,487**	-0,464**	1		
	p=0,000	p=0,000	P=0,000	p= - - -		
Wiek	-0,081	-0,094	-0,087	0,105	1	
	p=0,427	p=0,356	P=0,396	p=0,305	p= - - -	

Staż	-0,135	-0,057	-0,071	0,077	0,922**	1
	p=0,186	p=0,577	P=0,487	p=0,451	p=0,000	p= - - -

** Korelacje istotne statystycznie przy poziomie istotności $\alpha=0,01$

* Korelacje istotne statystycznie przy poziomie istotności $\alpha=0,05$

Stwierdzono występowanie ujemnej korelacji między nastawieniem optymistycznym a wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją. Uzyskano dodatnią zależność korelacyjną między optymizmem a osobistym zaangażowaniem. Powyższe wyniki są zgodne z przyjętym założeniem. Stwierdzono ponadto istnienie zależności pomiędzy wymiarami wypalenia mierzonymi za pomocą skal MBI.

Warunkiem koniecznym do zastosowania testu istotności różnic, jest podział badanych na grupy. Zastosowano kryterium podziału według średniej arytmetycznej wyników zmiennej niezależnej. W efekcie tego otrzymano dwie grupy: wyniki niskie (44 osoby, średnia – 13,14, odchylenie standardowe – 2,163) i wyniki wysokie (54 osoby, średnia – 19,63, odchylenie standardowe – 2,031).

Tabela 3. Wartości Z Kołmogorowa – Smirnowa oraz istotności statystyczne p dla wymiarów wypalenia zawodowego w grupach o niskim i wysokim poziomie wypalenia zawodowego

Grupa	Zmienna	Wartość statystyki Z	p (dwustronne)
Niski optymizm	Wyczerpanie emocjonalne	0,705	0,703
	Depersonalizacja	1,487	0,024*
	Osobiste zaangażowanie	0,641	0,806
Wysoki optymizm	Wyczerpanie emocjonalne	1,080	0,194
	Depersonalizacja	1,200	0,112
	Osobiste zaangażowanie	1,204	0,110

* Statystyka Z istotna statystycznie przy poziomie istotności $\alpha=0,05$

Jedynie w grupie o niskim optymizmie, dla wyników na skali depersonalizacja nie uzyskano rozkładu normalnego, dlatego też w analizach statystycznych dla zmiennych wyczerpanie emocjonalne i poczucie osiągnięć osobistych dla zbadania istotności różnic, zastosowano test t Studenta, natomiast dla depersonalizacji nieparametryczny test U – Manna-Whitneya.

Wyniki badań, mówiące, że optymizm w porównaniu z pesymizmem jest czynnikiem chroniącym przed emocjonalnym wyczerpaniem i obniżonym poczuciem osiągnięć osobistych, zostały przedstawione w tabelach 4 i 5. Otrzymano istotne statystycznie różnice między grupami o niskim i wysokim optymizmie w zakresie wspomnianych wymiarów wypalenia zawodowego.

Tabela 4. Wartości średnich, odchyłeń standardowych oraz wartości statystyki t dla wyników skali wyczerpania emocjonalnego dla grup nauczycieli z niskim i wysokim poziomem optymizmu

Zmienna	Średnie		Odchylenia Standardowe		Wartości statystyki t	df	p (dwustronne)
	N_{OPT}	W_{OPT}	N_{OPT}	W_{OPT}			
EW	19,45	13,59	10,44	7,416	- 3,244	96	0,002

Tabela 5. Wartości średnich, odchyłeń standardowych oraz wartości statystyki t dla wyników skali osobistego zaangażowania dla grup nauczycieli z niskim i wysokim poziomem optymizmu

Zmienna	Średnie		Odchylenia Standardowe		Wartości statystyki t	df	p (dwustronne)
	N_{OPT}	W_{OPT}	N_{OPT}	W_{OPT}			
OZ	31,89	38,28	8,654	6,438	4,189	96	0,000

Dla zmiennej depersonalizacja, która nie miała rozkładu normalnego, zastosowano nieparametryczny test U – Manna-Whitneya. Wyniki przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Wartości średnich, odchyłeń standardowych oraz wartości statystyki U dla skali wyczerpania emocjonalnego dla grup nauczycieli z niskim i wysokim poziomem optymizmu

Zmienna	Średnie		Odchylenia Standardowe		Wartości statystyki U	p (dwustronne)
	N_{OPT}	W_{OPT}	N_{OPT}	W_{OPT}		
DEP	5,27	3,96	5,546	3,736	1069,5	0,394

Różnica między grupami w zakresie depersonalizacji okazała się nieistotna statystycznie, co w praktyce oznacza brak różnic między tymi grupami.

Tabela 7. Wartości średnich, odchyłeń standardowych oraz wartości statystyki t dla wyników skal kwestionariusza MBI i kwestionariusza LOT – R dla grup nauczycieli poniżej (N_W) i powyżej (W_W) 42 roku życia (średnia wieku w całej grupie badawczej)

Zmienna	Średnie		Odchylenia Standardowe		Wartości statystyki t	df	p (dwustronne)
	N_W	W_W	N_W	W_W			
EW	16,42	15,98	8,447	10,439	0,761	96	0,817
DEP	4,53	4,58	3,896	5,530	0,057	96	0,955
OZ	34,85	36,12	8,635	7,468	-0,231	96	0,449
OPT	16,85	16,53	3,608	4,188	-0,406	96	0,686

Tabela 8. Wartości średnich, odchyłeń standardowych oraz wartości statystyki t dla wyników skal kwestionariusza MBI i kwestionariusza LOT – R dla grup nauczycieli z niskim (N_S) i wysokim (W_S) stażem zawodowym

Zmienna	Średnie		Odchylenia Standardowe		Wartości statystyki t	df	p (dwustronne)
	N_S	W_S	N_S	W_S			
EW	16,53	15,84	8,485	10,392	-0,362	96	0,970
DEP	4,62	4,47	3,894	5,531	-0,161	96	0,718
OZ	34,35	36,77	8,534	7,454	1,473	96	0,873
OPT	16,73	16,70	3,530	4,279	-0,038	96	0,144

Jak wynika z tabel 7 i 8 wyróżnione dwie grupy wiekowe oraz nauczyciele z niskim i wysokim stażem zawodowym nie różnią się pod względem zmiennych mierzonych za pomocą kwestionariusza MBI i LOT – R. Wszystkie wartości statystyki t Studenta okazały się nieistotne statystycznie.

8. DYSKUSJA

Postawione hipotezy zostały potwierdzone częściowo. Badania wykazały istnienie umiarkowanego związku pomiędzy optymizmem a dwoma wymiarami wypalenia: wyczerpaniem emocjonalnym ($r=-0,424$) i osobistym zaangażowaniem ($r=0,414$). W tym pierwszym przypadku jest to związek ujemny, co oznacza, że im większy optymizm, tym mniejsze nasilenie wspomnianej składowej wypalenia. W drugim przypadku zależność ta jest odwrotna. Otrzymano natomiast słaby dodatni związek korelacyjny między optymizmem a depersonalizacją ($r=-0,221$). Jednakże od interpretowania związków, o wiele ciekawsza poznawczo może być analiza wyników testów istotności dla wyodrębnionych grup nauczycieli o niskim i wysokim poziomie optymizmu (podział za pomocą średniej arytmetycznej). Otrzymano istotne statystycznie różnice między grupami o niskim i wysokim optymizmie w zakresie wyczerpania emocjonalnego i osobistego zaangażowania. Natomiast różnica między grupami w zakresie depersona-

lizacji okazała się nieistotna statystycznie. W tym kontekście potwierdzone zostają hipotezy H1 i H3, mówiące, że pesymiści w większym stopniu niż optymiści są podatni na wyczerpanie emocjonalne oraz obniżone poczucie osiągnięć zawodowych. Jednocześnie nie potwierdzona zostaje hipoteza H2, według której optymiści w mniejszym stopniu ulegają depersonalizacji niż pesymiści.

Potwierdzenie hipotezy H1 wpisuje się w dotychczasowy nurt badań, w których optymizm koreluje negatywnie z wyczerpaniem emocjonalnym. Uzyskana wartość jest nawet nieco wyższa od uzyskiwanych przez innych badaczy (Hung, Hwa, Mei, 2008; Chang, Rand, Strunk, 2003; Riolli, Savicki, 2003; Ogińska-Bulik, Kaflik-Pieróg, 2006). Ponadto test istotności różnic wykazał, iż nauczyciele nastawieni optymistycznie są istotnie mniej wyczerpani emocjonalnie. Tak więc mamy podstawy sądzić, że optymizm dyspozycyjny jest jedną ze zmiennych, które stanowią czynnik przeciwdziałający wypaleniu zawodowemu, a dokładniej wspomnianej wcześniej, jednej z jego składowych. W tym kontekście dodatkowego poparcia zyskują powszechnie uznawane już tezy, zakładające, że optymizm jest istotnym elementem odporności psychicznej na stresujące zdarzenia życiowe. Optymiści doświadczają mniejszego stresu w warunkach napotkania trudności na ich drodze. W sytuacji, gdy jest to stres chroniczny doświadczany w pracy, jest on na bieżąco pokonywany poprzez stosowane aktywne, zadaniowe strategie radzenia sobie, przez co wolniej rozwija się wyczerpanie emocjonalne. Sama Maslach i jej współpracownicy (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001) piszą, że niższy poziom wypalenia związany jest z aktywnym, konfrontacyjnym sposobem radzenia sobie ze stresem. Można wysnuć przypuszczenie, że style (bądź strategie) radzenia sobie ze stresem są zmienną pośredniczącą w relacjach między wypaleniem a wyczerpaniem emocjonalnym.

W wyniku badań potwierdzona zostaje także hipoteza H3, podobnie jak w pracy Pielichowskiego (2005, za: Stach, 2006). Powyższa praca badawcza jest na tyle istotna, ponieważ zbadani zostali czynni zawodowo nauczyciele. Badacz ten także uzyskał potwierdzenie dla tezy mówiącej, że optymizm jest czynnikiem sprzyjającym poczuciu osiągnięć osobistych. Jednakże wyniki nie wszystkich badań potwierdzają powyższą hipotezę. Na przykład u Ogińskiej-Bulik (2006a) związek między tymi zmiennymi okazał się nieistotny statystycznie, z tym zastrzeżeniem, że badała ona policjantów. Może

to być dla nas pewną przesłanką do tego, aby twierdzić, że optymizm może być jednym z czynników sprzyjających poczuciu osiągnięć osobistych, lecz szczególnie w grupie zawodowej nauczycieli. Potwierdzenie hipotezy H3 uwierzytelnia niejako możliwe teoretyczne zależności pomiędzy zmienną z koncepcji Carvera i Scheiera (2002) i omawianym wymiarem wypalenia zawodowego. Według tego modelu pesymistyczny wzór przekonań i reagowania generuje negatywne emocje, bezradność, zniechęcenie, rezygnację, brak inicjatywy. Pociąga to za sobą negatywną ocenę siebie i własnych szans na poradzenie sobie problemami zawodowymi. W świetle uzyskanych wyników osobowość o nastawieniu pesymistycznym, szczególnie w warunkach stresu chronicznego, sprzyja obniżeniu poczucia osiągnięć zawodowych. Poza tym związek między tymi zmiennymi można tłumaczyć też tym, iż oba te konstrukty psychologiczne mają swoje źródło w samoocenie (Maslach, Leiter, 1997; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Bardzo słaby związek korelacyjny między optymizmem a depersonalizacją (-0,221) oraz brak różnic między nauczycielami o niskim i wysokim optymizmie w zakresie tej zmiennej nie potwierdza hipotezy H3, mówiącej, że osoby z nastawieniem optymistycznym w mniejszym stopniu ulegają depersonalizacji niż pesymiści. Okazało się, że nauczyciele – optymiści oraz nauczyciele – pesymiści w podobnym stopniu stosują techniki depersonalizacyjne. Może być to spowodowane między innymi tym, że wspomniane obronne techniki depersonalizacyjne mają charakter nieświadomy. Innym wytłumaczeniem dla otrzymanych wyników może być konstrukcja skali mierzącej ten wymiar wypalenia w kwestionariuszu MBI. Otóż ma ona najniższą rzetelność ze wszystkich (Pasikowski, 2000).

Nie potwierdzono w dodatkowym wątku badań własnych, związków pomiędzy wymiarami wypalenia zawodowego a zmienną, jaką jest wiek badanych i staż pracy nauczycieli. Z teorii Maslach wynika między innymi, że wypalenie zawodowe jest wprawdzie syndromem rozwijającym się w czasie lecz istnieje także tzw. „efekt przetrwania”, opisywany w literaturze, który polega on na tym, że ci, którzy w swojej karierze wypalili się wcześniej, prawdopodobnie porzucili swą pracę, zmienili zawód. Natomiast ci, którzy „przetrwali” wykazują mniejsze nasilenie wypalenia (Maslach, Leiter, 1988; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

9. WNIOSKI

1. Optymizm w świetle badań jest jedną ze zmiennych przeciwdziałających wypaleniu zawodowemu w grupie zawodowej nauczycieli, szczególnie w zakresie wyczerpania emocjonalnego i obniżonego poczucia osiągnięć osobistych.

2. Wiek badanych nie ma wpływu na rozwój wypalenia. W świetle badań syndrom ten może pojawić się z takim samym prawdopodobieństwem w każdym momencie kariery.

3. W kolejnych badaniach podejmujących podobny problem, warto w modelu badawczym uwzględnić style radzenia sobie ze stresem jako zmienną pośredniczącą w relacjach między optymizmem a wypaleniem zawodowym.

BIBLIOGRAFIA

- Janczewska, M., Świtaj, P., Roszczyńska, J. (2005). Wypalenie zawodowe. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 14, 2, 67-77.
- Aspinwal, L., Taylor, S.E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 755-765.
- Borg, M.G., Riding, R.J., Falzon, J.M. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.
- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M., Baglioni, J.A. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (1993). On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. *Current Directions In Psychological Science*, 1, 2, 26-30.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (2002). Optimism, W: C.R. Synder, S.J. Lopez. (Eds.), *Handbook of positive psychology* (s. 231-243). Oxford: Oxford University Press.

- Carver, C.S., Scheier, M.F. (2007). Optimism, Pessimism, and Stress, W: G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of Stress* (Vol. 3, s. 26-29). Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Chang, E., Rand, K., Strunk, D. (2003). Optimism and risk for job burnout among working college students: Stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29, 2, 255-263. Abstract: PsycINFO.
- Cozzarelli, C. (1993). Personality and self-efficacy as predictors of coping with abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1224-1236.
- Czapiński, J. (1985). *Wartościowanie – zjawisko inklinacji pozytywnej (O naturze optymizmu)*. Wrocław: Ossolineum.
- Czykwin, E. (1984). Rola społeczna nauczyciel jako kategoria struktury. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 69-75.
- Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. (2001). The job demands – resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 56, 499-512.
- Essenko, N., Rothmann, S. (2007). Job characteristics, optimism, burnout, and ill health of support Staff in a higher education institution in South Africa. *South Africa Journal of Psychology*, 37, 1, 135-152.
- Grzegorzewska, M.K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hades, C.T., Weathington, B.L. (2007). Optimism, Stress, Life Satisfaction, and Job Burnout in Restaurant Managers. *The Journal of Psychology*, 141, 6, 565-579.
- Hung, L., Hwa, Y., Mei, Y. (2008). Relation of dispositional optimism with burnout among athletes. *Perceptual & Motor Skills*, 106, 3, 693-698. Abstract: PsycINFO.
- Karta Nauczyciela (2006). Warszawa: Dziennik Ustaw 08.06.2006.
- Konarzewski, K. (2004). Nauczyciel. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania* (t. 2, s. 161-173). Warszawa: PWN.
- Korczak, J. (1992). Prawo dziecka do szacunku. W: *Dzieła*, t. 7. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Kretschmann, R. (2004). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Long, B.C. (1993). Coping strategies of male managers: A prospective analysis of predictors of psychosomatic symptoms and job satisfac-

- tion. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 184-199. Abstract: PsycINFO.
- Maslach, Ch. (2000). Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej, W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 13-30). Warszawa: PWN.
- Maslach, Ch., Leiter, M. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, Ch., Leiter, M. (2007). Burnout. W: G. Fink (Ed.), *Encyklopedia of Stress* (Vol. 1, s. 368-371). Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Maslach, Ch., Leiter, M. (2008). Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 3, 498-512.
- Maslach, Ch., Schaufeli, W., Leiter M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Ogińska-Bulik, N. (2006a). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych: Źródła, konsekwencje, zapobieganie*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N. (2006b). Psychologiczne wyznaczniki zespołu wypalenia zawodowego u funkcjonariuszy policji. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 21-36.
- Ogińska-Bulik, N., Kaflik-Pieróg, M. (2006). *Stres zawodowy w służbach ratowniczych*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Pasikowski, T. (2000). Polska adaptacja kwestionariusza Maslach Burnout Inventory, W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 135-148). Warszawa: PWN.
- Peterson, C., Seligman, M.E., Vaillant, G.E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty – five – year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 1, 23-27.
- Przybyła, H. (1998). *Psychologiczne koszty zespołu wypalenia zawodowego wśród nauczycieli a kierunki pomocy psychologicznej*. W: T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaarschmidt (red.), *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim* (s. 15-21). Materiały międzynarodowej konferencji naukowej, Zielona Góra 31.03-02.04.1998, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Riulli, L., Savicki, V. (2003). Optimism and Coping as Moderators of the Relation Between Work Resources and Burnout in Information Service Workers. *International Journal of Stress Management*, 10, 3, 235-252.

- Scheier, M.F., Matthews, K.A., Owens, J.F., Magovern, J.G., Lefebvre, R.C., Abbott, R.A., Carver, C.S. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1024-1040.
- Seligman, M.E.P. (1993). *Optymizmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Poznań: Media Rodzina.
- Sęk, H. (2000). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 149-166). Warszawa: PWN.
- Siciński, A. (1972). Optymizm-pesymizm – próba precyzacji pojęć i jej konsekwencje badawcze. *Studia Socjologiczne*, 4, 47, 77-96.
- Stach, R. (2006). *Optymizm: badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Śliwerski, B. (1999). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. W: J. Kropiwnicki (red.): *Szkoła a wypalenie zawodowe* (s. 5-15). Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Terelak, J.F. (red.) (2007). *Stres zawodowy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Terelak, J.F. (2008). *Człowiek i stres*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Terelak, J.F., Górka, Z., Kowalska, M., Martyński, M., Zub, A. (2007). Nauczyciele. W: J.F. Terelak (red.), *Stres zawodowy* (s. 235-282). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Tucholska, S. (1996). Stres w zawodzie nauczyciela. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 409-417.
- Tucholska, S. (2001). Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju. *Przegląd Psychologiczny*, 44, 3, 301-317.
- Tucholska, S. (2003). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zeidner, M., Hammer, A.L. (1992). Coping with missile attack: Resources, strategies, and outcomes. *Journal of Personality*, 60, 709-746.