

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: **Elżbieta Lisowska**

2. **Posiadane dyplomy, stopnie naukowe:**

1983- Dyplom ukończenia studiów wyższych magisterskich na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach , w zakresie pedagogiki, specjalność: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza.

1994- Dyplom doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki – stopień naukowy nadany Uchwałą Rady Naukowej Instytutu Badań Edukacyjnych z dnia 30 czerwca 1994 roku. Tytuł rozprawy doktorskiej: *Czynniki i skutki pedagogiczne doboru uczniów do klas pierwszych wielkomiejskich szkół podstawowych*, Promotor: Prof. dr hab. Mirosław Szymański. Recenzenci: Prof. dr hab. Maria Jakowicka, Prof. dr hab. Kazimiera Paćławska.

3. **Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:**

Od 1985 roku w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach (obecnie Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) na stanowiskach:

- asystent: od 1.10.1985 do 30.09.1994, Zakład Pedagogiki Opiekuńczej,
- adiunkt: od 1.10.1994 do 30.09.2009, Zakład Pedagogiki Opiekuńczej i Pracy Socjalnej (1994-2002), Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji (2002-2009),
- starszy wykładowca: od 1.10.2009 do chwili obecnej , Zakład Pedagogiki Pracy i Edukacji Ustawicznej (2009- 2016), Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji (od 2016 do chwili obecnej).

Dodatkowe zatrudnienie (II etat): Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach na stanowisku starszy wykładowca : od 1.02.2003 do 30.06.2003; od 1.10.2003 do 30.06.2004; od 1.10.2004-30.06.2005). Poza wymienionymi okresami czasu od 1.10.1996 do 30.06.2012 na stanowisku starszy wykładowca, omowa o dzieło.

4. **Wskazanie osiągnięcia** wynikającego z art.16.ust.2 Ustawy z dnia 14 marca 2003r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. Nr 65, poz.595 ze zm.):

- a) tytuł osiągnięcia naukowego: Monografia: *Kondycja zawodowa nauczycieli- w poszukiwaniu skutecznej profilaktyki wypalenia zawodowego*,
- b) autor: **Elżbieta Lisowska, 2018. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls", s. 273, ISBN 978-83-8095-464-9.**

Recenzent wydawniczy: **dr hab. Jacek Pyżalski, prof. UAM,**

- c) omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania:

Celem tej publikacji jest próba przedstawienia obrazu wypalenia zawodowego nauczycieli i postrzegania przez nich środowiska pracy. Celem publikacji jest dążenie do optymalizowania interwencji w wypaleniu zawodowym nauczycieli. To ewaluacja i

priorytetyzacja kierunków działań naprawczych i profilaktycznych na poziomie organizacyjnym. W tym celu monografia integruje uznane na świecie teorie i narzędzia diagnozy funkcjonowania zawodowego, sygnowane przez prof. zw. J. Terelaka, prof. zw. A. Zalewską, dr hab. A. Gąsiorowską, dr A. Czerw, dr A. Borkowską, dr B. Bajcar oraz dr hab. J. Pyżalskiego i dr P. Plichtę, w jedno uniwersalne narzędzie do wyznaczania obszarów optymalnej interwencji w obszarze wypalenia zawodowego nauczycieli.

Podjęty w prezentowanej książce temat jest dla mnie ważny, ponieważ byłam, jestem i zawsze będę nauczycielem. Nauczycielstwo było moim świadomym, wynikającym z zainteresowań i zamiłowań wyborem, ale też nauczycielstwo wybrało mnie- wykonuję je z powołania jako zawód odpowiedni i wymarzony. Badania pokazują, że proces *stawiania się nauczycielem rozpoczyna się na długo przed rozpoczęciem etapu edukacji profesjonalnej i jest wynikiem zarówno indywidualnych decyzji podmiotu, jak również (a może przede wszystkim) rezultatem konstrukcji społecznej wytwarzanej wspólnotowo z innymi definiowanej społecznie* (Kędzierska 2012, s.199). Przeprowadzone przez Kędzierską analizy formalnych dróg kariery zawodowej i kontekstu dokonywania indywidualnych wyborów ujawniły, że nabywanie nauczycielskiego habitusu wyznaczają dwa procesy. Pierwszy z nich wiąże się z organizacją i wymogami formalnej procedury kształcenia i zatrudniania na stanowisku nauczyciela. Drugi proces tworzy się w oparciu o doświadczenia socjalizacji pierwotnej i wtórnej i konstruuje tzw. osobistą teorię pedagogiczną nauczyciela. Pielęgnowana od czasów dzieciństwa pasja do nauczania wiązała się więc także w moim przypadku z tradycjami rodzinnymi. Nauczycielką, przez pierwsze 10 lat pracy zawodowej, była moja Mama. Zawsze była i jest dumna z tamtej działalności zawodowej i choć dzisiaj wspomnienia zaczynają nadawać jej pewien rys romantyzmu i pozytywistycznej misyjności, nie słabnie siła ich oddziaływania. Etos nauczycielstwa był silny także w rodzinie mojego Taty. W 1944 roku, po ewakuacji mieszkańców Warszawy, w wiejskim domu mojej Babcy zamieszkała rodzina Profesora. Ten wybitny warszawski nauczyciel prowadził w tej wsi tajne nauczanie. Po zakończeniu wojny zabrał mojego Tatę do Warszawy tworząc warunki, aby tam kontynuował naukę. Profesor był dla Niego, osieroconego przez Dziadka we wczesnym dzieciństwie, wielkim autorytetem, wzorem człowieka, uosobieniem dobra, prawdy i piękna.

Spotkałam na swojej drodze edukacyjnej, a później zawodowej różnych nauczycieli. Wielu stanowi dla mnie wzór idealnego nauczyciela, bo były to wybitne, charyzmatyczne osobowości o dużym prestiżu nabytym związanym z sukcesami zawodowymi i prestiżu osobistym określanym jako urok osobisty. Ale wśród tych nauczycieli byli też tacy, którzy nie podzielali mojej młodszej i dorosłej pasji do nauczania, sprawiali wrażenie, że *„męczą się” w swojej roli, jak w przyciasnym ubraniu lub uwierających butach, mając pełną świadomość złe wybranego zawodu lub jego nie przystosowalności do własnej osobowości, wynikających z niego obowiązków czy norm* (Śliwerski 2006). Obecnie wiem, że drugą grupę *„wypaleńców” stanowią najbardziej pochłonięci swoją profesją (...), pasjonaci bez reszty jej oddani, którzy nie mogą poradzić sobie z barierami i przeszkodami, jakie inni stawiają im na drodze do zawodowej samorealizacji* (Śliwerski 2006). Odkrycie i opis zjawiska wypalenia przez Maslach i współpracowników (Maslach 2000, Maslach, Leiter 2010, 2011) jest ważne dla zrozumienia specyfiki funkcjonowania w roli nauczyciela. Zjawisko to jest empirycznym

i praktycznym wyzwaniem dla nauczyciela refleksyjnego praktyka. Jakość społeczeństwa i jakość życia wyznaczone są jakością edukacji i odwrotnie, jakość edukacji wyznaczona jest jakością społeczeństwa i jakością życia. Analiza tej horyzontalno-wertykalnej zależności prowadzi do wniosku, że jej kierunek wyznaczony jest jakością pracy nauczycieli. Waga optymalnego funkcjonowania nauczycieli w sferze indywidualnej, społecznej nabiera szczególnego znaczenia obecnie w obliczu znaczących reform oświatowych, zmiany sytuacji zawodowej nauczycieli, nowych wymagań wobec nich wiążących się z przeobrażeniami społeczno-kulturowymi.

Uczenie drugiego człowieka jest to wyjątkowe zajęcie, odróżniające nauczycielstwo od innych profesji. *Po pierwsze – nauczyciel pracuje sobą tzn. tym, kim jest, co potrafi i w co wierzy. Po drugie – istotą jego pracy jest relacja z drugim człowiekiem. Po trzecie relacja ta w zasadzie charakteryzuje się tym że osoba pomagająca jest aktywna, wspierająca, dająca, natomiast osoba będąca odbiorcą pomocy jest bierna, zależna* (Plichta 2007, s. 20–21). Nauczyciele pracują głównie z dziećmi i młodzieżą i ich kształcenie i wychowanie jest podstawowym celem tego zawodu. Dlatego praca w zawodzie nauczyciela wiąże się ze szczególną odpowiedzialnością- z jednej strony prawną, z drugiej osobiście doświadczaną w kontekście działań, które nauczyciel podjął lub których zaniechał (por. Pyżalski 2014).

Wpływ działań nauczyciela na osobowość uczniów jest niezwykle i wyjątkowy, trudny do przecenienia. Kompetencje i predyspozycje nauczycieli przekładają się bezpośrednio na sukcesy edukacyjne i intensywny rozwój ich uczniów. Tymczasem obserwacja praktyki szkolnej pokazuje, że w polskich szkołach jest wielu nauczycieli, którym daleko do ideału. Analiza kondycji nauczycieli ze względu na doświadczany stres zawodowy i złe radzenie sobie z nim często prowadzące do wypalenia zawodowego (Sęk 1996, 2000a, Sekułowicz 2002, 2005, Tucholska 2009, Kocór 2010, Pyżalski 2010a, Kirenko, Zubrzycka- Maciąg 2011, Mojsa-Kaja i in.2015, Plichta 2015) pokazują, że prawie 1/3 z nich należy do *profesji zawiedzionych* (Śliwerski 2006). Funkcjonowanie zawodowe tej grupy nauczycieli oddaje kategoria zawodowych frustratów (Poraj 2009).

Z charakterystyk nauczycieli wypalonych (Sęk 1996,2000, Tucholska 2009, Kirenko, Zubrzycka- Maciąg 2011, Mojsa-Kaja i in.) wynika, że obniża się jakość ich pracy i życia, mogą oni działać na szkodę uczniów, a skutki tych działań *mogą być silne, rozległe, trudne do zidentyfikowania w kategoriach bezpośredniego i moralnego sprawstwa* (Śliwerski 2010).W przypadku pracy nauczyciela koszty prowadzi on sam (praca może zabierać mu jakość życia i potencjał do rozwoju siebie i kariery); uczniowie(może zabierać jakość ich rozwoju, możliwości rozwoju, potencjału, jakość ich obecnego i przyszłego życia); szkoła jako organizacja (może odbierać jej znaczenie i prestiż)oraz społeczeństwo (może obniżać jego jakość i jakość jego życia).

Wysokie koszty wypalenia uzasadniają potrzebę podejmowania refleksji teoretycznej i badań empirycznych w tym zakresie. Powodują też, że zainteresowanie problematyką wypalenia przesuwa się w kierunku tworzenia skutecznych programów profilaktycznych i interwencyjnych. Według Maslach i Leitera (2011) skuteczne reakcje obejmować muszą bardziej prewencję niż samą terapię, a najlepszym sposobem jest promowanie

zaangażowania w pracę. Rozwiązań należy szukać koncentrując się zarówno na osobie, jak i na miejscu pracy nie tylko redukując w nim elementy negatywne, ale także zwiększając liczbę elementów pozytywnych.

Podjęte badania empiryczne mają dwa źródła: poznawcze i empiryczne.

Aspekt poznawczy wiąże się z przyjętym paradygmatem badań. Stanowisko wypracowane przez Maslach i Leitera (2010,2011) ujmuje wypalenie jako następstwo stresu wynikającego z kontekstu zawodowego. Maslach i Leiter podkreślają, że ludzie doświadczają wypalenia jako osobistego problemu i powinni współuczestniczyć w zapobieganiu jego wystąpienia i zmniejszaniu jego skutków, ale *korzenie wypalenia sięgają daleko poza jednostkę, w obszar jej otoczenia zawodowego. Wypalenie nie pojawia się w związku z genetyczną predyspozycją do gderania, osobowością podatną na depresję czy ogólną słabością. Jego przyczyną nie jest wada charakteru czy brak ambicji. Nie jest defektem osobowościowym czy zespołem klinicznym. Jest problemem zawodowym* (Maslach, Leiter 2011, s.54).

Drugie źródło- społeczne powoduje zasadnym zajęcie się problematyką wypalenia zawodowego nauczycieli w kontekście promocji zdrowia, także psychicznego w tej grupie zawodowej. Jednak *stres zawodowy i jego konsekwencje, takie jak wypalenie bywają traktowane przez pracodawców i pracowników jako mniej poważny czynnik szkodliwy w porównaniu z fizycznymi czy chemicznymi zagrożeniami, które mogą spowodować bezpośrednie szkody zdrowotne lub śmierć* (Pyżalski 2010b,s.52). Nowoczesny model ochrony zdrowia pracujących obejmuje wszystkie potencjalne, także psychospołeczne zagrożenia występujące w środowisku pracy. Stanowią one jedno z najpoważniejszych wyzwań w zakresie zdrowia i bezpieczeństwa pracowników (Potocka 2010, Potocka, Merecz-Kot 2010, Leka, Jain 2013). Ale aktualnie nie ma w Polsce ustawy ani regulacji prawnych, które dotyczyłyby dosłownie zagrożeń psychospołecznych lub stresu zawodowego (poza regulacjami w Kodeksie pracy dotyczącymi specyficznych stresorów, jak mobbing, molestowanie, molestowanie seksualne, dyskryminacja). Państwo polskie, w przeciwieństwie do wielu innych państw europejskich, nie monitoruje też szeroko rozumianego zdrowia nauczycieli w kontekście jego psychospołecznych uwarunkowań.

Problematyka stresu i wypalenia powinna stanowić integralną część programów ochrony zdrowia nauczycieli. Pierwszą fazę wdrażania programów promocji zdrowia psychicznego nauczycieli stanowi diagnoza (Puchalski, Korzeniowska 2010). Wybór działań prewencyjnych w zakresie wypalenia zawodowego powinien opierać się na odpowiedzi na takie pytania: 1) które czynniki zawodowe sprawiają największe problemy? (jakie czynniki zawodowe tworzą sferę zagrożenia?); 2) w zakresie których czynników istnieje potencjał do wprowadzania zmian? (które czynniki zawodowe mają potencjał atraktoryjny?); -3) jakie są kryteria optymalnej interwencji? Przeprowadzone w książce analizy wyników badań własnych stanowią próbę odpowiedzi na te pytania.

Książka składa się z pięciu rozdziałów.

Rozdział pierwszy jest teoretyczny i powstał na podstawie literatury przedmiotu. Omówiona tu została rola zawodowa nauczyciela z wykorzystaniem trzech punktów wektora

epistemologicznego (Witkowski 1988): 1) kompetencji, zadanych i danych oraz ich rozwoju; 2) koncepcji ukazujących ewolucję paradygmatu roli w wymiarze teoretycznym i praktycznym; 3) kondycji- stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli. Taka perspektywa teoretyczna łączy się z kierunkiem podjętych analiz empirycznych.

Rozdział drugi dotyczy metodologicznych aspektów pracy. Zaproponowane stanowisko nie jest jednorodne w aspekcie metodologicznym. Generalnie można je umiejscowić w paradygmacie humanistycznym opisywanym jako *zbiór przesłanek nadających indywidualistyczne i subiektywistyczne znaczenie faktom występującym w życiu społecznym* (Rubacha 2005, s.61-62) oraz paradygmacie strukturalistyczno-funkcjonalistycznym, w którym uznaje się, że *istnieją obiektywne struktury, w których przebiega życie, a wyjaśnienie ich deterministycznych zależności nadaje sens i kierunek zaplanowanej interwencji w obiektywny świat społeczny*, a świat społeczny ujmowany jest jako *byt obiektywny z gotowymi strukturami regulującymi życie jednostki* (Rubacha 2005, s.62). Przyjęcie złożonych przesłanek metodologicznych jest uzasadnione dokonywaniem diagnozy decyzyjnej-rozpoznania w celu podjęcia interwencji o charakterze jakościowym (podejście humanistyczne) i ilościowym (podejście strukturalistyczno-funkcjonalistyczne)- diagnoza wystąpienia wypalenia i jego nasilenia determinowanego czynnikami zawodowymi oraz monitorowanie jego zmian dokonujących się na skutek podjętej interwencji. Ponadto biorąc pod uwagę, że wypalenie zawodowe ma charakter subiektywny (jest doświadczane jako problem osobisty) oraz obiektywny (jego skutkiem jest zawodowa dysfunkcja) w kryteriach jego diagnozy należy uwzględnić dwie perspektywy: subiektywną (postrzeganie siebie i czynników zawodowych) i obiektywną (realne i potencjalne walory rzeczywistości zawodowej ważne dla interwencji (naprawczej i profilaktycznej) optymalizujących kondycję zawodową w aspekcie wypalenie vs zaangażowanie).

W rozdziale drugim przedstawione są cele i problemy badawcze, zastosowane metody badawcze, charakterystyka próby badawczej ze względu na wzięte pod uwagę w programie badawczym zmienne zawodowego funkcjonowania badanych nauczycieli z uwzględnieniem czynników indywidualnych takich, jak płeć, wiek i staż pracy.

Do udziału w badaniach zaproszono, na zasadzie doboru losowego, nauczycieli pracujących w miejskich szkołach podstawowych i gimnazjach. W badaniach przyjęto zasady anonimowości i dobrowolności. Dlatego analizie poddano wyniki uzyskane przez tych nauczycieli, którzy zgodzili się na udział w badaniach. W rezultacie analizie poddano wyniki 316 nauczycieli. Wśród badanych dominowały kobiety-82,6%. Trzeba zwrócić uwagę, że poniżej 29 lat miało najmniej nauczycieli -11,1%, nieco więcej-12%- pracowało od 1 roku do 5 lat. W raporcie TALIS 2013 zwrócono uwagę na konieczność zapoczątkowania zachęcania młodych ludzi do pracy w zawodzie nauczyciela, ponieważ w ciągu dekady sytuacja demograficzna nauczycieli będzie stanowiła problem.

Badane zmienne zależne i niezależne zoperacjonalizowane są w następujących zastosowanych w badaniach narzędziach badawczych: Kwestionariuszu MBI Maslach Burnout Inventory; Kwestionariuszu Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP) J. Pyżalskiego i P. Plichty; Kwestionariuszu AWS- Obszary Życia Zawodowego Ch. Maslach i M. Leitnera w polskiej adaptacji J. Terelaka i A. Izwantowskiej; Arkuszu Opisu Pracy (AOP) O. Neubergera i M. Allerbecka w polskim opracowaniu A. Zalewskiej; Kwestionariuszu

Orientacji na Wartości Zawodowe (OWZ) K.H. Seiferta i C. Bergmanna w polskim opracowaniu A. Zalewskiej; Kwestionariuszu Poczucia Misji Społecznej w Zawodzie B. Bajcar, Borkowskiej, A. Czerw i A. Gąsiorowskiej.

W rozdziale drugim przedstawione zostały także procedury dokonywanych analiz statystycznych. Uzyskany w badaniach materiał empiryczny poddano analizom statystycznym przy wykorzystaniu pakietu SPSS. W pracy zastosowano analizę skupień w wersji grupowania metodą k-średnich. Dokonano podziału na skupienia odwołując się do przyjętego kryterium dominacji w obrazie wypalenia każdej dymensji wypalenia. Dla określenia współzależności i siły związku pomiędzy zmiennymi wykorzystano współczynniki r Pearsona. W celu ustalenia powiązań strukturalnych między zmiennymi zastosowano analizę liniowej regresji krokowej. Było to możliwe, ponieważ zaobserwowane reszty mają rozkład normalny. Dla wnioskowania o istotności różnic między wynikami porównywanych grup wykorzystano test U Mana Whitneyego oraz test Kruskala-Wallisa. Inne zastosowane metody analizy uzyskanych danych zostały zaproponowane ze względu na poszukiwanie modelu podatności/wrażliwości nauczycieli na wypalenie.

Rozdział trzeci dotyczy empirycznej analizy zależności między wypaleniem zawodowym jako syndromem trzech dymensji- emocjonalnego wyczerpania(EW), depersonalizacji (DP), braku poczucia osiągnięć(BPO)- u badanych nauczycieli (zmienne zależne) a wybranymi zmiennymi zawodowymi, tj. obciążeniami zawodowymi, obszarami życia zawodowego, poczuciem misji społecznej, satysfakcją z pracy, wartościami zawodowymi (zmienne niezależne), w grupie z dominacją w wypaleniu emocjonalnego wyczerpania oraz w grupie z dominacją w wypaleniu braku poczucia osiągnięć. Najpierw przedstawione zostały kryteria wyodrębnienia tych dwóch grup nauczycieli oraz dokonana ocena różnic w modelach zawodowego funkcjonowania wyodrębnionych w tych grupach nauczycieli o najwyższych wskaźnikach wypalenia. Przeprowadzone zasadnicze analizy statystyczne objęły: ustalenie współzależności i zależności strukturalnych między EW,DP, BPO (zmienne zależne) a zmiennymi zawodowego funkcjonowania (zmienne niezależne) badanych nauczycieli w grupach z dominacjami wypalenia emocjonalnego wyczerpania (EW) i braku poczucia osiągnięć (BPO), ustalenie zawodowych uwarunkowań dymensji wypalenia w wyodrębnionych grupach nauczycieli o emocjonalnym i intelektualnym typie wypalenia.

Wielowymiarowy model wypalenia jako syndromu emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji i braku poczucia osiągnięć niezależnie od swej specyficznej formy (Brouwers, Tomic 2014, Friedman 2003, Golembiewski, Munzenrieder 1988, Golembiewski i in 1993, Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2011, Leiter 1993, Maslach 2000, Mojsa-Kaja i in 2015, Sęk 1996, 2000a Sekułowicz 2002, Świętochowski 2011, Tucholska 2009) kładzie nacisk na różnorodność psychologicznych reakcji na pracę. Maslach (2000) oraz Frenet i współpracownicy (2012) zwracają uwagę, że dymensje wypalenia należy traktować raczej oddzielnie, ponieważ w badaniach podłużnych stwierdzili ich intraindywidualną zmienność w czasie jako reakcji na różne czynniki działające w środowisku pracy. Przeprowadzone w książce analizy uzyskanych wyników zdają się potwierdzać, że dymensje wypalenia stanowią różne reakcje na odmienne czynniki działające w środowisku pracy. Stanowi to ważną informację dla organizowania interwencji i profilaktyki wypalenia. Zgodnie z sugestią

Maslach(2000, s. 27) każdą z dymensji wypalenia należałoby zajmować się oddzielnie , co może być skuteczniejsze w zmniejszaniu prawdopodobieństwa ich wystąpienia i obniżaniu nasilenia niż uogólnione podejście do stresu.

Koncepcje wypalenia i dane z badań empirycznych wskazują, że poszczególne symptomy wypalenia mogą rozwijać się względnie niezależnie, dając różną konfigurację objawów i różny przebieg zjawiska (etapy, scenariusze, typy wypalenia zawodowego). Stąd pojawiło się pytanie czy istnieją sposoby wypalania się nauczycieli. Pewną sugestię znaleziono także w twierdzeniu Friedmana (za: Gaś 2004, s. 68), że wypalanie się może przebiegać dwiema drogami: intelektualną (obejmującą poczucie niespełnienia osobistego i zawodowego) oraz emocjonalną (obejmującą poczucie przeciążenia wynikające z poczucia wyczerpania emocjonalnego). Za pomocą analizy statystycznej metodą k-średnich wyodrębnione zostały trzy grupy nauczycieli: z dominacją w całkowitym wypaleniu emocjonalnego wyczerpania (grupa z dominacją WE) - 125 osób; grupa z dominacją w całkowitym wypaleniu braku poczucia osiągnięć (grupa z dominacją BPO) - 185 osób; grupa nauczycieli z dominacją w całkowitym wypaleniu depersonalizacji - 6 osób(grupa z dominacją DP). Niewielka liczebność spowodowała, że wyniki nauczycieli z trzeciej grupy (z dominacją DP), nie zostały włączone do dalszej analizy .

Biorąc pod uwagę zawodowe obciążenia psychospołeczne zoperacjonalizowane w KOZP, uzyskane wyniki korespondują z danymi uzyskanymi we wcześniejszych badaniach (Pyżalski, Plichta 2007, Pyżalski 2008, 2010b, Plichta 2014). Obciążenia organizacyjne, poczucie braku sensu wykonywanej pracy, obciążenia sytuacjami konfliktowymi stanowią determinanty-korelaty i predyktory dymensji wypalenia zawodowego badanych nauczycieli. Na podstawie przedstawionych wyników można stwierdzić szczególną przydatność skali obciążeń organizacyjnych w prognozowaniu ryzyka emocjonalnego wyczerpania nauczycieli, przy czym w przypadku nauczycieli o emocjonalnym typie wypalenia prognoza dotyczy też możliwości przewidywania skłonności do depersonalizacji i obniżania poczucia osiągnięć. W grupie nauczycieli o intelektualnym typie wypalenia z kolei specyficzną istotną wartość predyktywną dla dymensji braku poczucia osiągnięć wykazują obciążenia sytuacjami konfliktowymi.

Wyniki badań na temat związku wypalenia z dopasowaniem w obszarach życia zawodowego(AWS) - obciążeń pracą, kontroli, nagród, społeczności, sprawiedliwości, wartości są jednoznaczne i wskazują na ich zależność (Chirkowska-Smolak 2009, Leiter i in. 2010, Maslach, Leiter 2010, 1011, Mojsa-Kaja i in 2015). Uzyskane w prezentowanych badaniach dane potwierdzają, że niedopasowanie w tych obszarach stanowi istotne korelaty i predyktory dymensji wypalenia w badanej grupie nauczycieli.

W grupie z dominacją EW wszystkie wymiary wypalenia determinuje niedopasowanie w obszarze wartości. Im większa jest niespójność między wzorami wartości nauczycieli i organizacji, tym większe wypalenie. Depersonalizacji i spadkowi poczucia osiągnięć tych nauczycieli sprzyja dodatkowo poczucie braku wsparcia organizacyjnego w postaci nagród. Jednocześnie, i to jest interesujące, depersonalizacji sprzyja tu dopasowanie w obszarze obciążeń pracą. Oznacza to, że im mniej zadań i jednocześnie więcej jest czasu na ich realizację mają nauczyciele z tej grupy, tym większe wykazują tendencje do dystansowania

się i traktowania innych w sposób przedmiotowy.

W grupie z dominacją BPO, podobnie jak w grupie z dominacją EW, wzrost niedopasowania między wzorami wartości nauczycieli i organizacji nasila wszystkie wymiary wypalenia. Dwie jego dymensje-emocjonalne wyczerpanie i brak poczucia osiągnięć rosną tu także na skutek przeciążenia pracą. Skłonnościom do depersonalizacji nauczycieli z tej grupy sprzyja również niedopasowanie w obszarze kontroli.

Predyktorem trzech wymiarów wypalenia – emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji i spadku osiągnięć w obydwu grupach jest niedopasowanie w obszarze wartości. Świadczy to o dużej wartości predykcyjnej tej skali AWS w kontekście wypalenia zawodowego nauczycieli. Leiter i współpracownicy (2010) wykazali także, że ten obszar pracy jest istotnie związany ze wszystkimi dymensjami wypalenia i twierdzą, że jego rola w wypaleniu jest kluczowa. Wyniki badań przeprowadzonych przez Chirkowską-Smolak (2016) dowodzą, że propozycja Maslach i Leitera, aby wyjaśniać zjawisko wypalenia zawodowego przez odwołanie się do dopasowania pracownika w sześciu obszarach pracy jest przydatna także przy wyjaśnianiu zjawiska zaangażowania. Autorka przyznaje centralną rolę w dopasowaniu do pracy wartościom i poczuciu sensowności pracy, która mediuje to dopasowanie do pracy z zaangażowaniem. Według Chirkowskiej-Smolak (2009) zgodność między wartościami organizacji a wartościami pracownika powoduje, że praca przestaje być tym, co trzeba robić, a staje się tym, co chce się robić. Ponadto ludzie mają wtedy przekonanie, że wykonują zawód z powołania i są przekonani o dużym znaczeniu tego, co wykonują.

Kretschmann (2011) wykazał, że nauczyciele znoszą obciążenie obowiązkami zawodowymi, jeśli praca przynosi im satysfakcję. Zróżnicowana kondycja zawodowa nauczycieli znajduje odzwierciedlenie w ocenach czynników pracy. W świetle uzyskanych danych potwierdzenie znajduje teza łącząca wypalenie zawodowe nauczycieli z osiąganą przez nich satysfakcją zawodową (Palak 2007, Poraj 2009). W obydwu grupach badanych nauczycieli - o emocjonalnym i intelektualnym typie wypalenia - w zasadzie oceny tych samych czynników pracy stanowią korelaty emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji i braku poczucia osiągnięć. Ale predyktory dla tych dymensji są różne w obydwu grupach.

W grupie z dominacją EW poziom emocjonalnego wyczerpania wyjaśniają negatywne oceny wykonywanej pracy i przełożonego. W grupie z dominacją BPO dymensja ta zależy od negatywnych ocen organizacji kierownictwa, warunków pracy i wynagrodzenia. Tendencję tę wspiera zadowolenie z własnego rozwoju zawodowego i satysfakcja z kolegów.

Parametry równań regresyjnych dla depersonalizacji wykazały, że ten wymiar wypalenia w grupie z dominacją EW istotnie zależy od negatywnej oceny wykonywanej pracy, natomiast w grupie z dominacją BPO łączy się z negatywną oceną przełożonego.

W obydwu wyodrębnionych grupach różne są także modele współzależnościowe dla trzeciego komponentu wypalenia – braku poczucia osiągnięć. W grupie z dominacją EW ta dymensja nasila się wraz z obniżaniem ocen treści wykonywanej pracy. Tak też jest w grupie z dominacją BPO. Niskie poczucie osiągnięć wiąże się w części z negatywną oceną wykonywanej pracy, a w pozostałej z niezadowoleniem z wynagrodzenia i paradoksalnie – pewnością miejsca pracy.

Na podstawie dokonanych analiz trzeba stwierdzić, że w grupie z dominacją EW brak wypalenia we wszystkich wymiarach wiąże się z dużą satysfakcją z wykonywanej pracy.

Wartości pełnią ważne funkcje regulacyjne w życiu zawodowym (Wrzesniewski i in. 1997, Zalewska 2001, 2002, Turska i in., 2012, Czerw 2013, Czerw, Czarnota-Bojarska 2016, Retowski, Podsiadły 2016, Jakimiuk 2017). Zgodnie z teorią sensu życia autorstwa Obuchowskiego(1995) nauczycielstwo należy do zawodów, których wykonywanie jest szczególnie predystynowane do tworzenia wartości i sensów. Jeśli praca jest realizacją potrzeb nauczyciela i przynosi adekwatną do wysiłku satysfakcję może nadawać jego życiu głęboki sens. Wtedy indywidualizuje on własną aktywność zawodową, wnosi w nią elementy związane z Ja, identyfikuje z zawodem, odczuwa dumę z jego wykonywania, a wykonywana praca staje się źródłem jego satysfakcji życiowej. Oddzielanie sfery zawodowej od osobistej autokreacji, skazuje nauczyciela na wykonywanie czynności przymusowych, nie lubianych, nie przynoszących życiowej satysfakcji i przekłada się na większe ryzyko wypalenia zawodowego. Są wyniki badań, które pokazują, że realizowanie ważnych dla pracowników wartości w środowisku zawodowym ma związek ze wszystkimi wymiarami wypalenia zawodowego (Retowski, Podsiadły 2016). Dlatego ważna jest analiza orientacji na wartości zawodowe nauczycieli w kontekście wypalenia zawodowego. Przegląd badań nad wypaleniem tej grupy zawodowej wskazuje, że dotychczas nie podejmowano próby wyjaśnienia związku między tymi zmiennymi. Analiza danych uzyskanych w prezentowanych badaniach wskazuje, że orientacje na wartości zawodowe stanowią istotne korelaty i predyktory w omawianym zakresie.

Modele współzależnościowe dla emocjonalnego wyczerpania uzyskane w obydwu grupach różnią się. W grupie z dominacją EW nasilenie tej dymensji związane jest z negatywnymi orientacjami na awans, osiągnięcia, prestiż i jednoczesnym wzrostem negatywnej postawy wobec pracy wyrażonej w orientacjach na czas wolny i autonomiczny styl życia. W grupie z dominacją BPO emocjonalne wyczerpanie nasilają negatywne orientacje na kreatywność, awans, osiągnięcia, bezpieczeństwo, przy wspierającym dodatnim działaniu orientacji na zmienność i estetykę.

Parametry równań regresyjnych dla depersonalizacji wykazały, że ten wymiar wypalenia determinują orientacje na różne wartości zawodowe. W grupie z dominacją EW postawy dystansujące łączą się, podobnie jak emocjonalne wyczerpanie, z negatywnymi orientacjami na prestiż i osiągnięcia oraz dodatkowo z negatywną postawą wobec pracy wyrażoną w pozytywnych orientacjach na czas wolny i realizację celów pozazawodowych. W grupie z dominacją BPO, podobnie, jak w grupie z dominacją EW, jednym z czynników wyjaśniających poziom depersonalizacji jest negatywna orientacja na awans. Dodatkowo ważne są negatywne orientacje na przyjemną atmosferę miejsca pracy i osiągnięcia oraz jednocześnie wysokie wagi wartości takich, jak kierownictwo i zmienność.

Modele współzależnościowe dla poczucia osiągnięć są w obydwu grupach także zróżnicowane. Spadek poczucia osiągnięć w grupie z dominacją EW wiąże się z niedocenianiem wagi osiągnięć i jednocześnie wysoką wagą autonomicznego stylu życia. Ten drugi czynnik obniża poczucie osiągnięć także w grupie z dominacją BPO. Obok niego ważna jest tu dla tej dymensji niska orientacja na altruizm.

Profesjonalne nauczycielstwo jest procesem, polega na ciągłym rozwoju i realizowaniu wyzwań. Jego przebieg zależy od motywacji i celów o charakterze dążeniowym i unikowym. Orientacja dążeniowa oznacza nasilenie lub ukierunkowanie pracownika na rozwój, wzrost, wyzwania, natomiast orientacja unikowa koncentruje pracownika na bezpieczeństwie, unikaniu ryzyka, i zachowaniu status quo (Elliot 2008, Szabowska-Walaszczyk, Zawadzka 2016). W przypadku analizowanych związków wypalenia zawodowego i orientacji na wartości zawodowe wśród badanych nauczycieli trzeba stwierdzić, że wypaleniu zawodowemu sprzyja przede wszystkim strategia unikowa w zakresie ich realizacji. Wyniki badań przeprowadzonych przez Szabowską-Walaszczyk i Zawadzką (2016) pokazują związki zaangażowania w pracę z motywacją i środowiskiem o charakterze dążeniowym, a nie unikowym. Zgodnie z ustaleniami Maslach i Leitera (2010,2011) można stwierdzić, że po pierwsze - wypalenie oznacza erozję zaangażowania w pracę oraz po drugie - zaangażowanie oznacza erozję wypalenia. W tym kierunku powinno prowadzić wzmacnianie orientacji dążeniowych w zakresie realizacji ważnych z perspektywy profesjonalizmu wartości zawodowych nauczycieli.

Nauczycielstwo zalicza się do tzw. zawodów misyjnych w dwóch wymiarach - obiektywnym w sensie charakterystyki tej specjalności zawodowej i norm w niej obowiązujących i subiektywnym - wyrażonym w szczególnej postawie aktywnych zawodowo nauczycieli. Definicja poczucia misji społecznej w zawodzie opiera na czterech obszarach: poczuciu użyteczności społecznej, wysokim (nawet nadmiernym) zaangażowaniu w wykonywanie swojej pracy, wykonywaniu jej niezależnie od wynagrodzenia i oczekiwaniu uznania społecznego (Czerw, Borkowska 2010, Bajcar i in.2011). Przegląd badań nad wypaleniem wskazuje, że dotychczas nie podejmowano próby wyjaśnienia związku między tymi zmiennymi.

Obliczone w badaniach korelacje pokazały, że poczucie misji społecznej w zawodzie ma znaczenie dla wypalenia tylko w grupie z dominacją BPO. Na podstawie obrazu predyktorów można przypuszczać, że motywy pozafinansowe nie są wystarczające dla utrzymania dobrej emocjonalnej kondycji zawodowej nauczycieli o intelektualnym typie wypalenia. Depersonalizacja wiąże się tu także z wysoką samooceną zawodową wyrażoną w oczekiwaniu szacunku i uznania dla swojej pracy. Jeżeli nawet nauczyciele z grupy o intelektualnym typie wypalenia dostrzegają, że społeczeństwo docenia ich pracę (CBOS 2012,2013), to jednocześnie duże oczekiwania w tym zakresie sprzyjają postawom dystansującym i uprzemiotawiającym otoczenie.

W celu rozstrzygnięcia, które ze zmiennych zawodowych współdeterminują stopień wyczerpywania się sił nauczycieli zastosowano metodę krokowej analizy regresji, uwzględniając wszystkie analizowane w programie badawczym zmienne zawodowe. O poziomie emocjonalnego wyczerpania nauczycieli o emocjonalnym typie wypalenia decydują takie czynniki zawodowe : obciążenia organizacyjne; brak satysfakcji z treści wykonywanej pracy; negatywna orientacja na awans i negatywna postawa wobec pracy wyrażona w orientacji na czas wolny. Narastaniu emocjonalnego wyczerpania nauczycieli o intelektualnym typie wypalenia sprzyja wysoki poziom odczuwania obciążeń organizacyjnych i poczucie braku sensu wykonywanej pracy; rozdźwięk na linii pracownik organizacja w obszarze wartości; brak wystarczającej satysfakcji z fizycznych warunków pracy; niskie oceny organizacji i kierownictwa; negatywne orientacje na osiągnięcia, awans i

kreatywność. Okazuje się, że kondycji emocjonalnej jednocześnie nie sprzyjają tu satysfakcjonujące relacje z kolegami, pozytywne- być może asekuracyjnie-oceny własnego rozwoju oraz ukierunkowanie na realizację wartości estetycznych. Emocjonalnemu wyczerpaniu przeciwdziałać będzie w tej grupie obniżenie orientacji na zmienność wykonywanej pracy oraz obniżenie poczucia zawodowej misji społecznej poprzez silniejsze powiązanie pracy z wynagrodzeniem.

Dwa czynniki zawodowe okazały się pełnić funkcję predyktorów emocjonalnego wyczerpania wszystkich badanych nauczycieli. Wyczerpują ich obciążenia organizacyjne i niska orientacja na awans. Ten drugi czynnik wiąże się prawdopodobnie z realizacją strategii unikowych i powiązanych z nimi, nastawionych na zachowanie bezpieczeństwa i status quo samoregulacyjnych strategii prewencyjnych.

Drugą analizowaną ze względu na uwarunkowania zawodowe dymensją wypalenia jest brak poczucia osiągnięć. W grupie nauczycieli z dominacją BPO wśród zmiennych determinujących ten wymiar wypalenia są: niedopasowanie w obszarze wartości; brak satysfakcji z treści wykonywanej pracy i niezadowolenie z wynagrodzenia; niska waga kreatywności w wykonywanej pracy oraz istnienie wysokiego ryzyka utraty pracy.

W grupie nauczycieli z dominacją EW niebezpieczny dla poczucia osiągnięć jest także brak pewności miejsca pracy. Niekorzystnie działa tu też negatywna postawa wobec pracy wyrażona w orientacji na czas wolny. Dodatkowo brak poczucia osiągnięć skutecznie wzmacniają obciążenia organizacyjne i niedopasowanie w obszarze gratyfikacji. Tendencjom tym sprzyja brak orientacji na osiągnięcia. Być może i tym zakresie bezpieczeństwo zapewniają strategie unikowe z powiązanymi z nimi strategiami prewencyjnymi chroniącymi przed trudnościami.

Z równań regresyjnych wynika, że poczucie osiągnięć wszystkich badanych nauczycieli związane jest z pewnością miejsca pracy. Umasowienie edukacji nauczycielskiej, które doprowadziło do formalnego wzrostu poziomu wykształcenia nauczycieli oraz nadwyżki nauczycieli na rynku pracy sprawiło, że pojawił się problem, metaforycznie za Beckiem (2004) ujęty jako stacja widmo - wykształcenie bez zatrudnienia. Rodzi to problem w postaci zjawiska prekaryzacji, która prowadzi *do kruchej i niepewnej egzystencji, nacechowanej nieustanną niepewnością, lękiem, wymuszoną mobilnością, elastycznością* (Szwabowski 2013,s.99).

W równaniach regresyjnych dla trzeciej dymensji wypalenia- depersonalizacji biorą udział odmienne dla wyodrębnionych grup homogenicznych układy czynników, przy czym w grupie z dominacją BPO są one liczniejsze. I tak w tej grupie istotne dla skłonności dystansujących i uprzedmiotawiających otoczenie istotne są przede wszystkim wartości zawodowe. Niskie wagi takich wartości, jak awans, bezpieczeństwo, przyjemna fizyczna atmosfera miejsca pracy nasilają tendencje depersonalizujące. Z tą dymensją powiązana jest też negatywna postawa wobec pracy wyrażona pragnieniem autonomicznego stylu życia. Jednocześnie opisane zależności strukturalne wspierają pozytywne orientacje na estetykę i kierownictwo. W przypadku tych dwóch ostatnich czynników jest to informacja o tendencjach do strategii dążeniowej i proaktywnej, pytanie tylko na ile depersonalizacja realizuje równoległe strategie unikowe i prewencyjne w związku z napotykanymi trudnościami ze strony innych ludzi. Wymienione czynniki wspierają w ich działaniu brak satysfakcji z przełożonego i brak poczucia kontroli, autonomii w związku z wykonywaną

pracą.

Dane z równania regresyjnego dla depersonalizacji nauczycieli o emocjonalnym profilu wypalenia pokazują, że im wyższy jest poziom obciążeń organizacyjnych i co za tym idzie -im większe jest niedopasowanie w obszarze obciążeń pracą i równolegle towarzyszy temu negatywna postawa wobec pracy z nastawieniem na czas wolny, tym silniejsze są tendencje tych nauczycieli do dystansowania i uprzedmiotawiania otoczenia.

W grupie nauczycieli z dominacją EW emocjonalne wyczerpanie i depersonalizacja determinowane są podobnymi predyktorami: obciążeniami organizacyjnymi, negatywną oceną wykonywanej pracy i negatywną postawą wobec niej zorientowaną na czas wolny. W grupie o intelektualnym typie wypalenia niedopasowanie w obszarze wartości nasila emocjonalne wyczerpanie i obniża poczucie osiągnięć, natomiast negatywna orientacja na awans oprócz tego, że wyczerpuje emocjonalnie, to także nasila depersonalizację.

W rozdziale czwartym prezentowanej książki podjęto próbę empirycznej analizy związku wypalenia i jego zawodowych uwarunkowań z etapami profesjonalizacji zawodowej z uwzględnieniem płci badanych nauczycieli.

Badacze zwracają uwagę, że na ważność pracy mają wpływ takie czynniki jak wiek i związany z nim etap kariery zawodowej, płeć, indywidualne potrzeby. Zgodnie z kalejdoskopowym modelem kariery przedstawionym przez Sullivan i Mainiero (2008) w trakcie życia zawodowego kobiet i mężczyzn następuje zmiana priorytetów. Wyniki badań sugerują że ogólne funkcjonowanie zawodowe u mężczyzn jest powiązane z innymi czynnikami niż u kobiet i że staż pracy wiąże się także z różnymi jego uwarunkowaniami (Czarnota-Bojarska, Łada 2004, Zalewska 2009). Biorąc pod uwagę wnioski z rezultatów uzyskanych przez Gasia (2002) można przypuszczać, że konstelacje przyczyn stresu zawodowego prowadzącego do wypalenia zawodowego wiążą się ze stażem pracy nauczycieli. Wykorzystując propozycje cyklizacji rozwoju zawodowego nauczycieli (Kwaśnica 2004, Gaś 2002, Dreyfus za: Słysz 2011) wyodrębniono następujące etapy stażu pracy: 1-10 lat-adaptacji roli zawodowej i jej rozwijania; 11-20 lat- etap profesjonalnej stabilizacji zawodowej; powyżej 20 lat- etap zawodowego zaawansowania. Zaproponowany podział ma charakter umowny, służy analizie zebranego materiału empirycznego. Trzeba zaznaczyć, że rozwój zawodowy nauczycieli jest płynny, ostre zaznaczanie jego granic wiekiem metrykalnym lub stażem pracy jest niekiedy trudne. Jest też tak, że nie wszyscy nauczyciele nie osiągną etap ekspercki (Poraj 2009, s.234). Tylko 1/3 badanych przez Kosibę i Madejskiego (2014) nauczycieli prezentowała wysoki-podmiotowy, heurystyczny standard roli. Pozostali realizowali swoją rolę na poziomie przedmiotowym, adaptacyjnym. Taką postawę można określić za Tabor (2008) jako wycofanie się z rozwoju. Na każdym etapie rozwoju kompetencji nauczycielskich możliwa jest regresja, czasami nawet regresja kompetencji. Może to wskazywać zawodową rutynę albo proces zawodowego wypalania się. Wyniki dotychczasowych badań (np. Sekułowicz 2002, Tocholska 2009, Pyżalski 2010a, Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2011) oraz wyniki prezentowanych w przedstawianej książce badań są niekonkluzywne i pokazują, że wypalają się nauczyciele w różnym wieku, na każdym etapie zawodowej kariery.

W analizowanym kontekście przyjęto, że wypalenie zawodowe nauczycieli kobiet i mężczyzn będących na różnych etapach kariery zawodowej może mieć różne uwarunkowania. Takie założenie potwierdzają referowane w omawianym rozdziale wyniki badań. Pokazują one, że korelaty trzech dymensji wypalenia są różne w grupach kobiet i mężczyzn (liczniejsze są w grupie kobiet) i że obraz różnic w tym zakresie wynika też z ich przynależności do danego skupiska - grupy z dominacją w wypaleniu EW lub grupy z dominacją w wypaleniu BPO.

Wyniki badań przeprowadzone różnymi metodami pozwoliły na ujęcie układu cech zawodowych niesprzyjających optymalnemu funkcjonowaniu kobiet w zawodzie nauczyciela. Nauczycielstwo jest zawodem sfeminizowanym (Gromkowska-Melosik 2013, Hernik i in. 2014, Hernik 2015, Dudak 2016), a według Kurzępy (2006) kobiety, jako grupa dominująca, budują specyficzny klimat szkoły, który opisują takie negatywne cechy, jak zależność od władzy, mała decyzyjność, drobiazgowość, konfliktowość i antagonizowanie środowiska. Dlatego też uznano, że ustalenie predyktorów wypalenia nauczycielek (reguły statystyczne nie pozwoliły na dokonanie analiz w grupie mężczyzn) jest ważne ze względu na realizację następnego celu badania-poszukiwanie modelu optymalnych interwencji. Z analizy wynika bowiem szereg implikacji, które są ważne dla rozumienia zjawiska wypalenia zawodowego nauczycielek oraz reguł ich zawodowego funkcjonowania.

Uzyskane parametry równań regresyjnych potwierdzają, że trzy dymensje wypalenia nauczycielek o sposobie wypalania - emocjonalnym lub intelektualnym - na każdym etapie kariery zawodowej uwarunkowane są w istotnym zakresie przez układy różnych czynników pracy.

W grupie nauczycielek o emocjonalnym sposobie wypalenia uzyskano dwa modele współzależnościowe dla emocjonalnego wyczerpania: w grupie nauczycielek pracujących 11-20 lat i pracujących powyżej 20 lat. W pierwszym przypadku o poziomie emocjonalnego wyczerpania decydują waga prestiżu i satysfakcja z kolegów. Nauczycielki pełne wigoru doceniają więc prestiż zawodu, który wykonują i pozostają w dobrych relacjach z kolegami. Natomiast nauczycielki pracujące ponad 20 lat wyczerpują się na skutek braku satysfakcji z treści wykonywanej pracy, niedoceniają autonomii oraz w wyniku obciążeń organizacyjnych. Praca jest dla nich nudna i nieciekawa, po prostu nie podoba im się, nie przywiązują wagi do posiadania w niej niezależności, samodzielności, decyzyjności, a są przeciążone pracą, niezadowolone z jej warunków socjalnych, w tym wynagrodzenia, brakuje im wsparcia ze strony współpracowników i przełożonego.

W grupie nauczycielek o intelektualnym sposobie wypalenia modele współzależnościowe dla emocjonalnego wyczerpania są inne i odmienne w każdej wyróżnionej grupie stażowej. W grupie nauczycielek pracujących od 1-10 lat nasilanie tego symptomu wypalenia wiąże się z nasilaniem poczucia zawodowej misji społecznej wyrażonej w dużym oczekiwaniu na społeczne uznanie dla wykonywanego zawodu i jednoczesną orientacją na autonomiczny styl życia na-działalność pozostawiającą dużo wolnego czasu na sprawy prywatne i hobby. Z modelu regresyjnego uzyskanego dla tej dymensji w następnej grupie stażowej, nauczycielek pracujących 11-20 lat, wynika, że z jej wysokim poziomem łączy się tu przede wszystkim negatywna ocena organizacji i

kierownictwa-jako słabego, uciążliwego, nie pozwalającego wpływać na decyzje. Jednocześnie nauczycielki te wyczerpują się, bo praca zmusza je do działania wbrew uznawanym zasadom i wartościom. Tendencjom tym sprzyja równoległy wzrost ocen kolegów i satysfakcji z własnego rozwoju zawodowego. Analiza wyników uzyskanych dla emocjonalnego wyczerpania nauczycielek pracujących ponad 20 lat wskazuje, że jego poziom wyjaśniają orientacje na wartości zawodowe- negatywne orientacje na awans i bezpieczeństwo i pozytywna orientacja na estetykę. Oznacza to, że kondycja emocjonalna tych nauczycielek obniża się, gdy nie dostrzegają możliwości awansu, także na wyższe stanowisko w zawodowej hierarchii, odczuwają niepewność co do własnej przyszłości zawodowej obawiając się utraty pracy, ale jednocześnie dążą do realizacji własnych talentów i cenią możliwości zajmowania się sztuką.

W grupie o emocjonalnym sposobie wypalenia uzyskano także dwa modele regresyjne dla depersonalizacji-w grupach nauczycielek o stażu 11-20 lat i powyżej 20 lat. W pierwszym przypadku postawy dystansujące i uprzedmiotawiające otoczenie współwystępują z niskimi ocenami organizacji i kierownictwa i wzrostem negatywnej postawy wobec pracy wyrażonej w orientacji na działalność pozostawiającą dużo wolnego czasu na sprawy prywatne i hobby. W grupie nauczycielek pracujących ponad 20 lat nasilanie postaw depersonalizujących współwystępuje ze wzrostem obciążeń organizacyjnych, nasilaniem orientacji na dochód (pragnieniem odpowiednio wysokich zarobków), wzrostem niedopasowania w obszarze nagród- poczuciem niedoceniań, braku uznania dla realizowanych zadań i ich efektów.

W grupie nauczycielek o intelektualnym sposobie wypalenia uzyskano także dwa modele regresyjne dla depersonalizacji. W grupie nauczycielek pracujących 1-10 lat dwie zmienne są istotne i informują, że ich postawy depersonalizujące nasilają się, gdy nie doceniają postaw altruistycznych, wyrażających troskę i chęć pomocy innym ludziom i paradoksalnie zbiega się to z przekonaniem tych nauczycielek, że wykonują zawód o dużej społecznej użyteczności. Postawy depersonalizujące kobiet pracujących 11-20 lat łączą się z negatywnym spostrzeganiem przełożonego, brakiem zadowolenia z fizycznych warunków pracy oraz niedoceniań, często także niedostrzeganiem możliwości awansu.

Następnie ustalono zależność między brakiem zadowolenia z osiągnięć zawodowych a zmiennymi zawodowymi. Nauczycielki o emocjonalnym sposobie wypalenia, pracujące 1-10 lat poczucie sukcesu z realizacją własnych artystycznych potencjałów i możliwością zajmowania się sztuką oraz prestiżem wykonywanej pracy. Uzyskany model dla omawianej dymensji wypalenia w grupie nauczycielek pracujących 11-20 obejmuje niedopasowanie w obszarze nagród. Te nauczycielki nie odczuwają sukcesu zawodowego, gdy nie są odpowiednio doceniane i nagradzane. Taki sam jest powód niezadowolenia z osiągnięć w grupie kobiet pracujących ponad 20 lat.

Przedstawione dane pokazują różnice także w układach predyktorów braku poczucia osiągnięć w grupie nauczycielek o intelektualnym sposobie wypalenia. Nauczycielki pracujące 1-10 lat brak poczucia osiągnięć łączą z negatywną oceną treści wykonywanej pracy. W następnej grupie, nauczycielek pracujących 11-20 lat, poczucie sukcesu będzie wzrastać przede wszystkim wtedy, gdy nie będą one skupiać się na przyjemnej fizycznej atmosferze miejsca pracy. Jednocześnie takiej tendencji będą sprzyjać pewność posiadania

pracy, dobre relacje z kolegami, satysfakcja z organizacji i kierownictwa oraz poczucie docenienia w postaci różnych, także pozafinansowych nagród. Analiza uzyskanych wyników pokazuje, że brak poczucia osiągnięć nauczycielek pracujących ponad 20 lat wynika z obciążeń organizacyjnych i istniejącego ryzyka utraty miejsca pracy, oceny wynagrodzenia jako niesprawiedliwego, nieodpowiedniego do osiągnięć i ponoszonej odpowiedzialności.

Przeprowadzone badania dostarczają sugestii do sformułowania wniosków natury praktycznej. Znając zawodowe czynniki ryzyka wypalenia u nauczycielek wypalających się w sposób emocjonalny lub intelektualny na różnym etapie stażu pracy, można wyznaczyć bardziej szczegółowo rodzaj oddziaływania interwencyjnego. Co więcej, możliwe jest wyprofilowanie tej pomocy dla konkretnej grupy, a nawet jej indywidualizacja.

W rozdziale piątym przedstawianej książki dokonano analizy uzyskanych danych pod kątem optymalizacji interwencji w wypaleniu zawodowym nauczycieli- wyznaczenia celów działań interwencyjnych- naprawczych i profilaktycznych. Według Maslach i Leitera (1997, 2010, 2011) źródeł zawodowego wypalenia należy szukać w sytuacji w pracy. Problemem jest tu odkrycie potencjału atraktoryjnego czynników pracy, ich siły/znaczenia, co umożliwi odpowiednią i odpowiedzialną- optymalną interwencję. Diagnoza w omawianym zakresie powinna mieć charakter kompleksowy jako podstawa do projektowania interwencji opartych na działaniach dwukierunkowych- eliminujących deficyty(działania etiotropowe z jednoczesną funkcją semiotropową) i wzmacniających potencjały (działania ergotropowe z jednoczesną funkcją semiotropową). Bardzo ważna jest diagnoza pozytywna ponieważ służy projektowaniu czynników stymulujących zaangażowanie, diagnoza negatywna natomiast odnosi się do czynników wypalających. Opisywanie i wyjaśnianie wypalenia i zaangażowania w pracę powinno opierać się na modelu komplementarnym obejmującym stanowisko negatywne oparte na modelu ryzyka- identyfikacja i zarządzanie czynnikami ryzyka- wypalającymi i stanowisko pozytywne oparte na modelu dobrego życia – identyfikacja czynników salutogenicznych -czynników zdrowia. Koncepcja salutogenezy , której autorem jest Antonovsky(2005) zakłada takie komplementarne podejście wskazując jednocześnie, że ważniejsze jest odnajdywanie wyznaczników zdrowia niż patologii. W tej koncepcji problemy zdrowia i choroby przedstawione są jako biegunowe kontinua, tymczasem jest wiele stanów pośrednich , które wyznaczane są przez układy różnych czynników. Integrowanie mechanizmów patogennych i salutogennych oznacza dokonywanie analizy czynników stresogennych - ryzyka i czynników odporności- salutogennych (Sęk 2012, Wysocka 2013, 2015)- antynomijnych.

Na podstawie ustaleń Maslach i Leitera można przyjąć, że wyniki w trzech skalach MBI wskazują, gdy są niekorzystne na wypalenie i odwrotnie – gdy są korzystne na zaangażowanie. Wypalenie i zaangażowanie ujmują oni więc w klasycznej biegunowej dychotomii. Tak też ujmują je Schaufeli i współpracownicy (Schaufeli, Bakker 2003, 2010, Hakanen, Schaufeli 2012) zgadzają się z traktowaniem zaangażowania jako antytezy wypalenia twierdząc jednocześnie, że niemożliwe jest ustalenie związku między wypaleniem a zaangażowaniem, gdy konstrukty te bada to samo narzędzie. Trwa jednak dyskusja, czy wypalenie i zaangażowanie stanowią rzeczywiście niezależne konstrukty. Z prac Farbera (2000) oraz Montero-Marina i współpracowników (2011,2012) wynika też, że wypalenie

jest zjawiskiem zróżnicowanym intraindywidualnie w czasie, w rzeczywistości pracownicy oscylują między różnymi stopniami zaangażowania w pracę, a pracownicy wypaleni mogą być zaangażowani w pracę. Słusznym wydaje się więc, aby opisie tych zjawisk wykorzystała paradygmat dwoistości strukturalnej przekraczający klasyczną dychotomię poprzez wykorzystanie operatora *versus*, bycia wobec siebie wzajemnie. W tym kontekście wypalenie i zaangażowanie stanowią przeciwieństwa, ale nie jako rozłączne alternatywy, ich bycie wobec siebie oznacza ich przenikanie i przeplatanie się (oksymoroniczna formuła paradygmatyczna dla rozumienia dwoistości strukturalnej w ujęciu Witkowskiego (2015, s.87), a *równowaga nie oznacza stałej proporcji, lecz pewną dynamikę bycia wobec siebie biegunowych wartości* (Witkowski 2015, s.32). Wynik test MBI informuje więc o występowaniu zjawiska o *strukturalnej złożoności o charakterze przekraczającym wygodne dychotomie czy alternatywy oraz gdzie przeciwieństwa uzyskują charakter paradoksalny i dynamiczny zarazem* (Witkowski 2015, s. 66). Optymalizacja zawodowego funkcjonowania *skazuje na wysilek troski o to, aby nie dochodziło do skrajnych wychyleń, z których nie ma powrotu* (Witkowski 2015, s.28), przy czym *wertykalna tragiczność* wiąże się tu z jednej strony z wystąpieniem biegunowości negatywnej - wypalenia, z drugiej także biegunowości pozytywnej - skrajnie maksymalnego zaangażowania wiodącego, co sugerują prace Farbera (2000), także do wypalenia.

W prezentowanej pracy zrezygnowano z poszukiwania profili wypalenia zawodowego, ich analizy wraz z określeniem poziomu wypalenia, wskazania czynników specyficznych i ich wpływu na poziom wypalenia oraz określenia powiązań (reguł) czynników z poziomem wypalenia. Zamiast podziału badanych na grupy profilowe zdecydowano się dobrać metodykę poszukania czynników specyficznych najmocniej oddziałujących w skali całej grupy i/lub podgrup badanych nauczycieli poprzez oszacowanie siły dotychczasowego oddziaływania poszczególnych czynników (na podstawie wyników empirycznych) oraz wrażliwości grupy i/lub podgrup na dalsze oddziaływanie czynników, przynajmniej w nieodległej perspektywie czasowej. Praktycznym rezultatem poszukiwanej metodyki analiz winny być odpowiedzi na następujące pytania :

- a) czy wskazane (i w jakiej skali) lub konieczne jest podjęcie działań interwencyjnych – naprawczych/ profilaktycznych?
- b) w których obszarach należy podjąć działania interwencyjne- naprawcze/profilaktyczne?
- c) w których obszarach działania interwencyjne- naprawcze/profilaktyczne będą najefektywniejsze?

Jako ramę metodologiczną wybrano zestaw analiz, na który składają się:

- 1) analiza podatności badanej grupy na wypalenie zawodowe,
- 2) analiza zagrożenia dalszym wypalaniem się badanej grupy,
- 3) probabilistyczna ocena poziomu bezpieczeństwa badanej grupy ze wskazaniem niezbędnych i/lub potencjalnych sfer interwencji.

Biorąc pod uwagę kryteria odpowiedzialnej interwencji sugerowane przez Etzioniego (za: Witkowski 2015, s.33) oraz wskazanie Witkowskiego (2015,s.33), że skrajność interwencji może nieść szkodliwe rozwiązania, gdyż *absolutyzacje i ujednolicenia gubią -*

zaproponowano model analityczny z wykorzystaniem metodologii SOCMA, a w wyniku jego zastosowania ewaluację i priorytetyzację działań interwencyjnych - naprawczych i profilaktycznych na poziomie organizacyjnym w wypaleniu zawodowym nauczycieli.

W świetle uzyskanych danych potwierdzenie znajduje teza, że zidentyfikowanie celów interwencji w wypaleniu zawodowym nauczycieli na poziomie organizacji czy środowiska pracy jest skomplikowane i trudne ze względu na wieloznaczność skutków. Optymalna interwencja wymaga podejścia organizacyjnego, w którym konieczne jest odejście od traktowania nauczycieli jako homogenicznej grupy – podział na grupy profilowe i możliwość doboru obszarów interwencji specyficznych dla każdej z nich wychodzi naprzeciw przedstawionym założeniom teoretycznym.

W wyniku analiz ustalono, że natychmiastowej interwencji wymaga grupa z dominacją w wypaleniu EE, a z uwagi na wysoki wynik empiryczny wyczerpania emocjonalnego, jako priorytetowe należy wskazać dwie podgrupy - kobiet o stażu 11÷20 lat i mężczyzn o stażu ≥ 21 lat. W wyniku rangowania SOCMA i analizy oczekiwanych skutków interwencji wyodrębnione zostały obszary zawodowe wymagające interwencyjnych działań naprawczych obniżających poziomem emocjonalnego wyczerpania w tych podgrupach.

W podgrupie $M \geq 21$ lat stażu pracy (etap zawodowego zaawansowania) dwa czynniki zawodowe działają antynomijnie na emocjonalne wyczerpanie. Optymalna interwencja polegać tu ma na wzmocnieniu orientacji na awans i orientacji na osiągnięcia.

W drugiej wyodrębnionej podgrupie $K=11-20$ lat stażu pracy (etap zawodowej stabilizacji) do optymalnej interwencji naprawczej wskazane zostały czynniki zawodowe o charakterze antynomijnym. Emocjonalnemu wyczerpaniu przeciwdziała tu wzmocnienie orientacji na prestiż oraz dopasowania w obszarze sprawiedliwości. Ponieważ aktywna antynomijnie w stosunku do emocjonalnego wyczerpania jest także, wskazana jako obszar optymalnej interwencji w poprzedniej podgrupie $M \geq 21$ lat stażu pracy, orientacja na awans, czynnik ten został uwzględniony także w tej podgrupie.

Stwierdzono, że podstawę interwencji naprawczej w tych podgrupach stanowi identyfikacja czynników antynomijnych (salutogennych), a podjęte działania mają mieć charakter ergotropowy- koncentrować się na budowaniu zaangażowania. Według Maslach i Leitnera (2011) większy sukces w radzeniu sobie z wypaleniem można osiągnąć koncentrując się na zaangażowaniu w pracę, a nie samej redukcji wypalenia. Ponieważ nauczyciele z tych podgrup wykazują cechy wypalenia określanego przez Farbera (2000) w kategoriach niewystarczającej stymulacji, a jednym z celów tego leczenia tego typu wypalenia jest zachęcanie do dalszego rozwoju osobistego w pracy i przez pracę (Montero-Marín i in. 2009, 2012), to budowaniu ich zaangażowania w pracę będzie sprzyjać wzmocnienie poczucia skuteczności przede wszystkim w zakresie czynników zidentyfikowanych jako optymalne cele interwencji naprawczej ; wzmocnienie orientacji na awans i osiągnięcia mężczyzn będących na etapie zawodowego zaawansowania oraz wzmocnienie orientacji na awans oraz na prestiż, zwiększenie dopasowania w obszarze sprawiedliwości kobiet będących na etapie zawodowej stabilizacji. Poczucie skuteczności oznacza przekonanie człowieka o możliwości osiągnięcia celów efektywnego przeciwdziałania zdarzeniom zagrażającym (Badura 2004).

Wyniki badań dowodzą, że trzeba je traktować jako ważny zasób ułatwiający radzenie sobie ze stresem i przeciwdziałający wypaleniu zawodowemu (Skaalvik, Skaalvik 2007, Baka, Cieślak 2010, Baka 2017). Z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli (Baka 2011) wynika, że niskie poczucie własnej skuteczności jest związane z wypaleniem, któremu sprzyja trudność w oderwaniu się od problemów zawodowych i brak satysfakcji z zawodowych osiągnięć.

Weryfikacja skutków działań interwencyjnych oraz działania pozostałych czynników w okresie interwencji potwierdza, że identyfikacja dokładnego celu interwencji jest skomplikowana ze względu na wieloznaczność skutków (Maslach, Leiter 2011). W wyniku analiz okazało się bowiem, że w podgrupie M=11-20 lat stażu pracy (etap zawodowej stabilizacji) z dominacją w wypaleniu BPO poziom wysoki osiągnię depersonalizacja. Pogłębią ją dwa czynniki: przede wszystkim orientacja na autonomię oraz orientacja na kierownictwo. Optymalne działania interwencyjne o charakterze profilaktycznym powinny objąć obniżenie orientacji na autonomię i obniżenie orientacji na kierownictwo. W podgrupie $K \geq 21$ lat stażu pracy (etap zawodowego zaawansowania) z dominacją w wypaleniu EW poziom wysoki osiągnię emocjonalne wyczerpanie. Za taki wynik odpowiadają tu dwa czynniki: ocena wykonywanej pracy oraz orientacja na autonomię. Ponieważ w analizowanej wyżej podgrupie (M=11-20 lat z dominacją w wypaleniu BPO) jako priorytetowy w zakresie prewencji został uznany cel – obniżanie orientacji na autonomię, to zakres działań prewencyjnych w podgrupie, $K \geq 21$ lat z dominacją w wypaleniu EW, powinien objąć w pierwszej kolejności taki sam cel. Uzupełniające są tutaj działania związane z oceną wykonywanej pracy. Trudno, aby ją obniżyć, trzeba raczej zmniejszać jej wagę.

Prężność uznawana jest za predyspozycję osobową, która pozwala na skuteczną adaptację w sytuacjach trudnych. Budowanie prężności może zapobiegać stresowi i minimalizować jego skutki w postaci wypalenia zawodowego nauczycieli (Gloria, Faulk, Steinhardt 2013). Szczególnie zalecane byłoby to w projektowaniu działań interwencyjnych o charakterze profilaktycznym, z czego skorzystać powinni głównie badani mężczyźni o intelektualnym typie wypalenia pracujący 11-20 lat oraz kobiety o emocjonalnym typie wypalenia pracujące ponad 21 lat. Nauczyciele z tych podgrup wypalają się wykazując jednocześnie tendencje do zaangażowania. Według Farbera (2000) jest to frenetyczny typ wypalenia, który w przypadku badanych nauczycieli charakteryzuje się wysoką orientacją na autonomię oraz wysoką orientacją na kierownictwo (mężczyźni będący na etapie zawodowej stabilizacji) i wysoką satysfakcją z treści wykonywanej pracy (kobiety będące na etapie zawodowego zaawansowania). Wzmocnienie prężności, przede wszystkim nauczycieli z tych dwóch podgrup, ułatwi im traktowanie życia i pracy jako czegoś, na co mają wpływ i co jest efektem ich działalności. Człowiek o wysokiej prężności charakteryzuje się stabilnością emocjonalną, przejawia wyższe poczucie własnej wartości, napotykaną trudności postrzega często jako szansę na zdobycie nowych doświadczeń, a siebie skłonny jest uważać za osobę mającą wpływ na podejmowanie decyzji (Falcewicz 2016, Ogińska-Bulik, Juczyński 2010).

W wielu publikacjach problematyka radzenia sobie z wypaleniem zawodowym przedstawiana jest z poziomu jednostkowego - indywidualnego i poziomu miejsca pracy. Spójne działania powinny obejmować uzupełniające się aktywności z poziomu

indywidualnego i organizacyjnego. Dlatego na poziomie indywidualnym ważna jest zdolność do samoanalizy własnego funkcjonowania zawodowego, aby rozumieć, jak może się ono przełożyć na ryzyko stresu i wypalenia. Na poziomie organizacyjnym natomiast istotne jest rozpoznanie potrzeb w zakresie funkcjonowania zawodowego zespołu nauczycielskiego- które czynniki zawodowe są najbardziej dotkliwe dla nauczycieli i które optymalizują ich funkcjonowanie zawodowe. Chodzi o to, aby podejście jednostkowe i organizacyjne rzeczywiście się przeplatały, aby działania jednostki w zakresie radzenia sobie z ryzykiem wypalenia i radzenia sobie z występującym już wypaleniem były równoległe z interwencją we właściwości środowiska pracy. Zmianom jednostek muszą towarzyszyć oddziaływania na poziomie organizacji, w której są one zatrudnione (Maslach, Goldberg 1998, Pyżalski, 2007a, 2010c, Potocka 2010c, Potocka, Merecz-Kot 2010, Waszkowska i in. 2009, 2010). Sprzężenie działań na poziomie jednostkowym i organizacyjnym umożliwia: -koncentrację raczej na przyczynach, a nie tylko na skutkach stresu i wypalenia zawodowego; - odpowiedzialnością za stres i wypalenie zawodowe obciąży także osoby zarządzające zakładami pracy; - wprowadzenie zmian społeczno-organizacyjnych w zakładzie pracy; - wykorzystanie możliwości oddziaływania, jakie daje funkcjonowanie w zespole pracowniczym i mechanizmów społecznych, które z tego wynikają, np. wsparcia społecznego (por. Dudek i in. 1999, Maslach, Leiter 2011, Pyżalski 2007b).

Wobec podkreśleń badaczy, także Maslach(2000), że kwestionariusz MBI nie może być stosowany dla celów diagnozy indywidualnej- indywidualnej dysfunkcji lub potrzeby interwencji na tym poziomie i biorąc pod uwagę dowody, że wypalenie i zaangażowanie są przede wszystkim funkcją sytuacji w pracy (Maslach, Leiter 2010,2011) nakierowanie działań na pracę na poziomie organizacyjnym ma ogromny potencjał. Autorzy stawiają następujące argumenty:

- *Podejście organizacyjne obejmuje problemy grupy ludzi zamiast skupiać się za każdym razem na jednej osobie. W rezultacie podejście to/.../ prowadzi także do wykształcania się procesów wzajemnego wsparcia, ponieważ zyskują wszyscy współpracownicy. Interwencja prowadząca do wytworzenia wzajemnego szacunku wśród współpracowników wzmacnia zaangażowanie w pracę na rzecz grupy.*
- *Poprawiając ogólne zarządzanie zasobami ludzkimi, podejście organizacyjne poprawia wydajność oraz jakość zawodowego życia pracowników./.../*
- *Interwencja na poziomie organizacyjnym, poprawiająca działanie otoczenia zawodowego będzie bardziej skuteczna w budowaniu zaangażowania w pracę. Natomiast działania na poziomie indywidualnym mają zazwyczaj na celu przywrócenie zestresowanego pracownika do stanu „wyjściowego”(czyli sprzed wypalenia) i rzadko działają proaktywnie(Maslach Leiter 2011,s.100-101).*

Poprawa organizacji pracy powinna być zadaniem dyrektorów szkół i kuratoriów. Dlatego ważne jest, aby dysponowali oni narzędziem, do wstępnej oceny poziomu bezpieczeństwa (lub zagrożenia) wypaleniem zawodowym, które (na podstawie dostępnych danych takich, jak płeć i staż pracy):

- obliczy ogólny wskaźnik poziomu zagrożenia grupy wypaleniem zawodowym,
- wskaże podgrupy, na które należy zwrócić szczególną uwagę,

- wskaże na konieczność (lub jej brak) interwencji oraz w których obszarach interwencja ta będzie najefektywniejsza.

W takim sensie wnioski z przeprowadzonych analiz mają wartość także w sensie prognostycznym i praktycznym.

W podsumowaniu przeprowadzonych analiz należy podkreślić, że opracowana metodologia:

- 1) wiąże ze sobą przenikające się wzajemnie teorie przyczynowo- skutkowe wypalenia;
- 2) umożliwia wyznaczenie obszarów koniecznej interwencji, które godzą ze sobą różne modele funkcjonowania zawodowego nauczycieli, z uwzględnieniem specyfiki wyodrębnionych podgrup i poszanowaniem ich odmienności;
- 3) umożliwia wyznaczenie działań interwencyjnych tak, by zniwelować ich ewentualny negatywny wpływ na podgrupę, w których interwencja nie jest konieczna.

Ustalenia te dają przesłankę do stwierdzenia, że dzięki zastosowanej metodzie osiągnięto interteoretyczny dobór optymalnych działań koniecznych do powstrzymania, a nawet zmniejszenia poziomu wypalenia w analizowanej grupie .

Dodatkową zaletą przedstawionej metodologii jest jej pełna algorytmiczność eliminująca wady ocen eksperckich i pozwalająca na zbudowanie uniwersalnego narzędzia-modelu wyznaczającego zestaw optymalnych działań dla dowolnie dobranej grupy nauczycieli. Takie narzędzie mogłoby początkowo mieć zaimplikowane parametry z przedstawianych badań. Dzięki temu możliwa będzie diagnoza wstępna dokonana jedynie w oparciu o ogólne dane kadrowe - płeć, staż pracy. W efekcie będzie można z dużym prawdopodobieństwem uzyskać informację czy i które podgrupy są zagrożone wypaleniem wraz ze wskazaniem prawdopodobnych obszarów koniecznej optymalnej interwencji. Dostosowanie - rektyfikacja narzędzia do przeanalizowania innej grupy mogłaby odbywać w oparciu o wyniki testu MBI. W efekcie uzyska się (podobnie, jak w przypadku grupy analizowanej w tej książce) wykaz optymalnych działań interwencyjnych - naprawczych i profilaktycznych.

Opracowanie narzędzia w formie arkusza kalkulacyjnego MS Excel o niewielkiej objętości podniesie dodatkowo jego walor migracyjny i użytkowy - w każdej szkole jest komputer z takim oprogramowaniem, a analizę wstępną będzie mogła sporządzić osoba zarządzająca szkołą.

Rektyfikacja i uzyskanie wyniku szczegółowego będzie wiązać się z uzyskaniem uprawnień do stosowania kwestionariusza MBI oraz wymogiem odpowiednich kwalifikacji do interpretacji uzyskanych danych.

Na koniec trzeba zaznaczyć, że referowane w książce badania charakteryzują się pewnymi ograniczeniami. Oto najważniejsze z nich.

Jednym z niedociągnięć jest nieproporcjonalny pod względem płci dobór grupy badanych - zdecydowana większość to kobiety. Dysproporcja ta jest typowa dla grupy zawodowej nauczycieli. Z uwagi na małą liczebność grupy mężczyzn niemożliwe było przeprowadzenie analiz dotyczących predyktorów wypalenia oddzielnie dla poszczególnych okresów stażu zawodowego.

Warto zwrócić też uwagę na jeszcze jedną kwestię. Zgodnie z paradygmatem wypracowanym przez Maslach i Leitera (1997, 2010, 2011) wypalenie i zaangażowanie stanowią przeciwne bieguny funkcjonowania zawodowego. MBI daje możliwość oceny tylko

jednego – negatywnego bieguna- wypalenia zawodowego. Aby analizować funkcjonowanie zawodowe nauczycieli w sposób całościowy zasadne wydaje się więc przeprowadzenie badań komplementarnych z wykorzystaniem UWES - metody diagnozującej pozytywny biegun- zaangażowanie w pracę.

I jeszcze jedno ważne ograniczenie wymaga wyodrębnienia. Wątpliwości może budzić generalizacja wyników przeprowadzonych badań. Dla zbudowania uniwersalnego narzędzia- modelu wyznaczającego zestaw optymalnych działań dla dowolnie dobranej grupy nauczycieli wskazane byłoby przeprowadzenie następnych badań, przede wszystkim badań na reprezentatywnej grupie nauczycieli w skali całego kraju.

Bibliografia

- Antonovsky, A. (2005). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- Badura, A. (2004). *Health Promotion by Social-Cognitive Means*. *Health Education & Behavior* 31, 143-164.
- Baka, Ł. (2017). *Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności nauczycieli- psychometryczne właściwości polskiej wersji narzędzia*. *Medycyna Pracy* 68(6), 734-755.
- Baka, Ł., Cieślak, R. (2010). *Zależność między stresorami w pracy a wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w pracę w grupie nauczycieli: Pośrednicząca rola przekonań o własnej skuteczności i wsparcia społecznego*. *Studia Psychologiczne*, 48, 5-18.
- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*. Gdańsk: GWP.
- Beck, U. (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brouwers, A, Tomic,W. (2014). *A longitudinal study of relationships between three burnout dimensions among secondary school teachers*.
sensoria.swinburne.edu.au/indeks.php/sensoria/article/download/409/362
- CBOS (2012). *Wizerunek nauczycieli*.
http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_173_12.PDF
- CBOS (2013). *Prestiż zawodów*,
http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF
- Czarnota-Bojarska, J., Łada, M. (2004). *Ważność wybranych aspektów pracy dla kobiet i mężczyzn o różnym jej stażu*. *Nowiny Psychologiczne* 1,s.5-22.
- Czerw , A. (2013). *Co ludzie myślą o pracy zawodowej? Konstrukcja metody diagnozującej postawy wobec pracy*. *Psychologia Społeczna* 8(2),219-233.
- Czerw, A., Czarnota-Bojarska,J. (2016). *Dopasowanie człowiek środowisko-pracy i postawa wobec pracy jako motywatory zachowań organizacyjnych*. *Psychologia Społeczna*. Numer specjalny. A. Czerw, J. Czarnota-Bojarska (red.), tom 11, 1(36),8-19.

- Chirkowska-Smolak, T. (2009). *Organizacyjne czynniki wypalenia zawodowego*. Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny Rok LXXI, zeszyt 4, 257-272.
- Chirkowska-Smolak, T. (2016). *Dopasowanie do pracy a zaangażowanie. Mediacyjna rola przekonania na temat sensowności pracy*. Psychologia Społeczna. Numer specjalny. A. Czerw, J. Czarnota-Bojarska (red.), tom 11, 1(36), 34-44.
- Dudak, A. (2016). *Wybrane aspekty funkcjonowania mężczyzn w zawodach sfeminizowanych*. Problemy Profesjologii 2, 23-32. Uniwersytet Zielonogórski. Polskie Towarzystwo Profesjologiczne.
- Dudek, B., Waszkowska, M., Hanke, W. (1999). *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*. Łódź: Wyd. Instytutu Medycyny Pracy.
- Falcewicz, A. (2016). *Prężność osobowości I jej rola w procesach radzenia sobie ze stresem*. Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie 23, 263-275.
- Farber, B., A. (2000). *Treatment strategies for different types teacher burnout*. Journal of Clinical Psychology 56(5), 675-689.
- Frenet, C., Guay, F., Senecal, C., Austin, S. (2012) *Predicting individual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors*. Teaching and Teacher Education (28), 514-525.
- Friedman, I. A. (2003). *Self- efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficiency*. Social Psychology of Education, vol. 6, 3, 191-215.
- Gaś, Z.B. (2002). *Poczucie skuteczności profesjonalnej nauczycieli o różnym stażu w zawodzie*. Przegląd Psychologiczny, tom 45, 1, 57-74.
- Gaś Z.B., (2004). *Kwestionariusz SWZN jako narzędzie funkcjonowania zawodowego nauczycieli w sytuacji stresowej*. W: Z. B. Gaś (red.). *Badanie zapotrzebowani na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*. Lublin: Fundacja „Masz Szansę”.
- Gloria, C.T., Faulk, K.E., Steinhardt, M.A. (2013). *Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress*. Motivation and Emotion 1(37), 185-193.
- Golembiewski, R.T, & Munzenrider, R. F. (1988), *Phases of Burnout: Developments in Concepts and Applications*. New York: Praeger.
- Golembiewski, R. T., Scherb, K., & Boudreau, R.A. (1993). *Burnout in cross-national settings: Generic and model-specific perspectives*. In: W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington DC: Taylor & Francis.
- Gromkowska-Melosik, A. (2013). *Feminizacja zawodu nauczycielskiego- „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy*. Studia Edukacyjne 25, 85-100.
- Hakanen, J. Schaufeli, W.B., (2012). *Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study*. Journal of Affective Disorders, 141, 415-424.
- Hernik, K., Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak M., J., Wichrowski, A. (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Warszawa :IBE.

- Hernik, K. (red.)(2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznia się TALIS 2013*. Warszawa:IBE.
- Jakimiuk, B. (2017). *Model realizacji kariery: perspektywa indywidualnych wartości i postaw*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J* Vol.30,2, 83-98.
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzorce – pola dyskursu*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Kirenko ,J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin: Wyd.UMCS.
- Kocór ,M. (2010). *Szkoła i nauczyciel a syndrom wypalenia zawodowego*., Rzeszów: „Mitel”.
- Kosiba,G., Madejski,E. (2014). *Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*. *Forum Oświatowe*, 2(52), 101-112.
- Kretschmann, R. (2011). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Kurzępa, J. (2006). *Feminizacja zawodu nauczycielskiego i jej konsekwencje*. W:R. Fudali, R. Kowalski (red.). *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*. Kraków 2006: Impuls.
- Kwaśnica, R. (2004). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*, tom 2, . Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kyriacou, C. (2001). *Teacher stress: Directions for future research*. *Educational Review* vol.53(1), 27-35.
- Leiter, M.P., Gascón, S. Martínez-Jarreta,B. (2010). *Making sense of work life: A structural model of burnout*. *Journal of Applied Social Psychology* 40 (1), 57-75.
- Leka, S. Jain, A. (2013). *Zagrożenia psychospołeczne w miejscu pracy i ich wpływ na zdrowie*. Warszawa: Stowarzyszenie Zdrowa Praca.
- Maslach ,C. (2000). *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*. W: H. Sęk (red.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Maslach, C.&Goldberg, J. (1998). *Prevention of burnout: New perspectives*. *Applied&Preventive Psychology* 7(1), 63-74.
- Maslach, C., Leiter , M.. (1997), *The truth about burnout*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (2010). *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Maslach ,C., Leiter, M. P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym.Co robić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Merecz, D. (2010). *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.
- Mojśa-Kaja, J., Golonka, K.,Marek, T.(2015). *Job burnout and engagement among teachers. Worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work*. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* (28)1.www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26159952.

- Montero-Marin, J. M., Araya, R. , Belasquez, B O., Skapinakis, P., Vizcaino, M., Garcia-Campayo, J. G. (2012), *Understanding burnout according to individual differences: Ongoing explanatory power evaluation of two model measuring burnout types*. BMC Public Helth, . www.biomedcentral.com/1471-2458/12/922.
- Monteor-Marin,J, Garcia-Campayo, J., Mosquera Mera, D., Lopez del Hoyo,Y, (2009). *A new definition of burnout syndedrome based of Farber's proposal*. Journal of Occupational Medicine and Texicology. <http://www.occup-med.cm/content/4/1/31>.
- Montero –Marín, J., Garcia-Campayo, J., Fajó-Pascual, M., Carrasco, J.M., Gascón, S., Gill,M. and Mayoral-Cleries,F. (2011). *Sociodemographic and occupational risk factors associated with the development of different burnout types: The cross-sectional Univesity of Zagarozza Study*. BMC Psychiatry, vol. 1.1. www.biomedcentral.com/1471-244X/11/49.
- Obuchowski, K.(1995) *Przez galaktykę potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*. Poznań Zysk i S-ka.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński ,Z. (2010). *Osobowość: stres a zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Palak, Z. (2007). *Zespół wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych*. W: Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.). *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Plichta, P. (2007). *Charakterystyka działalności pedagogicznej*. W: J. Pyżalski, P. Plichta : *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź: Wyd. UŁ.
- Plichta,P. (2014). *Obciążenia zawodowe pedagogów specjalnych pracujących z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie*. *Medycyna Pracy* 65,(2), 239-260.
- Plichta, P. (2015).*Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza:ATUT.
- Poraj, G. (2009a). *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź: Wyd UŁ.
- Potocka , A. (2010). *Co wiemy o psychospołecznych zagrożeniach w środowisku pracy? Część I. Rozważania teoretyczne*. *Medycyna Pracy* 2010 61(3), 341-352.
- Potocka, A. Merecz-Kot, D. (2010). *Co wiemy o psychospołecznych zagrożeniach w środowisku pracy? Część II. Badanie świadomości pracowników*. *Medycyna Pracy* 61(4), 393-411.
- Puchalski, K., Korzeniowska, E.(2010). *Struktura,, strategie i metodologia programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.
- Pyżalski, J. (2007a). *Wypalenie zawodowe jako efekt długotrwałego stresu w profesjach pomocowych*. W: J. Pyżalski, P. Plichta : *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź: Wyd. UŁ.

- Pyżalski, J. (2007b). *Stres zawodowy w środowisku pracy nauczyciela*. W: J. Pyżalski, P. Plichta : *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź: Wyd. UŁ.
- Pyżalski, J. (2008). *Obciążenia psychospołeczne w zawodzie pedagoga- wstępne wyniki uzyskane Kwestionariuszem Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. *Medycyna Pracy* , 59(3),229-235.
- Pyżalski, J. (2010a). *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.
- Pyżalski, J. (2010b). *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.
- Pyżalski, J. (2010c). *Czynniki salutogenne(wspierające dobrostan nauczyciela w pracy*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls
- Pyżalski, J. (2014). *Warunki pracy polskich nauczycieli a ich kondycja psychofizyczna*. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny* 2(33), 70-78.
- Pyżalski, J., Plichta, P. (2007). *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź: Wyd. UŁ.
- Retowski, S., Podsiadły, J. (2016). *Gdy nasza praca pasuje do naszych wartości: Ocena zgodności własnych wartości i wartości organizacji a wypalenie*. *Psychologia Społeczna*. Numer specjalny. A. Czerw, J. Czarnota-Bojarska (red.), tom 11, 1(36),56-68.
- Rubacha, K. (2005).*Budowanie teorii pedagogicznych*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 1. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przewyciężanie* Wrocław: Wyd. UW.
- Sekułowicz, M. (2005). *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym: analiza przypadków*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSWE TWP.
- Sęk, H. (1996). *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.
- Sęk, H. (2000a). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: H. Sęk (red.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sęk, H. (2000b). *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*. W: H. Sęk (red.) *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

- Sęk, H. (2012). *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii klinicznej*. W: H. Sęk (red.). *Psychologia kliniczna*. Tom 1. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. (2003). *UWES- Utrecht Work Engagment Scale. Preliminary Manual*,
www.beanmanaged.com/doc/pdf/arnoldbakker/articels/articels_arnold.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. (2010). *The conceptualization an a measurement of work engagement*. In: A. B. Bakker, M. P. Leiter (eds). *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*. New York, NY: Psychology Press.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007). *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout*. *Journal of Educational Psychology* 99,3, 611-625.
- Słysz, A. (2011), *Rozwój zawodowy psychologów w zakresie kompetencji diagnostycznych*, *Psychologia Rozwojowa* tom 16, 4, 47-53.
- Sullivan, Sherry. E., Mainiero, Lisa A. (2008). *Using the kaleidoscope career model to understand the chaining patterns of women's careers: Implementing human resource development programs to attract and retain women*. *Advances in Developing Human Resources*, 10(1), 32-49.
- Szabowska-Walszczyk, A., Zawadzka, A., M. (2016). *Dopasowanie w wymiarach potrzeb wzrostu i bezpieczeństwa a zaangażowanie w pracę*. *Psychologia Społeczna*. Numer specjalny. A. Czerw, J. Czarnota-Bojarska (red.), tom 11, 1(36), 20-33..
- Śliwerski, B. (2006). *Nauczyciel jako zawód*. www.oskko.edu.pl.
- Śliwerski, B. (2010). *O (nie) wymierności pracy nauczyciela*. W: R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.). *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Świętochowski, W. (2011). *Wypalenie zawodowe nauczycieli akademickich i nauczycieli szkół średnich-analiza porównawcza*. *Medycyna Pracy* 62(2), 133-143.
- Tabor, U. (2008). *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*. Katowice Wyd. UŚ.
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: KUL.
- Turska, E., Stasiła-Sieradzka, M., Diec, A. (2012). *Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn a struktura ich wartości zawodowych*. *Czasopismo Psychologiczne*, tom 18, 2, 1-9.
- Waszkowska, M., Merez, D., Drabek, M. (2009). *Programy prewencji stresu zawodowego- strategie, techniki, ocena skuteczności. Część I. Narodowe i międzynarodowe działania na rzecz przeciwdziałania stresowi w miejscu pracy*. *Medycyna Pracy* 60(6), 523-529.
- Waszkowska, M., Merez, D., Drabek, M. (2009). *Programy prewencji stresu zawodowego- strategie, techniki, ocena skuteczności. Część II. Prewencja stresu zawodowego na poziomie organizacji*. *Medycyna Pracy* 61(2), 191-204.
- Witkowski, L. (1988). *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń: UMK.

- Witkowski, L. (2015). *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Impuls.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., Schwarz, B. (1997). *Jobs, careers, and callings: People's relations to their work*. Journal of Research in Personality 31, 21-33.
- Wysocka, E. (2013). *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków : Impuls.
- Wysocka, E. (2015). *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Model teoretyczny i metodologiczny*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Zalewska, A. (2001). „*Arkusze Opisu Pracy*” O. Neubergera i M. Allerbeck- adaptacja do warunków polskich. Studia Psychologiczne, tom 39,1, 197-217.
- Zalewska A. (2002), *System wartościowania a zadowolenie z życia pracowników w nowym miejscu pracy*. Przegląd Psychologiczny, tom 45, 2, 177-196.
- Zalewska, A. (2009). *Wiek, płeć i stanowisko pracy a zadowolenie z życia*. Psychologia Jakości Życia, tom 8,1, 1-20.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo- badawczych:

Moje zainteresowania obejmują następujące obszary:

A. Obszar funkcjonowania zawodowego nauczycieli, głównie w aspekcie problematyki wypalenia zawodowego . Dlatego monografię *Kondycja zawodowa nauczycieli- w poszukiwaniu skutecznej profilaktyki wypalenia zawodowego*, którą wyżej przedstawiłam jako osiągnięcie naukowe stanowiące podstawę ubiegania się o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego, poprzedzały publikacje tematyczne dotyczące wskazanej problematyki: **Monografia:** Lisowska, E. (2012). *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli, Studium pedagogiczne*. Kielce: Wyd. Uniwersytet Jana Kochanowskiego, ISBN 978-83-7133-505-1; **Artykuły:** Lisowska, E. (2015). *Wypalenie zawodowe w profesjach usługowych*, Praca Socjalna, 6, ISSN 0860-3480; Lisowska, E. (2017). *Zawodowe uwarunkowania zadowolenia z pracy wśród nauczycieli*, Forum Pedagogiczne, 1, ISSN 2083-63-25; **Fragment książki :** Lisowska, E. (2007). *Wyczerpanie, zmęczenie pracą czy wypalenie zawodowe nauczycieli*. [W:] A. Kieszowska, E. Lisowska (red.), *Resocjalizacja i profilaktyka wobec wyzwań współczesności*. Kielce: Wyd. Akademia Świętokrzyska, ISBN 978-83-926435-0-0; Lisowska E. (2009). *Wypalenie zawodowe czy wyczerpanie, zmęczenie pracą wychowawców domów dziecka*. [W:] I. Pospiszyl (red.), *Sukcesy i porażki poprawiania niepoprawnych*. Kielce: Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, ISBN 978-83-88274-88-6; Lisowska, E. (2013). *Zmiana społeczna a edukacja*. [W:] E. Lisowska, S.M. Mazur (red.) , *Nauczyciel. Współczesne problemy i wyzwania*. Kraków: Międzynarodowa Fundacja „Scienta, Ars, Educatio”, ISBN 978-83-60837-79-5; Lisowska, E. (2013). *Rola zawodowa nauczyciela*. [W:] E. Lisowska, S.M. Mazur (red.), *Nauczyciel. Współczesne problemy i wyzwania*. Kraków: Międzynarodowa Fundacja „Scienta, Ars, Educatio, ISBN 978-83-60837-79-5, s.25-60; Lisowska, E. (2015). *Wypalenie zawodowe- co pedagog o nim wiedzieć powinien*. [W:] M. Krawczyk-Blicharska, J. Szkurłat (red.), *Edukacja. Rynek pracy. Rozwój. Obszary wsparcia i aktywacji wybranych grup społecznych*. Kielce: Wyd. Uniwersytet Jana Kochanowskiego,

ISBN 978-83-65139-14-6; Lisowska, E. (2015). *Interwencja i profilaktyka w wypaleniu zawodowym nauczycieli*. [W:] M. Krawczyk-Blicharska, J. Miko-Giedyk, S. Kowalski (red.), *Kształcenie zawodowe w perspektywie współczesnych uwarunkowań społecznych*. Kielce: Wyd. Uniwersytet Jana Kochanowskiego, ISBN 978-83-65139-36-8; Lisowska, E. (2016). *Zawodowe determinanty wypalenia nauczycieli w różnym wieku*. [W:] B. Muchacka, M. Such-Pyrgiel, D. Łażewska (red.), *Dobre praktyki w edukacji w kontekście integralnego rozwoju dzieci, młodzieży, dorosłych*. Józefów: Wyd. Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi, ISBN 978-83-62753-71-0; Lisowska, E. (2017). *Zespół wypalenia zawodowego*. [W:] A.A. Zych (red.), *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*. Tom IV. Katowice: Wyd. Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae Skarb Śląski, Wyd. Naukowe „Śląsk” (w druku).

B. Obszar diagnostyki pedagogicznej w pracy z dzieckiem i rodziną.

Diagnozowanie pedagogiczne jest obszarem ważnym tak z poznawczego, jak i z praktycznego punktu widzenia. Problematyka ta jest bowiem ściśle związana, po pierwsze z metodologią pedagogiki, a zwłaszcza metodologią badań pedagogicznych, po drugie – ma ona istotny aspekt praktyczny, związany z doskonaleniem procesów pedagogicznych. Rozwój współczesnej wiedzy o diagnozie pedagogicznej oraz o zjawiskach bezpośrednio bądź pośrednio z nią związanych, wymaga nie tylko i nie tyle ich prostego przedstawienia, co dokonania wyboru pozwalającego nie tylko zapoznać się z tym obszarem wiedzy, ale także sugeruje pewien sposób „patrzania” mogący pomóc w lepszym jej zrozumieniu i zastosowaniu. Analiza bogatego piśmiennictwa pedagogicznego i psychologicznego daje podstawę do stwierdzenia, że w obszarze rozwijającej się technologii diagnostycznej istota perfekcjonizmu sławnych mistrzów pozostaje nienaruszona, a zmieniające się środowisko człowieka, w tym wychowawcze, uzasadnia potrzebę tworzenia nowych typów badań, poszukiwania nowych typów i narzędzi diagnozy. Diagnoza staje się szczególnie ważna w przypadku pojawienia się różnego typu zakłóceń utrudniających proces szeroko rozumianej edukacji. Rozpoznanie tych zjawisk, opisanie, ocenianie, wyjaśnienie ich genezy i znaczenia daje podstawę modyfikowania rzeczywistości edukacyjnej, opiekuńczej przy pomocy odpowiednio dobranych środków. Opowiadam się za stanowiskiem badaczy ujmujących proces diagnostyczny jako twórczy, wymagający podejścia indywidualnego, zróżnicowanego w zależności od przedmiotu badań. Umiejętność diagnozowania opisuje i wyraża tu kategoria spostrzegawczości pedagogicznej z atrybutem zdolności modyfikacyjnych w rozpoznawaniu i działaniu. Plan badawczy, dobór metod i technik badawczych, opracowanie narzędzi i realizacja badania umożliwiają zebranie danych, które wykorzystywane są do wyjaśnień teoretycznych oraz w planowaniu działań praktycznych. Istota zrozumienia zjawisk wymaga także zdolności przewidywania ich dalszego przebiegu i przyszłych zdarzeń, jako konsekwencji podjętych decyzji. Chodzi o taki dobór działań, aby prowadziły do rezultatów, które powinno się uzyskać. Wszechstronna analiza szerokiego zakresu pojęciowego diagnostyki pedagogicznej łączy się z omówieniem doświadczeń historycznych oraz potencjalnych przestrzeni jej zastosowania. Podejmowane kwestie takie, jak: związek diagnostyki pedagogicznej z metodologią nauk, tradycje i zakres stosowania diagnozy klinicznej, wychowawczej, społecznej i pedagogicznej w procesie wzmocnienia funkcji różnych środowisk czy też metody rozpoznawania potrzeb i dysfunkcji środowiska rodzinnego, szkolnego, lokalnego stanowią wywód służący uzasadnieniu tezy o

kompatybilnym związku monitoringu pedagogicznego ze skutecznym i prawidłowym organizowaniem środowisk wychowawczych, w tym głównie rodzinnego i szkolnego. Wskazany obszar zainteresowań omawiam w następujących pracach: **Monografia:** Lisowska, E.(2008). *Diagnostyka pedagogiczna w pracy z dzieckiem i rodziną*. Kielce :Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, ISBN 978 – 83 – 88274 – 04 – 6; **Artykuły:** Lisowska, E.(1998). *Adopcja po nowelizacji. Rola i zadania publicznych i niepublicznych ośrodków adopcyjnych*, „Inspiracje” 1998, nr 5, ISSN 1428 – 5479; Lisowska, E., Szymańska, D.(2001). *Formy pomocy dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Problemy Opiekuńczo - Wychowawcze , 7 (402), ISSN 0552 – 2188; Lisowska, E.(2001) *Socjometria jako metoda badania struktury grupy*, Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej 13, ISBN 1234-76-04; Lisowska, E.(2016). *Rodzina ryzyka- perspektywa diagnostyczna*, Praca Socjalna 3, ISSN 0860-3480; **Fragment książki:** Lisowska, E.(1999). *Źródła fałszywych diagnoz (zarys problematyki)*. Sources of false's diagnoses (sketch of problematics). [W:] Pedagogická Diagnostika. Ostrawa: Pedagogická fakulta Ostravske univerzity, ISBN 80-7042-160-6; Lisowska, E. (2000).*Obszary ukrytości edukacyjnych – wybrane zagadnienia*. [W:] J. Prokop (red.), K otázkám srovnávací pedagogiky. Praga: Univerzita Karlova v Praze, ISBN 80-2460571-6; Lisowska E.(2002). *Wiedza rodziców i nauczycieli o niedostosowaniu społecznym dzieci i młodzieży*. [W:] J. Śledzianowski (red.), Polska a Europa. Procesy demograficzne u progu XXI wieku. Kielce: Wyd. Akademia Świętokrzyska, ISBN 83-7224-583-2; Lisowska ,E.,(2003).*Kłamstwa dzieci sześciolatków*. [W:] Ks. J. Wilk SDB (red.), W służbie dziecku, tom III. Lublin: Wyd. Katolicki Uniwersytet Lubelski, ISBN 83-86473-28-2; Lisowska, E.(2003). *Młódzież i narkotyki*. [W:] T. Sakowicz, A. Kieszowska (red.), Miejsce rodziny i szkoły w profilaktyce uzależnień. Kielce: Wyd. JEDNOŚĆ, ISBN 83-7224-685-8; Lisowska, E., *Diagnostyka pedagogiczna i jej praktyczne znaczenie*. [W:] Z. Ratajek, P. Biłous (red.), Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integracji europejskiej, tom I. Kielce: Wyd. Akademia Świętokrzyska i Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, ISBN 83-88274-37-6; Lisowska, E.(2008). *Diagnoza w pedagogice*. [W:] A. Kieszowska (red.), Strategie działań profilaktycznych w wybranych środowiskach wychowawczych. Kielce: Wyd. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, ISBN 978-83-89005-74-8; Lisowska E.(2009). *Błędy wychowawcze, Choroba sieroca, Diagnoza rodziny jako środowiska wychowawczego, Pedagogiczne typologizacje rodzin, Polityka społeczna, Potrzeby ponadpodmiotowe, Próg zagrożenia rozwoju dziecka w rodzinie, Sieroctwo duchowe dzieci, Struktura rodziny, Ubóstwo w rodzinie, Zasady pedagogicznej diagnozy rodziny, Zasoby regeneracyjne rodziny*. [W:] E. Lisowska, Z. Soliński (red.), Podręczny Leksykon Pedagogiki Rodziny. Kielce: Wyd. S. Cudak, ISBN 978-83-926-444-3-9; Lisowska, E.(2010). *Selected Aspects of Diagnosis and Satisfaction of Needs*. [In:] A. Kieszowska (ed.), Horizonte der sozialen Wiedereingliederung. Kielce: Wyd. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, ISBN 978-83-927194-4-1; Lisowska E.(2011). *Aspekty diagnozy problemów uzależnieniowych młodzieży*. [W:] I. Pufal-Struzik (red.), Młódzież a patologie i zagrożenia społeczne. Kielce: Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, ISBN 978-83-88274-99-2; Lisowska, E. (2017) *Potrzeby ponadpodmiotowe w starości*. [W:] A.A. Zych (red.), Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności. Tom III. Katowice: Wyd.

Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae Skarb Śląski , Wyd. Naukowe „Śląsk”, ISBN 978-83-60781-25-8 .

Ważne miejsce w zakresie diagnostyki pedagogicznej zajmuje obszar selekcji progowych i w obrębie edukacji wczesnoszkolnej w szkołach podstawowych dla dzieci w normie intelektualnej. Tematyka ta była przedmiotem moich zainteresowań głównie przed uzyskaniem stopnia doktora, ale także i po jego uzyskaniu. Problematyka selekcji szkolnych należy do zasadniczych w tworzeniu, krytyce, dokonywaniu zmian w systemie edukacji. Rozpatrywana jest na różnych płaszczyznach w kategoriach ruchliwości społecznej, egalitaryzmu, warunków i szans rozwoju jednostki i jej kariery społecznej i zawodowej. Zainteresowania badaczy skupione są głównie na wyższych progach systemu szkolnego. Znacznie słabiej zbadany jest w omawianym aspekcie pierwszy próg określany jako start szkolny dziecka. Procesy selekcyjne istnieją już w momencie tworzenia w szkołach podstawowych oddziałów klasy pierwszej, ale proces ten jest oficjalnie niezauważany, a nawet ukrywany. Badania nad czynnikami i pedagogicznymi skutkami tych procesów dowiodły, że w szkole podstawowej, już u progu startu szkolnego i w klasie pierwszej ukształtowały się liczne instytucje selekcji społecznej. Wiedza o przebiegu tych procesów pozwala na określenie, w jakim stopniu szkoły wywiązują się z założonej funkcji. Funkcja ta polega na zapewnieniu wszystkim dzieciom równego startu szkolnego przez wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci pochodzących z różnych środowisk. Tę problematykę omówiłam w następujących pracach: **Monografia:** Lisowska, E.(1999). *Selekcje u progu kształcenia. Z badań czynników i skutków doboru uczniów do klasy pierwszej w wielkomiejskich szkołach podstawowych*. Kielce: Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna (jest to wydana praca doktorska), ISBN 83-7133-116-9; **Artykuł:** Lisowska, E. (1997). *Dobór uczniów do oddziałów klasy pierwszej w opinii nauczycieli klas początkowych*, Edukacja 4(60), ISSN 0239-6858; **Fragment książki:** Lisowska E.(1998). *Czynniki doboru uczniów do oddziałów klasy pierwszej kieleckich szkół podstawowych*. [W:] K. Frysztański, A. Kościółek (red.), *Miasto – rozwój – problemy – starania*. Kielce: Wyd. GENS, ISBN 83-86285-42-8; Lisowska, E.(2009). *Uwarunkowania selekcji szkolnej*. [W:] K. Marzec – Holka, przy współpracy H. Guzy – Steinke(red.), *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, ISBN 978-83-927194-4-1.

Istotny zakres diagnostyki pedagogicznej stanowi problematyka przemocy w rodzinie. Badania ujawniają, że przemoc wewnątrzrodzinna jest jedną z najczęściej spotykanych form agresji interpersonalnej. Przepięstwa przeciwko rodzinie zajmują trzecie miejsce w ogólnej skali przestępczości, po przestępstwach przeciwko mieniu i przestępstwach przeciwko życiu. Polska pod tym względem zajmuje jedno z czołowych miejsc w Europie. W ostatnim czasie opinia publiczna jest dość często alarmowana o tragicznych przypadkach maltretowania dzieci. Środki masowego przekazu coraz częściej podejmują ten problem. Czynią to jednak w kategoriach opisu sensacyjnych wydarzeń, oskarżeń wobec rodziców krzywdzących swoje dzieci. W rzeczywistości wzmacniają widzenie przemocy wobec dzieci jako zjawisk związanych z uzależnieniami, głównie alkoholowymi; z zaburzeniami psychicznymi lub wynaturzeniami; biedą, „społecznym zacofaniem”. W rezultacie społeczeństwo „zamyka” przemoc domową w marginesie życia społecznego i w obszarach patologii społecznej, „zamyka” także zakres zachowań, w których ta przemoc się przejawia. Wyłania się jeszcze jeden wymiar krzywdzenia dzieci – obojętność lokalnych społeczności, w

niektórych przypadkach ich milcząca zgoda na stosowane praktyki. W rezultacie odnosi się wrażenie, że dzieci nie są chronione i losem pokrzywdzonych nikt się nie interesuje. W rzeczywistości zrobiono bardzo wiele dla zmiany losu dziecka krzywdzonego. Zasługę w tym mają nauki medyczne, społeczne, jak i zmieniające się prawo pozwalające ingerować w nieprawidłowo funkcjonującą rodzinę. Popularyzowanie tej wiedzy może przyczynić się do wyrobienia w nas większej wrażliwości na krzywdę dziecka. Tej problematyce poświęciłam następujące publikacje: **Monografia:** Lisowska, E.(2005).*Przemoc wobec dzieci. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kielce: Wyd. Akademia Świętokrzyska, ISBN 83 – 7133 – 244 – 0; **Artykuł:** Lisowska, E.(2008).*Antytrajektoria – przeciwdziałanie przemocy w rodzinie*, Pedagogika Rodziny, 3, ISSN 1896 – 4516; **Fragment książki:** Lisowska E.(2002) *Zniewolone dzieciństwo, trajektoria jako kategorie w analizie seksualnego krzywdzenia dzieci*. [W:] B. Matyjas (red.), *Formy pomocy dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, tom II. Kielce: Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, ISBN 83-88274-90-2; Lisowska, E.(2004). *Diagnozowanie czynników ryzyka przemocy wobec dziecka w rodzinie*. [W:] T. Sakowicz (red.), *Rodzina i szkoła wobec przemocy*. Kielce: Wyd. JEDNOŚĆ, ISBN 83-7224-919-9; Lisowska, E.(2007). *Problemy diagnozowania przemocy wobec dziecka w rodzinie*. [W:] B. Matyjas, J. Biała (red.), *Rodzina jako środowisko pracy socjalnej. Teoria i praktyka*. Kielce: Wyd. Akademia Świętokrzyska, ISBN 978-83-7133-352-1; Lisowska, E.(2007). *Aspekty diagnozowania przemocy wewnątrzmałżeńskiej*. [W:] S. Cudak (red.), *Pedagogika rodziny. Wybrane zagadnienia*. Kielce: Wyd. Akademia Świętokrzyska, ISBN 978-83-926-444-0-8; Lisowska, E.(2009). *Antytrajektoria – przeciwdziałanie przemocy wobec dziecka w rodzinie, Sfera zagrożenia przemocą w rodzinie, Zniewolone dzieciństwo*. [W:] E. Lisowska, Z. Soliński (red.), *Podręczny Leksykon Pedagogiki Rodziny*. Kielce: Wyd. S. Cudak, ISBN 978-83-926-444-3-9.

Istotny wkład w wiedzę pedagogiczną, w tym diagnostyczną, wnoszą **monografie, które redagowałam** : Lisowska, E.(red.).(2008). *Zagrożenia współczesnej rodziny*. Kielce: Wyd. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego. Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, ISBN 978-83-926435-4-8 **oraz współredagowałam:** Lisowska, E., Gašior, K., Linowski, K. (red.). (2007).*Dziadkowie - Rodzice - Dzieci. Transmisje międzypokoleniowe*. Kielce: Zakład Poligraficzny KALIGRAF, ISBN 978-83-926435-1-7; Gašior K., Lisowska E., Cudak ,S.(red.)(2007).*Dziadkowie – Rodzice – Dzieci. Zaburzenia transmisji międzypokoleniowych* .Kielce: Zakład Poligraficzny KALIGRAF, ISBN 978-83-926435-2-4; Kieszkowska, A., Lisowska, E. (red.).(2007)*Resocjalizacja i profilaktyka wobec wyzwań współczesności*. Kielce: Wyd. Akademia Świętokrzyska, ISBN 978-83-926435-0-0; Lisowska E., Stoliński Z.(red.).(2009.)*Podręczny Leksykon Pedagogiki Rodziny*. Kielce: Wyd. S. Cudak, ISBN978-83-926-444-3-9;Lisowska, E, Mazur, S.M.(red.)(2013).*Nauczyciel. Współczesne problemy i wyzwania*. Kraków: Międzynarodowa Fundacja „Scientia, Ars, Educatio”, ISBN 978-83-60837-79-5.

C. Do oceny przedstawiam także następujące wybrane publikacje ze wskazanych wyżej obszarów:

1) z obszaru funkcjonowania zawodowego nauczycieli, głównie w aspekcie problematyki wypalenia zawodowego:

artykuły w recenzowanych czasopismach naukowych:

Lisowska, E.(2015). *Wypalenie zawodowe w profesjach usługowych*, Praca Socjalna, 6, ISSN 0860-3480;

Lisowska, E. (2017). *Zawodowe uwarunkowania zadowolenia z pracy wśród nauczycieli*, Forum Pedagogiczne, 1, ISSN 2083-63-25;

fragment książki:

Lisowska E.(2009). *Wypalenie zawodowe czy wyczerpanie, zmęczenie pracą wychowawców domów dziecka*, [W:] I. Pospiszyl (red.), Sukcesy i porażki poprawiania niepoprawnych. Kielce: Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, ISBN 978-83-88274-88-6;

Lisowska, E. (2015). *Wypalenie zawodowe- co pedagog o nim wiedzieć powinien* [W:] M. Krawczyk-Blicharska, J. Szkurłat (red.), Edukacja. Rynek pracy. Rozwój. Obszary wsparcia i aktywacji wybranych grup społecznych. Kielce: Wyd. Uniwersytet Jana Kochanowskiego, ISBN 978-83-65139-14-6;

Lisowska, E. (2016). *Zawodowe determinanty wypalenia nauczycieli w różnym wieku*. [W:] B. Muchacka, M. Such-Pyrgiel, D. Łażewska (red.),Dobre praktyki w edukacji w kontekście integralnego rozwoju dzieci, młodzieży, dorosłych. Józefów: Wyd. Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi, ISBN 978-83-62753-71-0.

2) z obszaru diagnostyki pedagogicznej w pracy z dzieckiem i rodziną:

monografia:

Lisowska, E.(2008). *Diagnostyka pedagogiczna w pracy z dzieckiem i rodziną*. Kielce :Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, ISBN 978 – 83 – 88274 – 04 – 6;

artykuł w recenzowanym czasopiśmie naukowym:

Lisowska, E.(2016). *Rodzina ryzyka- perspektywa diagnostyczna*, Praca Socjalna, 3, ISSN 0860-3480;

fragment książki:

Lisowska., E. (2007). *Aspekty diagnozowania przemocy wewnątrzmałżeńskiej*, [W:] S. Cudak (red.), Pedagogika rodziny. Wybrane zagadnienia. Kielce: Wyd. Akademia Świętokrzyska, ISBN 978-83-926-444-0-8;

książka pod redakcją:

Lisowska E., Stoliński Z.(red.)(2009.) *Podręczny Leksykon Pedagogiki Rodziny*. Kielce: Wyd. S. Cudak, ISBN 978-83-926-444-3-9.

Ślubie
Lisowska