



UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Szkoła Doktorska Nauk Społecznych
Wydział Studiów Edukacyjnych

Żaneta Garbacik

**Radzenie sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym
przez nauczycieli akademickich
Studium psychopedagogiczne**

*Coping with stress and professional burnout by university teachers
Psychopedagogical study*

Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem
Prof. dr hab. Magdaleny Piorunek

Poznań, 2023

Dziękuję pani prof. dr hab. Magdalenie Piorunek, mojej promotorce i mentorce,

*za podzielenie się ze mną swoją wiedzą i doświadczeniem,
za poświęcony czas, w szczególności ten spędzony na wspólnych rozmowach,
za cierpliwość, zaufanie i nieustające wsparcie
– to one pomogły mi znaleźć się w tym miejscu.*

Dziękuję mojemu mężowi,

który z miłością wspiera mnie we wszystkich moich życiowych projektach.

Dziękuję moim rodzicom,

którzy zawsze - bezkompromisowo i bezwarunkowo - wierzą, że mi się uda.

Dziękuję mojej przyjaciółce, Agacie,

która na każdym kroku tej drogi była obok – gotowa wysłuchać i wspierać.

Żaneta Garbacik

Radzenie sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym przez nauczycieli akademickich

Studium psychopedagogiczne

Słowa kluczowe: stres zawodowy, radzenie sobie, strategie radzenia sobie, wypalenie zawodowe, czynniki ryzyka psychospołecznego, nauczyciele akademicy

Streszczenie

Celem badań było rozpoznanie, w jaki sposób nauczyciele akademicy radzą sobie ze stresem zawodowym oraz ustalenie, w jakim stopniu dotyczy ich syndrom wypalenia zawodowego. Metodą sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem standaryzowanych narzędzi kwestionariuszowych dokonano pomiaru poziomu stresu, zweryfikowano stosowane strategie radzenia sobie oraz ustalono poziom wypalenia. Dodatkowo, w celu ustalenia obecności i dotkliwości czynników ryzyka psychospołecznego utworzono narzędzie autorskie. Badania prowadzone w paradygmacie ilościowym miały charakter eksploracyjny, choć konteksty dotyczące związku zmiennych niezależnych i poziomu stresu czy wypalenia potraktowano weryfikacyjnie i na podstawie dotychczasowych, ustaleń badawczych zaproponowano szereg hipotez których weryfikacja miała pogłębić uzyskane wyniki.

Przyjęta rama teoretyczna zakładała, że stres jest wynikiem interakcji pomiędzy pracownikiem i jego środowiskiem zawodowym, zaś wypalenie stanowi syndrom wielowymiarowy. Radzenie sobie mierzono na poziomie strategii – działań pojedynczych, zależnych w dużej mierze od warunków sytuacyjnych. Psychospołeczne obszary ryzyka klasyfikowano pod względem związku ze specyfiką roli zawodowej, właściwościami instytucji, czynnikami pochodzenia społecznego oraz zmiennymi indywidualnymi. Następnie zastosowano klasyfikację różnicującą konkretne elementy ryzyka pod względem przynależności do kontekstu i treści pracy.

Zebrano dane pochodzące od 1308 osób: 628 mężczyzn, 676 kobiet oraz dwóch osób określających się niebinarnie. Reprezentowały one wszystkie dziedziny nauki, choć stosunek udziału wahał się od 4-5% dla sztuki i nauk teologicznych, po 27% dla nauk społecznych. Dominowały osoby posiadające tytuł doktora, zatrudnione na stanowiskach

naukowo dydaktycznych, a blisko 73% zadeklarowało zatrudnienie w jednostkach publicznych.

Przeprowadzane analizy poprzedzała weryfikacja rzetelności narzędzi, co ujawniło konieczność restrukturyzacji kwestionariusza wypalenia. Uzyskane wyniki świadczą o tym, że nauczycieli akademickich dotyczy zjawisko stresu i wypalenia, chociaż ich wyniki plasują się poniżej średnich. Wśród trzech elementów wypalenia: wyczerpania, braku zawodowej satysfakcji oraz negatywnych relacji, to wyczerpanie zaznaczyło się najsilniej. Ponieważ zrestrukturyzowano kwestionariusz wypalenia, nie sposób było porównać wyników nauczycieli akademickich z przedstawicielami innych zawodów. Dokonano jednak porównania poziomu stresu zawodowego, a uzyskane wyniki okazały się wyższe niż te, które w dostępnych publikacjach wykazała grupa pracowników badawczo-dydaktycznych oraz przedstawiciele zróżnicowanych zawodów. Weryfikacja hipotez dostarczyła wniosków na temat związku stresu i wypalenia z wiekiem badanych, ich płcią, zajmowanym stanowiskiem, reprezentowaną dziedziną nauk, planami awansu oraz typem zatrudniających jednostek, co częściowo potwierdziło dotychczasowe doniesienia badawcze. Zweryfikowano, jakie zagrożenia dostrzegają w swojej pracy nauczyciele akademicy oraz ustalono, które z nich oceniają jako najbardziej dotkliwe. Ich wybór dopełniała przestrzeń na umieszczenie alternatywnych czynników, których w zestawieniu zabrakło. Respondenci przedstawiali odpowiedzi, które można klasyfikować pod względem przynależności do kategorii warunków prywatnych (np. choroby), warunków zewnętrznych (np. konteksty ustawodawcze), oraz do warunków i relacji organizacyjnych. Ostatnia kategoria zdominowała odpowiedzi badanych. Wreszcie, rozpoznano strategie radzenia sobie, zanalizowano ich związek z poziomem stresu i skorelowano ze wspomnianymi czynnikami ryzyka by ustalić, czy istnieją tendencje do stosowania strategii w odniesieniu do konkretnych zagrożeń. Ustalono też, czy określone strategie radzenia sobie ze stresem mają związek z wymienionymi wcześniej zmiennymi niezależnymi.

Przeprowadzone badania mogą stanowić inspirację do dalszych naukowych poszukiwań, lecz mogą też przyczynić się do formułowania zaleceń natury praktycznej.

Żaneta Garbacik

**Coping with stress and professional burnout by university teachers
Psychopedagogical study**

Key words: occupational stress, coping, coping strategies, occupational burnout, psychosocial risk factors, university teachers

Abstract

The aim of this study was to identify how university teachers cope with professional stress as well as to determine to what extent they are affected by burnout syndrome. A diagnostic survey method, using standardized questionnaire tools, was used to measure the stress level, verify the coping strategies used and determine the burnout level. In addition, the author's tool was developed to determine the presence and severity of psychosocial risk factors. The research conducted in the quantitative paradigm was exploratory, although the contexts regarding the relationship between independent variables and levels of stress or burnout were subjected to verification, and on the basis of research findings to date, a number of hypotheses were proposed the verification of which would deepen the results obtained.

The adopted theoretical framework assumed that stress is the result of an interaction between the employee and his work environment, while burnout represents a multidimensional syndrome. Coping was measured at the level of strategies – individual actions that depend largely on situational conditions. Psychosocial risk areas were classified in terms of their relationship to the specifics of professional role, institutional characteristics, factors of social background and individual variables. Next, a classification was used to differentiate specific risk elements in terms of their association with work background and content.

Data were collected from 1308 individuals: 628 men, 676 women and two individuals identifying themselves non-binary. They represented all fields of study, although the ratio of participation ranged from 4-5% for the arts and theological sciences and 27% for the social sciences. The predominant individuals were PhD graduates, employed in research and teaching positions, and nearly 73% declared employment in public entities.

The analyses carried out were preceded by verification of the reliability of tools, which revealed the need to restructure the burnout questionnaire. The results show that university teachers are affected by the phenomenon of stress and burnout, although their results are below average. Among the three elements of burnout: exhaustion, lack of professional satisfaction and negative relationships, it was the exhaustion that was the most indicative. As the burnout questionnaire was restructured, it was impossible to compare the results of university teachers with those of other professions. However, a comparison of the level of occupational stress was conducted, and the results turned out to be higher than those shown in the available publications by a group of research and teaching staff as well as representatives of diversified professions. Hypothesis verification provided conclusions on the relationship of stress and burnout with the respondents' age, gender, position held, field of science represented, promotion plans and type of employing units, which partially confirmed previous research reports. It was verified what risks the university teachers perceive in their work and determined which ones they rated as the most severe. Their selection was complemented by space to include alternative factors that were missing from the list. The respondents provided answers that could be classified in terms of belonging to the categories of private conditions (e.g., illness), external conditions (e.g., legislative contexts), and organizational conditions and relationships. The last category dominated the respondents' answers. Finally, coping strategies were recognized, their relationship to stress levels was analyzed, and correlated with the aforementioned risk factors to determine whether there were tendencies to apply strategies in relation to specific risks. It was also determined whether specific stress coping strategies were related to the previously mentioned independent variables.

The study conducted may inspire further scientific research, but may also contribute to recommendations of a practical nature.

Spis treści

<i>Wprowadzenie</i>	10
I. CZĘŚĆ TEORETYCZNA	17
1. Wybrane fizjologiczno-medyczne ujęcia stresu	17
1.1 Koncepcja homeostazy W. Cannona.....	19
1.2 Teoria stresu-dystresu H. Selyego.....	20
1.3 Propozycja B.S. i B. P. Dohrenwendów oraz próby pomiaru.....	23
1.4 Koncepcja kryzysów życiowych G. Caplana.....	25
1.5 Koncepcja stresów konstruktywnych M. Jarosza.....	27
2. Stres w ujęciu psychologicznym: bodziec, reakcja, transakcja	29
2.1 Teoria napięć I. L. Janisa.....	29
2.2 Teoria sytuacji trudnych T. Tomaszewskiego.....	30
2.3 Informacyjno-regulacyjna teoria Reykowskiego.....	33
2.4 Lazarusa i Folkman (1984) transakcyjna teoria stresu.....	36
2.5 Rozwojowa teoria M. Tyszkowej.....	38
2.6 Teoria zachowania zasobów S. Hobfolla.....	41
3. Stres w przestrzeni zawodowej	44
3.1 Poznawczo-kompetencyjna koncepcja stresu H. Sęk.....	45
3.1 Transakcyjny model stresu T. Coxa.....	47
3.3 Model wymagania-kontrola R. Karaska.....	49
3.4 Teoria indywidualno-środowiskowego dopasowania R. Van Harrisona.....	51
3.5 Model nierównowagi wysiłku-nagrody J. Siegrista.....	53
4. Radzenie sobie ze stresem	56
4.1 Aktywność wobec stresu – wczesne ujęcia.....	57
4.2 Radzenie sobie jako proces.....	60
4.3 Radzenie sobie jako styl.....	63
4.4 Radzenie sobie jako strategia.....	65
5. Wypalenie zawodowe – wybrane koncepcje	69
5.1 Wypalenie zawodowe według H. Freudenbergera.....	70
5.2 Fazowy model wypalenia C. Cherniss.....	71
5.3 Poznawczo-kompetencyjny model wypalenia H. Sęk.....	72

5.4 Wielowymiarowy model wypalenia Ch. Maslach i S. Jackson	75
5.5 Model egzystencjalny A. Pines i E. Aronson.....	77
5.6 Model czterowymiarowy M. Santinello.....	78
6. Nauczyciel akademicki wobec ryzyka psychospołecznego	81
6.1 Pojęcie ryzyka psychospołecznego.....	81
6.2 Czynniki ryzyka w pracy dydaktycznej i dydaktyczno-badawczej	86
6.4 Wybrane doniesienia badawcze na temat funkcjonowania kadry akademickiej	107
II. CZĘŚĆ EMPIRYCZNA	116
7. Wprowadzenie do części badawczej	116
8. Przedmiot i cele badań.....	117
9. Problemy badawcze	119
10. Hipotezy badawcze.....	121
11. Zmienne i ich wskaźniki	136
12. Narzędzia pomiarowe	138
13. Osoby badane	145
14. Organizacja i przebieg badań. Aspekty etyczne procedury badawczej.....	149
14.1 Przebieg procedury	149
14.2 Bezpieczeństwo i zdrowie osób badanych.....	150
14.3 Rekrutacja do badań i informacje udzielane respondentom.....	151
14.4 Anonimizacja i przechowywanie danych.....	154
15. Analiza wyników	155
15.1 Restrukturyzacja czynników wypalenia zawodowego.....	155
15.2 Statystyki opisowe wskaźników testowanych zmiennych	159
15.3 Poziom stresu i wypalenia zawodowego wśród nauczycieli akademickich.....	161
15.4 Związek zmiennych niezależnych z poziomem stresu zawodowego.....	163
15.5 Związek zmiennych niezależnych z poziomem wypalenia zawodowego.....	167
15.6 Zagrożenia psychospołeczne rozpoznane przez nauczycieli akademickich	175
15.7 Dotkliwość zagrożeń psychospołecznych.....	178

15.8 Strategie radzenia sobie a poziom stresu.....	180
15.9 Strategie radzenia sobie a czynniki ryzyka psychospołecznego	181
15.10 Strategie radzenia sobie ze stresem a zmienne niezależne.....	184
16. Podsumowanie analizy danych	188
17. Omówienie wyników	191
12. Ograniczenia badań	202
12. Rekomendacje praktyczne i zakończenie.....	204
Spis tabel.....	210
Spis rysunków.....	209
Bibliografia	210
Załączniki 1-12 Tabele obliczeniowe	239

Wprowadzenie

Jednym z podstawowych mechanizmów regulujących ludzką aktywność i warunkującą przetrwanie, jest adekwatna odpowiedź na zmiany w otoczeniu i w sobie samym. By była odpowiedź ta była możliwa, w przypadku każdego organizmu żywego konieczna jest pewna ilość energii organizmu, którą nauka najczęściej nazywa pobudzeniem. Kiedy tempo i rodzaj zmian pozostają adekwatne do możliwości człowieka, przystosowanie i funkcjonowanie nie stanowi w zasadzie żadnego problemu. Jednak w momencie, w którym próg ludzkich możliwości zostaje przekroczony, lub odwrotnie – kiedy reakcja jest nieadekwatna do bodźca, prócz tak ogólnie opisanej adaptacji mamy także do czynienia z koniecznością poradzenia sobie z dotkliwym napięciem. To samo dostarczające energii do działania pobudzenie może szybko zmienić swoją rolę i z sojusznika stać się wrogiem. Generuje też pytania o to, jak reagować skutecznie, z możliwie najmniejszym kosztem, czyli mówiąc wprost, jakie rodzaje zachowań zaradczych pozwolą szybko pozbyć się dotkliwego napięcia. Jednak to, w jaki sposób należy działać, by poradzić sobie z tym wyzwaniem i jego konsekwencjami, zależy nie tylko od repertuaru działań zaradczych jednostki i jej zasobów. W grę wchodzi jeszcze rodzaj wyzwania (mogący przyjąć postać trudności jak i potencjalnej szansy), jego intensywność, środowiskowe warunki, dynamika sytuacji. Tymczasem, o ile czas trwania gatunku ludzkiego, (którego byt określała wspomniana reakcja na zmianę) liczy się w tysiącach lat, o tyle przestrzeń w której funkcjonuje on obecnie jest dziełem raptem kilkudziesięciu pokoleń. Warunki, w których dominuje nieustanna, nie dająca się przewidzieć, nie pozostawiająca przestrzeni na regenerację, zmiana, są dziś udziałem współczesnych. Sposób, w jaki tę rzeczywistość odbierają, jak na nią odpowiadają, wreszcie, jak ją zwrotnie kształtują, wydaje się coraz bardziej znaczący. Jednocześnie efektywność radzenia sobie ze zintensyfikowanymi zmianami wydaje się, w świetle intensywności przemian, krucha. To co działało wczoraj, może okazać się dziś nieadekwatne lub niewystarczające.

Refleksja nad dynamiką adaptacji do zmian i wymaganiami współczesności zawęza się w momencie, w którym pragnie się opowiedzieć o niej na konkretnym przykładzie. W przypadku niniejszej rozprawy rozważa się obszar pracy zawodowej, której rola w życiu ludzkim jest niezbywalna. Stanowi znaczącą część funkcjonowania, jest przestrzenią do realizacji i (samo)realizacji, źródłem społecznych interakcji,

przestrzenią rozwoju, źródłem szeregu finansowych i pozafinansowych zasobów, wreszcie, okazją do nadania lub odnalezienia sensu egzystencjonalnego. Jednocześnie, ponieważ jest związana z realizacją wyznaczonych zadań i umieszczona w określonym kontekście, stanowi jednocześnie źródło kolejnych zmian (tak w samym człowieku, jak i jego rzeczywistości) oraz ich skutek – jest przecież zależna od przemian globalnych i wyzwań lokalnych.

Posłużenie się taką perspektywą prowadzi do wniosku, że niezależnie od zmienności otoczenia i jego wymagań, centralną rolę w regulacji funkcjonowania zachowują procesy zaradcze człowieka. Autorka nie pragnie przez to powiedzieć, iż to *wyłącznie* człowiek jest odpowiedzialny za poziom własnego napięcia, lecz wskazać, że wobec kilkakrotnie podkreślanej już zmienności, coraz ważniejsze staje się to, jak przebiega jego proces radzenia sobie – i w odpowiedzi na co jest on uruchamiany. Ujmując to w ramy przyjętych teorii, **proces radzenia sobie** jest czynnikiem spajającym przywoływane kategorie **stresu** i jednej z jego poważniejszych konsekwencji, jeśli mowa o przestrzeni zawodowej, czyli **syndromu wypalenia**.

W centrum rozprawy umieszczono **nauczyciela akademickiego** i to, w **jaki sposób radzi sobie z wymaganiami swojej pracy**. Podkreśla się znaczenie tych czynników, które można zaklasyfikować jako **ryzyko psychospołeczne**. Jednocześnie, dookreśla się, z czym właściwie musi sobie radzić – precyzuje się więc znaczenie stresu i wyjaśnia jego naturę. Czytelnik spostrzeże, że chociaż zasadniczo badania dotyczą zmiennych o naturze organizacyjnej, to umieszcza się je w kontekście aktualnych wydarzeń i wyzwań społeczno-ekonomicznych. Poszczególne czynniki ryzyka nie tylko kategoryzuje się na nowo, ale też omawia ich znaczenie w odniesieniu do roli akademickiej. Rola ta, związana ze społecznym zaufaniem i odpowiedzialnością za realizowane wartości, wykracza daleko poza dostarczenie człowiekowi zasobów materialnych niezbędnych do funkcjonowania. W grę wchodzi nie tylko pasja – dydaktyka ma też charakter generatywny i może dostarczyć poczucia egzystencjonalnego sensu. Kształtuje tożsamość pracownika, ale wpływa też na obiekt jego starań – kolejne pokolenia. Może być źródłem satysfakcji, dumy, spełnienia, może przekładać się na wyższe poczucie własnej wartości i określać szanowaną pozycję społeczną. Niestety – wszystkie te pozytywne aspekty, które stanowią o wyborze i realizowaniu się w roli akademickiego dydaktyka, mogą być także znaczącym problemem, w sytuacji, w której doświadczają zintensyfikowanych wyzwań i przemian, którym nie jest w stanie sprostać.

To szczególnie połączenie znaczących dla człowieka gratyfikacji płynących z aktywności akademickiej i obecności związanych z nimi zagrożeń, a także silnego zakotwiczenia w rzeczywistości, której przemiany rezonują w instytucjach oświatowych, obrazuje fakt, że nauczycieli akademickich często identyfikuje się jako pracowników wiedzy (np. Łysik, 2011; Springer, Oleksa, 2017). To określenie zazwyczaj ma na celu wyeksponowanie ich specjalistycznego wykształcenia czy przygotowania oraz wskazanie, że podstawową formą ich pracy jest wysiłek intelektualny (Drucker, 1995). Kluczowy jest fakt, iż pracownicy wspomnianego rodzaju nie tylko analizują wspomnianą wiedzę, ale też są w stanie ją rozumieć i tworzyć (Davenport, 2007). Jednocześnie współczesna narracja, według której obecne społeczeństwo określa się mianem społeczeństwa wiedzy, mogłaby wskazywać, że podjęcie akademickiej kariery jest ze wszech miar uzasadnione - w świecie konsekwentnie rozwijanej technologii i nieustannego, opartego na przyroście i analizie danych, postępu, taka kariera powinna stwarzać wszelkie możliwości rozwoju, a podejmujące ją osoby – być cenionymi zasobami organizacji. Społeczeństwo i gospodarka wiedzy stanowią zarazem cel samej edukacji (Kwiatkowski, 2007). Rosnące znaczenie możliwości intelektualnych może wydawać się więc optymistyczne w kontekście karier akademickich. Jednak to samo tempo przyrostu informacyjnego i zmian można powiązać z przynajmniej dwoma zagrożeniami – przeciążeniem informacyjnym oraz tym, jak szybkość i tymczasowość wiedzy (a więc związanych z nią zadań) przekłada się na relacje społeczne. Informacyjny natłok (lub raczej przytłaczający przyrost wiedzy koniecznej do nadążenia za coraz to nowymi wymaganiami)¹ może sprawić, że pracy takiej będzie towarzyszyć ciągle poczucie nieadekwatności. Kiedy nie nadąża się za najnowszą wiedzą (której oczekują studenci) lub nie orientuje się w najświeższych publikacjach (które ukazują się chwilę po złożeniu tekstu do druku) łatwo o frustrację lub poczucie winy. Globalizacja komunikacji naukowej (która, rzecz jasna, stwarza wyjątkowe możliwości pracującym na wiedzy) może jednocześnie stać przyczyną stresu. Przeciążenie (czy nawet przeładowanie) treściowe uwidaczniają treści programowe. Jeśli dodać do tego chęć dostarczenia uczniom/studentom wiedzy najnowszej, zarysowuje się przed dydaktykiem zadanie trudne do wypełnienia (a dla jego uczniów – trudne do przyswojenia). Podobnie praca

¹ Według literatury socjologicznej termin wiedza implikuje zrozumienie. W społeczeństwie „informacyjnym” każdy ma dostęp do danych, zaś w społeczeństwie wiedzy cechuje umiejętność jej wykorzystania (np. Golka, 2005, Łysik 2011).

naukowa (która często jest udziałem akademickich dydaktyków), choć globalnie zyskuje, stwarza jednocześnie pewne ryzyko przeciążenia i demotywacji. Co więcej, na specyfice tych trudności może także wpływać m.in. wiek i staż pracy. Wprawdzie osobom młodszym (być może) łatwiej jest podążać za nurtem zmian i technologicznych rozwiązań, trudniej jednak stać się autorem publikacji pionierskiej, lub przebić się przez setki podobnych publikacji. Jak pisze Piorunek, intensywne zmiany skutkują dezaktualizacją tego, co dotychczas stanowiło skuteczne strategie działania czy osiągnięcia celów (Piorunek, 2015). Jednocześnie należy zauważyć, że wspomniana skuteczność w pracy akademickiej jest ważna. Ani dydaktycy, ani badacze nie dysponują nieograniczonym czasem namysłu. Zdobyte informacje i zebrane w trakcie badań dane mają określony „termin przydatności”, a oni sami są skupieni na tym by „*gromadzić granty, publikacje i patenty, poprawiać otrzymywaną ocenę prowadzonej dydaktyki i wypełnić skomplikowaną zobowiązań służbowych*” (Shahjahan, 2015, s. 492). Ich praca polega na wciąż intensyfikującym się procesie gromadzenia i generowania publikacji, grantów, nagród, czy awansów. Tendencja do skupiania się na mierzalnych osiągnięciach stanowi częściowo pokłosie zmian w szkolnictwie wyższym – w kontekście globalnym obserwuje się i analizuje skutki transformacji uniwersytetów (np. Kinmann, 2001; Berg i Seeber, 2016; Grant, 2019). Realizacja założeń neoliberalnych wzbudza wiele kontrowersji m.in. z uwagi na możliwe skutki dla zatrudnionych. Jak twierdzi Barbara Grant, dydaktycy pochodzący z krajów, w których wdrożono takie reformy, wykazują mniejsze zadowolenie z jakości swojego zawodowego funkcjonowania (Grant, 2019). Związana z nimi dominacja „*kultury niepokoju*” (Melosik, 2019, s. 161) oraz obecność „*kwantyfikacyjnej gry*” (Kallio, Kallio i Grossi, 2017, s. 299) niewątpliwie przekładają się na zmianę stylu pracy akademików, oraz mają wpływ na relacje tworzone ze studentami i sobą nawzajem (Maisuria, Helmes, 2020). Zmiany, które głęboko wpłynęły na jakość pracy, częściowo są udziałem także polskiego środowiska uczelnianego. Wdrożenie Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawa o szkolnictwie wyższym i nauce stało się powodem nie mniej żywych dyskusji dotyczących m.in. rosnących wymagań, także dlatego, że zmiany wygenerowały kolejne wymagania dotyczące zarówno treści, jak i kontekstu pracy (Werner i Springer 2018).

Drugą kwestią istotną dla toku wywodu, jest rozpatrywanie pracowników dydaktycznych jako przedstawicieli zawodów o charakterze społecznym. Problematyka emocji, ich motywującego, a zarazem obciążającego charakteru, w odniesieniu do

zawodów związanych z nauczaniem, rolą mentorską, opiekuńczą, zaangażowaniem w życie i problemy studentów czy uczniów jest stosunkowo dobrze opisana w literaturze (Ogińska-Bulik, 2006; Santinello, 2008; Chang, 2009; Stawiarska, 2016). Prócz (znów dwoistych) gratyfikujących i ryzykownych obszarów związanych z bliskim kontaktem interpersonalnym można wskazać jeszcze jeden zasadniczy wymiar, jaki relacje odgrywają w pracy akademickiej. Jeśli rozważy się je w odniesieniu do przemyśleń zamieszczonych w akapicie poprzedzającym, to może się okazać, że wspomniany tam stres informacyjny dotyczy nie tylko trudności w nieustannej aktualizacji treści, ale także ujawnia się w przekonaniu, że tymczasowość zaczyna zaznaczać się w innych obszarach życia. Relacje międzyludzkie są jednym z takich obszarów. Jak pisze Piorunek (2011, s. 9) *„tymczasowość, wirtualność, a nade wszystko wszechogarniająca idea indywidualizmu dodatkowo przyczyniają się do budowania poczucia osamotnienia w zmaganiu się z wyzwaniem, zadaniami wyborami, sytuacjami trudnymi”*. Mimo że wiele zadań, projektów badawczych, odbywa się w grupie, to rola nauczyciela wiąże się z samodzielnością i odpowiedzialnością za tok swojej pracy. Jego rola jest związana z pozycją autonomicznego eksperta, który musi być w jakimś stopniu pewny siebie i pewny wyników swoich badań czy stawianych tez. Społeczność uniwersytecka jest w istocie rzeczą zbiorowością autorytetów, postaci, które wyuczono, by byli samodzielnymi badaczami. Ich kompetencje społeczne są różne, a pozycja nie definiuje (wbrew możliwym przekonaniom) jakości zawodowych relacji. Tymczasem samodzielność, której nie towarzyszy odpowiednie wsparcie czy choćby superwizja, może stać się synonimem samotności. Wspomniana chwilę temu rywalizacja o pozycję, granty, finansowania (Shahjahan, 2015) może utrudniać tworzenie atmosfery pełnej życzliwego wsparcia, pomocy, czy choćby zrozumienia. Jednocześnie natłok obowiązków i tempo zmian mogą utrudniać utrzymywanie satysfakcjonujących relacji.

Jeszcze jednym istotnym wydarzeniem, które wpłynęło nie tylko na stopień jakościowego i ilościowego obciążenia pracą, ale także na jakość społecznego funkcjonowania był wybuch pandemii COV-SARS-19. Częściowa izolacja ograniczyła gratyfikującą rolę interakcji międzyludzkich. Co więcej, można zastanawiać się, jak narracja o zagrożeniu wpłynęła na emocjonalne funkcjonowanie osób, dla których bliski kontakt z drugim człowiekiem był codziennością. Kwestia zagrożenia życia własnego i najbliższych stanowi bez żadnych wątpliwości czynnik silnie stresogenny, a w pewnych wypadkach nawet traumatyzujący. Swoje konsekwencje dla funkcjonowania

psychologicznego mogła mieć także konieczność zaakceptowania sytuacji, w którym drugi człowiek stanowi zagrożenie, wobec którego należy zachować dystans i ostrożność.

Podjęta tematyka jest nie skutkiem tylko eksploracji teoretycznych, ale i praktycznych doświadczeń autorki. Aktywna obecność w przestrzeni szkolnictwa wyższego pozwoliła zaobserwować wiele zjawisk, które poddane głębszej refleksji, prowadziły do pewnego dysonansu. Rola dydaktyczna, realizowana najpierw w jednostce niepublicznej, a następnie, (w ramach zawodowych praktyk), w uczelni publicznej, pozwoliła skonfrontować z rzeczywistością określoną społeczną narracją i własne oczekiwania czy przekonania. To zaś zaowocowało chęcią zagłębienia się w tematykę nurtującą autorkę w największym stopniu – w jaki sposób akademicy dydaktycy (będący także badaczami i przedstawicielami niezliczonej ilości kolejnych ról, o czym będzie mowa) radzą sobie z tak wymagającą rzeczywistością. Co stanowi dla nich szczególną trudność? Jak reagują na kolejne zmiany? W jaki sposób przebiega ich sposób adaptacji do stresogennych czynników ich pracy? Jakie niesie konsekwencje? Zadanie tych pytań, umieszczenie w adekwatnej ramie teoretycznej, a następnie pomiar stanowił dla autorki niemałe wyzwanie. Rozległość tematu nakazała rzecz jasna przyjęcie odpowiednio zaplanowanych kroków i ograniczenie optyki do konkretnego wycinka rzeczywistości.

Rozważania rozpoczęto od wprowadzenia pojęcia stresu, czyli mechanizmu zasadniczego dla omawianej problematyki. Ponieważ jest on zjawiskiem szeroko dyskutowanym i obszernie opisywanym na gruncie naukowym, wskazano ten rok rozwoju teorii, który najlepiej oddaje charakter stresu akademickiego. Następnie, kiedy przedstawiono teoretyczne podstawy stresu, zaprezentowano kluczowe ujęcia procesu centralnego – radzenia sobie. Następnie opisano wypalenie zawodowe w ujęciu wielowymiarowym, jako zjawisko będące wynikiem nieskutecznego radzenia sobie (czy to w wyniku niedostosowania strategii zaradczych, czy zbyt wymagających okoliczności). Przywołano także te z definicji wypalenia, które zawierają elementy istotne dla roli nauczyciela (np. propozycję Pines i Aronsona, ponieważ eksponuje aspekt sensowności pracy). Podążając za logiką, którą przyjęto za kluczowymi badaczami zjawiska wypalenia zawodowego (Maslach i Jackson, Maslach i Leiter), założono, że wobec charakteru roli akademickiej oraz praktycznego wymiaru badań, należy przede wszystkim koncentrować się na *strategiach* radzenia sobie, jako że odnoszą się one w większym stopniu do kontekstów sytuacyjnych (a więc i zmiennych organizacyjnych), niż osobowych właściwości osób badanych. Stosowalność nakazała podkreślać fakt,

iż to głównie organizacja ma moc sprawczą by zmienić swoje środowisko. Takie interwencje są też co do zasady bardziej efektywne niż traktowanie wypalenia jako problemu jednostki i obarczaniu jej winą za trudności, które przeżywa (Maslach i Leiter, 2011). W ostatniej części omówiono kontekst ryzyka psychospołecznego, a skategoryzowane pod względem powiązania z rolą, organizacją, społecznym wymiarem funkcjonowania oraz zmiennymi indywidualnymi, stresory, omówiono w kontekście profesji akademickich.

Należy podkreślić, że aby rozpatrywać omawiane zjawiska w odniesieniu do możliwie szerokiego kontekstu i by połączyć ze sobą przywoływane kategorie, opisuje się je z wykorzystaniem wiedzy pochodzącej z różnych dyscyplin: pedagogiki, psychologii, socjologii. Dzieje się tak dlatego, że korzenie procesów zaradczych, natura reakcji organizmu, aktywność wobec stresu, przemiany społeczno-ekonomiczne i ich konsekwencje dla funkcjonowania, znaczenie i rola pracy zawodowej, wszystko to, choć związane ze sobą znaczeniowo, najczęściej było rozpatrywane i badane przez przedstawicieli zróżnicowanych nauk. Od wiedzy medycznej i psychologicznej wywodzi się pojęcie radzenia sobie ze stresem. Wspomniane już wcześniej zjawiska społeczne są związane z rozprawami na temat natury zmian w środowiskach zawodowych. Wreszcie, wiedza pedagogiczna pozwala opisać nie tylko nauczycielską rolę, ale przede wszystkim uzasadnić jej znaczenie w kontekście społecznym i praktycznym. Pytania o to, co jest dotkliwe, od czego owa dotkliwość zależy, jak dydaktyk radzi sobie z jej istnieniem i co dla niego oznacza – są w istocie pytaniem o to, co można z uzyskaną wiedzą zrobić. Przeprowadzone badania i ich kształt determinowała nie tylko sama badawcza ciekawość, lecz także świadomość wagi, jaką ma stosowany charakter nauki. Ten aspekt stanowi zarazem naturalną konsekwencję prowadzonych rozważań. Przeprowadzone badania i płynące z nich wnioski mogą pomóc w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania natury praktycznej, dotyczącej efektywności i rodzaju ewentualnych środków zaradczych.

I. CZĘŚĆ TEORETYCZNA

1. Wybrane fizjologiczno-medyczne ujęcia stresu

Pojęcie stresu, popularne zarówno jako element języka naukowego, jak i potocznego, wywodzi się z nauk biologicznych i fizycznych. Według siedemnastowiecznego, angielskiego badacza, Roberta Hooke'a, oznaczał on siły oddziałujące na dowolny obiekt, który w konsekwencji napręzał się lub zniekształcał (Hooke, 1935). Mimo iż zainteresowania wspomnianego badacza koncentrowały się na zagadnieniach przyrodniczo-matematycznych, pojęcie stresu wkrótce przekroczyło granicę dziedzin ścisłych i, zaadaptowane przez kolejnych twórców, znalazło swoje miejsce w naukach społecznych. Było ono przez szereg lat, rozumiane wieloznacznie. Z jednej strony wczesne ujęcia traktowały stres jako reakcję organizmu na pewne środowiskowe okoliczności (np. Selye, 1950, Kocowski 1966; Lewicki, 1969), i opisywały za jego pomocą zjawisko „*silnego podniecenia lub wysokiej aktywizacji*” (Kocowski, 1966, s. 28). Alternatywnie, był on utożsamiany przez badaczy z właściwością otoczenia i opisywany, na przykład, jako bodziec wewnętrzny lub zewnętrzny, którego pojawienie się generowało napięcie i wymagało wysiłku skierowanego na adaptację do zaistniałych okoliczności (Janis, 1958), sytuacyjny czynnik, który staje na przeszkodzie prawidłowego funkcjonowania jednostki (Arnold, 1960), czy też wręcz jako cała „*klasa czynników zakłócających tok czynności, zagrażających osobnikowi, względnie uniemożliwiających mu zaspokojenie potrzeb*” (Reykowski, 1966, s. 209).

Chociaż definicyjny rozdźwięk i zróżnicowanie perspektyw pozwoliło ukazać stres psychologiczny jako zjawisko o szerokim kontekście, to nie wyczerpało jeszcze możliwości jego interpretowania i definiowania. Podejściem, które (przynajmniej do pewnego stopnia) zakończyło spór pomiędzy zwolennikami opisanych wyżej teorii, była propozycja zrozumienia stresu w kategorii relacji. Zdobywające popularność (i do dziś szeroko akceptowane) ujęcie uwzględniało zróżnicowane komponenty transakcji stresowej. Stworzyło też przestrzeń do eksplorowania możliwości zaradczych wobec stresu i badania przebiegu efektywnego lub niezbyt skutecznego reagowania. Stanowiło

źródło inspiracji dla badaczy, którzy w ramach nauk społecznych interesowali się stresem występującym w kontekście pracy.

Ewolucja pojęcia i mnogość proponowanych przez badaczy definicji sprawia, że stres jest zjawiskiem opisanym w nauce niezwykle szeroko. Z tej przyczyny, przedstawienie wszystkich jego ujęć jest utrudnione. Jednak ograniczenie ramy teoretycznej do teorii popularnych tylko w ostatnim czasie zdaje się pomijać głębię zjawiska, szerokich możliwości interpretacyjnych których dostarcza, a tym samym ograniczać prezentację towarzyszących mu mechanizmów czy jego konsekwencji. Stąd, charakterystyka teoretyczna uwzględnia kluczowe ujęcia, które wyselekcjonowano jako istotne z uwagi na ich wkład w rozwój badań nad stresem - mają za zadanie zobrazować ewolucję podejść prowadzących do perspektywy, z której czerpią niniejsze badania.

Warto także wspomnieć, iż fizjologiczny i medyczny rodowód teorii stresu, mimo że znacznie zdezaktualizowany na poziomie dzisiejszych badań nad stresem psychologicznym i organizacyjnym, jest osnową, na której ujawniają się nie tylko kolejne, twórcze, coraz szerzej zakrojone teorie. Także trudności, takie jak doprecyzowanie definicji czy rozbieżności w rozumieniu zjawiska, towarzyszą badaczom stresu od najwcześniejszych prób ujęcia go w ramy naukowe, i jako takie odbijają się echem w pracach współczesnych twórców. Reasumując, wielowymiarowość zjawiska i przyjęta perspektywa domagają się pewnego stopnia szczegółowości, w tym, sięgnięcia do korzeni badań nad tym, co dziś - także w języku popularnym - nazywamy stresem. Rozważania na jego temat, jeszcze zanim uzyskały swój niezwykły status w naukach społecznych, były raczej domeną fizjologów. Ich źródłem upatruje się w pracach francuskiego badacza, Claude'a Bernarda, który sformułował 1865 roku w. prawo stałości środowiska wewnętrznego (Bernard, 1949). Było to założenie, według którego warunkiem przeżycia organizmu są takie procesy fizjologiczne i biochemiczne, które gwarantują utrzymanie stałości wobec czynników pochodzących ze środowiska, zakłócających lub zagrażających jego egzystencji. Jego publikacje stały się źródłem inspiracji dla amerykańskiego fizjologa, Waltera B. Cannon, a tym samym przyczyniły się do twórczości Hansa Selyego, który dziś znany jest jako prekursor badań nad stresem.

1.1 Koncepcja homeostazy W. Cannona

W 1926 roku Cannon po raz pierwszy opisał mechanizm nazwany przez niego samego homeostazą, a następnie, w pracy zatytułowanej *The Wisdom of The Body* (1932), zaproponował jej szerszy opis i wskazał kluczowe dla zaproponowanej koncepcji prawa. Wprowadzony przez niego termin oznaczał zdolność organizmu do koordynacji procesów i parametrów wewnętrznych w taki sposób, aby zachować jego stałość pomimo zmiennych warunków zewnętrznych. Koncept opierał się na założeniu, że wszystkie systemy otwarte – w tym i ludzkie ciało – dysponują mechanizmami utrzymującymi ich stałość, a każda potencjalna zmiana spotyka się z czynnikami mającymi takiej zmianie przeciwdziałać. Regulacja ta jest nieprzypadkowa, a jej skuteczne działanie, czyli utrzymanie homeostazy gwarantuje współpraca wielu różnych układów (Cannon, 1932). Zachowanie stałości (a dokładniej, powrotu do stanu wyjściowego lub zbliżonego) takich zmiennych „układu” jak na przykład temperatura ciała, poziom cukru, określone ciśnienie krwi wymaga więc od organizmu podejmowania działań adaptacyjnych – są one warunkiem jego prawidłowego funkcjonowania. Jednak co bardziej istotne dla niniejszych rozważań, równowaga i adaptacja (mimo niewątpliwie fizjologicznych korzeni) może określać nie tylko biologiczny, ale także psychologiczny i społeczny wymiar funkcjonowania (Dubos, 1970). W tym sensie stres jest odpowiedzią układu nerwowego i endokrynologicznego, mającą na celu przywrócenie równowagi w obliczu zagrożenia. W obliczu bodźca, który zachwiał jego równowagę (lub zwiastuje takie ryzyko) organizm mobilizuje się i przygotowuje do możliwie adekwatnego zareagowania. Reakcją taką jest zaś walka lub ucieczka, do której jednostka, za przyczyną układu sympatycznego, adaptuje się przez utrzymanie stanu wzmożonego pobudzenia i wzmożonego wydzielania adrenaliny (Cannon, 1911, 1914). Oznacza to między innymi wzrost napięcia mięśniowego, przyspieszenie pracy mięśnia sercowego, silniejsze ukrwienie narządów wewnętrznych. Zwiększa się szybkość oddechu, a z wątroby zostają uwolnione zapasy cukru. Mobilizacja taka trwa aż do momentu, kiedy zaktywizuje się hamujący wymienione reakcje, układ przywspółczulny. Podniesienie poziomu energii i przygotowanie do wysiłku umożliwia adekwatną reakcję, a zatem przetrwanie. Z tą właśnie reakcją utożsamiał Cannon zjawisko stresu (1929), przy czym należy zauważyć, iż w przypadku człowieka, stres wywołać mogą nie tylko czynniki fizyczne, ale także bodźce o psychospołecznym charakterze.

Teoria ta, mimo iż jest lokowana w kategorii biologicznych, oraz traktowana raczej jako historyczny początek badań nad stresem niż jego naukowa podstawa, zbiega się w czasie i treści z innymi doniesieniami naukowymi na temat stresu. Przypuszcza się, iż to właśnie ona mogła stanowić źródło inspiracji, (czy nawet chęci naukowej weryfikacji) kolejnego fizjologa, który w podobnym czasie pracował nad zgłębieniem wiedzy na temat behawioralnych reakcji na stres, a którego publikacje na dobre spopularyzowały omawiane pojęcie.

1.2 Teoria stresu-dystresu H. Selyego

Endokrynolog Selye, znany jako jeden z prekursorów badań nad stresem, w trakcie swoich naukowych prac prowadzonych w latach 30 XX w., skupiał się na odkryciu nowego, nieznanego dotąd nauce, hormonu. Mimo iż sama procedura nie przyniosła spodziewanych efektów, badacz dostrzegł w jej przebiegu pewną, wspólną wszystkim badanym obiektom, właściwość, którą następnie określił jako *ogólny zespół chorobowy*. Określał on zbiór nieswoistych objawów, które cechowały ogólny stan chorobowy organizmu, a które nie wskazywały jednak na konkretną jednostkę chorobową (Selye, 1936).

To spostrzeżenie stało się następnie impulsem do rozwinięcia i zastosowania w odniesieniu do prowadzonych badawczych działań, definicji stresu, terminu, który Selye zapożyczył z języka angielskiego. Oznaczało ono wówczas wysiłek o charakterze nerwowym, funkcjonowało także w psychiatrii jako określenie nerwowego napięcia (Selye, 1960). Mimo iż zastosowanie terminu przez Selyego dotyczyło stresu biologicznego (choć jego aktywizacja mogła być wywołana czynnikami psychicznymi) oraz mimo że spotkało się z krytyką ówczesnego środowiska badawczego, znalazło aprobatę w środowisku psychologicznym. Takie, wykraczające poza perspektywę fizjologiczną, rozszerzenie pojęcia stresu jako odpowiedzi na bodźce o charakterze psychologicznym pozwoliło wyjaśnić, w jaki sposób uraz psychiczny może przekładać się na występowanie choroby somatycznej. Początków badań nad tym, co dziś określamy jako mechanizmy psychosomatyki, możemy więc doszukiwać się w konstruktach proponowanych przez Selyego (Łosiak, 2008, s. 10). Jednocześnie badacz wprowadził termin *stresora*, określając nim czynnik, który stres wywołuje.

Nawiązująca do teorii adaptacyjnej koncepcja Selyego na wczesnym etapie ujmowała stres jako stan objawiający się „*swoistym zespołem, składających się ze wszystkich nieswoistych zmian wywołanych w układzie biologicznym*”, a na jego ostateczny kształt składają się „*zmiany wywołane przezeń niezależnie od przyczyny. Zmiany te są sumą wszystkich rozmaitych procesów przystosowawczych, zachodzących w jakimkolwiek czasie w ustroju*” (Selye, 1960, s. 70). Częściej przywoływaną jest jednak definicja cechująca się większym stopniem ogólności, według której stres jest „*niespecyficzną reakcją organizmu na wszelkie wymagania*” (Selye, 1975). Wymieniona reakcja przystosowawcza przebiega zaś według określonego schematu, opisanego przez autora jako *ogólny zespół adaptacyjny* (GAS – general adaptation syndrome), który, obok *lokalnego zespołu adaptacyjnego* (LAS – Local Adaptation Syndrome) określa odpowiednio zmiany niespecyficzne, a więc kluczowe dla koncepcji stresu, uogólnione i niezwiązane z naturą stresora, reakcje, oraz zmiany specyficzne, pojawiające się w miejscu działania czynnika. To właśnie pierwszy z wymienionych – ogólny zespół adaptacyjny – określają trzy fazy:

- stadium reakcji alarmowej, na którą składają się faza szoku (moment pobudzenia organizmu celem obrony) i faza przeciwdziałania (uruchomienie reakcji fizjologicznych, mających pomóc w obronie)
- stadium odporności, czyli czas, w którym następuje adaptacja, zwalczanie zagrożenia kosztem energii innych funkcji organizmu, oraz,
- stadium wyczerpania, w którym następuje rozregulowanie mechanizmów fizjologicznych na skutek przeciążenia stresem i utrata zdolności do obrony. Następuje w momencie, w którym zagrażający bodziec albo nie zostaje zwalczony, albo trwa zbyt długo.

Ponieważ zespół reakcji ma charakter niespecyficzny, jego wystąpienie i identyczny przebieg mogą być wywołane czynnikami o zróżnicowanej naturze: zawierają się w nich stresory fizyczne, biologiczne, chemiczne, ale także bodźce o naturze psychospołecznej, takie jak przykre wspomnienia, myśli o krzywdzie, czy trudne emocje. Przebieg reakcji (a dokładniej, czas trwania stadium odporności) jest jednak kwestią indywidualną i zależy nie tylko od nasilenia stresora, ale także od wewnętrznych dyspozycji człowieka i właściwości jego otoczenia (Selye, 1977). Tym samym, badacz sformułował tezę o istnieniu dwóch rodzajów stresowego napięcia. Jedno z nich, określone jako *dystres*,

odnosi się do stresu nadmiernego, destrukcyjnego, doznania przykrego i powodującego uszkodzenia. Z kolei stres aktywowany na optymalnym poziomie, który w konstruktywny sposób pozwala zmobilizować się w obliczu wyzwania, Selye określił jako *eustres* (Selye, 1975).

Proponowana przez Selyego koncepcja jest warta szczególnego podkreślenia. Zarówno w badaniach poprzedzających publikacje Selyego, jak i wielu tych, które nastąpiły po nich, stres ukazywano nieomal wyłącznie w znaczeniu negatywnym i zagrażającym jednostce. Jednak założenie, że stres może mieć także aspekt pozytywny, a „*sytuacje stresowe bywają zarówno groźne dla życia, jak i potrzebne dla zdrowia człowieka*” (Jarosz, 1975, s. 244) przyjął w pionierskich na gruncie polskim Janusz Reykowski, autor modelu funkcjonowania osobowości w warunkach stresu psychologicznego (Reykowski, 1966). Definicja stresu pozytywnego zyskała także popularność wśród badaczy skupionych wokół psychologii zdrowia i psychologii pozytywnej, zwłaszcza, w świetle zaprezentowanego przez Selyego, holistycznego podejścia do ludzkiego zdrowia, w którym podkreśla on jedność psychiki i ciała (Selye, 1977). Autorowi koncepcji, zwłaszcza u schyłku kariery, bliżej było już do perspektywy humanistycznej niż do stanowiącego jego punkt wyjścia, ściśle biologicznego obrazu człowieka (Selye, 1980). Mimo zarzutu dotyczącego nieprecyzyjnego definiowania i krytyki założenia o niespecyficzności reakcji (Lovallo, 1985, Kozłowski, 1986) koncepcja Selyego wciąż jest przywoływana jako ogniwo łączące wczesne, biologiczne ujęcia adaptacji organizmu i stresu z psychologicznym rozumieniem tego zjawiska. Jest też odpowiedzialna za popularyzację pojęcia stresu w kręgu nauk o zdrowiu. Nade wszystko zaś nadała temu zjawisku szerszą perspektywę i zainicjowała przekonanie, że jest on „*obok aspektów dyskomfortowych (...) także ważnym czynnikiem motywacyjnym wskrzeszania wysiłku, potrzebnego do życia, własnego rozwoju i ambitnych osiągnięć*” (Terelak, 2017, s. 13).

Początki badań nad stresem zdominowała perspektywa biologiczna i fizjologiczna. Poczynione wnioski obejmowały nie tylko propozycje definicyjne, ale dotyczyły także skutków, jakie dla organizmu niesie konieczność adaptacji do napięcia (oraz konsekwencje przekroczenia granicy tejże adaptacji). To, co Selye nazwał załamaniem odporności i wyczerpaniem energii przystosowania (1960) zainteresowało również praktyków, którzy za opanowanie czy redukcję takiego stanu byli odpowiedzialni. Stąd pojęcie stresu znalazło adekwatną przestrzeń do weryfikacji na gruncie medycznym,

a determinowała je głównie perspektywa praktyczna i potrzeba umiejscowienia zjawiska w perspektywie jakości ludzkiego życia. Proponowane przez lekarzy koncepcje oparte były więc głównie na danych epidemiologicznych i rozważane w świetle związków stresu z chorobami. Ich popularność inspirowała twórców licznych narzędzi pomiarowych, mających w założeniu dostarczyć informacji na temat pochodzenia choroby oraz wspomagać działania skierowane na profilaktykę zdrowia. Pomiar ten budził jednak kontrowersje (Terelak, 2005, s.14).

1.3 Propozycja B.S. i B. P. Dohrenwendów oraz próby pomiaru

Przytoczone dotychczas teorie opisywały stres jako *stan* organizmu czy układu. W koncepcjach medycznych wyraźnie dostrzegalna jest tendencja odwrotna – nieodmiennie stres łączy się w nich z konkretnymi wydarzeniami, które w ciągu życia stają się udziałem człowieka. I chociaż trudno mówić o zgodności wśród badaczy (co do natury i stresotwórczego nasilenia tych czynników), ich rola w ewolucji pojęcia jest niepodważalna.

Przykładem próby mającej na celu ustalenie związku choroby z poprzedzającymi ją wydarzeniami stresowymi, jest publikacja Richarda W. Hudgensa, który wraz z zespołem (1967) stworzył listę wydarzeń stresowych lub ważnych. Poprzedzały one, według doniesień psychiatry, wystąpienie jednej z dwóch faz psychozy: maniakalnej bądź depresyjnej. Lista obejmowała wydarzenia o charakterze negatywnym (stresowym), takie jak śmierć w rodzinie, choroba, zabieg operacyjny oraz wydarzenia, które autor określał po prostu jako ważne. Mogły być to narodziny dziecka czy otrzymanie nowej pracy.

Podobnego związku dopatrywali się Barbara S. i Bruce P. Dohrenwendowie (1974), autorzy koncepcji stresowych wydarzeń życiowych. Utożsamili oni czynniki stresogenne z codziennymi życiowymi wydarzeniami, które, będąc moderowane przez zmienne osobowe oraz czynniki środowiskowe, determinują tzw. stan stresu. Na niego mają zaś wpływ mediatory wewnętrzne i zewnętrzne. Do zewnętrznych mediatorów autorzy koncepcji włączyli m.in. pomoc materialną, wsparcie społeczne, ale i przeszkody stojące na drodze do realizacji zamierzeń jednostki. Natomiast wewnętrzne mediatory obejmowały poziom aspiracji człowieka, jego indywidualną odporność na stres, czy zasoby witalne. Ostatecznie efektem takiego wzorca mogą być zmiany stanu zdrowia

i jakości ludzkiego funkcjonowania. Alternatywnie, zmiana może nie wystąpić, bądź też zaowocować rozwojem osobowości (Dohrenwand i Dohrenwand, 1974).

Wśród skali ocen projektowanych w duchu takiego ujęcia chyba najbardziej znaną jest pod nazwą *Lista Stresujących Wydarzeń Życiowych*, (*Skala Ponownego Społecznego Przystosowania się*, oryg. *Social Readjustment Rating Scale*) autorstwa Thomasa Holmesa i Richarda Rahe'a (1967). Narzędzie to zostało zainspirowane twórczością amerykańskiego lekarza psychiatry, Adolfa Meyera. Dopatrywał się on związku pomiędzy wydarzeniami – niekoniecznie o krytycznym charakterze – a stanem diagnozowanych przez siebie pacjentów. W ramach zaprojektowanego przez siebie diagramu (tzw. *Life chart*) analizował ich biografie, poszukując jednocześnie okresów, w których zbiegałyby się istotne życiowe sytuacje czy zmiany. Jednak, zamiast mówić o jednostkach chorobowych, proponował ich rozważenie w kontekście indywidualnych, psychobiologicznych reakcji na życiowe zdarzenia. Choroba psychiczna była w jego rozumieniu reakcją na wzbudzające stres bodźce z otoczenia (Meyrer, 1951), w leczeniu której pomocna może być terapia zajęciowa (Meyer, 1977).

Podobnie Holmes i Rahe (1967) zakładali, że istnieje związek pomiędzy wysiłkiem adaptacyjnym (mającym przywracać równowagę układu) podejmowanym w określonym czasie a stanem zdrowia jednostki. Według tych psychiatrów, jeśli wydatkowana w odpowiedzi na wydarzenia życiowe energia przekroczy pewien poziom, zdeterminuje późniejsze problemy zdrowotne, przy czym ryzyko to można oszacować. Autorzy skali wyróżnili stresujące, życiowe epizody o pozytywnej i negatywnej konotacji oraz uszeregowali ich znaczenie według skali 100 punktowej. Jako wydarzenie o najwyższym stopniu stresogenności wskazali śmierć współmałżonka (o wartości 100 punktów). Wyniki średnie dotyczyły na przykład pojawienia się nowego członka rodziny, przejścia na emeryturę, czy utraty pracy. Najniższą zaś punktację autorzy przyznali świętom Bożego Narodzenia czy drobnemu naruszeniu prawa. Pacjent sięgał pamięcią jedynie do określonego przedziału czasowego (na przykład jednego roku), a ostateczny wynik punktowy miał określać procentową szansę wystąpienia utraty zdrowia (Holmes i Rahe, 1967, Holmes i Masuda, 1974).

Mimo że początkowe ustalenia empiryczne były obiecujące i ukazywały korelację wysokich wyników Skali Ponownego Społecznego Przystosowania się i choroby (Rabkin i Struening, 1976, Petrich i Holmes, 1977) oraz doświadczanych urazów (Bramwell i in.,

1975) skala była poddawana krytyce. Negowano ją nie tylko z uwagi na niewystarczającą rzetelność, sposób konstrukcji i wartościowania wydarzeń czy ich dobór (Thoits, 1983), ale także poprzez wprowadzającą subiektywną interpretację, niejednoznaczność stosowanych twierdzeń (Dohrenwend, 2006, Łosiak, 2007). Nie zmienia to jednak faktu, iż podobnie projektowane narzędzia (w mniejszy lub większy sposób uwzględniające krytyczną dyskusję) zyskały pewną popularność, choć, z uwagi na specyfikę kulturowego wartościowania określonych zdarzeń, nie sposób ich porównać (Terelak, 2017). Przykładami takich prób są m.in. uwzględniająca ocenę znaczenia i intensywności wskazywanych zdarzeń *Life Experiences Survey* (Sarason i in., 1978), czy proponowane przez Richarda Lazarusa i in. (1980) dwie skale (*Hassles Scale* i *Uplifts Scale*) rozróżniające wydarzenia przykre od zdarzeń mających dla badanego znaczenie pozytywne. Natomiast w opozycji do założenia o kumulowaniu się napięcia adaptacyjnego powstał z inicjatywy Georga Browna i Tirrlii Harrisa (1978) ustrukturyzowany wywiad lekarski LEDES (*Life Events and Difficulties Schedule*). Sposób badania z jego zastosowaniem służył nie tyle do określania częstotliwości stresogennych sytuacji, ile raczej do uzyskania wiedzy na temat ich kontekstu. W podobnym duchu jawi się przedstawiona przez wspomnianą już wcześniej parę psychiatrów, Dohrenwendów, metoda SEPERATE (*Structured Events Probe and Narrative Rating Method*). Ich propozycja opiera się na analizie narracji wydarzeń, jaka przedstawiana jest przez osoby badane, przy czym ich znaczenie oceniane jest nie przez badanego, ale przez przeszkolony do tego celu zespół oceniający. Jednak pomimo iż, jak twierdzą autorzy, „*procedury narracyjnej oceny znacznie przewyższają tradycyjne, kontrolne listy pod względem rzetelności i trafności*” (tłum. własne, Dohrenwend, 1993, s. 21) to ich stosowanie wymaga znacznie więcej czasu i zasobów. Być może to leży u podstawy długiej historii popularności takich skal, których zastosowanie w warunkach pracy lekarskiej jest prostsze i znacznie mniej czasochłonne.

1.4 Koncepcja kryzysów życiowych G. Caplana

Pozostając w obszarze medycznego zainteresowania zjawiskiem należy wspomnieć o koncepcjach, wywodzących się wprawdzie z praktyki lekarskiej, lecz zorientowanych na szerszą, rozwojową perspektywę co do wydarzeń generujących stres. Wspomniano już powyżej o znaczeniu wydarzeń stresowych w biografii, jednak wpływ,

jaki przedstawiały opisane koncepcje, był analizowany wyłącznie pod kątem psychosomatycznego związku ze zdrowiem ludzkim.

Wychodząc od prac Ericha Lindemanna (1944), Erika Eriksona (1968) czy Irvinga L. Janisa (1958), Gerald Caplan proponuje ujęcie związków stresu ze zdrowiem psychosomatycznym człowieka w perspektywie jego rozwoju. Choć dla niego emocjonalny stres to nieomal synonim kryzysu (Caplan, 1964), w ciągu późniejszych lat badacze dookreślili oba zjawiska i w literaturze nastąpiło ich wyraźne rozdzielenie, jako kategorii różnych jakościowo (np. Sęk 1991, s. 489, Oleś, 1993, s. 6). Jednak w proponowanej przez Caplana teorii (tj., *teorii kryzysu*, 1964), sytuacja kryzysowa oznacza tyle, co sytuacja psychicznego czy emocjonalnego stresu, który wprawdzie „początkowo obniża poziom funkcjonowania, ale może doprowadzić do coraz to skuteczniejszej mobilizacji i podwyższonej sprawności działania (Jarosz, 1975, s. 310). Ponieważ stresowe, (czy też kryzysowe) sytuacje, które pojawiają się w biegu życia, wymagają częstokroć rozwiązań wykraczających poza dotychczasowe doświadczenia i umiejętności, stają się jednocześnie determinantą osobowościowego rozwoju.

Caplan, za Eriksonem powtarza wyodrębnienie i nazewnictwo, stadialnie rozumianych, kryzysów rozwojowych (Erikson, 1986). Jednak w odróżnieniu od podejścia eriksonowskiego, w którym życie determinują, następujące po sobie kolejno, charakterystyczne czy typowe dla większości, krytyczne fazy rozwojowe, harwardzki psychiatra dodaje także kategorię kryzysów przypadkowych – zagrażających, przeważnie nagłych incydentów, które stają się udziałem nielicznych (Caplan, 1964). Jednak propozycja wyróżnicowania sytuacji dla człowieka ważnych, stresujących, a w efekcie przekładających się na jego rozwój i dalsze życie jest tylko jednym z powodów, dla których amerykański psychiatra przywoływany jest w pracach dotyczących stresu, a także kryzysu i związanych z nim, praktycznych interwencji.

Dotychczas stresowe sytuacje postrzegano albo, jako negatywnie oddziałujące na człowieka, albo – a i to w najlepszym razie – jako obojętne dla jego dobrostanu (Caplan, 1964, s. 36). Tymczasem autor *teorii kryzysu*, wskazuje, że chociaż piętrzące się trudności przystosowawcze mogą skutkować dezorganizacją, załamaniem, czy dysfunkcją czynności psychicznych człowieka, to mogą równie dobrze zaowocować jego rozwojem w pozytywnym wymiarze. Zdobytym w ten sposób „korzystnym doświadczeniom rozwojowym” (Caplan, 1964, s. 35) przypisuje znaczą wartość.

Twierdzenia psychiatry, podkreślające sens i konieczność działań prewencyjnych oraz rolę społecznego wsparcia osób doświadczających kryzysu lub jego skutków stanowią istotną część jego naukowego dorobku (Caplan, 1974, 1981). Wskazywał, iż niemal każde stresujące zdarzenie może wykraczać poza doświadczenia jednostki i odnosić się do całych grup ludzi. Zagrożenie jest wówczas możliwe do opanowania za pomocą współdziałania, dostarczania sobie wzajemnego wsparcia i pomocy. Dodatkowo podkreślał rolę wiedzy uprzedniej na temat szeroko pojętej, kryzysowej sytuacji - w sensie jej istoty, ale także sposobów radzenia sobie i ewentualnych skutków (Caplan, 1964). Jego prace, wiążąc stres i pojęcie kryzysu, przyczyniły się m.in. do rozwoju interwencji kryzysowej, wiedzy na temat istotności współdziałania zespołów zaangażowanych w pomoc, czy roli prewencji i psychoedukacji. Wnioski płynące z publikacji Caplana nie dostarczają może wiedzy całkowicie nowej dla tego obszaru (Jarosz, 1975, s. 310), jednak prezentowane w połączeniu z praktyką lekarską stają się cenne z punktu widzenia osób świadczących usługi w zakresie zdrowia psychicznego (Caplan, Caplan i Erchul, 1994). Połączenie stresu i kryzysu obrazuje jego możliwe implikacje w sytuacji znacznego natężenia napięcia i załamania procesu zaradczego. Jak dowodzi Caplan (1964), skutki takie nie muszą mieć wyłącznie negatywnego charakteru. Rozwojowa rola stresu w tym wypadku opiera się na wtórnych korzyściach z przejścia przez trudne doświadczenia, skutkujące, na przykład, korzystnym przekształceniem osobowości czy zdobyciem rozwojowych doświadczeń.

1.5 Koncepcja stresów konstruktywnych M. Jarosza

Wśród koncepcji pokrewnych do myśli Caplana można wskazać propozycję Marka Jarosza (1975), tj. koncepcję stresów konstruktywnych. Autor „*pomimo przejęcia niektórych wartościowych elementów charakterystycznych dla teorii kryzysu i teorii dezintegracji pozytywnej*” (Jarosz, 1975, s. 313) odrzucił zyskującą uznanie perspektywę Kazimierza Dąbrowskiego, według której zaburzenia nerwicowe są stanem korzystnym dla rozwoju ludzkiego (Dąbrowski, 1975, 1979). Podkreślił jednocześnie, iż „*nerwica jest zawsze procesem chorobowym*” (Jarosz, 1975, s. 313), a doświadczenie choroby jest dla człowieka wydarzeniem wysoce stresującym (Jarosz, 1983). Doświadczenia kliniczne każą mu więc przedstawić nieco bardziej realistyczny obraz, niż, dalece według niego upraszczający, rozdział nerwic na te o korzystnym wpływie i na takie, które nerwic mają cechy chorobowe.

Koncepcja Jarosza (1975) wprowadza rozdział pomiędzy stresorami, ze względu na ich konsekwencje dla ludzkiego dobrostanu. Wyróżnione przez niego stresory destrukcyjne mają negatywny wpływ na samopoczucie, a ich konsekwencje w dalszej perspektywie czasowej nie prowadzą do pozytywnych przemian lub mają charakter niekorzystny (Jarosz, 1975, s. 315). Wiążą się z nimi emocje negatywne, takie jak lęk i przygnębienie. Sytuacje dla człowieka trudne obniżają jakość funkcjonowania, a nawet całkowicie je uniemożliwiają. Te niekorzystne skutki też dużo bardziej powszechne niż postulowane przez Dąbrowskiego, korzyści wynikające ze stanu nadmiernej pobudliwości (Jarosz, 1975 s. 312). Kategorią, która posłużyła autorowi do opisu sytuacji korzystnie przekładających się na ludzki rozwój są stresory konstruktywne. Prowadzą one „bezpośrednio lub wtórnie do zmian pozytywnych” (Jarosz, 1975, s. 315), mogą zwiększyć psychiczną odporność (s. 316) oraz mają w sobie aspekt rozwojowy, przy czym autor podkreśla, że do grupy tego rodzaju stresorów zaliczyć można niekiedy urazy psychiczne (Jarosz, 1975, s. 315).

Autor podkreśla uzupełniającą właściwość takich bodźców, tj. sytuacji, w której dochodzi do „*dopełnienia stanu pobudzenia do poziomu sprzyjającego sprawnemu działaniu, dopełnienia nastroju do stanu odbieranego jako optymalny, dopełnienia osobowości w znaczeniu jej rozwinięcia*” (Jarosz, 1975, s. 315). Powołuje się przy tym na drugie prawo Yerkesa-Dodsona (Robert Yerkes, John Dodson, 1908), które głosi, że wraz ze wzrostem trudności zadania optymalny staje się coraz niższy poziom pobudzenia układu. Następnie wylicza zmienne przekładające się na ostateczny kształt tego, co określa jako efekt komplementarności (czyli wspomniane korzystne dopełnienie). Wśród nich wskazuje poziom motywacji, czynniki osobowe, przekonania jednostki, czy właściwości sytuacji (Jarosz, 1975, s. 316). Dodatkowo wskazuje, iż dla pewnej grupy ludzi sytuacje trudne bywają źródłem dobrego samopoczucia z uwagi na ich zapotrzebowanie na stymulację. Dodaje, że dopełniająca funkcja trudności ujawnia się niekiedy w przebiegu i skutkach psychicznego urazu, który może (choć, jak podkreśla autor, nie musi) doprowadzić do korzystnego przekształcenia postaw i hierarchizacji wartości (Jarosz, 1975, s. 322). Niesprzyjające warunki mogą też zdeterminować ujawnienie się dotychczas nieznanych jednostce, a przydatnych w jej sytuacji, umiejętności czy zdolności (s. 323), wreszcie, może także ujawnić się w bardziej efektywnym działaniu grupy konsolidującej się wobec konieczności wysiłku czy w obliczu zagrożenia (Jarosz, 1975, s. 324).

2. Stres w ujęciu psychologicznym: bodziec, reakcja, transakcja

2.1 Teoria napięć I. L. Janisa

Wywodzący się z tradycji psychoanalitycznej Janis, jeden z pierwszych badaczy stresu w jego psychologicznym wymiarze, swoją publikację zatytułowaną *Stres psychologiczny (Psychological stress)* rozpoczyna od wskazania, jak niepokojąco wiele niewiadomych pozostaje w przestrzeni behawioralnych badań nad stresem. Według niego i jemu współczesnych, szczególnie boleśnie odczuwa się braki wniosków praktycznych, mogących wspierać skuteczne budowanie tolerancji w obliczu napięcia (Janis, 1958, s. 3-4). Dostrzegane braki formułuje jako pytania stanowiące jednocześnie wstęp do przeprowadzonych badań. Interesują go reakcje pojawiające się u człowieka w obliczu ogólnie rozumianego niebezpieczeństwa, czynniki determinujące je, oraz powody, dla których wachlarz ludzkich zachowań w obliczu zagrożenia jest tak szeroki (Janis, 1958, s. 3). Danych, których opracowanie pozwoliło (przynajmniej w pewnym stopniu) odpowiedzieć na problemy badawcze, dostarczały osoby hospitalizowane i oczekujące na operację.

Badacz obserwujący zróżnicowany poziom napięcia wśród wspomnianych pacjentów zaproponował wkrótce, aby stres psychologiczny definiować jako tę „*zmianę w otoczeniu, która typowo, to znaczy, u przeciętnej osoby, wywołuje wysoki stopień napięcia emocjonalnego, przeszkadzającego w normalnym sposobie reagowania*” (Janis, 1958 s. 7). Przedstawił także schemat, według którego napięcie przebiega. Zgodnie z myślą badacza można je ująć w trzy fazy – co w interesujący sposób może nawiązywać do propozycji Selyego. (1950), opisanego kilka podrozdziałów wcześniej jako *generalny zespół adaptacyjny*. Zjawisko napięcia rozpoczyna więc faza pierwsza, w której kluczową rolę odgrywa zagrożenie. Emocje pokrewne do lęku i strachu wzbudzają w jednostce sygnały zapowiadające jakąś zagrażającą sytuację czy bodziec. Etap drugi, nazwany przez Janisa fazą działania, dotyczy spostrzeżenia faktycznego bodźca i jest czasem, w którym (z określonym prawdopodobieństwem) za pomocą działań swoich lub interwencji innych może, w różnym stopniu, uniknąć jego bezpośredniego wpływu. Natomiast ostatnia faza odnosi się do uświadomienia sobie wpływu przebytego stresu

i jego skutków – tak bezpośrednich, jak i pojawiających się w dłuższej perspektywie czasowej (Janis, 1958).

Mimo pewnej niejednoznaczności definicyjnej, do tak skonstruowanej teorii odwołują się późniejsi badacze stresu psychologicznego, zwłaszcza, jak podaje Jan Felicjan Terelak (2017, s. 48), przez wzgląd na rozróżnienie pojęcia sytuacji i reakcji stresowej. Janis na podstawie swoich wniosków badawczych wniósł znaczący wkład w rozwój wiedzy o stresie psychologicznym, choć mowa tu głównie o reakcjach na wydarzenia ekstremalne. Badacz opisał zróżnicowane schematy behawioralne towarzyszące stresowi i obserwowalne, emocjonalne reakcje ujawniające międzyosobnicze różnice (Terelak, 2008, s. 57-58).

2.2 Teoria sytuacji trudnych T. Tomaszewskiego

Opisywane dotychczas teorie i modele eksponowały dominującą rolę czynników środowiskowych lub reakcji wewnętrznych układu, jako tych zmiennych, które, zdaniem ich autorów, odpowiadały za powstanie i przebieg reakcji stresowej. Przegląd perspektyw opierał się tak o dane badawcze i teoretyczne modele, jak i o praktykę zawodową. Pewną (choć trudno powiedzieć, czy zamierzoną) próbą syntezy, a zarazem precyzyjnego opisu mechanizmów odpowiadających za ludzkie funkcjonowanie są prace polskiego psychologa, Tadeusza Tomaszewskiego.

Pojawiające się na przestrzeni lat publikacje autora wielowątkowo obejmowały regulację zachowania i uwzględniały zarówno wpływ środowiskowy, jak i znaczenie sytuacji dla funkcjonowania człowieka. Także pierwszy rozdział zredagowanego przez siebie podręcznika do psychologii Tomaszewski poświęca znaczeniu takiego podziału. Podkreśla, iż w jego treści wielokrotnie odwołano się do idei środowiska jako względnie stałego układu elementów ważnych dla jednostki, a jednocześnie ujmuje zmienność tego układu w pojęciu sytuacji. Jest ona układem „*wzajemnych stosunków z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu*” (Tomaszewski, 1982, s. 17) i obejmuje zarówno obiektywne elementy i stosunki między nimi (za behawiorystyczną wizją regulacji ludzkiego zachowania), jak i subiektywną ich interpretację (ściśle zależącą od procesu percepcji, interpretacji i oceny konkretnej jednostki) oraz – wpływ samej jednostki, jej własne cechy i stany (Tomaszewski, 1982, s. 17-21). Szeroka analiza obejmowała także podział ze względu na jej strukturę. Według autora sytuacja bodźcowa

wywołuje zachowania reakcyjne, natomiast zadaniowa generuje szereg zachowań celowych (Tomaszewski, 1982, s. 22). Pierwsza z nich działa albo niespecyficznie, stymulując ogólny poziom pobudzenia (aktywacji), albo wywołując określoną reakcję za pomocą specyficznego bodźca. Struktura sytuacji zadaniowej, rozumiana jako „*układ wartości i możliwości*” (Tomaszewski, 1982, s. 24) obejmuje ich znaczenie sytuacyjne (w sensie obiektywnym, na ile odpowiadają potrzebom w określonym kontekście) oraz ich indywidualną, subiektywną interpretację przez człowieka. Autor uwzględnił także inne zmienne: czasowy kontekst i dynamikę zmienności sytuacji, kierunki aktywności podmiotu sytuacji, oraz wskazywał, że ludzka aktywność w ich kontekście nie stanowi wyizolowanych reakcji na bodźce, ale jest raczej procesem całościowym, wymagającym ciągłego rozstrzygnięcia (Tomaszewski, 1982, s. 27), zaś ludzka aktywność zawsze obciążona jest jakimś ryzykiem błędu, tj. różnicą między zamierzonym a niezamierzonym przebiegiem czynności i jej wynikiem (Tomaszewski, 1963, s. 267).

Syntetycznie nakreślone rozważania autora stanowiły podstawę dla podziału, który wniósł istotny głos w dyskusję na temat specyfiki funkcjonowania człowieka w kontekście przeżywanego przez niego stresu. Wielowymiarowa perspektywa nakreślona przez Tomaszewskiego zawiera bowiem elementy charakteryzujące teorie stresu oparte na jego fizjologiczną naturę, podkreślając jednocześnie znaczenie kontekstu sytuacyjnego. Przywołując słowa Wiesława Łukaszeńskiego, teoria sytuacji trudnych zasadza się na racjonalnym założeniu głoszącym, iż „*wszelkie zjawiska psychologicznej natury należy rozpatrywać jako elementy procesu regulacji stosunków między człowiekiem i jego otoczeniem*” (Łukaszeński, 2015, s. 34), zaś „*frustracja, stres, trudność, to relacja między pewnymi właściwościami człowieka i pewnymi właściwościami otoczenia, czyli zewnętrznego świata, w którym człowiek przebywa i w którym jest aktywny*” (Łukaszeński, 2015, s. 34). Dlatego też podział sytuacji zaproponowany przez autora, a opisany poniżej, przywoływany jest w licznych pracach naukowych dotyczących ewolucji pojęcia stresu. Jak bowiem zauważa Tomaszewski, sytuacja, w której znajduje się podmiot, może mieć dla niego pomyślny lub niepomyślny charakter. „*Wartość pozytywną mają takie elementy sytuacji oraz takie stany rzeczy, których obecność jest dla jakiejś aktywności człowieka pomyślna, a nieobecność — niepomyślna*” natomiast wartość negatywną cechuje układ odwrotny (Tomaszewski, 1993, s. 22). Innymi słowy, jeśli człowiek, w obliczu określonego zadania dysponuje adekwatnymi sposobami jego realizacji, a jego cel jest osiągalny, to sytuację określamy

jako sprzyjającą. Wzajemne przystosowanie osoby i sytuacji, następujące w wyniku wielokrotnego powtarzania schematu, sprawia, iż określić ją można jako sytuację normalną, choć, jak zastrzega autor, należy odróżnić ją jeszcze od sytuacji optymalnej (Tomaszewski, 1982, s. 32). Sytuacje pomyślne i normalne zachodzą w momencie, w którym potrzeby czy pragnienia są możliwe do zrealizowania. Natomiast sytuacje wykraczające poza ten zakres Tomaszewski określił jako trudne i podzielił na dwa typy. Pierwszy z nich dotyczy sytuacji, w której uzyskanie potrzebnej wartości, realizacja potrzeby jest utrudniona lub niemożliwa. Drugi kierunek cechuje realizacja nadmierna. Osiove pojęcie proponowanej przez autora koncepcji, można więc rozumieć jako zakłócenie normalnego przebiegu działania poprzez wzrost wymagań koniecznych do osiągnięcia jakiegoś celu. Można także nadać im określone kategorie pod względem tego, co stanowi główną przyczynę doświadczanych trudności (Tomaszewski, 1963, s. 32). Autor koncepcji wskazuje:

- sytuacje deprivacji, w których jednostka posiada niezaspokojone potrzeby, tak fizjologiczne (deprivacja snu czy pokarmu), jak i psychologiczne, obejmujące np. poczucie osamotnienia, skrzywdzenia. Autor wymienia w tej kategorii także deprivację informacyjną (kulturalną, na przykład środowisk o niskim statusie ekonomicznym, jak i psychofizyczną, związaną np. z niedostępnością bodźców dotykowych, wzrokowych itd.). Jak sam przy tym wspomina „*szczególnym rodzajem deprivacji jest zanik wartości i utrata poczucia sensu tego, co się robi, albo nawet sensu własnego życia*” (Tomaszewski, 1963, s. 33). Kategoria ta związana jest, według Tomaszewskiego, z problematyką środowiskowo uwarunkowanych epizodów depresyjnych, okresowo pojawiających się trudności na różnych etapach rozwojowych, czy nawet (w skrajnych przypadkach) wzrostem ryzyka samobójstwa (Tomaszewski, 1963, s. 33);
- sytuacje przeciążenia, powstające w okolicznościach, w których poziom zadania stojącego przed jednostką sięga granicy jego fizycznej bądź nerwowej wytrzymałości, lub w przypadku zaangażowania sił umysłowych wymaga wykorzystania ich granicznych wartości. Pokłosiem takiego funkcjonowania mogą być zaburzenia z grupy nerwicowych (Tomaszewski, 1963, s. 33);
- sytuacje utrudnienia, cechujące się albo obecnością elementów do wykonania zadania niepotrzebnych (przeszkód), albo, nieobecnością elementów koniecznych do jego

realizacji (braków). Dezorganizacja wywołana wymienionymi elementami wynika nie tylko z fizycznego obszaru realizacji (może być to na przykład ciasnota pomieszczeń) czy utrudnień w czynnościach umysłowych (rozpraszać lub narzucając określone reguły wykonawcze). Według autora „*przeszkodą mogą być także zewnętrzne naciski, fizyczne lub społeczno-moralne, zmieniające kierunek czynności, narzucające jej tempo, wyznaczające czas wykonania*” (Tomaszewski, 1963, s. 34). Braki utrudniające z kolei mogą mieć charakter informacyjny lub przedmiotowy;

- sytuacje konfliktowe, w których jednostka znajduje się pod wpływem działania przeciwstawnych sił moralnych, społecznych czy fizycznych. Ich szeroki przekrój zawiera m.in. konflikty wartości, sytuacje toczące się w kontekście współzawodnictwa bądź nawet rywalizacji i walki. Tomaszewski wymienia także konflikty o charakterze organizacyjnym, takie jak rozbieżności w zakresie podejmowanych ról, czy konflikty zadaniowo-kompetencyjne (Tomaszewski, 1963, s. 34);
- sytuacje zagrożenia, związane z ryzykiem utraty wartości czy obiektu istotnego dla człowieka. Mogą one w zasadzie dotyczyć każdego obszaru takiego ryzyka: naruszenia w zakresie życia czy zdrowia (zarówno swojego, jak i osób dla jednostki istotnych), jego lub ich materialnych własności, konstruktów społecznych takich jak pozycja czy uznanie, wreszcie pewnych cech i stanów osobistych, takich jak samoocena czy pożądaný stan emocjonalny (Tomaszewski, 1963, s. 34-35).

Wszystkie wyżej wymienione sytuacje mogą, według autora, występować jednocześnie, lub nakładać się ze zróżnicowaną częstotliwością. Co istotne, należy je rozpatrywać ze świadomością relatywizmu – to, co dla jednej osoby staje się wyzwaniem, dla innej może nie mieć jeszcze cech sytuacji trudnej (Tomaszewski, 1963, s. 35). Indywidualny odbiór i reagowanie na podobne komplikacje stanowią zarazem najwyraźniejsze ogniwo łączące teorię sytuacji trudnych z naukowym rozumieniem stresu.

2.3 Informacyjno-regulacyjna teoria Reykowskiego

Janusz Reykowski (1966) zaliczany jest do wąskiego grona pionierów badań nad stresem na gruncie polskim. Nawiązując do teorii stresu-dystresu Selyego (1960), ale także w odniesieniu do teorii sytuacji trudnych Tomaszewskiego (1963), pracował nad

tymi aspektami zjawiska, które podkreślają modyfikującą rolę informacji, które z otoczenia docierają do osoby przeżywającej sytuację trudną. Co istotne, podobnie jak wspomniany prekursor nadań nad napięciem, Reykowski wyraźnie rozgraniczył poziom po prostu obciążający układ, od przeciążającego stresu. I chociaż tak jak miało to miejsce w pracach Selyego, Reykowski rozumiał stres w kategorii bodźca istniejącego poza organizmem, to w mechanizmie jego powstawania i ostatecznym kształcie uwzględnił niezbywalną rolę oczekiwań (antycypacji zdarzeń, na które jednostka może mieć różny wpływ) i dążeń (czyli aktywności ukierunkowanych na pewien cel) ludzkich (Reykowski, 1966). To zaś, w świetle dzisiejszych przeglądów teorii dotyczących zjawiska stresu, można rozumieć jako krok w kierunku ujęć opartych na transakcji czy relacji. Jednocześnie, „*na tle ówczesnych ujęć w literaturze amerykańskiej monografia Reykowskiego odznacza się wnikliwością analiz oraz konsekwencją i dążeniem do precyzji sformułowań*” (Heszen, 2014, s. 25-26). Fakt ten, prócz pionierskiego charakteru pracy Reykowskiego, zdaje się warty podkreślenia.

Autor teorię stresu wyprowadził z prac nad regulacyjną teorią osobowości, która (w dużym uproszczeniu) ujmuje ludzką osobowość jako zorganizowany system schematów poznawczych i czynnościowych, a także ludzkich pragnień i dążeń, które można rozumieć jako organizację określonych, ludzkich nastawień (Łukaszewski, 1974, s. 15). Reykowski opisuje wspomniane potrzeby nie tylko jako właściwości człowiekowi przyrodzone, sytuowane biologicznie, ale wyróżnia także powstające w relacji ze światem społecznym właściwości psychiczne. Organizują się one w formie schematów i form, podtrzymujących nastawienie na stałość otoczenia, ale jednocześnie ich uniwersalność umożliwia plastyczne reagowanie na sytuacje cechujące się zmiennością. Te „nastawienia” są plastyczne tylko do pewnego momentu i mogą zostać zakłócone – autor przytacza przykład stałej struktury rodziny i jej stałości przeciwstawia sytuację śmierci jej członka lub rozbicia rodzinnej struktury (Reykowski, 1970, s. 43). Autor wspomina, że tak, jak „*brak odpowiednich substancji fizycznych powoduje chorobę, a w końcu zniszczenie organizmu, tak brak określonych informacji powoduje zaburzenia emocjonalne*” (Reykowski, 1970, s. 44). Na osobowość składają się według autora: obraz świata i własnej osoby (związane z dostrzeganiem znaczenia sytuacji i własnych możliwości), podstawowe życiowe potrzeby i zadania (mające charakter motywujący), oraz ogólne postawy, preferowane z wachlarza zróżnicowanych, dostępnych, osobie możliwości. Za kluczową należy jednak uznać wspomnianą wyżej, określoną organizację

posiadanych przez człowieka schematów poznawczych, pozostających (pod względem stopnia ich ogólności) w określonej hierarchii (Reykowski, 1967).

Stres jest w jego rozważaniach wywoływany właśnie przez informacje, (jak wspomniano powyżej) mogące obciążać lub nawet przeciążać system regulacji. Jest on więc w rozumieniu Reykowskiego taką „klasą czynników, które zakłócają tok aktywności człowieka, które stanowią dla niego zagrożenie, albo też uniemożliwiają mu realizację potrzeb” (Reykowski, 1966, s. 209). Nie jest on jednak – jak powiada Reykowski (1966) wyłącznie obiektywną właściwością napływających sygnałów, lecz to „cecha bodźca wynikająca z jego specyficznego stosunku do cech osobnika ludzkiego” (s. 211), nie sposób więc go „wykryć poza stosunkiem między danym czynnikiem a człowiekiem” (s. 210). I chociaż można wyróżnić pewną klasę obiektywnych sygnałów stresowych, to warunkiem do zaklasyfikowania czynnika czy bodźca do kategorii psychologicznego stresu jest właśnie relacja z ludzkimi możliwościami i zamiarami (Terelak, 2001, s. 83). Takie ujęcie uwzględnia więc element oceny poznawczej, ponieważ według Reykowskiego sposób, w jaki postrzegane są stresogenne czynniki „będzie miało wpływ na faktyczne zachowanie się człowieka” (Reykowski, 1966, s. 213).

Ponadto, informacje docierające do jednostki informacji mogą być zaklasyfikowane do określonego typu. Są to na przykład informacje o zadaniu, będące impulsem do powstania ludzkiego dążenia, generujące określone aktywności. Jeśli za nimi podążają sygnały o potencjalnych ułatwieniach, sukcesie, czy chociażby informacje neutralne, stres nie wystąpi. Jeśli jednak wewnętrzny system regulacji, o którym pisze Reykowski (1966), rejestruje, po sygnale typu zadanie, informacje o trudnościach, (tożsame z sygnałami o przeszkodach na drodze do celu), lub informacje o porażce, oznaczające niemożność realizacji to kategoryzuje je jako zakłócające i zagrażające. Ponieważ w powyższej sytuacji pojawia się konieczność dodatkowego wysiłku, reorganizacji schematów związanych z oczekiwaniami i działaniami, a nawet możliwość utraty, mechanizm regulacji zostaje obciążony, lub – jak proponuje Reykowski, kreśląc tym samym kontinuum stresu – przeciążony (Reykowski, 1966), przy czym czynnikiem pozwalającym rozróżnić stan człowieka jest poziom jego funkcjonowania. O przeciążeniu układu mowa więc w momencie, w którym ludzkie funkcjonowanie w warunkach stresu staje się zaburzone (Terelak, 2001, s. 83).

2.4 Lazarusa i Folkman (1984) transakcyjna teoria stresu

Odczuwalne braki teoretyczne, cechujące ujęcia kategoryzujące stres jako bodziec lub reakcję, były impulsem do prac nad koncepcjami o charakterze relacyjnym także w zagranicznej przestrzeni naukowej (Heszen, Sęk, 2007). Badacz, którego nazwisko nieprzerwanie łączone jest z popularyzacją takiego podejścia, Lazarus, w monografii wydanej w roku 1966 wskazywał na konieczność uznania obszaru mieszczącego stres i zjawiska z nim związane za dziedzinę odrębną, podobnie, jak miało to miejsce w przypadku badań nad zagadnieniami z obszaru procesów poznawczych. Jednocześnie, w tej samej publikacji Lazarus zauważa, że cechą charakterystyczną, (a jednocześnie opozycyjną względem teorii podkreślających automatyzm reakcji stresowej), jest ludzka zdolność do przewidywania zdarzeń oraz tworzenia planów dotyczących przyszłości (Lazarus, 1966). W swojej pracy badawczej, poszukiwał związków pomiędzy produktywnością reakcji stresowej a związanymi z nią warunkami, przyczyn, dla których konkretny bodziec jawi się jako stresujący. Ponadto, starał się określić wzorce reakcji stresowych (Terelak, 2001, s. 70).

W roku 1984 ukazała się znacząca (i do dziś szeroko cytowana) monografia, którą Lazarus opublikował razem z Susan Folkman. *Stress, appraisal and coping* (Lazarus, Folkman, 1984) stanowiła odpowiedź na potrzebę interakcyjnego ujęcia stresu, chociaż sami autorzy w miejsce interakcji wprowadzają termin *transakcja*, dla podkreślenia wzajemnego wpływu osoby i jej otoczenia. Jednocześnie wskazują, iż istotą owej transakcji jest ciągłe tworzenie nowych, sytuacyjnych bytów, których właściwości nie dają się sprowadzić wyłącznie do sumy cech człowieka i jego środowiska. Transakcja odnosi się przy tym do kontekstu szerszego niż sam stres – dotyczy raczej ujęcia całości funkcjonowania ludzkiego. Określenie to autorzy stosują konsekwentnie w swoich kolejnych pracach (Folkman i Lazarus, 1980, Lazarus i Folkman, 1987).

Prócz kwestii wzajemności wpływu podstawą sformułowanej przez Lazarusa i Folkman teorii jest jej kontekst poznawczy. Rola spostrzegania i interpretacji właściwości sytuacji i osobistych możliwości ma znaczenie kluczowe. To w niej (a nie w obiektywnych cechach jednostki i otoczenia) autorzy upatrują przyczyn, które różnicują ludzkie zachowanie wobec jednakowego kontekstu sytuacyjnego (Lazarus, 1966, Lazarus i Folkman, 1984, 1987). Ta ciągła, skierowana na istotne dla przetrwania i dobrostanu jednostki czynniki, aktywność, określana jest przez autorów jako ocena

pierwotna. W jej następstwie podmiot dokonuje oceny sytuacji: może zaklasyfikować ją jako taką, która nie ma znaczenia dla jego dobrostanu lub taką, którą cechują sprzyjająco-pozytywne okoliczności. Trzeci przypadek dotyczy sytuacji stresowej, którą według autorów można rozumieć jako relację „*między osobą a otoczeniem, która jest oceniana przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby oraz zagrażająca jej dobrostanowi*” (Lazarus i Folkman, 1984, s. 19). Tak zdefiniowany przez autorów stres podlega następnie ocenie wtórnej. W konsekwencji osoba uznaje doświadczenie za sytuację krzywdy (bądź straty), zagrożenia, lub wyzwania.

Skutkiem takiej poznawczej kategoryzacji są określone emocje, bowiem w myśl koncepcji Lazarusa i Folkman, proces poznawczy jest priorytetowy w stosunku do procesu emocjonalnego (Lazarus, Folkman, 1986). I tak, w procesie oceny pierwotnej emocje te mogą mieć charakter pozytywny, jeśli interpretacja kończy się wnioskiem o sprzyjającym charakterze sytuacji, ambiwalentny, jeśli jest ona bez znaczenia. Jeśli zaś mowa o sytuacji stresowej pojawiają się emocje nacechowane negatywnie. Na tym etapie określony zostaje nie tylko znak pojawiającego się emocjonalnego pobudzenia, ale także jego intensywność. Co więcej, wspomniana już wzajemność wpływu, jaki mają na siebie człowiek i jego otoczenie, determinuje także zmiany w zakresie oceny wtórnej. Jak wspomina Lazarus „*szkoda/strata odnosi się do okoliczności, które już miały miejsce. Zagrożenie dotyczy szkody lub straty, która jeszcze nie nastąpiła, ale jest realna lub jej wystąpienie jest prawdopodobne w najbliższej przyszłości. Wyzwanie odpowiada poczuciu, że choć trudności stoją na drodze do sukcesu, można je pokonać (...). Z każdym z tych znaczeń osoba radzi sobie w inny sposób, każde inne psychofizjologiczne i wydajnościowe skutki*” (Lazarus, 1999, s. 33). Rozpoznanie własnych możliwości zaradczych, analiza sytuacji i nadanie jej odmiennego znaczenia przekładają się na zasadzie sprzężenia zwrotnego na zróżnicowane, emocjonalne i behawioralne reakcje, a pierwotna i wtórna ocena działają jednocześnie i wpływają na siebie wzajemnie (Lazarus, Folkman, 1986).

Dominująca rola oceny poznawczej umieszcza proponowaną przez autorów koncepcję w węższym obszarze badań nad stresem, tj. decyduje o jej przynależności do kategorii stresu psychologicznego. Jej ważną częścią jest opis procesów zaradczych wobec stresu, które szczegółowo omówione są w rozdziale 5.1, dotyczącym zjawiska radzenia sobie rozumianego w kategorii procesu. Mogła także inspirować nurt relacyjny w rozwoju badań nad stresem zawodowym.

2.5 Rozwojowa teoria M. Tyszkowej

Większość dyskusji nad zagadnieniem stresu toczyła się początkowo w przestrzeni medycznej, a następnie podejmowana była przez psychologów. Ci ostatni, zainteresowani mechanizmem stresu, określeniem zasad jego występowania czy konsekwencjami, proponowali zróżnicowane koncepcje. Ich mnogość nie pozwalała przywołać w niniejszej pracy pełnego wachlarza tych propozycji. Biorąc pod uwagę wyłącznie poziom ich spopularyzowania, można dojść do wniosku, iż miarą ich wartości jest stopień, w jakim odnoszą się do całościowego funkcjonowania człowieka. Jednak nie tylko obszar i zakres ogólności, ale też funkcja stresu nadaje mu pewien ważny kontekst. Obrazem takiego ujęcia jest, rzadko dziś przywoływana, teoria stresu Marii Tyszkowej (1972a, 1972b, 1977, 1978). Stanowi odbicie badawczych zainteresowań autorki, psycholożki z gruntu nauk o rozwoju i może być interesującym wątkiem dla badaczy zainteresowanych stresem rozpatrywanym z jego rozwojowej i pedagogicznej perspektywy. Te bowiem, jak twierdzi Terelak (2001, s. 85), są wciąż rzadko spotykane w literaturze tematu.

Mimo iż autorka koncentrowała się na okresie życia toczącym się jeszcze przed etapem dorosłości, to przywołanie jej propozycji może uzupełnić obraz omawianego zjawiska o to, w jaki sposób – prócz uwarunkowań osobowych – nabywa się zdolności i wzorce do reagowania w warunkach stresu. Jak bowiem podkreśla w odniesieniu do prac Tyszkowej, Hanna Liberska, nie należy ignorować zachodzących w cyklu całego życia zmian rozwojowych stanowiących o efektywności ludzkich reakcji (Liberska, 1994, s. 194). Należy wspomnieć, iż w swojej pracy nawiązywała do dwóch przedstawicieli polskiego nurtu badań nad stresem – wspomnianych już w niniejszej pracy Tomaszewskiego (1963) oraz Reykowskiego (1966). Mimo że ich prace nie zostały spopularyzowane na tyle, aby wieść prym i nadawać kierunek dyskusji na arenie międzynarodowej, ich wartość empiryczna wymaga podkreślenia.

Podobny pragmatyzm cechował podejście Tyszkowej, która podkreślała rozwojowe, ale także sytuacyjno-poznawcze podejście do kształtowania się psychicznej odporności. Było to ujęcie – na moment prowadzonych przez nią badań – niespotykane. Upřednie publikacje i badania empiryczne, które dotyczyły budowania odporności psychicznej w obliczu stresu, odnosiły się bowiem „*wyłącznie do zależności przyczynowo-skutkowych*” (Jarosz, 1975, s. 277).

W badaniach prowadzonych na dzieciach w wieku szkolnym autorka konsekwentnie stosowała, w miejsce stresu, kategorię sytuacji trudnej. Uzasadniała to po pierwsze, lepszym rozumieniem takiego zwrotu przez dzieci, po drugie, samym wydźwiękiem tego zwrotu, który w rodzimym języku intuicyjnie odbierany jest jako taki, który dotyczy cech sytuacji, a nie zmian wewnętrznych, np. frustracji czy złości (Tyszkowa, 1972a). Sama definicja została już przywołana w niniejszej pracy – jako alternatywa dla pojęcia stresu, proponowana przez Tomaszewskiego (1963) i w takiej samej formie posłużyła do opisu teoretycznych uzasadnień badań Tyszkowej.

Odnosnie do samych badań autorki, były one szeroko zakrojone i przynajmniej do pewnego stopnia reprezentatywne (Jarosz, 1975, s. 279). Sytuacja eksperymentalna naśladowała znane dzieciom sytuacje szkolne i cechowała je presja czasu, trudny charakter zadanej czynności, a do tego uwzględniały społeczną ekspozycję i krytykę. Dotyczyła trzech rodzajów zadań (podzielonych na 3 różne, eksperymentalne procesy). Pierwszy z nich obejmował zadania motoryczno-poznawcze (nieznane dotąd dzieciom zadanie, tj. koordynacja i naśladowanie ciągu sygnałów, których powtarzanie zaplanowano celowo w sposób niezgodny z intuicją, w rosnącym tempie, w którym na kolejnych etapach uzyskiwały negatywną informację zwrotną). Drugi eksperyment koncentrował się na intelektualnym przeciążeniu i presji związanej z oceną – obejmował serię matematycznych zadań, których trudność zaplanowano tak, aby umiejscowić je na pograniczu możliwości dziecka. Z kolei trzecia seria badań obejmowała recytację wiersza w warunkach społecznej ekspozycji i krytycznych uwag z nią związanych. Dodatkowym stresującym czynnikiem było nagrywanie wykonywanego zadania. Jej celem było porównanie wykonania zadania w warunkach opisanych wyżej oraz w sytuacji pozbawionej stresujących bodźców (Tyszkowa, 1972a).

Obserwacja zmian emocjonalnych (ocenianych poprzez wystąpienie określonych behawioralnych reakcji), pomiar napięcia skórno-galwanicznego, analiza wykonania zadań (na przykład ilości błędów w recytacji) pozwoliły na sformułowanie ogólnego twierdzenia, że istnieją różnice pomiędzy odpornością na sytuacje trudne a wiekiem badanych dzieci, które, wraz z upływem lat i zdobywanych doświadczeń, zwiększały swoje kompetencje w zakresie efektywnego radzenia sobie. Ogólnie rzecz biorąc, emocjonalne i poznawcze reakcje stawały się u nich bardziej efektywne (Tyszkowa, 1972a). Jednak drobiazgowo projektowana procedura pozwoliła autorce na rozpoznanie obszaru w bardziej szczegółowy sposób i wskazanie przypadków, w których zależność ta

nie zaistniała. Dla przykładu, w zakresie eksperymentu pierwszego przeprowadzono trzy kolejne serie pomiaru. Mimo iż poziom wykonania rósł u większości dzieci, to 24% z nich, z uwagi na zwiększoną wrażliwość na krytyczną ocenę oraz stopień indywidualnej aktywizacji emocjonalnej, wykazało niższy poziom wykonania zadania w kolejnych dwóch seriach. Największą zmianę w zakresie wykonania ukazał jednak eksperyment związany ze społeczną ekspozycją – trzeci ze wspomnianych, w którym u 112 z 133 przebadanych dzieci pogorszyła się jakość wykonania. Z kolei inne z uzyskanych wyników obrazowały większą wrażliwość na stresującą sytuację społeczną wśród dzieci starszych, a mniejszą zdolność do adekwatnego motorycznie reagowania na przekazywaną instrukcję (jeśli była niezgodna z cechami bodźca) wśród młodszych. (Tyszkowa, 1972a). Na podstawie obszernych i szczegółowych badań empirycznych – tu przedstawionych w bardzo fragmentaryczny sposób – autorka postulowała, że należy poświęcić uwagę ograniczeniu sytuacji trudnych, narażających dzieci na poczucie zagrożenia, dostosowywać zadania i sytuacje do wieku i możliwości dziecka (Tyszkowa, 1972b).

Jednocześnie należy wskazać, iż Tyszkowa, prócz podkreślenia poznawczo sytuacyjnych wątków uwzględniła rolę indywidualnych czynników osobowych (np. poziomu aktywizowania się organizmu). Oglądając zjawisko stresu – czy raczej reagowania i zmian zachowania w sytuacji trudnej – wprowadziła element rozwojowy w dyskusję o stresie psychologicznym i empirycznie dowiodła jego powtarzalnego charakteru w biografii człowieka. Jest częścią ludzkiego rozwoju i podlega jego wpływom. Terelak, odwołując się do ustaleń Tyszkowej, powiada iż *„zdolność do skutecznego reagowania na trudne sytuacje zależy od stopnia do którego młody człowiek rozwinął zdolność przeciwstawiania się stresowi (...) Jest skuteczny gdy następuje adekwatne opracowanie poznawcze sytuacji, pomimo negatywu emocje, których doświadcza podmiot”* (2017, s. 319). To istotna konkluzja, która rzuca światło na perspektywę tyleż (dziś) oczywistą, co nie docenioną. To, w jaki sposób reakcja stresowa przebiega, rozpoczyna się już na wczesnych etapach rozwoju człowieka. Należy także wskazać na zgodność pomiędzy ustaleniami badawczymi autorki, a etapami rozwoju człowieka. Według Eriksona (2000) kolejne etapy wymagają większej aktywizacji czynników biologicznych, społecznych czy poznawczych, a ich gotowość i zdolność jednostki decyduje o skutecznym rozwiązaniu kryzysu rozwojowego. Biorąc pod uwagę fakt, iż ludzki rozwój przebiega w kontekście całego życia oraz zakładając, że sytuacje

trudne są jego integralną częścią, można umiejscowić poparte empirycznie (co stanowi dużą wartość samą w sobie) ujęcie Tyszkowej pośród najważniejszych doniesień o stresie, nawet jeśli nie zostały one mocno spopularyzowane. Co więcej, jej praca obfituje w wiele wniosków praktycznych, mogących z powodzeniem służyć praktyce psychopedagogicznej, i to na zróżnicowanych etapach życia jednostki.

2.6 Teoria zachowania zasobów S. Hobfolla

Inną, konsekwentnie w literaturze przywoływaną, a także coraz bardziej znaczącą jest teoria opublikowana po raz pierwszy w 1989 roku przez Stevena Hobfolla (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010, s. 52). Ponieważ skoncentrowana jest nie tyle wokół sytuacji stricte trudnych czy stresogennych, ile aktywności człowieka w ogólnym rozumieniu, oferuje perspektywę stresu odmienną od dotychczas przywołanych. Tym, co także odróżnia jego koncepcję od innych, jest pogląd, zgodnie z którym znaczenie ma nie tylko cel jednostki, ale także obiektywny status jej zasobów w momencie aktywizacji. Autor zauważa bowiem, iż formułowanie pojęcia pozostawało pod silnym wpływem dominującego podejścia poznawczego. Przez to zaś powszechnie rozumiany stres definiował się w oderwaniu od wpływu społecznego i „*stał się niemal pozbawiony kultury i kontekstu*” (Hobfoll, 2006, s. 41). Mimo iż szeroko pojęta relacja znajduje miejsce w propozycji Hobfolla (w rozumieniu wymiany), najsilniej eksponuje on rolę efektywnego gospodarowania zasobami. W odróżnieniu od podkreślającego subiektywizm oceny poznawczej Lazarusa, wskazuje też na znaczenie realnej sytuacji, w której owe zasoby stają się zagrożone lub możliwe do uzyskania (Bielawska-Batorowicz, Dudek, 2012, s. 8, Heszen, 2014, s. 40, 44-45). Jednocześnie Hobfoll, porównując własną propozycję do relacyjnej teorii stresu Lazarusa i Folkman (1984), wskazuje na jej użyteczność względem określania zbioru potencjalnych stresorów (Hobfoll, 2006, s. 45). W miejsce całkowitej subiektywizacji stresorów (a więc nieskończonej ich liczby) proponuje włączenie, związanych z przetrwaniem jednostki i grupy, wątków antropologicznych Hobfoll, 2006, s. 44), dziś, nierozzerwalnie już włączonych w rozważania nad stresem z perspektywy ewolucyjnej (Łosiak, 2007).

Kluczowe dla swej teorii pojęcie zasobów Hobfoll proponuje rozumieć jako te „*przedmioty, warunki, cechy osobowości i pokłady energii, które albo są cenione same w sobie jako potrzebne do przetrwania (bezpośrednio lub pośrednio), albo mogą służyć*

do zdobycia owych zasobów umożliwiających przetrwanie (Hobfoll, 2016, s. 61). Są one jednocześnie obiektem ludzkiej aktywności, która, skierowana na ochronę, zachowanie i zdobywanie, może zostać zaburzona w momencie realnej utraty (lub sytuacji do niej prowadzącej). Podobne zakłócenie równowagi wywołuje w jednostce brak spodziewanego zysku zasobów. Nieefektywność tak ukierunkowanych działań czy strata (także antycypowana) prowadzi do stanu, „w którym cenione cele zostają zagrożone bądź utracone lub w którym człowiek nie jest w stanie stworzyć warunków umożliwiających osiągnięcia czy utrzymanie tychże celów” (Hobfoll, 2006, s. 44). Dla autora Modelu Zachowania Zasobów taka sytuacja jest równoznaczna z obiektywnymi warunkami do zaistnienia stresu, czyli reakcji „na otoczenie, w którym występuje: a) groźba czystej utraty sił, b) rzeczywista ich utrata, c) brak sił spowodowany wyeksploatowaniem” (Hobfoll, 2006, s.72). W toku zmagania z taką sytuacją mogą one zostać z różnych przyczyn wyczerpane, umacniane, lub tworzone i nabywane (Sęk, 2012, s. 75).

Takie ujęcie, rozwijane i weryfikowane przez autora, doczekało się sformułowania reguł odnoszących się do gospodarowania wspomnianymi zasobami, a dokładniej, do postrzegania przez człowieka dynamiki cyklu zysków i strat. Hobfoll postulował, iż utrata zasobów jest odczuwalna mocniej niż ich zdobycie (Hobfoll, 2006, s. 84-90). Jednocześnie wskazywał, że adekwatne i wystarczające zasoby pozwalają uniknąć stresu w ogóle, a jeśli „dojdzie do straty początkowej, możemy wykorzystać zgromadzone uprzednio zasoby do zminimalizowania jej skutków” (Hobfoll, 2006, s. 85). Autor, powtarzając za Viktorem Franklem (1963), iż w obliczu utraty znaczenie zysku staje się silniejsze, postuluje po pierwsze, że strata nader często inicjuje silniejsze inwestowanie w zdobycie zasobów wynikających z konieczności kompensacji zaistniałych braków, po wtóre, że do inwestycji tych popycha rosnąca świadomość dotycząca potencjalnych zagrożeń. Negatywny bilans przekłada się więc na motywację do podjęcia dalszych działań (Hobfoll, 2006, s. 85). Tę „wyrzistość straty” (Hobfoll, 2006, s. 86), czyli znaczący wpływ strat na stres psychologiczny podkreślały wyniki badań, według których, zysk nie przekładał się ani pozytywnie, ani negatywnie na ludzki afekt, zaś sytuacja utraty bądź zagrożenia utratą wpływała na wzrost afektu negatywnego i obniżenie poziom afektu pozytywnego (Hobfoll, Lilly, Jackson, 1992, Hobfoll, Lilly, 1993).

Prócz wspomnianego pierwszeństwa strat, kluczową dla teorii zasadą jest twierdzenie, według którego „ludzie muszą inwestować zasoby, by zapobiegać ich

utracie, rekompensować sobie straty oraz zyskiwać nowe zasoby” (Hobfoll, 2006, s. 90). Przyjmuje to albo postać bezpośredniego wydatkowania zasobów (i oceny, czy zasoby zostały dobrze wykorzystane), albo inwestowania z elementem ryzyka, przy czym w tym przypadku zasób może zostać utracony jedynie z pewnym prawdopodobieństwem (Hobfoll, 2006, s. 90-91). Co istotne, tego rodzaju zarządzanie istotnymi zasobami może zachodzić – prócz zainwestowania wprost w pożądaną cel – poprzez mechanizm substytucji. Hobfoll podkreśla, że poziom ostrożności przy podejmowaniu ryzyka może być zróżnicowany, jednak jako proces decyzyjny nie jest wolny od wpływu otoczenia jednostki i zmiennych kulturowych (Hobfoll, 2006, s. 94). W ramach reguły Hobfoll wskazuje trzy implikacje: pierwsza z nich głosi, że osoby, które zgromadziły większą ilość zasobów są w mniejszym stopniu narażone na stratę, jednocześnie, rosną ich możliwości w zakresie zyskiwania kolejnych. Natomiast te osoby, które dysponują mniejszą ilością zasobów, są w sytuacji odwrotnej: cechują ich mniejsze możliwości zyskiwania oraz większa wrażliwość na utratę tych, które już posiadają. W drugiej Hobfoll postuluje, iż niewystarczająca ilość zasobów, w przypadku zaistniałej straty, powoduje uruchomienie kolejnych. Natomiast w trzeciej z wymienianych implikacji autor wskazuje, że inwestycja przez osoby posiadające ich znaczną ilość uruchamia kolejne zyski (Hobfoll, 2006), ponieważ w obliczu straty rośnie znaczenie osiągniętych zysków. Te, które dotychczas osoba uznawała za nieistotne lub mało wartościowe, niewarte jej czasu czy uwagi, stają się swoistą „*liną ratowniczą dla przeżycia i wyzdrowienia*” (Hobfoll, 2012, s. 26).

Hobfoll zaproponował koncepcję odmienną od najpopularniejszych, dotyczącą w prawdzie swoistej transakcji (i zawierającej element oceny), jednak pozostającej bliżej założeń o obiektywności, niż subiektywności w zakresie tworzenia się stresu psychologicznego. W swoich badaniach (1989) potwierdził związki afektu i zysku/straty. O podobnych założeniach dotyczących znaczenia i stresogenności inwestowania mówi także model stresu zawodowego, opisany jako model nierównowagi wysiłku-nagrody Siegrista (1996), a weryfikowany w serii eksperymentów (Siegrist, 1996, Siegrist, Peter, Junge, Cremer, Siedel, 1990) potwierdza założenia pokrewne teorii Hobfolla. Warto zaznaczyć, że koncepcja ta została umiejscowiona na styku teorii dotyczących stresu w szerokim ujęciu i stresu stricte zawodowego nie tylko z uwagi na chronologię czasową. W literaturze bywa często zaliczana w poczet teorii stresu organizacyjnego, jako, że sam jej autor swoje badania prowadził głównie w przestrzeni związanej z zawodowym

funkcjonowaniem człowieka. Jednak jej ogólny charakter i uniwersalne zasady pozwalają tłumaczyć zjawiska wykraczające poza środowiska pracy.

3. Stres w przestrzeni zawodowej

W przestrzeni medycyny praktycznej czy stricte naukowych dociekaniach o *psyche*² człowieka przejawia się tendencja do opisu stresu jako zjawiska ogólnego, dotyczącego albo większości organizmów żywych, albo przynajmniej zgeneralizowanego na różne obszary ludzkiego funkcjonowania. Deskrypcje i próby wyjaśnienia tego, na czym polega istota stresu, stały się wkrótce udziałem kolejnych badaczy, którzy reprezentowali zróżnicowane dyscypliny i obszary badawcze. Stres jako pojęcie stawał się jednocześnie obecny w przestrzeni badawczej i świadomości społecznej. Jednocześnie, pojęcie zaistniało w odniesieniu do konkretnych grup, zjawisk, a jego znaczenie uwzględniano w badaniach prowadzonych w ramach zróżnicowanych dyscyplin (oraz powstających subdyscyplin). To zawężenie perspektywy dotyczyło także badań nad pracą i jej znaczeniem w życiu człowieka. Na ich użytek stworzono teorie odnoszące się już nie do stresu w ogóle, ale tego, co dziś nazywamy stresem zawodowym lub organizacyjnym. Dlatego (mimo zaprezentowania jedynie wycinka obrazującego ewolucję pojęcia) pole dyskusji zawęży się w tym miejscu. Dalsza narracja obrazująca znaczenie stresu zawodowego czerpie raczej z subdyscyplin (z pewnością psychologii, ale także pedagogiki, a czasem i socjologii), odnoszących się do zawodowego funkcjonowania człowieka. Niezależnie bowiem od chęci uporządkowania i naukowego kategoryzowania, zjawisko to, nierozzerwalnie związane z ludzkim życiem i rozwojem, ma – podobnie jak ono – wiele wymiarów i znaczeń. Niejako wymusza przyjęcie określonej optyki w służbie celu badawczego. Podrozdział ten koncentruje się więc na kreśleniu dalszej ramy teoretycznej, pozostaje jednak w zgodzie w perspektywę, w której stopniowy rozwój opisano we wcześniejszych częściach pracy. Motyw relacji czy wymiany był – i jest – wyraźnie zaznaczony w naukach społecznych, których subdyscypliny skoncentrowane są na zjawisku pracy. Niezmiennym pozostaje jednak fakt dominacji teorii rodzących się (i wciąż aktualizowanych) na gruncie nauk psychologicznych. Interakcyjne, a także (stanowiące ich rozwinięcie) teorie transakcyjne zaznaczają się wyraźnie we współczesnych badaniach prowadzonych w przestrzeni

² Z łac. *psyche* - dusza

zawodowej (Cox, Griffiths, Rial-Gonzales, 2006, s. 35-36). Współcześnie stres jest więc kategorią wspólną dla różnych obszarów funkcjonowania człowieka, a bez jego przywołania nie sposób dyskutować nad ludzkim dobrostanem. Znaczna część owej dyskusji toczy się zaś na gruncie nauk o pracy (Dewe, O’Driscoll, Cooper, 2010)

3.1 Poznawczo-kompetencyjna koncepcja stresu H. Sęk

Koncepcja stresu zawodowego, która powstała w przebiegu badawczych prac Heleny Sęk i jej zespołu (Sęk, Beisert, Pasikowski, Ścigała, 1997) często nazywana jest hybrydowym lub pomostowym modelem kompetencyjno-poznawczym. Łączy ona zagadnienie stresu (oraz wpływających na niego zmiennych) z zespołem zawodowego wypalenia. U podstawy proponowanego modelu leży rozumienie stresu jako zjawiska determinowanego przez poznawczą interpretację. Sęk (1996) sięgnęła do (opisanego w niniejszej pracy w punkcie 3.4), transakcyjnego modelu Lazarusa (1986) i zaadaptowała na potrzeby modelu własnego mechanizm pierwotnej oceny napływających bodźców. Bodźce te, poddane oceny mogą być zakwalifikowane jako strata, zagrożenie lub wyzwanie, chociaż rzadko ostateczna interpretacja bywa tak jednoznaczna. Jak wskazuje Sęk (1966) najczęściej mamy do czynienia z sytuacją, w której występują wszystkie wymienione kategorie, przy czym jedna z nich dominuje nad pozostałymi. Istotną rolę odgrywają kompetencje jednostki oraz dostępne jej zasoby, które zostają poddane ocenie we wtórnej części stresowej reakcji (2005, s. 94). Ostatecznie stanowi ona bowiem *„dynamiczną sekwencję wzajemnie na siebie oddziałujących procesów interpretacji-wartościowania stresorów (ocena sytuacji pierwotna i wtórna), aktów zmagania się (intrapsychicznych i behawioralnych) i ocenę powtórny zmagania się z sytuacją zakłócenia relacji między oczekiwaniami i możliwościami podmiotu a wymaganiami otoczenia”* (Sęk i in. 1997, s. 172).

Co istotne, poznawczej ocenie poddawane są, według autorów modelu, obiektywne warunki zawodowe i wymagania, jakie niesie ze sobą praca. Wyłaniające się z nich, konkretne stresory, są następnie poddane ocenie pierwotnej, a w dalszej kolejności – w opisanym w powyższej definicji jako proces zmagania się – decyduje się ich status i stopień nasilenia. Sama interpretacja nie dotyczy jednak wyłącznie owych stresorów, ale także zaradczych kompetencji, którymi dysponuje człowiek. Ostateczny wynik tych

zmagani zależy także od dostępności społecznego wsparcia czy własnych, nabytych dotychczas doświadczeń, przekonań.

Ważnym elementem modelu jest wspomniane zawodowe wypalenie. Jego relacja ze stresem zostanie szczegółowo opisana w dalszej części pracy, tymczasem, na potrzeby niniejszego podrozdziału wspomnieć należy, że sama obecność stresora, a nawet stresu, nie jest warunkiem wystarczającym do wystąpienia wypalenia. Jego zaistnienie jest raczej sumą warunków pracy, ludzkich właściwości i skuteczności zmagani, jakie w obliczu trudności podejmuje człowiek, przy czym, jak podkreśla Sęk (2005, s. 95) *„czynnikiem kluczowym dla rozwoju wypalenia jest zgeneralizowane doświadczenie niepowodzenia w zmaganiu się ze stresem i powstanie przekonania o niemożności skutecznego radzenia sobie z trudnościami, uciążliwościami, konfliktami i frustracjami w życiu zawodowym”*. Na potrzeby modelu kompetencyjno-poznawczego autorka powołała się na zaproponowany przez Christiny Maslach (1994) trójczynnikiowy model wypalenia, którego wymiary opisała w swojej pracy jako emocjonalne wyczerpanie, depersonalizację oraz osobiste zaangażowanie (Sęk, 2005, s. 95). Istotą relacji pomiędzy stresem a wypaleniem jest, według Sęka i in. (1996) nie tyle liniowa zależność, ile wzajemny wpływ. Podobnie jak poczucie społecznego wsparcia, cechy podmiotu (w tym opisany typ kontroli) czy własnych kompetencji przekładają się na poziom wypalenia w jego konkretnych wymiarach, tak zwrotnie, wyczerpanie emocjonalne, depersonalizowanie czy poziom zaangażowania przekłada się na sposób, w jaki postrzegany jest proces zmagania się, czyli poziom odczuwanego obciążenia psychicznego oraz dostępnych osobie kompetencji (Sęk i in. 1996).

Proponowany przez zespół model pomostowy funkcjonować może w służbie empirycznych weryfikacji prowadzonych na konkretnych grupach zawodowych (np. Sęk 1997, 2005). Szczególną wartość posiada też doprecyzowana interpretacja poznawczego mechanizmu wpływającego na ocenę i przebieg stresu, a zaznaczonych jako wspomniane typy kontroli zaczerpnięte od Freda B. Bryanta (Terelak, 2001, s. 90). Umieszczony na styku dwóch obszernych kategorii pojęciowych, model pomostowy z powodzeniem (przede wszystkim empirycznym) obrazuje wzajemne zależności stresu i wypalenia. Kategorie w nim zastosowane – ujęcie poznawcze oraz wielowymiarowy model wypalenia – wpisują się w zweryfikowany badawczo, wciąż dominujący trend interpretacyjny. Do podobnych kategorii sięgnięto w ramach niniejszych badań, chociaż uczyniono to w odniesieniu do tych najbardziej aktualnych lub adekwatnych.

Świadomość opisanych zależności może więc dopomóc w dyskusji wyników, chociażby dlatego, że uczula na mnogość i wielokierunkowość relacji pomiędzy niezliczonymi elementami składającymi się na obraz stresu i wypalenia w życiu człowieka. Nie są one bowiem (niezależnie od ograniczeń wynikających z ram teoretycznych czy paradygmatycznych) kategoriami dającymi się uchwycić w prostej zależności zero-jedynkowej. Jednocześnie stanowi adekwatne nawiązanie do treści kolejnych rozdziałów pracy, skupionych na procesie radzenia sobie oraz zagadnieniu wypalenia zawodowego.

3.1 Transakcyjny model stresu T. Coxa

Na pierwszej stronie wydanej przez siebie w 1985 roku książki Tom Cox pisał: *„Pojęcie stresu jest nieuchwytnie, ponieważ jest słabo zdefiniowane. Nie istnieje jedna uzgodniona definicja. Jest ono znane zarówno laikowi, jak i profesjonalście. Jest rozumiane przez wszystkich, gdy używane jest w ogólnym kontekście, ale przez bardzo niewielu, gdy wymagany jest precyzyjny opis”* (Cox, T., 1985, s. 1). Trudności związane z definiowaniem zjawiska (dyskutowanego, na tamten moment, od ponad stu lat) były z pewnością intrygujące dla teoretyków, jednak w praktyce badawczej mogły okazywać się uciążliwe. Liczebność definicji czy teorii, często tworzonych na potrzeby opisu prowadzonych badań, nie przekładała się zapewne na możliwości porównania wyników w tych subdyscyplinach, które były zainteresowane ich stosowanym charakterem. Do takich można by chyba zaliczyć obszary nauki powiązane z funkcjonowaniem człowieka w jego środowisku zawodowym.

Na grunt nauk o pracy jeden z najpopularniejszych modeli stresu przeniósł, pracujący nad zagadnieniami związanymi z ryzykiem psychospołecznym i stresem zawodowym, Cox. Autor już na wczesnym etapie poddał krytyce model GAS Selyego (1975) i zarzucał mu przede wszystkim ograniczenie reakcji stresowej do odpowiedzi na obiektywne czynniki, które cechowało podejście stricte fizjologiczne. Dodatkowo, chociaż akceptował fazowość procesu, to (poza sygnałem o konieczności mobilizacji sił, utrzymaniem odporności oraz wyczerpaniem) wskazywał także na konieczność rozszerzenia go o fazę konsekwencji, jakie niesie ze sobą reakcja stresowa. Może ona bowiem, w sposób sprzężony, oddziaływać na każdym poziomie i etapie transakcji (Cox, 1978). Jak za autorem koncepcji, powtarza Beverly Elizabeth Chalmers (1981, s. 328),

mogło się tak dziać „kiedy fizjologiczna reakcja wpłynie na postrzeganie stresu przez organizm, bądź też, kiedy zachowanie jednostki wpłynie na charakter wymagań”.

W jego miejsce autor, opierając się na koncepcji Lazarusa i Folkman (1984) oraz pracach Josepha E. McGratha (1970) przedstawił model zgodny ze wspomnianym wcześniej podejściem transakcyjnym, tj. taki, w którym transakcja zachodzi na styku środowiska (zewnętrznego) i jednostki. Jednocześnie, podobnie jak miało to miejsce w pierwotnej i ogólnej wersji lazarusowskiej *transakcji stresowej*, Cox wyraźnie zaznacza rolę komponentu poznawczego: stres określa jako proces spostrzegania, w którym pewne bodźce środowiska zewnętrznego zostają ocenione jako zagrażające dobrostanowi człowieka. Utożsamia go także ze stanem psychicznym, wynikającym z rozpoznania własnych możliwości adaptacyjnych do wymagań, jakie napotyka w miejscu pracy. Co istotne, według badacza to nie faktyczny poziom zadania i realne możliwości podołania mu decydują o reakcji. Kluczowe jest to, jak ich status ocenia pracownik – jeśli w jego poczuciu, pomiędzy wyznaczonymi mu obowiązkami a jego zdolnościami czy zasobami zachodzi nierównowaga – powstaje stres (Cox, i MacKay, 1967, za: Chalmers, 1981). W skład podlegającej ocenie transakcji włączył zarówno czynniki związane z samą sytuacją (takie jak stopień trudności obowiązków oraz warunki, w jakich się ona odbywa), jak i zmienne przypisane do podmiotu – zasoby zdrowotne, informacyjne, nabyte wcześniej doświadczenia, jego motywację i cele, czy nawet nastawienie wobec zadań (Cox, 1985). W efekcie, jeśli ocena wskazuje na rozbieżność pomiędzy składowymi, pojawia się doświadczenie emocjonalne oraz „reakcja stresowa” (nie do końca określona przez autora kategorii), którą można z kolei podzielić na zespół psychologicznych i fizjologicznych reakcji (Chalmers, 1981, s. 328-329).

Z czasem ugruntowano definicję stresu oznaczającą „wynik niedopasowania wymagań i nacisków na daną osobę z jednej strony, a jej wiedzy i możliwości z drugiej”, który „dotyczy nie tylko sytuacji, w których presja pracy przekracza możliwości pracownika, ale także tych, w których jego wiedza i umiejętności nie są wystarczająco wykorzystywane, co stanowi dla niego problem” (Leka, Griffiths, Cox, 2003, s. 4). Co więcej, dostrzeżono, że na ostateczne poczucie stresu pracownika wpływa także postrzegane wsparcie ze strony przełożonych i współpracowników oraz stopień w jakim czują, że mają kontrolę nad wykonywaną pracą (Leka, Griffiths, Cox, 2003, s. 3). Wkład badawczy Coxa w eksplorację obszarów zawodowych i związanych z nim czynników

zostanie jeszcze przywołany na kartach niniejszej pracy, w podrozdziale dotyczącym czynników ryzyka psychospołecznego.

3.3 Model wymagania-kontrola R. Karaska

Jedną z najbardziej popularnych i najczęściej empirycznie weryfikowanych teorii dotyczących stresu zawodowego jest model zapoczątkowany w latach osiemdziesiątych XX w. przez Roberta Karaska. Jego podstawową wersję rozwinęli i spopularyzowali Jeffrey V. Johnson i Ellen M. Hall.

W swojej pracy z 1979 roku Karasek (s. 285) zauważył, że dotychczasowa tradycja badań nad zawodową satysfakcją i psychicznymi obciążeniami podąża dwiema odrębnymi drogami. Pierwsza odnosi się do konceptu ogólnie pojętego stresu życiowego i wywodzi się z badań nad chorobami doświadczanymi wskutek obecności stresorów środowiskowych. Druga zaś koncentruje się na umiejętnościach lub zakresie i autorytecie decyzyjnym. Dwa wspomniane wątki rzadko współwystępują w dyskusji naukowej. Wspomniawszy zaobserwowane zjawisko, badacz zasugerował, że rozbieżność ta powinna zostać zniwelowana, gdyż *„poprawna analiza musi rozróżniać (...) wymagania zawodowe stawiane pracownikowi i swobodę, na którą pozwolić sobie może pracownik w podejmowaniu decyzji, dotyczącej tego, jak sprostać tym wymaganiom”* (Karasek, 1979, s. 285). Połączenie dwóch wymiarów, tj. wymagań oraz, towarzyszący im, stopień kontroli, określa, według autora, poziom odczuwalnego napięcia. Wspomniane, osiągając różne wartości, mogą wygenerować cztery różne sytuacje, mające zróżnicowane dla pracownika skutki. Mogą to być:

- niskie wymagania przy małym zakresie kontroli, które sprawiają, że sytuację cechuje ograniczona możliwość rozwoju. Niskie wymagania nie stymulują aktywności, a jednocześnie brak możliwości decyzyjnej uniemożliwia pracownikowi podjęcie ewentualnych działań. Autor osobom pozostającym pod wpływem tak kształtujących się wymiarów określał mianem biernych;
- niskie wymagania przy dużym zakresie kontroli oznaczające okoliczności, w których pojawiają się wprawdzie wyzwania i aktywność, ale ich niski poziom trudności oraz możliwość wyboru, właściwej dla jednostki, reakcji, sprawiają, że napięcie się nie pojawia;

- wysokie wymagania przy dużym zakresie kontroli, co jest sytuacją pożądaną, jeśli stanowisko ma stymulować do rozwoju. Stopień trudności stawianych przed pracownikiem zadań aktywizuje, duży zakres decyzyjny umożliwia optymalną reakcję, a to sprawia, że motywacja rośnie, możliwy staje się rozwój i uczenie się (sam autor modelu taki układ wymagań i kontroli określał mianem pracy aktywnej). Jak zauważyli Pascale Le Blanc, Jan de Jonge i Wilmar Shaufeli (2003, s. 185-186) skutki takiego układu, w którym potencjalnie stresujący bodziec nie wzbudza napięcia, lecz aktywizuje działanie, można rozumieć w kategoriach *eustresu* lub inaczej stresu pozytywnego, czyli terminu zaproponowanego w 1936 r. przez (wspomnianego w rodz. 1.2 niniejszej pracy) Selyego;
- wysokie wymagania przy małym zakresie kontroli, będąca sytuacją szczególnego napięcia, obciążoną ryzykiem psychofizycznych konsekwencji. Kiedy przydzielone zadania są zbyt trudne poznawczo (lub niewykonalne z powodów o charakterze ilościowym, np. niedostatku czasu koniecznego do realizacji), a człowiek zostaje ograniczony w zakresie decydowania co do sposobu postępowania, pojawia się stres ze wszystkimi jego konsekwencjami. Adekwatnie do przywołanej powyżej pracy aktywnej, autor wskazuje, że zawodowe umiejętności mogą w takich warunkach, czyli w pracy pasywnej, zanikać (Karasek, 1979, Theorell i Karasek, 1996).

Powyższy, syntetycznie opisany model, rozszerzył w 1988 roku Jeffrey V. Johnson wraz ze swoim zespołem. Do interakcji pomiędzy kontrolą i wymaganiami dodali wymiar trzeci: wsparcie społeczne. Założyli, że negatywnego wpływu sytuacji stresogennej (cechującej się niskim poziomem kontroli i wysokimi wymaganiami) można uniknąć, jeśli tylko niekorzystnym warunkom towarzyszy wsparcie ze strony kolegów i przełożonych (Widerszal-Bazyl, 2009, s. 7). Natomiast połączenie niewystarczającego społecznego wsparcia z wysokimi wymaganiami i niewielką decyzyjnością, określane jako *izo-napięcie* (*iso-strain*, Johnson i Hall, 1988), będzie skutkowało pogorszeniem pracowniczego dobrostanu.

Trafność proponowanego modelu i jego związek z ryzykiem pojawienia się chorób sercowo-naczyniowych autorzy potwierdzili, prowadząc badania na dużych próbach (Johnson, Hall, 1994). Także inne źródła dowodzą, że trzy wskazane w modelu wymiary istotnie mają związek ze zdrowiem pracowników. Z pomiaru opublikowanego przez Renatę Borkowską i Martę Rutkowską (2003, s. 292 tab.2) wynika, że trzy

składowe modelu wykazują korelację z prawie wszystkimi zaproponowanymi przez Davida Goldberga wymiarami zdrowia – zdrowiem somatycznym, niepokojem i bezsennością, zaburzeniem funkcjonowania. Wyjątkiem, który takiego związku nie ujawnił, był wymiar depresji. Za zaletę modelu można poczytać także jego użyteczność praktyczną. Jej przykład dają John Dollard i Karasek (2010, s. 208-233) prezentując studium polegające na budowaniu klimatu organizacyjnego opartego na poczuciu psychospołecznego bezpieczeństwa, w którym model ów znalazł zastosowanie.

Mimo to, jego metodologiczna wartość bywa obiektem zastrzeżeń. Poddano między innymi w wątpliwość założenie, że interakcja wszystkich trzech dymensji wzmacnia ostateczny efekt napięcia. Częściej mamy bowiem do czynienia z sytuacją, w której, jak za de Jonge i Michielem Kompierem (1997) powtarza Le Blanc (2003) „*obserwujemy odrębne oddziaływanie każdego z tych trzech czynników na zmienne zależne, niż ich wzajemne wzmacnianie się, czyli tak zwany efekt synergii*” (Le Blanc i in., 2003, s. 187). Z kolei w badaniach Chrisa Verhoevena, Stana Maesa, Vivian Kraaij i Katherine Joekes (2003) zakwestionowano ochronną rolę kontroli i wsparcia. Jego ocena empiryczna pozostaje więc niejednoznaczna (Cieślak, Klonowicz, 2005, s. 159; Le Blanc i in. 2003, s. 187) dodatkowo, koncepcja nie oferuje wyjaśnienia co do kwestii, w jaki sposób stan równowagi w pracy prowadzi do rozwoju i nauki. Model wymagania-kontrola-wsparcie nie uwzględnia także znaczenia, jakie na mechanizmy związane ze stresem i radzeniem sobie z nim mają różnice indywidualne (Ogińska-Bulik, 2006, s. 23). Pewne próby wyjaśnienia i uzupełnienia modelu podstawowego przedstawiał, wobec stawianych zarzutów, sam Karasek (2008).

3.4 Teoria indywidualno-środowiskowego dopasowania R. Van Harrisona

Jak wskazuje Richard Van Harrison (1987, s. 261) jego teorię dopasowania pomiędzy osobą a środowiskiem (*P-E, ang. person-environment fit*) poprzedzały prace nad modelem stresu, obrazującym ogólną, teoretyczną zależność pomiędzy zawodowym stresem a zdrowiem. Powstały w Instytucie Badań Społecznych Uniwersytetu Michigan model był wynikiem badawczego programu *Social Environment and Mental Health*. Mimo że sam w sobie nie opierał się na żadnej konkretnej ramie teoretycznej, czym uniemożliwiał empiryczną weryfikację, wywiedziono z niego m.in. wspomniane

powyżej model wymagań-kontroli-wsparcia (Johnson i Hall, 1988), oraz, opisywany poniżej, model nierównowagi wysiłku i nagrody Johannesesa Siegrista (1996).

Ponieważ teoria Van Harrisona odnosi się do modelu Michigan bezpośrednio, warto przytoczyć przynajmniej jego podstawowe elementy. Punkt centralny stanowi teza, że to *„interakcja między zmiennymi środowiskowymi a określonymi właściwościami jednostki wywołuje napięcia związane ze stresem”* (Le Blanc i in. 2003, s 180). Do jej zasadniczych elementów należy, po pierwsze, rozdział pomiędzy jednostką a jej środowiskiem pracy, po drugie, odróżnienie obiektów i zdarzeń obiektywnych od ich subiektywnej percepcji (Van Harrison, 1987, s. 262). Środowiskiem obiektywnym jest więc niezależny od ludzkiej percepcji, zbiór fizycznych i społecznych obiektów, przy czym nie muszą one mieć bynajmniej bezpośredniego kontaktu z pracownikiem, natomiast subiektywne środowisko oznacza jego wewnętrzną reprezentację. Analogicznie, jednostka obiektywna stanowi zbiór jej, bardziej lub mniej trwałych, własności (takich jak uzdolnienia, potrzeby, wartości)], a jednostka subiektywna odnosi się do zgeneralizowanej, wewnętrznej, skierowanej na „ja”, percepcji (Van Harrison, 1987, s. 262). Do tego należy dodać dwa kolejne elementy, które opisują rozbieżności pomiędzy wspomnianymi powyżej, obiektywnymi i subiektywnymi konstruktami. Pierwszy z nich, zwany dokładnością samooceny, oznacza stopień zgodności percepcji własnej osoby z jej stanem faktycznym. Podobnie tzw. kontakt z rzeczywistością dotyczy rozbieżności pomiędzy obiektywnymi właściwościami środowiska i jego subiektywnym odbiorem. Mogą one być do siebie dopasowane w różnym stopniu, a ocena stopnia zgodności także może przybierać obiektywny, niezależny od percepcji lub subiektywny charakter. W takim układzie *„dobry stan zdrowia wyraża się brakiem rozbieżności lub rozbieżnością niską dla każdego z czterech porównań”*, a stres oznacza tyle, co *„niedostateczne dopasowanie w środowisku pracy”* (Van Harrison, 1987, s. 264). Rosnące i wymagające napięcie może zostać zredukowane dwojako: po pierwsze za pomocą radzenia sobie (działań jednostki skierowanych na jej obiektywne środowisko), na przykład poprzez prośbę o obniżenie wymagań, lub nabycie kompetencji, które pozwolą im sprostać – a więc za pomocą faktycznej adaptacji. Po drugie pracownik może poprawić dopasowanie subiektywne poprzez mechanizmy obronne, które zniekształcą wewnętrzną reprezentację sytuacji lub swojej osoby, jako tych, które powodują dyskomfort (Oginska-Bulik, 2006, s. 21).

Z kolei brak dopasowania skutkować może zmianami na poziomie psychologicznym, fizjologicznym i behawioralnym. Dłuższa ekspozycja napięcia prowadzi do zaburzeń, w tym, do zaburzeń zdrowia psychicznego (Van Harrison, 1987). Jednak niektórzy autorzy posługujący się podobną ramą teoretyczną zauważają, że funkcjonowanie w warunkach dobrego dopasowania może przynieść skutki korzystne dla pracownika, np. podnosić jego poczucie kompetencji, poczucie własnej wartości, skuteczności, a tym samym pozytywnie wpływać na rozwój osobowości (Morse, 1975), oraz wspierać i poprawiać zdrowie psychiczne (Caplan i in. 1976).

Warto przy tym zauważyć, że większość teoretycznych propozycji albo koncentruje się na obiektywnie ujętych warunkach pracy, albo na samej poznawczej percepcji. W powyższej mamy do czynienia z połączeniem tych idei. Prócz ustalenia kryteriów prawidłowego środowiska pracy konieczna jest weryfikacja subiektywnych reprezentacji oraz ich (dys)proporcji. Z pewnością wymaga to posługiwania się tym samym układem pojęciowym. Należy także zwrócić uwagę na słabe strony opisanego modelu – niejednoznaczność i nieliczną pulę potwierdzających go, danych empirycznych oraz brak precyzji w definiowaniu napięcia (nie ma miejsca na rozróżnienie napięć krótko i długotrwałych (Oginska-Bulik, 2006, s. 21).

3.5 Model nierównowagi wysiłku-nagrody J. Siegrista

Inną propozycją obrazującą zasady powstania i eskalacji stresu zawodowego jest model Siegrista. Powstał on w odpowiedzi na dyskusję rozpoczętą wokół dwóch, wyżej opisanych, modeli, stanowi także po części uzupełnienie ich braków koncepcyjnych (Bartkowiak, 2009, s. 24). W stosunku do koncepcji wymagań i kontroli Karaska (1979) oraz niedopasowania Van Harisona i in. (1987) nie stanowi opozycyjnej alternatywy, wydaje się mieć raczej rolę komplementarną (Siegrist, 1996, s. 29). Głównym celem zaproponowanej koncepcji była, podobnie jak w modelach wymienianych powyżej, ocena wpływu stresu na ludzkie zdrowie. Sam autor, jako socjolog, włączył we własną narrację o stresie i sposobie jego rozumienia wątki społeczne. W dyskusji nad emocjonalnym napięciem widział także przestrzeń do uwzględnienia zmian cechujących ówczesny rynek pracy (Siegrist, 1996, s. 27).

Podstawowe założenie modelu Siegrista uwypukla rolę równowagi pomiędzy zyskiem i ponoszonym kosztem, i, jak podają Roman Cieślak i Tatiana Klonowicz (2005,

s. 159), jest już znane w literaturze, chociaż odnosiło się wówczas bardziej do ogółu relacji społecznych, niż do samej sytuacji pracy. Mowa tu o teorii wymiany społecznej, którą Elliot Aronson, Timothy D. Wilson i Robin M. Akert (1994) opisują w odniesieniu do zagadnień związanych z atrakcyjnością interpersonalną (s. 375), funkcjonowaniem związków długotrwałych (s. 387) oraz w kontekście społecznych wymian i pomocy (s. 402) jako zasadę według której *„to, co ludzie sądzą o swoim związku z inną osobą, zależy od tego, jak spostrzegają nagrody, które daje im ten związek, koszty, na jakie się narażają, na jaki — ich zdaniem — związek zasługują i jakie jest — ich zdaniem — prawdopodobieństwo nawiązania lepszych stosunków z kimś innym”* (Aronson, Wilson, Akert, 1994, s. 376). To, co różnicuje pracę Siegrista i jego zespołu, to odłączenie tej analizy od relacji interpersonalnych i odniesienie jej do kontekstu sytuacyjnego. Inaczej definiuje też wspomniane zyski i straty, a co więcej, w odróżnieniu od innych autorów teorii stresu zawodowego, dostrzega rolę różnic indywidualnych (Cieślak, Klonowicz, 2005).

Autor rozpatruje emocjonalny dystres w duchu interakcyjnym, jako wynik zawodowej sytuacji, w której ocenia się stosunek pomiędzy podejmowanymi przez pracownika wysiłkami a otrzymywanymi przez niego nagrodami. To właśnie brak wzajemności w zakresie nakładu i zysku staje się przyczyną stresu pracownika, a w dalszej kolejności, zagrożeniem dla jego zdrowia (Siegrist, 1996, s. 29-30).

Pod pojęciem wysiłku autor koncepcji rozumie dwojako. Po pierwsze wysiłek może mieć charakter zewnętrzny i być związany z wymaganiami samej pracy. Przykładem takich wymagań są nie tylko obciążenia natury fizycznej, ale także te, które dotyczą presji czasu czy odpowiedzialności. Z kolei wewnętrzny wysiłek dotyczy stanu nadmiernego zaangażowania w pracę samej jednostki (ang. *overcommitment*). Można go rozumieć jako względnie stały, charakterystyczny dla jednostki wzorzec, który uwidacznia się w procesie radzenia sobie z trudnościami w miejscu pracy, oraz w dokonywanych przez nią szacunkach dotyczących możliwości zysku (Siegrist, 1996, s. 30). Nadmierne zaangażowanie wpływa więc na trafność oceny co do rzeczywistego punktu równowagi. Jego cztery wymiary (potrzeba uzyskiwania akceptacji i aprobaty, stopień rywalizacji i utajonej wrogości, niecierpliwość oraz niemożność wycofania się z raz podjętych zobowiązań) mają tworzyć jeden ogólny czynnik, który decyduje o wystąpieniu nadmiernego zaangażowania (Siegrist 1996; Peter i Siegrist 1997). Jak podkreślał autor koncepcji, przez nadmierne zaangażowanie należy rozumieć sytuację, w której ludzie

albo przeszacowują zewnętrzne wysiłki, albo też je podejmują, a towarzyszący im zysk czy nagrody oceniają zbyt nisko (Siegrist, 1996).

Nagrody z kolei, jako centralny punkt ciężkości teorii (Siegrist, 1996, s. 29), dotyczą kategorii: materialnej, czyli adekwatnego wynagrodzenia, społecznego szacunku i poważania, oraz bezpieczeństwa i możliwości rozwoju swojej ścieżki kariery (Peter, Geissler, Siegrist, 1988). Praca, będąca źródłem powyższych ma tym samym wpływ na związek obserwowany pomiędzy samoregulacją człowieka (np. jego poczuciem własnej wartości i skuteczności) a społecznie warunkowanymi możliwościami. Status i prestiż zawodowy są traktowane jako część społecznej wymiany, podobnie jak przynależność (np. do określonej zawodowej grupy) czy poczucie bycia docenianym, przy czym dla wymiany tej konieczny jest wielokrotny wysiłek.

Ten, skądinąd pozytywny wpływ na emocje i motywację reguluje jednak obowiązek wzajemności, funkcjonującej na zasadach umowy społecznej. Jeśli wzajemność pomiędzy włożonym w wykonywanie zadań wysiłkiem a uzyskaną nagrodą nie jest zapewniona, pojawia się stres (Siegrist, 1966, s. 29-30). Przykładowo, praca fizyczna, zdobyta w miejscu o wysokiej stopie bezrobocia, o wysokich wymaganiach, niestabilna, w którą konieczne jest inwestowanie znacznego wysiłku, ale która nie przekłada się na możliwości uzyskania awansu, prestiżu, czy gratyfikacji w ogóle jest szczególnie stresująca. W odniesieniu do oczekiwań związanych z równowagą takiej wymiany, a także w odniesieniu do kontekstu kontroli, Siegrist wyjaśnia, dlaczego w takim razie ludzie w ogóle podejmują aktywności związane z niewystarczającą nagrodą: dzieje się tak wówczas, gdy „*możliwe koszty wynikające z braku zaangażowania (np. ryzyko zwolnienia z pracy lub ryzyko obniżenia statusu zawodowego) znacznie przewyższają koszty akceptacji nieadekwatnych korzyści*” (Siegrist, 1996, s. 31). Rolę odgrywają więc warunki społeczne, które w takiej sytuacji przekładają się na niski poziom kontroli statusu zawodowego, jakim dysponują zatrudnieni (Siegrist, 1996, s. 31). Ta socjologiczna perspektywa stresu jest więc według autora związana raczej z aktualnymi warunkami panującymi na rynku pracy niż z właściwościami samej roli zawodowej (Siegrist, 1998). Jednocześnie stres może wzmocniony poprzez opisane powyżej, nadmierne zaangażowanie.

Te dwa komponenty – rola indywidualnych różnic w radzeniu sobie oraz rola, jaką na postrzeganie pracy i jej ocenę mają warunki środowiskowe, stanowiły nowość na

w nurcie badań nad stresem zawodowym. Można przypuszczać, że zdecydowały o jej popularności (także pod względem weryfikacji badawczych) mimo faktu, że sama idea społecznej wymiany była znana już wcześniej. Przyczyniła się do tego także użyteczność w zakresie badań nad konsekwencjami stresu zawodowego. Mimo tego koncepcja nie uniknęła krytyki. Oprócz zignorowania dorobku dotychczasowych badaczy i niskiej wartości walidacyjnej zaproponowanego przez Siegrista (2002) narzędzia pomiarowego Ciesielski i Klonowicz (2005, s. 160-161) wskazują na obecne w modelu niejasności. Nie określono między innymi stopnia, w jakim trzy, zaproponowane przez autorów (1988), kategorie nagród, odpowiadają za zdrowotne konsekwencje. Także wskaźnik nagrody, traktowany jako wynik sumaryczny, może wskazywać na założenie, że możliwa jest kompensacja braków w ramach jednego obszaru nagrody, kosztem innego. Jest to zagadnienie budzące wątpliwość i domagające się empirycznej weryfikacji. Jednocześnie, jak podnoszą Le Blanc i in. (2003, s. 188) brak jest jasności co do roli nagród w postaci wewnętrznej. W koncepcji ich nie wyróżniono (jak miało to miejsce w przypadku wysiłku), a już samo przywołanie poczucia aprobaty sugeruje, że jej wewnętrzna potrzeba będzie wzmacniała nadmierne zaangażowanie, nawet bez wpływu zewnętrznego.

4. Radzenie sobie ze stresem

Wybrane i opisane powyżej definicje stresu obrazują różnorodność tego zjawiska. Stres można rozważać jako mechanizm ogólny, dotyczący wszelkich organizmów żywych, dla których jest źródłem energii potrzebnej do przetrwania. Jest on także, specyficznie dla człowieka, powiązany z procesem poznawczej oceny. Wreszcie, jego ujęcia można zawężyć stosownie do obszaru funkcjonowania, który interesuje badawcza – w opisywanym przypadku jest to środowisko zawodowe. Jednak niezależnie od zakresu, w jakim można zajmować się zagadnieniem, wspólnym mianownikiem pozostaje punkt, w którym wzbudzona energia domaga się ludzkiej aktywności. Innymi słowy, nie sposób mówić o stresie nie uwzględniając jednocześnie pojęcia radzenia sobie. Jest ono kluczowe dla skutków napięcia i może być rozumiane w kategorii całościowego procesu, indywidualnego stylu, lub rozpatrywane jako pojedyncza aktywność zaradcza – strategia.

4.1 Aktywność wobec stresu – wczesne ujęcia

Opisany dotychczas stres, niezależnie od ujęcia i ram pojęciowych, jest tożsamy z pewną aktywnością układu. Dla uzyskania pełnego obrazu zjawiska należy jeszcze uzupełnić o zróżnicowanym przekroju reakcji, jakie w obliczu stresu prezentuje jednostka. W odniesieniu do ludzkiej, skierowanej na rosnące napięcie, aktywności, należy więc wspomnieć o kilku kontekstach teoretycznych. W rozumieniu psychologicznym procesy związane z obroną lub przeciwdziałaniem pojawiały się bowiem, jeśli nie pod różnymi nazwami, to przynajmniej w odniesieniu do innych koncepcji człowieka. Dominująca rola mechanizmów poznawczych trwale związała się z używanym najbardziej powszechnie terminem radzenia sobie (stosowanym zamiennie z ang. wyrażeniem *copying*), jednak w literaturze można także napotkać wyrażenia takie jak zmaganie się (Sęk, 1991), proces zaradczy (Ratajczak, 1996) czy readaptacja (Łosiak, 2008, s. 81). Jak wspomniano powyżej, podkreśla się obecnie procesualność zjawiska stresu, wyróżniając przy tym uzupełniające go, pojedyncze strategie i charakterystyczną ich preferencję, czyli style. Jednak sam przebieg ludzkiej aktywności w sytuacjach trudnych był obiektem zainteresowania na długo przedtem, zanim jeszcze sformułowano pojęcie radzenia sobie, oraz zanim upowszechniło się zainteresowanie tematyką stresu psychologicznego.

Termin pojawił się w dyskusji naukowej za przyczyną Abrahama Masłowa (1949), choć sam badacz zastosował je w niepowiązanym ze stresem kontekście. Jak wspomina Irena Heszen (2014, s. 62) „*wprowadzenie terminu radzenia sobie miało początkowo służyć wyartykułowaniu różnicy pomiędzy adaptacyjnym a nieadaptacyjnym zachowaniem w obliczu stresu*”. Nieco odmiennie traktowali ludzką odpowiedź wobec nieprzyjemnych emocji przedstawiciele myśli psychoanalitycznej. Przede wszystkim, tak historyczna psychoanaliza, jak i współczesny nurt psychodynamiki, pozwalają rozpatrywać odpowiedź na stres w kategoriach stałych charakterystycznych dla jednostki, uwarunkowań osobowych. Struktura osobowości zasadza się na istnieniu trzech składowych: id (nieświadomej struktury, odpowiedzialnej za pierwotne impulsy i popędy), superego (elementu powstającego wskutek doświadczeń wychowawczych, określającej pewien ideał oraz ludzkie sumienie) oraz ego. To ostatnie, powstaje z konieczności kontroli impulsów pochodzących z id. Impulsy nie zawsze są możliwe do zrealizowania w określonej rzeczywistości (oraz nie zawsze dają się kontrolować poprzez

superego). Ujmując rzecz najprościej, można ich wzajemne relacje opisać jako próby zarządzania wzbudzaną przez nieświadome id energią i impulsami (domagającymi się natychmiastowej realizacji i rozładowania) przez częściowo świadome, uwzględniające wymagania otoczenia, ego, oraz restrykcyjne superego (Freud, 1976). W tym układzie wszelkie mechanizmy mające zredukować rosnące napięcie mieszczą się w konstrukcie ego, stanowią więc integralną część ludzkiej osobowości. Aktywizują się w momencie konfliktu pomiędzy wymienionymi strukturami i w obliczu rosnącego zagrożenia. Mechanizmy obronne ego, o których mowa, umożliwiają poradzenie sobie z napięciem na różne sposoby (np. poprzez przekierowanie energii na obiekty mniej zagrażające, usunięcie ich ze świadomości, zniekształcenie, itd.). Drobiazgowy opis ich mechanizmów działania wydaje się w tym miejscu nieuzasadniony, jednak warto wspomnieć o fakcie, że ta, zapoczątkowana przez Zygmunta Freuda idea, przyjęła zróżnicowane kształty w pracach jego następców. Interesującym wydaje się fakt, że modyfikowali oni zarówno pogląd o tym, co jest podstawowym źródłem napięcia, lęku, stresu, jak i wysuwali odmienne twierdzenia co do tego, jest w tym procesie zaradczym najbardziej skuteczne. Od poglądów prekursora, który wskazywał, że warunkiem koniecznym (choć jeszcze niewystarczającym) jest ujawnienie nieświadomych treści generujących napięcie (Errington, Murdon, 2013, s. 448-453), i że to zablokowana, seksualna energia, wzbudza najsilniejsze konflikty (a więc emocjonalny dystres), oddaliło się kilku kontynuatorów jego myśli. Na przykład Alfred Adler wskazywał, że źródłem napięć jest często poczucie niższości i potrzeba jego kompensacji. Aby zrozumieć, jak człowiek radzi sobie z przejściem od stanu zależności (którego doświadcza jako dziecko) do równorzędnego, społecznego partnerstwa, konieczna jest nie tylko (jak w przypadku Freuda) analiza wspomnień, ale także zrozumienie jednostkowego systemu znaczeń i konsekwentne weryfikowanie stawianych przez klienta hipotez. W tym sensie poradzenie sobie zachodzi raczej w drodze celowego procesu, w którym terapeuta i klient podejmują intencjonalne działania, niż za pomocą mimowolnego uwolnienia energii sprawiającej ból (Adler, 1992). Nieco inny charakter procesów radzenia sobie z napięciem i lękiem przedstawia Melanie Klein (2007), która wyszła z założenia, że to jakość i przebieg wczesnych relacji determinuje sposób myślenia o ludziach i świecie. Każda osoba posiada zestaw określonych fantazji i przekonań, których używa do przystosowania się do wymagań rzeczywistości. Przez nie do końca uświadomione konstrukty, interpretowana jest rzeczywistość. Jeśli nie są one

adekwatne, lub nie są na bieżąco modyfikowane, mogą mieć negatywny wpływ na przebieg radzenia sobie człowieka z jego emocjami i otaczającą go sytuacją. Modyfikacja tych fantazji i integracja przeciwnych uczuć jest celem relacji terapeutycznej (Segal, 2003, s. 454-461). W odróżnieniu od dzisiejszych ogólnie formułowanych założeń, radzenie sobie dotyczy całości ludzkich działań definiowanych raczej przez cel (tj. redukcję napięcia) niż przez stopień uświadomienia tychże działań. W opisanych powyżej trzech przypadkach radzenie sobie z napięciem jest procesem mimowolnym. Kojarzy się je raczej z obroną z niż aktywnie podejmowanym działaniem. Nadrzędnym celem jest ochrona przez przykrymi uczuciami, więc niekoniecznie musi mieć obiektywną wartość adaptacyjną, a uświadomienie takich działań prawie zawsze związane jest z procesem terapeutycznym. Teorie te powstawały w odpowiedzi na potrzeby praktyków i chociaż nie miały zastosowania stricte naukowego (w takiej postaci, w jakiej możemy je rozumieć dzisiaj) to mogły stanowić interesujące źródło hipotez do dalszych eksploracji obszaru. Chociaż kliniczny konceptu charakter znacznie ogranicza ich możliwości predykcyjne, rozpatruje się je jako wczesne próby zdefiniowania tego, w jaki sposób kształtuje się w obliczu czynników stresogennych, umysłowa aktywność człowieka.

Na bazie zbliżonych założeń (lokujących procesy zaradcze w strukturze ego) powstała także teoria Normy Haan (1977) odnosząca się wprost do sytuacji trudnych. W rozumieniu autorki radzenie sobie może wówczas przebiegać na trzech, zróżnicowanych pod względem organizacji, poziomach. W wersji najbardziej zorganizowanej ego radzi sobie w sposób elastyczny, efektywnie kontroluje emocje i myślenie, jest przyszłościowo zorientowane, jednak uwzględnia także bieżące wymagania sytuacyjne. Funkcjonowanie na niższym poziomie nadal cechuje pewna kontrola nad rozładowywaniem emocji, jednak myślenie charakteryzuje już pewna sztywność, a dopływające do jednostki informacje bywają zniekształcane. Ostatni poziom to całkowity brak kontroli nad rozładowaniem afektu i ograniczenie się do stosowania metod sztywnych, zrytualizowanych, niepoddających się procesowi myślenia. Ponieważ jednocześnie autorska wskazuje, że im większy jednostka przeżywa stres, tym trudniej utrzymać ego orientację elastyczną, możemy mówić o pewnych stadiach radzenia sobie z napięciem. Co istotne, rysuje ona wyraźną granicę pomiędzy tym, co stanowi adaptacyjne, wartościowe i świadome mechanizmy przystosowawcze, a tym, co rozumie się przez pojęcie mechanizmu obronnego. To ostatnie dotyczy tylko

zjawiska obronnego, nie zawsze pożądanego z punktu widzenia efektywności adaptacyjnej – nie może być więc, według Haan, mowy o dojrzałych mechanizmach obronnych (Haan, 1977) jak pragnęliby tego inni badacze tematu (por. Valliant, 1977). Jest to więc, cytując za Władysławem Łosiakiem (2008, s. 84), zależność głosząca, że „w miarę jak sytuacja staje się poważniejsza i poziom stresu rośnie, jednostka stosuje coraz bardziej prymitywne i nieskoordynowane formy działania”. Jeśli więc proces psychiczny może przebiegać, na przykład, na poziomie logicznej, wewnętrznej analizy sytuacji, to w obliczu wzrastającej presji i napięcia może przyjąć formę racjonalizacji (mechanizmu obronnego), lub nawet całkowitej dezintegracji działania. Efektywne przeciwdziałanie jest więc możliwe tylko do określonego momentu – po jego przekroczeniu jednostka koncentruje się już tylko na utrzymaniu integralności własnych struktur psychicznych czy uniknięciu emocjonalnego bólu. Na podobny podział działań skierowanych na modyfikację sytuacji i obronę „ja” wskazywali (mimo różnic paradygmatycznych względem dynamiki procesów psychicznych) np. Reykowski (1966) i Saul Rosenzweig (1944). Ich koncepcje wprowadzają, prócz mimowolnej obronności, element aktywnego działania. Jego obecność jest jednak związana ściśle z intensywnością doznawanego napięcia.

4.2 Radzenie sobie jako proces

Prekursorami w zakresie definiowania radzenia sobie byli, wspomniani już w rozdziale dotyczącym stresu, Lazarus i Folkman (1984). Opisany mechanizm zakładał, że jednostka nieustannie dokonuje procesu oceny pierwotnej, czyli takiej, która decyduje o znaczeniu sytuacji. Następnie (w przypadku zaistnienia stresu) zachodzi ocena wtórna, która jest skoncentrowana na szeroko rozumianej ewaluacji własnych możliwości poradzenia sobie, szanse powodzenia konkretnych działań oraz ich konsekwencji. Jednocześnie w toku działań brane są pod uwagę informacje, które pomagają korygować dalsze decyzje i aktywności (Lazarus i Folkman s. 31-37). Kluczowa dla ich przebiegu ocena poznawcza jest także podstawą procesu następczego – radzenia sobie, który autorzy definiują jako „stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki mające na celu uporanie się z określonymi zewnętrznymi i wewnętrznymi wymaganiami, ocenianymi przez osobę jako obciążające, lub przekraczające jej zasoby” (Lazarus i Folkman, 1984, s. 141). W myśl koncepcji Lazarusa i Folkman radzenie sobie obejmuje całość wysiłku, jaki podejmuje osoba w sytuacji, w której stresowa transakcja wymaga

wyboru i podjęcia pewnych działań. Od niej także w największej mierze zależy ostateczny wynik tych zmagania. Jednocześnie, autorzy sami wskazują, że ich propozycja koncentruje się na procesie, który należy odróżnić od adaptacyjnych, zautomatyzowanych reakcji, jako że nie wymagają one wspomnianego w definicji wysiłku i sięgania do zasobów jednostki. Za równie ważne Lazarus i Folkman uważają rozróżnienie pojęcia od jego skutków, ocenianych pod względem efektywności. Radzenie sobie to „*wszystko, co dana osoba robi lub myśli, niezależnie od tego, czy działanie to ma złe, czy dobre skutki*” (Lazarus i Folkman, 1984, s. 142). Koncentruje się więc nie na tym, co jednostka zazwyczaj robi, mówi, czy myśli w sytuacji stresu, ale na tym, co dzieje się w ściśle określonej sytuacji. Dzieje się tak, ponieważ jej myśli i działania występują zawsze w odniesieniu do określonych warunków (Lazarus i Folkman, 1984). Aby zrozumieć proces radzenia i go ocenić, badacz musi mieć świadomość, wiedzieć, z czym dokładnie zmagają się konkretna osoba w danym wypadku. Co więcej, gdy mowa o procesie radzenia sobie, należy mieć w świadomości jego zmienność i różnorodność, bowiem „*w pewnych sytuacjach osoba musi polegać w większym stopniu na jednej formie radzenia sobie, np. strategiach obronnych, a w innych na strategiach rozwiązywania problemów. Dzieje się tak ponieważ zmienia się sam status relacji osoba-środowisko*” (Lazarus i Folkman, 1984, s. 141). Należy także wziąć pod uwagę, iż na przebieg procesu jak i jego wynik wpływają także (prócz zróżnicowanych warunków i obieranych strategii) właściwości jednostki. Autorzy teorii wymienili m.in. posiadane zdrowie, zasoby materialne, umiejętności społeczne czy egzystencjalne poglądy i przekonania na temat posiadanej kontroli (Lazarus i Folkman, 1984). Prócz nich wymienia się także rolę samooceny, poczucia kontroli i poczucia koherencji (Sęk, 1988). Co istotne, prócz ogólnie ujętych zasobów i możliwości osoby, istotną rolę odgrywają także podjęte przez nią zobowiązania, ponieważ motywują do kontynuacji działań zaradczych. Z drugiej strony, na kształt i przebieg tych działań mają wpływ zmienne ograniczające korzystanie z dostępnych jednostce zasobów, takie jak zinternalizowane, kulturowe przekonania czy role. Mogą one bowiem wymagać zachowania się w określony sposób, a przez to, zawęzić wachlarz dostępnych działań (Lazarus i Folkman, 1984, s. 179).

W takim ujęciu radzenie sobie spełnia dwie nadrzędne funkcje: po pierwsze, może być skierowane na problem lub środowisko wywołujące go – jest to funkcja instrumentalna. Z drugiej strony mamy do czynienia z szeregiem strategii nakierowanych na regulację reakcji emocjonalnej, która pojawia się w obliczu stresora. Jak twierdzą

autorzy (Lazarus i Folkman, 1984, s. 179) obie funkcje rzadko pojawiają się osobno. Znacznie częściej można obserwować ich współwystępowanie, przy czym ich jednoczesność może zarówno ułatwiać przebieg radzenia sobie, jak i go utrudniać. W tym ostatnim wypadku zachodzi jednak pewne ryzyko nieprzystosowania. Zobrazować może to sytuacja, w której skuteczna regulacja emocji i obniżenie napięcia (na przykład przez mechanizm obronny, tj. zaprzeczenie lub racjonalizację, ale także za pomocą zażycia środków uspokajających) obniża poziom energii skierowanej na problem i redukuje szanse powodzenia działań zaradczych. Konkretnie akty poznawcze i behawioralne Lazarus (1986) kategoryzuje następująco:

- poszukiwanie informacji, mogących pomóc w poradzeniu sobie z daną sytuacją, albo w przewartościowaniu jej znaczenia dla jednostki;
- bezpośrednie działanie, które oznacza konkretne czynności skupione na zmianie sytuacji lub samego siebie;
- powstrzymanie się od działania, w sytuacji, w której jest to skuteczniejsze niż jakakolwiek aktywność, oraz;
- procesy intrapsychiczne, najsilniej związane z regulowaniem stanów emocjonalnych, obejmujące także mechanizmy obronne (przed stresem w rozumieniu autora, przed lękiem w klasycznym ujęciu. W obu przypadkach chodzi jednak o przykre napięcie emocjonalne).

Radzenie sobie, jeśli rozumieć je jako proces, może być aktywnością długotrwałą i rozłożoną w czasie. Zmienia się w zależności od uwarunkowań osoby i sytuacji oraz dotyczy całokształtu podejmowanych czynności. Zmierzają opanowania emocji, które wynikają z oceny wydarzenia lub czynnika stresotwórczego – jest zatem nierozłącznie związane z procesem oceny poznawczej (Heszen, 2013, 2016). Podejmowane działania, jak wskazano wcześniej, mogą być związane zarówno z cechami osobowymi jednostki, jak i uwarunkowaniami otoczenia. Analiza pierwszych, tj. określenie roli, jaką odgrywają indywidualne predyspozycje człowieka czy poszukiwanie specyficznych wzorów jego reagowania, to kwestie, które stosunkowo wcześniej pojawiają się w rozważaniach nad ludzkim stresem. Do nich właśnie nawiązuje kolejny podrozdział.

4.3 Radzenie sobie jako styl

W rozdziale *Aktywność wobec stresu – wczesne ujęcia* przywołano tradycję psychoanalityczną, według której aktywność człowieka wobec zdarzeń generujących napięcie jest związana z obronnością wewnętrznych mechanizmów psychicznych człowieka – głównie struktury ego. Właśnie do nich należy nawiązać, jeśli pragnie się dotrzeć do początku rozważań nad radzeniem sobie (rozumianym jako względnie stały styl zachowania i postrzegania).

Heinz W. Krohne (1988) upatrywał określonych tendencji, do reagowania w sytuacjach stresu, w cechach osobowych człowieka. Wskazywał, że reakcje można opisać i wyjaśnić za pomocą dwóch wymiarów reagowania: czujnego, (cechującego się niską tolerancją niepewności) oraz unikowego (związanego z niską tolerancją pobudzenia). Jeśli oba te wymiary przyjmują niskie wartości, to osoba wykazuje aktywność skierowaną na redukcję napięcia. W przeciwnym wypadku mamy raczej do czynienia z tendencjami obronnymi. Najsilniejsze nacechowanie obronnością występuje, kiedy wspomniana czujność i unikanie wykazują jednocześnie wysoki poziom. Wówczas w zachowaniu człowieka zaczyna dominować sztywność i może on mieć trudność w efektywnym radzeniu sobie (Krohne, 1988, 1989).

Inny podział proponuje zaś Heszen-Niejodek (1996). Styl to według autorki „*będący w dyspozycji jednostki i charakterystyczny dla niej zbiór strategii czy sposobów radzenia sobie, z których część uruchamiana jest w procesie radzenia sobie z konkretną konfrontacją stresową*” (Heszen-Niejodek, 1996, s. 19). Skoncentrowany jest wokół wymienionych przez Krohna (1988), dwóch dymensji. Warto nadmienić, że chociaż Krohne, jak i Heszen-Niejodek opierali się na badaniach empirycznych, to założenie o tym, jaki styl okazuje się najskuteczniejszy, jest w ich propozycjach przeciwstawne (Wrona-Polańska, 2003). Autorka wskazała bowiem, że można wyróżnić:

- styl oparty na niskiej czujności i wysokim unikaniu, który skłania osobę do unikania informacji na temat stresu;
- styl cechujący się niską czujnością oraz niskim unikaniem, w którym jednostka ma znacznie ograniczone aktywności zaradcze,
- styl wynikający z wysokiej czujności i słabszych tendencji unikowych – człowiek radzi sobie, przetwarzając informacje, oraz

- styl cechujący się wysoką czujnością/unikaniem, który Heszen-Niejodek (1994) określa jako najbardziej efektywny, bo związany z elastycznym reagowaniem, co uzasadnia szeroki zakres strategii (zarówno czujnych jak i unikowych) dostępnych jednostce.

Suzanne Miller, skupiając się na poznawczych aspektach radzenia sobie wskazała, iż człowiek posiada określone, względnie stałe tendencje, według których wybiera sposoby, jakimi posługuje się, by zaradzić napięciu (Miller, 1992). Zależą one od tego, w jaki sposób człowiek postępuje wobec docierających do niego informacji – jeśli cechuje go tendencja do ich poszukiwania, można mówić o stylu konfrontacyjnym. Jeśli zaś skupia się na czynnościach mających ograniczyć lub uniemożliwić ich napływ, to cechuje go styl unikowy (Miller, 1987).

Z kolei Norman S. Endler i James D. A Parker (1990) swoją koncepcją stylów nawiązują do także wspomnianej już, w rozdziałach dotyczących stresu oraz radzenia sobie (jako procesu), myśli Lazarusa i Folkman (1984). Według nich styl stanowi zbiór osobowościowych dyspozycji jednostki i determinuje działanie w warunkach stresu. Podkreślany przez autorów klasycznej koncepcji stres, będący wynikiem transakcji z otoczeniem, stanowi według autorów problem wymagający zaangażowania procesów poznawczych, jego obecność jest źródłem intensywnych emocji, a w procesie radzenia sobie współwystępuje orientacja zaradcza (skierowana na problem) i emocjonalna - skierowana na afekt (Lazarus i Folkman, 1984, s. 179). Endler i Parker także przyjęli, że kryterium podziału powinien stanowić cel ludzkiej aktywności. Wyróżnione przez nich style radzenia sobie obejmują więc:

- styl skoncentrowany na zadaniu, który obejmuje poznawczą reinterpretację oraz działania mające na celu zmianę stresującej rzeczywistości,
- styl skoncentrowany na emocjach, przejawiający się w skupieniu na własnych przeżyciach w sytuacji trudnej,
- styl skoncentrowany na unikaniu, rozumiany jako zespół podejmowanych działań i myśli, których zadaniem jest zablokowanie nieprzyjemnych odczuć i rozważań. Autorzy wskazali, iż w tym przypadku można wskazać dwie podkategorie: angażowania się w czynności zastępcze, mające odciągać uwagę, oraz poszukiwania kontaktów towarzyskich, mogących stanowić źródło potencjalnego wsparcia. Jest to

zarazem styl, który wykracza poza klasyczną propozycję Lazarusa i Folkman (Endler i Parker, 1994).

Aktywność człowieka w sytuacji, w której doświadcza on napięcia, jest więc rezultatem interakcji, w skład której wchodzi wspomniany wyżej styl oraz uwarunkowania środowiskowe. Jest to właściwość typowa i charakterystyczna dla konkretnej osoby (Endler i Parker, 1990). Można go rozumieć jako „*dyspozycję osobowościową nabytą w ciągu życia w trakcie rozwiązywania różnych problemów życiowych, która to dyspozycja ma charakter elastyczny i pozwala na dobór strategii adekwatnych czy odpowiednich do istniejącego problemu*” (Wrona-Polańska, 2003, s. 37). Styl radzenia sobie pozostaje więc pod wpływem indywidualnych zmiennych, jest względnie stałą dyspozycją człowieka, wynika z jego cech i doświadczeń. Jest pewnym nawykowym sposobem zachowania, działania, radzenia sobie, w sytuacji stresowej (Heszen, 2014, s. 61). Warto podkreślić, że chociaż na wybór określonego sposobu mają pewien wpływ cechy otoczenia czy możliwości, jakie jednostce są dostępne poznawczo, to przypisuje mu się raczej pewnej osobowościowej dyspozycji, uwarunkowaniu względnie stałemu.

4.4 Radzenie sobie jako strategia

Jak wspomniano powyżej, ludzie w procesie radzenia sobie ujawniają określone tendencje do korzystania spośród dostępnych im strategii, czyli konkretnych aktów działania. Ich możliwe formy, nawet w odniesieniu do konkretnych sytuacji stresowych, stanowiłyby niezwykle obszerną listę, dlatego badacze poszukiwali określonych wzorców uporządkowujących konkretne zachowania i aktywności (Heszen, 2014, s. 67). Wychodząc od klasycznej koncepcji Lazarusa i Folkman (1984), którzy w procesach stresu i radzenia sobie widzieli istotną rolę oceny poznawczej, należy wskazać, że strategię powinny być zawsze analizowane w kontekście sytuacyjnym. Ponieważ kontekst ten może zmieniać się w sposób dynamiczny (podobnie jak jego osobista ocena), trudno jest mówić o określonej, stałej formie procesu zaradczego. Jest on raczej dynamicznie zmieniającą się sumą wspomnianej oceny, warunków sytuacyjnych, aktualnego stanu psychofizycznego osoby, zmiennych osobowościowych, ale doświadczeń czy nastawienia emocjonalnego. Wychodząc z takich założeń, autorzy wskazywali na ogólne kategorie procesu zaradczego: skupione na rozwiązaniu

zaistniałego problemu lub zadania, oraz skoncentrowane na emocjach (Folkman i Lazarus, 1985). Pragnąc uszczegółowić podział, Lazarus zaproponował, by strategie kategoryzować jako te działania, które dotyczą:

- poszukiwania informacji, co może poprawić samopoczucie i stanowić wstępny krok do dalszych działań zaradczych;
- bezpośredniego działania, oznaczającego szereg czynności ukierunkowanych na opanowanie wymagań stawianych przez stresogenną sytuację. Do nich można również zaliczyć ekspresję odczuwanych emocji, wycofanie się, działania przygotowawcze;
- powstrzymania się od działania, tożsamego z wysiłkiem na rzecz zaprzestania zachowań nieprzynoszących skutku lub pogarszających sytuację jednostki,
- metod intrapsychicznych, oznaczających taką aktywność poznawczą, która ma na celu regulację emocji (Lazarus, 1980).

W toku dalszych prac Folkman i Lazarus skonstruowali autorski kwestionariusz (1988), który w drodze analizy czynnikowej pozwolił im wyróżnić konkretne strategie. Zaliczono do nich: konfrontację, samokontrolę, dystansowanie, poszukiwanie społecznego wsparcia, planowe rozwiązywanie problemu, przyjmowanie odpowiedzialności, ucieczkę lub unikanie oraz pozytywne przewartościowanie. Odpowiadają one dwóm podstawowym (wspomnianym powyżej) funkcjom radzenia sobie – na przykład funkcja regulacji emocji obejmuje takie strategie jak pozytywne przewartościowanie, dystansowanie, czy unikanie.

Opisana powyżej propozycja zainspirowała autorów innej popularnej klasyfikacji. Charles S. Carvera, Michael F. Scheier i Jagdish Weintraub (1989) opierając się na dostępnej im teorii i empirycznych doniesieniach skonstruowali listę trzynastu strategii radzenia sobie. Wskazali, iż pierwszych pięć różni się od siebie koncepcyjnie. Mowa o:

- aktywnym radzeniu sobie, które polega na działaniach skierowanych na usunięcie lub ominięcie stresorów, a jeśli to nie jest możliwe, to na złagodzenie ich następstw;
- planowaniu, które stanowi wstępny krok do aktywnego radzenia sobie i oznacza poznawczą aktywność w ramach oceny wtórnej;
- zahamowaniu aktywności, najczęściej konkurencyjnych wobec zasobów (także poznawczych) niezbędnych do tego, by skutecznie poradzić sobie w sytuacji trudnej;

- powstrzymaniu aktywności, wygaszanie niepotrzebnych lub przedwczesnych działań,
- poszukiwaniu wsparcia instrumentalnego, które może przyjąć dowolną formę: wskazówek, udzielenia potrzebnej wiedzy, czy realnej pomocy.

Cztery kolejne strategie autorzy klasyfikują jako te, które są skoncentrowane na procesie emocjonalnym. Należą do nich:

- poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, moralnej akceptacji, społecznej sympatii i zrozumienia;
- pozytywne przewartościowanie oraz rozwój, oznaczające przekształcenie interpretacji lub skupienie się na jej korzystnych aspektach, pozytywnych stronach, możliwościach, jakie rodzi;
- akceptacja rzeczywistości (w ocenie pierwotnej) oraz brak aktywności (w ocenie wtórnej);
- zaprzeczenie rzeczywistości stresora lub jego ignorowanie.

Ostatnie cztery dotyczą wyboru takich działań, które niekoniecznie muszą mieć wartość adaptacyjną, chociaż przejawiają się wśród badanych. Autorzy umieszczają w tej kategorii:

- zwrócenie się ku religii (które przyjmuje różne funkcje w rozumieniu badanych, może ono oznaczać aktywność zaradczą lub poszukiwanie emocjonalnego wsparcia);
- koncentracja na procesie emocjonalnym oraz na rozładowaniu emocji;
- spadek zaangażowania behawioralnego, szczególnie jeśli ocena skutkuje wnioskiem o niewielkiej szansie powodzenia;
- spadek zaangażowania umysłowego, oznaczające oderwanie myśli od sytuacji stresogennej, także w momencie, kiedy wycofanie aktywności zaradczej nie jest możliwe (Carver, Scheier i Weintraub, 1989).

Hobfoll, wspomniany już niniejszej pracy autor teorii stresu opartej na zasobach, zaproponował alternatywny model, według którego można rozpatrywać strategie radzenia sobie. Odnosił się w nim po części do założeń dotyczących natury i dynamiki stresu, opartej, według postulowanej teorii, na gromadzeniu, ochronie i dystrybucji zasobów. Jednocześnie zauważył, że dotychczasowe rozważania o stresie i radzeniu były podnoszone z perspektywy indywidualistycznej, charakterystycznej dla kultur

zachodnich. W swojej propozycji starał się, po pierwsze, wykroczyć poza ograniczenie kulturowe, po wtóre, uwzględnić takie elementy i ich nazewnictwo, które nie wskazywałyby na wyłącznie indywidualistyczny charakter zmagania ze stresem (Hobfoll, 2006). Pierwotnie proponowany model zakładał istnienie dwóch osi: pierwsza z nich, „aktywność–bierność” oznacza stopień zaangażowania i aktywizacji w odpowiedzi na stresor. Wyjaśniał, że *„ludzie mogą przejawiać aktywność w odpowiedzi na szacowane przez nich prawdopodobieństwo wystąpienia stresora; mogą aktywnie gromadzić zasoby, albo przejawiać reaktywność w momencie, gdy stresor już się pojawił bądź gdy odbudowują uszczuplony arsenał zasobów”* (Hobfoll, 2006, s. 163). Wymiar ten, jak podkreśla Hobfoll (2006, s. 164), może przypominać typologie uwzględniające koncentrację na problemie czy zachowaniu kontroli (np. Lazarus i Folkman, 1984, Endler i Parker, 1990), jednak w zamyśle autorskim wymiar „aktywności-bierności” ma dotyczyć szerokiego, niekoniecznie zindywidualizowanego kontekstu. Podkreślał ten fakt, dodając wymiar drugi, określający społeczny wymiar procesu radzenia sobie. Działania rozmieszczone na osi „prospołeczność–antyspołeczność” rozciągają się od aktywności ukierunkowanych na nawiązanie pozytywnych interakcji, uzyskanie lub udzielenie opieki i wsparcia, po zachowania, które lekceważą ewentualną szkodę lub krzywdę osób trzecich.

Trzecia oś, wywiedziona z potrzeby włączenia perspektywy kolektywistycznej (o której braku wspominał Hobfoll) na jednym krańcu jest określana jako „bezpośredniość”, czyli pewnego rodzaju prostolinijność w dążeniach i oczekiwaniach, wpływanie wprost na obiekty czy osoby. Działanie „nie wprost” jest zaś próbą przygotowania odpowiedniego gruntu, dbałością o zachowanie społecznej harmonii, które proces radzenia sobie mógłby ewentualnie zakłócić. Cechuje jednostki funkcjonujące w środowisku, w którym „jednostka często musi okazywać jedno, a robić drugie” (Hobfoll, 2006, s. 168). Aby zweryfikować wartość proponowanego modelu autor wraz z zespołem (Hobfoll, Dunahoo, Ben-Porath i Monnier, 1994) stworzyli dziewięć podskal odnoszących się do opisanych przez siebie osi: działania asertywne, unikanie, poszukiwanie społecznego wsparcia, działania ostrożne, społeczna współpraca, działania instynktowne, agresywne, społeczne, oraz działania „nie wprost”. Ostatecznie, po koniecznych modyfikacjach rzetelność zaproponowanych skal okazała się dobra. Dodatkowo w toku analizy czynnikowej wyłoniono trzy podskale, których obecność potwierdzały kolejne próby empiryczne. Wspomniane zestawy, które okazały się ze sobą

skojarzone, to zestaw aktywny-antyspołeczny/agresywny, zestaw prospołeczny/ostrożny oraz zestaw wyłącznie aktywny-pasywny. Pomijając ostatni zestaw, wszystkie łączyły się (choć w różnym stopniu) z opisanymi w modelu wieloosiowym krańcami. Zespół analizował także preferencje tak pojmowanego radzenia sobie w zależności od różnych zmiennych, np. płci, wieku, czy kulturowego kontekstu. Ważnym wnioskiem było spostrzeżenie, że w zależności od powyższych strategie radzenia sobie mają różną skuteczność w obrębie określonego środowiska. Podkreślono, że także środowisko wpływa zwrotnie na aktywność zaradczą – i różnie jest przez nie oceniane. To, co w kulturze zachodu może być interpretowane jako słabość (ostrożna prospołeczność), zostanie inaczej zinterpretowane w społeczności kolektywistycznej. Osadzenie zjawiska w określonym kontekście, uwzględniającym stopień, w jakim jednostka jest częścią społeczności lub osobnym bytem, posiadana przez nią kontrolę, lub to, jak spostrzega się rolę zasobów indywidualnych i wspólnych dla społeczności, jest niezbędne, aby trafnie ocenić przyjmowane strategie zaradcze (Hobfoll, 2006, 179-183).

5. Wypalenie zawodowe – wybrane koncepcje

Obszerne teorie ogólnie rozumianego stresu, specyfika stresu zawodowego oraz rozważania na temat radzenia sobie z nim łączą się ze zjawiskiem, które, jak wspomina Beata Mańkowska (2018), jest jednym z największych zagrożeń obecnych czasów. Dotkliwość długotrwałego napięcia, z którym trudno jest się jednostce efektywnie zmagać, bywa przyczyną syndromu wypalenia zawodowego, zjawiska, które, mimo rosnącego zainteresowania badaczy i praktyków, nadal domaga się operacjonalizacji. Liczne propozycje definiowania wypalenia cechuje pewna rozbieżność – część badaczy utożsamia wypalenie ze stresem lub wiąże je z wyczerpaniem (Freudenberger, 1974, Bańka, 2000). Inni w swoich koncepcjach podkreślają aspekt motywacyjno-egzystencjalny (Pines, 1988, 2004), poczucie skuteczności (Cherniss, 1980), komponent poznawczy (Sęk 2000), czy też potrzebę zrównoważonej wymiany zasobów (Schaufeli, 1988). Różnice dotyczą także tego, czy wypalenie stanowi raczej przymiot osoby (Sęk 2000, Tucholska 2009, Mańkowska 2013) czy też jest właściwością organizacji (Golembiewski 1988, Maslash i Leiter, 2010). Dlatego każde badania nad wypaleniem rozpoczynają się od odwołania do konkretnego wątku teoretycznego. Przedstawione poniżej teorie stanowią przekrój syntetyczny. Uwzględniono te, które obrazują ewolucję

pojęcia oraz te, które łączą się bezpośrednio z przyjętą, w ramach niniejszych badań ramą teoretyczną.

5.1 Wypalenie zawodowe według H. Freudenbergera

U źródeł badań nad wypaleniem leżą wnioski, które Herbert Freudenberger i Geraldine Richelson poczynili podczas obserwacji pracy wolontariuszy ośrodków odwykowych. Ich zainteresowanie przykuł fakt, że młodzi i pełni ideałów pracownicy stosunkowo szybko wyczerpują energię i tracą zaangażowanie, kiedy, mimo swojego entuzjazmu, nie udaje im się osiągnąć z podopiecznymi zamierzonych celów. Freudenberger opisał to zjawisko po raz pierwszy i do jego opisu zastosował określenie, które funkcjonowało tam potocznie. „Wypalonymi” nazywano osoby długotrwale uzależnione (Freudenberger, 1974, s. 159-165). Syndrom wypalenia określono wówczas jako rodzaj wyczerpania lub zmęczenia, który dotyka osoby stojące przed zadaniami przekraczającymi ich możliwości, szczególnie jeśli w swojej aktywności poświęcali się i nie uzyskali adekwatnej nagrody czy satysfakcji (Freudenberger i Richelson, 1980, s. 13). W próbie analizy i wyjaśnienia wyszczególniono 12 faz (etapów) wypalenia:

- Pierwszy z nich cechuje poczucie, że należy udowodnić swoją wartość. W pracy dominuje perfekcjonizm, ambicja, ale także poczucie przymusu, by te cechy wyeksponować.
- W drugiej fazie gwałtownie wzrasta zaangażowanie pracownika przy jednoczesnym poczuciu, że jest on za wszystko odpowiedzialny, a pilne zadania wymagają jego nieustannej i osobistej uwagi.
- Na trzecim etapie zaczyna się zaniedbywanie osobistych potrzeb, pogarsza się styl życia, a wykonywana praca przestaje być bezbłędna. Jednocześnie osoba nie dostrzega problematyczności swojej sytuacji.
- W czwartym etapie postępuje utrata energii generuje kolejne błędy, spóźnianie się, zapominanie o obowiązkach czy spotkaniach, narastające konflikty.
- Fazę piątą cechuje utrata pozytywnego obrazu siebie i pracy, spływanie emocji i zawężenie perspektywy życiowej do tego, co dzieje się obecnie.
- Zaprzeczanie nagłym problemom, postępujące zgorzknienie oraz coraz częstsza agresja oznacza wejście w fazę szóstą. Na tym etapie widoczne stają się psychofizyczne dolegliwości pracownika.

- W fazie siódmej dominuje bezradność, chociaż wciąż towarzyszy jej wewnętrzny przymus pracowania coraz więcej. Społeczne kontakty stają się obciążeniem, a próby uświadomienia problemu są odbierane jako krytyka.
- Następnie pojawia się apatia, poczucie, że nic, co pracownik robi, nie ma większego znaczenia. Mogą pojawić się reakcje paranoiczne.
- Dziewiątą fazę cechuje zaniedbanie własnego stanu zdrowotnego, a obraz siebie jako osoby staje się odrealniony.
- Na etapie dziesiątym dominuje wewnętrzna pustka, poczucie bycia bezużytecznym i wyczerpanym. Mogą pojawiać się objawy nerwicowe, niepokój, fobie, napady panicznego lęku.
- Jedenastą fazę charakteryzuje rozpacz, nienawiść, myślenie o śmierci, a osoba przejawia oznaki depresji.
- Dwunasty etap to wypalenie – pojawiają się choroby somatyczne, a funkcjonowanie emocjonalne załamuje się (Freudenberger i North, 1992)

Jak podkreślają Sven Max Litzke i Horst Schuh (2007, s. 171-172) stadium siódme to moment, od którego konieczna jest pomoc profesjonalisty. Im bardziej zaawansowane staje się wypalenie zawodowe, tym bardziej staje się istotne włączenie elementów interwencji kryzysowej w procesie pomocowym.

5.2 Fazowy model wypalenia C. Cherniss

Przebieg procesu wypalenia podkreśla także koncepcja zaproponowana w 1980 r. przez Cary Cherniss. Z jej perspektywy wypalenie łączy się raczej właściwościami osoby niż miejscem pracy. W szczególności podkreślała rolę poczucia profesjonalizmu czy kompetencji, ponieważ te stanowią podstawę skutecznych i elastycznych działań zaradczych. W przeprowadzanych przez siebie badaniach ujawniła, że pracownicy, którzy posiadali wysokie przekonanie o własnej skuteczności i aktywnie podnosili kwalifikacje, stawali się mniej podatni na rozwój wypalenia (Cherniss, 1992, 1993). Pewną, choć mniejszą, rolę przypisywała też cechom pracy – jeśli nie ma w niej miejsca na rozwój, poczucie wspólnotowości, prawidłowy obieg informacji, wsparcie, to szanse na pojawienie się objawów wypalenia rosną (Cherniss, 1993).

Jeśli zaś trudności zaistnieją, a poziom zaradczości okaże się niewystarczający, to w wyniku trudności zawodowych stopniowo rozwija się rozczarowanie. Konkretny etap postępującego wypalenia obejmuje:

- Napięcie – pracownik dostrzega, że pomiędzy jego możliwościami i zasobami a zadaniami, jakie otrzymuje w pracy, istnieje rozbieżność.
- Przeciążenie – kiedy, mimo prób, nie udaje się zadań wypełnić, a napięcie emocjonalne przeplata się z poczuciem wyczerpania.
- Wypalenie – oznaczające dominację postawy defensywnej, cynicznej, egocentrycznej, zdystansowanej (Cherniss, 1980).

Czynnikiem zapalnym, jak wskazywała autorka, może być niewystarczające wprowadzenie do roli zawodowej. Poczucie osamotnienia, izolacji i zdania na własne siły stanowią wyzwanie, które (jeśli nie zostanie zniesione przez społeczne wsparcie lub własne przekonania), doprowadzi do rozwoju syndromu. (Cherniss, 1980). Badaczka wskazała także typy pracowników najbardziej obciążonych ryzykiem wypalenia. Kategoryzowała ich według czterech typów. Pierwszym był działacz społeczny – osoba skłonna do poświęceń na rzecz pracy i klientów. Drugiego, rzemieślnika, opisywał jako wewnętrznie zmotywowanego profesjonalistę. Kolejny, karierowicz ma skłonności do pracy na własne konto i własny sukces, a jego głównym celem jest uzyskanie zawodowego prestiżu i podziwu. Ostatni typ, określony jako *inwestujący w siebie* jest mniej związany z pracą niż z własnym, prywatnym życiem, a jego motywacją jest potrzeba opłacenia pasji i zainteresowań, nie zaś praca sama w sobie. Cherniss wskazywała, że to właśnie dwa pierwsze wyróżnione przez nią typy pracowników są szczególnie narażone na wypalenie, ponieważ cechuje ich wysoka ambicja (Cherniss, 1989).

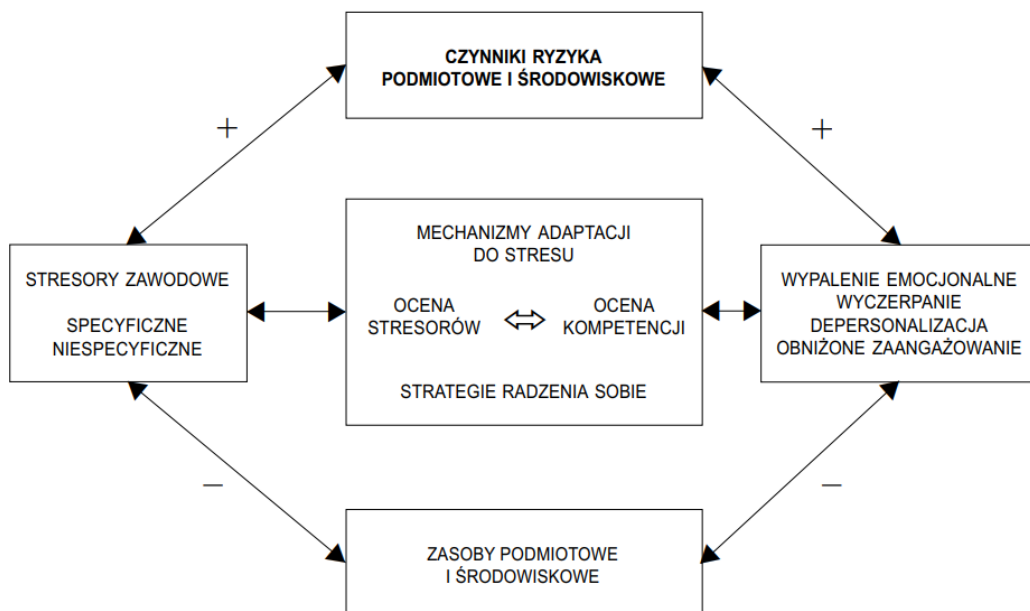
5.3 Poznawczo-kompetencyjny model wypalenia H. Sęk

Do kategorii kompetencji sięgała także, wspomniana już w rozdziale dotyczącym stresu, Helena Sęk. Zaproponowana przez nią koncepcja często jest nazywana pomostową, ponieważ łączy kategorie stresu i wypalenia. W modelu tym, mówiąc słowami autorki „*akcentuje się ocenę obciążenia stresem, przeżywanie obciążeń i subiektywną ocenę własnych zasobów radzenia sobie z wymaganiami zawodowymi*” (Sęk, 2005, s. 93). Autorka modelu wskazuje, że w zawodach społecznych to jakość

interakcji pomiędzy pracownikiem a klientem, pacjentem lub uczniem decyduje o powodzeniu. Najbardziej istotny jest więc poziom kompetencji, którymi zatrudniony dysponuje – poczucie, że nie są one wystarczające, by radzić sobie z zawodowymi zadaniami, jest kluczowym powodem powstania i rozwoju wypalenia. Na syndrom wypalenia w rozumieniu autorki składa się wyczerpanie (także emocjonalne), depersonalizacja oraz obniżone zaangażowanie. Wzajemne zależności obrazuje rys. 1.

Rycina 1

Poznawczo-kompetencyjny model wypalenia H. Sęk.



Poznawczo-kompetencyjny model wypalenia H. Sęk. Źródło: H. Sęk, Poznawcze i kompetencyjne uwarunkowania wypalenia w pracy z chorymi, Postępy Psychiatrii i Neurologii, 14/2005, s. 95

Co istotne, wypalenie zachodzi w realnym kontekście, tj. sytuacji przewlekłego, niemodyfikowanego (lub nieskutecznie modyfikowanego) przewlekłego stresu, w której dominuje brak kompetencji do radzenia sobie oraz brak zasobów społeczno-organizacyjnych. (Sęk, 2005, s. 93, 95). Jednocześnie Sęk wyraźnie zakotwicza swój model w nurcie poznawczym – stresory i stres istnieją obiektywnie, lecz są poddane interpretacji i ocenione jako wyzwanie, zagrożenie lub strata. Ryzyko zaistnienia

negatywnych emocji, ale i realnych, szeroko rozumianych strat, skłania jednostkę do wykorzystywania dostępnych jej strategii zaradczych (Sęk, 2011). Ich efektywność zależy przede wszystkim od jednostki, choć jej otoczenie ma wpływ na kształt zagrożeń i ewentualne wsparcie. Jednak głównie to cechy podmiotu modyfikują stres w ten sposób, że może stać się bodźcem do uodpornienia lub wypalenia (Sęk, 2011). Do takich właściwości podmiotowych mogą być zaliczone np. przekonania na temat pracy - nierealistyczne lub nieracjonalne wzmagają negatywną ocenę zawodowych obciążeń. Także poczucie kontroli, będące skutkiem określonych, osobistych doświadczeń, jest wskazywane przez autorkę modelu jako istotne dla dynamiki wypalenia. Autorka modelu wskazuje także, że *„adaptacja do trudnych zadań w znacznym stopniu zależy od subiektywnej oceny stresorów i własnej kompetencji. Istnieje wiele badań, w których zwracano uwagę na rolę procesów poznawczych, a w szczególności kontroli sytuacji zawodowej”* (Sęk, 2005, 94). Odwołując się przy tym do publikacji Cherniss (1993), wskazuje, że *„można do procesów wypalenia podchodzić jako do zjawisk wyuczonej bezradności w sytuacjach zmagania się z przewlekłym stresem”* (Sęk, 2005, s. 94). By zobrazować to założenie, Sęk (2005) przywołuje pojęcie poczucia kontroli, które definiuje jako zmienną osobową, wpływającą na stosunek człowieka do siebie samego i otaczającego go świata, poczucie, że niezależnie od wydarzeń będzie zdolny sobie poradzić, a której brak wzbudza poczucie bezradności, zagubienia i zniechęcenia (Sęk, 1991). Posługując się koncepcją czterech typów kontroli, której autorem jest Bryant (1989), wskazuje, że w wyniku kombinacji pozytywnej i negatywnej oceny doświadczeń oraz kontroli pierwotnej (poznawczej) i wtórnej (emocjonalnej), można wyróżnić określone typy kontroli:

- Utrzymanie (ocena pozytywna i kontrola otoczenia, kiedy osoba wie, że posiada nad środowiskiem kontrolę pozwalającą jej przekształcać wydarzenia w doświadczenia pozytywne)
- Unikanie (ocena negatywna i kontrola otoczenia, kiedy osoba zamierza dokonać zmian w otoczeniu, ponieważ ocenia je niekorzystnie)
- Doznawanie (ocena pozytywna i samokontrola, w której doświadcza korzystnych dla siebie okoliczności, co pociąga za sobą odczuwanie pozytywnych emocji)
- Zmaganie (ocena negatywna i samokontrola, to typ, w którym dominuje przekonanie o konieczności wewnętrznej zmiany).

Badaczka postuluje, że doświadczanie kontroli bazującej na pozytywnej ocenie, będzie sprzyjało procesom radzenia sobie, a zarazem przeciwdziało wypaleniu. Z drugiej strony kontrola typu unikanie będzie wspomniane wypalenie nasilać (Sęk, 2005, s. 96). Innymi słowy, jeśli pracownik zastosuje strategie efektywne dla danego problemu, wykorzysta posiadane zasoby indywidualne i społeczne (np. wsparcie), to skutecznie upora się z napotkanym zadaniem, a tym samym wzmocni własne poczucie kompetencji. To zaś przełoży się na większą szansę, że w kolejnej stresującej sytuacji (która, jak wspomniano powyżej, może zostać oceniona w różny sposób, jako wyzwanie, zagrożenie czy szansa, a jednocześnie generować adekwatne do oceny emocje i reakcje) korzystnie oceni sytuację oraz swoje możliwości (Sęk, 2011) W przeciwnym wypadku, kiedy zabraknie wsparcia, a próby poradzenia sobie okażą się nieefektywne, pracownik nie ma szansy na zbudowanie odpowiednich, mających rolę buforową, zasobów odpornościowych, rozwijania kompetencji i wzmocnienia własnej skuteczności.

5.4 Wielowymiarowy model wypalenia Ch. Maslach i S. Jackson

Pierwsze publikacje Christiny Maslach dotyczące wypalenia pojawiały się w przestrzeni naukowej w podobnym czasie, co doniesienia Freudenbergera. Podobnie jak autora terminu *wypalenie*, badaczkę zaciekały specyficzne trudności funkcjonowania osób pełniących zawody, które można określić jako wyczerpujące emocjonalnie.

Początkowo Maslach starała się empirycznie zweryfikować zjawisko błędnej atrybucji, tj. niewłaściwej interpretacji (wieloznacznego) pobudzenia organizmu. Uznała, że tego, w jaki sposób człowiek radzi sobie ze stanem silnego emocjonalnego napięcia, którego źródła nie potrafi określić, nie wyjaśniała ani (popularna w tym czasie) definicja „*zdystansowanej troski*” (Lief., Fox, 1963) ani pojęcie „*obronnej dehumanizacji*” (Haney, Banks. i Zimbardo, 1973). W toku badań Maslach przeprowadziła wywiady z pracownikami medycznymi - z tego środowiska wywodziły się dwie, wspomniane wyżej definicje. W drugiej fazie badań do puli włączono także przedstawicieli innych zawodów, które, z uwagi na charakter społeczny, mogły stanowić źródło stresu dla ich przedstawicieli. To pozwoliło dokonać istotnego założenia, które zdeterminowało początkowe badania i publikacje autorki: wypalenie cechuje pracę z innymi ludźmi, szczególnie taką, która jest związana z relacjami opiekuńczymi.

Ostatecznie Maslach zdefiniowała stan wypalenia zawodowego jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób ” (Maslach, 1993, s. 19). Należy zaznaczyć, że, chociaż trójczynnikowa forma wypalenia pozostaje niezmienną, to obecnie, w miejsce określenia depersonalizacja autorka stosuje wyrażenie cynizm (np. Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001, Maslach i Leiter, 2008). Trzy wspomniane wymiary wypalenia – wyczerpanie, cynizm i poczucie braku osiągnięć nie mają charakteru następujących po sobie faz czy etapów (który wybrzmiewał w koncepcjach opisanych powyżej). Wprawdzie cynizm rozwija się na skutek pogłębiającego wyczerpania, lecz wymiar osiągnięć jest od nich niezależny. Stosunkowo ważną zmianą było także rozszerzenie pojęcia na zawody nie obejmujące bliskich kontaktów interpersonalnych (Maslach i Leiter, 2008, Maslach i Leiter, 2011).

Z biegiem lat trójczynnikową strukturę wielowymiarowego modelu wypalenia wielokrotnie rewidowano (Maslach, 1993; Maslach, 1998; Demerouti, Bakker, 2005; Turhan, D., Schnettler T., Bülke, L., Thies, i in. 2021), a narzędzie pomiarowe, które stworzono na jego podstawie, *Maslach Burnout Inventory*, jest jednym z najbardziej popularnych kwestionariuszy przy pomiarach syndromu wypalenia. O silnej pozycji modelu wielowymiarowego świadczy także uwzględnienie jego elementów w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób (ICD-11). Został włączony do spisu przyczyn, dla których ludzie kontaktują się z lekarzem, lecz nie zaklasyfikowano go jako choroby. Definicja, umieszczona w kategorii *Problemy związane z zatrudnieniem lub bezrobociem* i zakodowana jako pozycja QD85 głosi, że wypalenie to syndrom wynikający z nieskutecznie opanowanego i przewlekłego stresu, którego doświadcza się w miejscu pracy. Jego struktura opiera się na trzech wymiarach: wyczerpaniu, zdystansowaniu lub cynizmie, oraz zmniejszonej zawodowej skuteczności. Odnosić się ma zaś jedynie do kontekstu zawodowego (International Classification of Diseases 11th Revision, 2018).

Źródła wypalenia Maslach i jej współpracownicy upatrują nie w cechach osoby, ale warunkach, jakie posiada miejsce jej zatrudnienia. Wskazują, że wypalenie będzie „zawsze bardziej prawdopodobne, kiedy między charakterem pracy a charakterem osoby ją wykonującej występuje duży brak dopasowania” (Maslach i Leiter, 2011, s. 26-27). W stworzonej przez siebie koncepcji Sześciu Obszarów Dopasowania Pracy Maslach i Michaela P. Leiter (1999) wymieniają obciążenie, kontrolę, wspólnotowość,

wynagradzanie, poczucie sprawiedliwości, oraz wartości, jako kategorie kluczowe dla wspomnianego dopasowania.

Warto nadmienić w tym miejscu, że Wielowymiarowy Model Wypalenia posłużył za inspirację w pracy włoskiego badacza, Massimo Santinello, który na jego podstawie zaproponował alternatywną, czterowymiarową koncepcję wypalenia (2008). Ta, prócz trzech opisanych wyżej wymiarów, została wzbogacona o komponent egzystencjalny. Narzędzie pomiarowe, które autor stworzył na jej podstawie, zostało zastosowane w niniejszej pracy do ustalenia poziomu wypalenia zawodowego nauczycieli akademickich. Autorskie badania są zatem (pośrednio) zakorzenione w Modelu Wielowymiarowym, a jednocześnie sięgają do egzystencjalnej roli pracy w życiu człowieka (Pines i Aronson, 1988).

5.5 Model egzystencjalny A. Pines i E. Aronson

Ayala Pines i Elliot Aronson, poszukiwali źródeł wypalenia zawodowego w dużym zaangażowaniu, wysokiej ambicji, silnej motywacji i wzniosłych przekonaniach na temat roli zawodowej, gdyż, jak twierdzili, tylko w takim przypadku rozwój syndromu będzie możliwy (Pines i Aronson, 1998). By się wypalić – pisze wprost Pines (1993, s. 41) – trzeba zapłonąć. Oczekiwanie, że zawodowa aktywność dostarczy poczucia życiowego spełnienia, sukcesów i zapewni poczucie sensu jest próbą przezwyciężenia egzystencjonalnego lęku przed skończonością egzystencji (Pines, 2004). Autorka wskazuje, że *„chcemy wierzyć, że nasze życie ma sens, że to, co robimy jest pożyteczne i ważne”* (Pines, 2004, s. 32). W momencie, w którym taka potrzeba lokowana jest w aktywności zawodowej – a ta zawodzi jako źródło sensu – pojawia się wypalenie zawodowe. Dużą rolę w zapoczątkowaniu i rozwoju wypalenia posiada środowisko pracy – może być ono wspierające lub stresujące. Przez środowisko wspierające należy rozumieć takie miejsce pracy, które posiada warunki sprzyjające autonomii, oferuje niezbędne środki oraz wsparcie osobom w nim zatrudnionym. W momencie, w którym osoba o wysokich oczekiwaniach i ambicji zmierzy się z porażką, a jej miejsce pracy będzie mieć przewagę cech negatywnych – motywacja pracownika zacznie się stopniowo obniżać. Jego postawa wpłynie na kolejne doświadczenia zawodowe, a postępujące sprzężenie zwrotne będzie konsekwentnie obniżać pracownicze zaangażowanie, aż do momentu rezygnacji z pracy (Pines, 2004).

Wypalenie w rozumieniu Pines i Aronsona to „*stan fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania, spowodowany przez długotrwałe zaangażowanie w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym*” (Pines i Aronson, 1988, s. 9). Mimo różnic w definicyjnym ujęciu syndromu można zaobserwować, iż to podejście współdzieli pewne obszary z ujęciami Freudenbergera (1974) i Maslach (1993) – stanowią one obraz sytuacji, w której narastającemu wyczerpaniu (także emocjonalnemu) towarzyszy stopniowa utrata złudzeń i zniechęcenie. Z kolei nacisk na początkowe oczekiwania i ambicje jest wyraźny także w koncepcji Cherniss (1980). Zasadniczą różnicą jest włączenie komponentu egzystencjonalnego, który do dyskusji o wypaleniu wprowadza kategorię sensu, przekonań i ludzkich potrzeb, które wykraczają poza realizację zadań w pracy, czy nawet spełnienie się w roli pracownika (na poziomie gratyfikującej satysfakcji).

W kontekście prowadzonych badań model Pines i Aronsona (1988) jest wart szczególnego wyeksponowania. Wydaje się, że motyw sensu życia pogłębia znaczenie, jakie może odgrywać syndrom wypalenia. Jest to ważne z dwóch powodów – pierwszy to dyskusyjne rozszerzenie kategorii wypalenia na każdą pracę, niezależnie od jej charakteru (co postuluje Maslach, 2011). Wydaje się, że niektóre ścieżki karier mogą jednak w większym stopniu przyciągać i angażować osoby poszukujące takiego sensu. Jako przykład można wskazać pracę związaną z pomocą, opieką, leczeniem, czy nauczaniem. Wówczas pominiecie faktu, że wypalenie rozwija się na gruncie głębszym, niż niekorzystny układ cech osoby i środowiska, znacząco spłyci kontekst teoretyczny (którego pierwszym zadaniem jest dokładny opis zjawiska, a następnie, jego wyjaśnienie). Po drugie, opisywana koncepcja odwołuje się do potrzeby, która (choć uznaje się ją za uniwersalną) to wykazuje różny poziom u konkretnych osób – dylematy egzystencjalne nie są jednakowo dotkliwe dla różnych osób, a nawet, dla tej samej osoby na różnych etapach jej życia. Rozróżnienie wypalenia, które ma u podstawy lęk egzystencjonalny, od tego, które rozwija się jako efekt niedopasowania, może więc mieć duże znaczenie na gruncie praktycznym, może się przełożyć na skuteczność leczenia i pomocy.

5.6 Model czterowymiarowy M. Santinello

Santinello w swoich rozważaniach na temat wypalenia przywołuje koncepcje opisane powyżej, których autorami byli Maslach (1976) i Cherniss (1980). Zauważył, że

dyskusja, która toczy się na temat struktury wypalenia, jest nadal aktualna, a zróżnicowane narzędzia do pomiaru wypalenia, w tym MBI (*Maslach Burnout Inventory*, który służy do pomiaru wypalenia jako konstrukt w rozumieniu Modelu Wielowymiarowego Maslach), są niewystarczające (Santinello, 2008, s. 21-22). Wychodząc od propozycji Maslach, skonstruował narzędzie oparte nie na trzech, lecz czterech wymiarach – do wyczerpania, zaangażowania i skuteczności dołączył także wymiar nazwany rozczarowaniem (Santinello, 2008) - jego propozycja stanowi więc rozwinięcie Modelu Wielowymiarowego. Pierwotnie wymiary obecne w modelu Maslach autor definiuje następująco:

- Wyczerpanie psychofizyczne, które, prócz obciążenia emocjonalnego, podkreśla rolę czynników fizjologicznych. Santinello zgadza się z założeniem Maslach, by rozumieć je jako wymiar reprezentowany z jednej strony przez poczucie wyczerpania zasobów psychofizycznych i napięcie, z drugiej, jako stan, w którym człowiek posiada zasoby energetyczne umożliwiające mu aktywne funkcjonowanie (Jaworowska, 2014). Jednocześnie autor koncepcji wskazuje, że jest to najbardziej oczywisty przejaw rozwijającego się wypalenia (Santinello, 2008). Zaznacza się w funkcjonowaniu pracownika w ten sposób, że ten przestaje być zdolny do adekwatnego rozumienia potrzeb klientów czy pacjentów, co prowadzi do sytuacji, w której nie otrzymują oni adekwatnego wsparcia.
- Brak zaangażowania w relację z klientem – na którego jednym krańcu znajdują się zaangażowanie, bycie aktywnym i uważnym w relacji, na drugim zaś człowieka cechuje postawa zdystansowana, wyrażająca chłód, a w konsekwencji cynizm lub wrogość. Wymiar ten określa jakość relacji pomiędzy pracownikiem a klientem. Przesunięcie w stronę braku zaangażowania sprawia, że „klient staje się bezosobowym przedmiotem, którego prośby są spełniane z możliwie najmniejszym wysiłkiem” (Santinello, 2008, s. 23).
- Poczucie braku skuteczności zawodowej – dotyczące stopnia, w jakim pracownik dostrzega (choćby małe) pozytywne efekty swojej pracy i w jakim jest zdolny odczuwać z tego powodu satysfakcję, co przekłada się na jego zawodowe zaangażowanie i poczucie własnej wartości. Znaczenie tego wymiaru wyraża się w przekonaniu, że obraz siebie jako osoby skutecznej w realizacji zawodowych

celów przekłada się na poczucie własnej wartości pracownika i, w konsekwencji, jego dalsze zaangażowanie (Santinello, 2008).

Ostatni wymiar wypalenia, który został przez Santinello dodany w całości, nazwano rozczarowaniem. Refleksja, która doprowadziła do włączenia tej dodatkowej kategorii, wiodła badacza do wniosku, iż zawody związane z pomaganiem czy nauczaniem wybierają osoby posiadające „bardzo silną motywację: potrzebę pomagania i poczucia bycia człowiekiem czyniącym dobro” (Santinello, 2008, s. 24) czemu towarzyszą pewnego rodzaju idealistyczne wyobrażenia na temat wykonywanej pracy. Rzeczywistość w takich przypadkach weryfikuje wspomniane przekonania, pozostawiając dotkliwe poczucie zawodu. Częścią wymiaru jest także konfrontacja z oczekiwaniami, jakie pracownik może przejawiać względem wynagradzania jego wysiłków, możliwościami rozwojowymi czy prestiżem wynikającym z opinii społecznej. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest spadek subiektywnie postrzeganej wartości własnych działań i obniżenie entuzjazmu, ponieważ „z jednej strony jest to rozczarowanie związane z szeregiem oczekiwań odnoszących się do aktywności zawodowej, znaczenia, jakie ma ona w codziennym życiu, i możliwości realizowania poprzez pracę wartości i ideałów, w jakie się wierzy; z drugiej strony są to konkretne przejawy takiego rozczarowania, czyli utrata pasji i entuzjazmu, które przenikały początkowe oczekiwania” (Santinello, 2008, s. 25).

Jak wspomina Santinello adekwatność zaproponowanego, dodatkowego wymiaru uzasadniają m.in. ustalenia Jerrego Edelwicha i Archiego Brodsky’ego (1980), którzy w rozwoju syndromu podkreślali znaczenie posiadanych względem pracy oczekiwań, a także Scotta T. Meiera (1983), który twierdził, iż to konfrontacja oczekiwań z codziennością pełni istotną funkcję w przebiegu wypalenia. Rozczarowanie związane z oczekiwaniami ma charakter egzystencjalny – konfrontacja pomiędzy rzeczywistością a założeniami co do sensotwórczości pracy podkreślali także, opisani już w niniejszej pracy, Pines i Aronson (1988).

6. Nauczyciel akademicki wobec ryzyka psychospołecznego

6.1 Pojęcie ryzyka psychospołecznego

Pod pojęciem ryzyka rozumie się prawdopodobieństwo powstania szkody lub straty. W kontekście pracy trudno mówić o całkowitym braku ryzyka – nie ma bowiem aktywności całkowicie bezpiecznych dla zdrowia czy życia człowieka. Trudno jest także wyeliminować wszystkie istniejące zagrożenia, które składają się na ryzyko zawodowe (Gierasimiuk, 2011, s. 8). Zgodnie z powszechnie przyjętym podziałem czynniki te kategoryzuje się ze względu na sposób oddziaływania. Bezpośrednio działają czynniki chemiczne, fizyczne i biologiczne, zaś te, które mają charakter psychofizyczny, są wywoływane pośrednio, za przyczyną stresu (Mościcka-Teske, Potocka, 2016, s. 139). Mimo że, jak wspomina (Potocka, 2011, s. 24), bywają trudne do dostrzeżenia i pomiaru, ich konsekwencje są równie realne. Czynniki ryzyka psychospołecznego występują w literaturze najczęściej w odniesieniu do stresu – Adrianna Potocka wymienia podejście inżynierskie, fizjologiczne i psychologiczne (Potocka, 2011, s. 25, ryc. 2.2). Jest to tożsame z opisanymi w niniejszej pracy ujęciami go jako kolejno: właściwość środowiska (bodziec), reakcję organizmu lub interakcję pomiędzy osobą a jej otoczeniem.

Jak dotychczas najbardziej popularne interakcyjne ujęcie znalazło odzwierciedlenie w definicji Międzynarodowej Organizacji Pracy – według niej zagrożenia psychospołeczne to potencjalnie szkodliwe fizycznie, psychicznie czy społecznie, interakcje pomiędzy środowiskiem pracy a pracownikiem. Jako istotne elementy tego środowiska wymienia się m.in. treść pracy, sposób zarządzania, organizację obowiązków, zaś przy okazji osoby wspomina się o jej zmiennych indywidualnych, potrzebach i oczekiwaniach, oraz umiejętnościach i kompetencjach (ILO, 1984).

Można także za Coxem, Amandą Griffiths i Eusebio Rial-Gonzalezem (1995, s. 127) powtórzyć, że zagrożenia psychospołeczne to *„te aspekty rozplanowania, organizacji i zarządzania w pracy, wraz z ich kontekstem społecznym i środowiskowym, które potencjalnie mogą powodować szkody psychiczne, społeczne lub fizyczne”*.

Możliwość utraty zdrowia, zarówno w sensie właściwości jednostki, jak i zdrowia „organizacyjnego” podkreśla Maria Widerszal-Bazyl (2006). Autorka wskazuje, że zagrożenia oznaczają pewne *„prawdopodobieństwo przyszłych strat wynikających z psychospołecznych właściwości pracy”* (Widerszal-Bazyl, 2009, s. 6).

Prawdopodobieństwo zaistnienia wspomnianych strat oraz ich konsekwencje zależą od wielkości ryzyka. Ich obecność wpływa na pojawienie się stresu szczególnie w takiej sytuacji, w której towarzyszy im brak wsparcia społecznego i niska decyzyjność pracownika (Widerszal-Bazyl, 2009, s. 7).

Niejednoznaczność teoretyczna, która wciąż cechuje pojęcie, przekłada się także na jego zróżnicowane klasyfikacje. Wspomniany już raport Międzynarodowej Organizacji Pracy zawiera propozycje klasyfikowania czynników ryzyka według czterech kategorii. Stres, o którym wspomniano, że stanowi pośrednią drogę oddziaływania czynników ryzyka na człowieka mogą wywołać: czynniki fizyczne (np. utrudniający pracę hałas), czynniki związane z pracą (np. monotonne zadania lub przeciążenie), rozkład czasu (np. praca zmianowa) oraz względy organizacyjne, na przykład, styl zarządzania (ILO, 1984).

Bardziej szczegółowo klasyfikuje je Stavroula Leka ze swoimi współpracownikami (Leka, Griffiths i Cox, 2003; Leka i Jain, 2010). Autorzy wskazują, iż można wyróżnić zagrożenia psychospołeczne związane z:

- treścią pracy, np. stałą ekspozycją społeczną, pracą związaną z wysokim stopniem niepewności, pracą niedostosowaną do kwalifikacji, monotonna, mało znaczącą,
- tempem pracy i obciążeniem obowiązkami, np. niedociążeniem/przeciążeniem zadaniami, presją czasu, tempem pracy wymuszonym przez określone, konieczne do dotrzymania, terminy,
- harmonogramem, np. pracą zmianową, mało elastycznymi godzinami pracy, która wymaga długiego zaangażowania, lub jest rozbieżna z rytmem społecznego funkcjonowania człowieka,
- kontrolą, np. brakiem decyzyjności czy wpływu na rodzaj, tempo i przebieg wykonywania swoich obowiązków,
- środowiskiem zawodowym, np. jego fizycznym niedostosowaniem, niewystarczającym wyposażeniem,
- kulturą organizacyjną, np. problematyczną komunikacją, brakiem wsparcia społecznego, brakiem możliwości rozwoju,
- relacjami międzyludzkimi, np. konfliktami w miejscu pracy,
- rolą w pracy, np. niejasnością w zakresie obowiązków, niepewnością co do kryteriów awansowania,

- przebiegiem kariery, np. zawodową stagnacją, niesatysfakcjonującymi formami zatrudnienia, niewielkim prestiżem,
- relacjami pomiędzy życiem osobistym i zawodowym, np. role konkurujące o czas i zasoby (Leka, Griffiths i Cox, 2003; Leka i Jain, 2010).

Specyfikę występowania zagrożeń podkreśla podział proponowany przez Magdalenę Piorunek i Iwonę Werner (2018, s. 53). Autorki, korzystając m.in. z klasyfikacji opisanej powyżej (Leka, Griffiths, Cox 2003, Leka i Jain, 2010) wymieniają dwie podstawowe kategorie, według których można lokalizować zagrożenia psychospołeczne. Wspomniane mogą bowiem należeć do:

- treści pracy (czyli środowiska pracy i jego wyposażenia, rodzaju i charakteru podejmowanych obowiązków, ilościowego i jakościowego obciążenia zadaniami, a także tempa pracy i jej ram czasowych), oraz,
- kontekstu pracy, związanego z działalnością organizacji i jej kulturą, rolą, jaką ma w niej pracownik, jego rozwojem, karierą, stopniem decyzyjności, czy stykiem przestrzeni zawodowej z prywatną.

Maslach i Leiter (2011) zagrożenie wypaleniem utożsamiają ze stopniem zgodności pomiędzy wymaganiami, jakie stawia się pracownikowi, a jego własnymi potrzebami. Brak wspomnianego dopasowania skutkuje stopniowym procesem utraty zaangażowania i pozytywnych emocji. Ponieważ relacja pomiędzy pracą a jednostką ma charakter sprzężenia zwrotnego (środowisko pracy wpływa na człowieka, on z kolei modyfikuje swoje otoczenie), trudno jest ustalić, co w rzeczywistości nadaje bieg wypaleniu. Autorzy zauważają, że powszechnie przyjmuje się, iż wypalenie to słabość osoby, a nie problem miejsca zatrudnienia. Taka perspektywa wiąże się z ignorowaniem kontekstu i ograniczeniem działań prewencyjnych i pomocowych. Jak piszą Maslach i Leiter (2011, s. 101) „*ludzie mają skłonność do przypisywania zdarzeń raczej jednostkom niż grupom czy procesom społecznym*”. Tymczasem wypalenie jest związane z sześcioma konkretnymi obszarami, których modyfikacja i zmiana leży w gestii organizacji. To one oddziałują na całe grupy pracownicze, one też „*mają moc i zasoby*” (Maslach i Leiter, 2011, s. 100), by przeciwdziałać zjawisku wypalenia. Brakujący kontekst, związany z opisywanym przez autorów, ogólnym kryzysem zawodowym (Maslach i Leiter, 2011, s. 60), uwzględnia:

- nadmierne obciążenie pracą, która staje się coraz bardziej wymagająca pod względem poświęcanego jej czasu, której intensywność i złożoność nieustannie rośnie;
- brak kontroli, wynikający z odgórnie ograniczonej decyzyjności pracownika, który w konsekwencji nie czuje sprawstwa nad wykonywanymi obowiązkami i traci zainteresowanie;
- niewystarczające wynagradzanie, obejmujące łącznie poczucie wewnętrznego nagrodzenia (zyskiwanego prestiżu i bezpieczeństwa), jak i zewnętrzne, materialne zyski;
- załamanie społeczności i utrata poczucia wspólnotowości, związane z tymczasowością więzi, brakiem poczucia bezpieczeństwa i krótkoterminowością zadań, ponieważ skupienie na przetrwaniu zazwyczaj obniża stopień troski o innych;
- brak sprawiedliwości, tożsame z brakiem trzech podstawowych elementów: zaufania, otwartości i szacunku;
- konflikt wartości, co można opisać jako niezgodność pomiędzy celami i ideami organizacji zatrudniającej a rzeczywistymi działaniami, lub sprzecznymi wartościami, jakie reprezentuje pracownik, a jakie promuje się w miejscu jego zatrudnienia (Maslach i Leiter, 2011, s. 59-84).

Powyższa klasyfikacja i jej opis nie zawiera nomenklatury związanej z czynnikami ryzyka czy stresorami, choć jej charakter odzwierciedla to, co rozumie się przez pojęcie ryzyka psychospołecznego w pracy. Przywołanie jej w tym miejscu ma podkreślać dominującą rolę kontekstu organizacyjnego, leżącego u podstaw stresu i wypalenia. Jest to optyka zbliżona do tej, którą przyjęto w prezentowanych badaniach. Maslach i Leiter (2011) wskazali na istotną rolę, jaką odgrywa kierunek myślenia o ryzyku zawodowym i jego konsekwencjach. Stosowalność wniosków na temat indywidualnych przyczyn wypalenia jest ograniczona – niewiele można zmienić w zakresie relatywnie trwałych cech temperamentu i osobowości, natomiast analiza środowiska pracy może pomóc usprawnić funkcjonowanie całych grup pracowniczych. Dodatkowo zobowiązuje miejsce pracy do dbałości o dobrostan zatrudnianych, ograniczając, mniej lub bardziej świadome, obarczanie ich winą za doświadczane wypalenie. Kierując się wskazówkami Maslach i Leitera (2011) postanowiono w postępowaniu badawczym wyeksponować rolę właściwości pracy, a przyjętą ramę teoretyczną (Leka i Jain, 2010; Leka, Griffiths, Cox 2003; Piorunek i Werner, 2018) wykorzystać w tworzeniu autorskiego narzędzia.

Należy wspomnieć o jeszcze jednym wątku związanym z zagrożeniami psychospołecznymi i ich pomiarem. Ich obecność, poprzez działanie stresu, może być przyczyną następstw dla somatycznego, behawioralnego, poznawczego i emocjonalnego funkcjonowania człowieka (Potocka, 2011, s. 33-41). Wypalenie jest jedną z konsekwencji, które niesie obecność czynników ryzyka psychospołecznego³ w miejscu pracy. Nie można jednak zakładać prostej zależności pomiędzy zaistnieniem ryzyka, pojawieniem się stresu, a następnie rozwojem wypalenia. Po pierwsze, warto brać pod uwagę nie tylko obecność, ale i intensywność stresorów. Leka i Aditya Jain (2010) wskazują, że szansa na pojawienie się stresu jest tym większa, im silniej czynniki ryzyka zaznaczają się w przestrzeni zawodowej. Jest jednak kwestią indywidualną, na ile dotkliwe są konkretne elementy czy warunki dla poszczególnych osób – zarówno poprzez różnice indywidualne, jak i warunki sytuacyjne, w jakich aktualnie znajduje się pracownik. Można założyć, że postrzeganie relacji pomiędzy pracą a jednostką, ma nie tylko obiektywny charakter, ale ulega też subiektywnej interpretacji. Logiczna ocena powinna więc dotyczyć nie tylko samej obecności czy powszechności ryzyka psychospołecznego, ale i jego dotkliwości w przypadku każdej kolejnej osoby, co uwzględniono w procesie badawczym. Po wtóre, jak zaznaczono w przeglądzie teoretycznym, zagrożenie wypaleniem staje się bardziej prawdopodobne, kiedy ryzyko psychospołeczne (i wywołany przez nie stres) nie są modyfikowane adekwatną działalnością zaradczą czy adaptacyjną (Jaworowska, 2014). Zatem kiedy mowa o tych elementach miejsca pracy, które są potencjalnie stresogenne, w rzeczywistości mamy do czynienia nie tylko z sumą czynników zagrażających, ale także z ich interpretacją i wartościowaniem (np. to, co dla jednej osoby jest intensywnym tempem pracy może stanowić adekwatny stopień stymulacji dla drugiej). Co więcej, sam proces radzenia sobie obejmuje nie tylko określone strategie, ale również szereg zmiennych osobowych i środowiskowych. Skuteczność zmagania wynika z interakcji różnorodnych, indywidualnych, społecznych, zawodowych czynników czy posiadanych zasobów, a nawet przekonań. Innymi słowy, relacje pomiędzy przywołanymi kategoriami, mimo iż podobne w mechanizmie działania, nadal cechuje duży stopień zróżnicowania.

³ Których przegląd przedstawiam w artykułach: Garbacik, Ż. (2018). Stres zawodowy. Konsekwencje na poziomie jednostkowym i organizacyjnym. *Edukacja dla Bezpieczeństwa* 4 (41), 235-250; oraz Garbacik, Ż. (2018). Stres w pracy nauczyciela. *Szkola-Zawód-Praca*, 16, 109-126.

6.2 Czynniki ryzyka w pracy dydaktycznej i dydaktyczno-badawczej

Jak wspomniano w poprzednim podrozdziale, mimo eksponowania w badaniu organizacyjnego aspektu ryzyka wydaje się słusznym, po pierwsze, przedstawienie także pozaroganicznych zmiennych mogących wpływać na przebieg syndromu wypalenia, po wtóre, nakreślenie szerszego kontekstu funkcjonowania nauczycieli akademickich. Nie ulega wątpliwości, że „zagrożenia psychospołeczne są coraz powszechniej uznawane za główny problem zdrowia publicznego w krajach uprzemysłowionych” (Leka i Cox, 2008, s. 6). Jednak adekwatny obraz funkcjonowania nauczyciela akademickiego wymaga uwzględnienia zmiennych dotyczących jego własnej grupy zawodowej, współdzielonych przez tę grupę doświadczeń i warunków. Schodząc na jeszcze niższy, jednostkowy poziom, można zastanawiać się, jak na wspomniany kontekst reagują konkretne osoby, w jaki sposób ukierunkowuje je posiadana osobowość czy osobiste dyspozycje oraz jakie poza organizacyjne czynniki mają wpływ na deklarowany przez nią stan. Mimo iż nie stanowią centralnego punktu w przedstawianym projekcie, stanowią ważny kontekst, w którym omawiane zjawiska przebiegają. Poniżej zamieszczono zatem zestawienie czynników ryzyka, które mogą być udziałem nauczycieli akademickich. Wybrano te, które (z różnym prawdopodobieństwem) mogą pojawić się w pracy uczelnianej lub być udziałem pracownika na innych płaszczyznach, lecz które poprzez oddziaływanie stresu sprzyjają pojawieniu się i rozwoju wypalenia. Warto nadmienić, iż granice tych kategorii często nie są wyraźne – niektóre czynniki mogłyby zaliczać się tak do jednej, jak i drugiej kategorii. Opis skupia się na zagrożeniach związanych ze stresem i syndromem wypalenia. Z tej przyczyny ma charakter z gruntu negatywistyczny – jest skupiony na brakach. Należy więc też podkreślić, że chociaż wymienione cechy pracy czy jej okoliczności są w literaturze wskazane jako zwiększające szansę stresu i wypalenia, to ostateczny efekt – pojawienie się napięcia – jest każdorazowo wynikiem indywidualnej interakcji pomiędzy pracownikiem a jego miejscem pracy. Wiele ze wspomnianych czynników ryzyka może, w specyficznych warunkach, stanowić zasób, czy mieć wpływ motywujący. Ich wyraźny podział, który obserwuje się w literaturze, może tracić ostrość w zależności od kontekstu, w jakim się pojawiają (Wojnarska, 2020, s. 192).

Zwykle, jeśli dokonuje się analizy czynników ryzyka pracy, formułuje się podział według trzech kategorii: czynników organizacyjnych, interpersonalnych oraz

indywidualnych (np. Ostrowska, Michcik, 2013, Łodzińska, 2018), lub dzieli się je ze względu na przynależność do kontekstu, lub treści pracy (np. Leka i Jain, 2010; Mańkowska 2017; Piorunek i Werner 2018). W tym przypadku, kierując się chęcią precyzyjnej analizy, zaproponowano klasyfikację uwzględniającą wątki związane ze specyfiką roli zawodowej, z samą organizacją zatrudniającą, czynnikami społecznymi⁴ oraz zmiennymi indywidualnymi. Zdecydowano, że taka forma umożliwi lepsze przedstawienie kwestii związanych ze specyfiką roli i związanymi z nią przekonaniem (zarówno przekonaniem samego dydaktyka, jak i jego – nie tylko zawodowego – otoczenia). Nakreślona klasyfikacja zawiera dane pochodzące z literatury, lecz jest także uzupełniona o propozycje autorskie – mowa o czynnikach, które do pracy odnoszą się pośrednio, na przykład, wskazują na rolę społecznych oczekiwań dotyczących pełnionej roli zawodowej. Zamieszczono także kilka propozycji bazujących na badaniach prowadzonych wśród innych zawodów o charakterze społecznym, a także nauczycieli niższych etapów edukacyjnych, w przypadkach, kiedy pokrywały się z podjętą problematyką. Wówczas dla decyzji o włączeniu do proponowanego zestawienia znaczenie miała trafność analogii. Jednocześnie, w ramach każdej z czterech zaproponowanych kategorii, omówiono wybrane zagrożenia w odniesieniu do specyfiki pracy akademickiej. Całość ma na celu pogłębienie obrazu nauczyciela akademickiego, funkcjonującego w specyficznej rzeczywistości, na którą składają się liczne szanse, wyzwania, ale i trudności, z których wybrane mają charakter kryzysowy. Chociaż trudno jest wspomnieć zestawienie domknąć – listę zagrożeń można by zapewne mnożyć, to ich prezentacja może pomóc ukazać potencjalne trudności na ich ogólnym poziomie. W tekście mowa zarówno o dydaktykach akademickich (niezajmujących się pracą naukową), jak i osobach, które swoje dydaktyczne obowiązki realizują w ramach etatów badawczo-dydaktycznych. Rozdzielanie tych grup stanowiłoby sztuczny i wymuszony podział, ponieważ większość wymienionych punktów (stresorów, warunków) jest ich wspólnym udziałem.

⁴ Dotyczących nie tylko relacji interpersonalnych w ramach samego miejsca pracy, ale także zjawisk bardziej subtelnych i trudniej uchwytanych, np. społecznych narracji i oczekiwań, z którymi przedstawiciel danego zawodu spotyka się na co dzień. Stanowią przykład tego, w jaki sposób życie zawodowe może wpływać na pozostałe obszary jego funkcjonowania, poza najczęściej wymienianym konfliktem „praca-dom”.

Czynniki związane z rolą

Wśród czynników ryzyka psychospołecznego, które są związane z rolą nauczyciela akademickiego, można wskazać:

- poczucie, że nie jest się dostatecznie przygotowanym do roli dydaktycznej (Trevers i Cooper, 1993), niewystarczające doświadczenie i przygotowanie dydaktyczne (Khan, Yousoff, Azam, 2014),
- niejednoznaczność pełnionych obowiązków, niedoprecyzowanie pełnionej roli (Trevers i Cooper, 1993; Majchrzak, 2011; Gaweł-Luty, 2020),
- konieczność zachowania wysokiego poziomu kompetencji w ramach bardzo różnorodnych zadań (Kinnman i Jones, 2004; Gaweł-Luty, 2020),
- pełnienie roli zawodowej, w którą wpisane są zadania związane z opieką, nauczaniem, wychowaniem (Maslach, 1982; Maslach i Leiter, 2008; Santinello, 2008),
- pełnienie roli zawodowej związanej ze statusem autorytetu i profesjonalisty (Wilsz, 2009; Gaweł-Luty, 2020),
- pełnienie ról które popadają ze sobą w konflikt (Cooper i Marshall, 1987).

Powyżej wspomniano o niejednoznaczności i różnorodności obowiązków, z jakimi mierzą się akademicy dydaktycy. Zadania dydaktyczne i badawcze są spodziewane w ramach roli akademickiej – można założyć, że związane z nimi wymagania będą znane osobie, która przygotowuje się do ich wypełnienia. Stopień tej znajomości może być jednak bardzo różny i zależny, na przykład, od poprzednich doświadczeń zawodowych (np. prowadzenie szkoleń może uświadomić przyszłemu nauczycielowi akademickiemu, jak wygląda praca z grupą i jak on sam czuje się w takiej wyeksponowanej roli), od znajomości wewnętrznego życia uczelnianego, od doświadczenia nabytego w ramach praktyk zawodowych, znaczenie ma też przygotowanie teoretyczne. Kształcenie w ramach nowo utworzonych szkół doktorskich obejmuje zmniejszoną liczbę wymaganych praktyk. Potencjalne zwolnienie zasobów czasowych doktoranta (który ma obecnie skupiać się na aktywności naukowej) wiąże się jednak z ryzykiem niedostatecznego przygotowania do obowiązków dydaktycznych. Jedną kwestią jest realizacja bloku lub cyklu zajęć dotyczących dydaktyki dorosłych. Jednak jak powiada Maciejewska (2020), w Polsce jak dotychczas doktorant był po prostu studentem

kolejnego etapu kształcenia. To prowadziło do sytuacji w której „*trudno mu było wejść w buty wykładowcy i spojrzeć na relację student-nauczyciel z drugiej strony*” (Maciejewska, 2020, s. 62). W tej chwili troska może dotyczyć czasu, jaki poświęca się na konfrontację teorii z praktyką. W momencie podjęcia pełnowymiarowej pracy i związanej z nią obowiązków (np. wypełnienia slotów, uzyskania grantu, zdobycia pozycji w swojej dziedzinie) akademik, będąc przytłoczonym obowiązkami i wymaganiami, potraktuje po macoszemu raczej swoje kompetencje dydaktyczne, niż realizację celów, za które ostatecznie jest przecież oceniany, które przełożą się na faktyczny awans w dalszym toku kariery. Co więcej, możliwe są sytuacje, w których praktyka zawodowa nie ma w ogóle związku z dydaktyką,⁵ lecz jest realizowana w ramach opieki nad przebiegiem studenckich praktyk. Można przypuszczać, że brak doświadczeń dydaktycznych będzie stanowić dla części osób źródło dodatkowego stresu, zwłaszcza jeśli wspomniana dydaktyka ma dotyczyć treści, w których bynajmniej nie jest się ekspertem. Wówczas łatwo o doświadczenie bezradności merytorycznej, metodycznej, chaosu relacyjnego oraz poczucia niemocy (Sajdak, 2004).

Prócz spodziewanych zadań i konieczności adaptacji do nowych obowiązków należy też mieć na uwadze fakt, że osoba, która wchodzi w rolę zawodową ma wobec niej pewne oczekiwania. W omawianym przypadku może spodziewać się zadań dydaktycznych, a także badawczych, natomiast obowiązki administracyjne mogą już okazać się elementem nieoczekiwanym, czy nawet niepożądanym, niezgodnym z posiadaną przez początkującego akademika, wizją. Konfrontacja oczekiwań z rzeczywistością, w której zamiast prowadzenia inspirujących zajęć i dokonywania przełomowych odkryć naukowych, otrzymuje się szereg zadań natury administracyjnej, związanej ze współpracą z otoczeniem, staje się odpowiedzialny za komercjalizowanie swoich badań, promowanie naukowego środowiska, może skutkować poczuciem, rozczarowaniem lub rozżaleniem. Niepewność lub rozczarowanie w konfrontacji z realiami może zaś stanowić dla dydaktyka akademickiego poważne wyzwanie (Piorunek i Garbacik, 2021) zwłaszcza, jeśli nie miał wcześniej okazji zagłębić się w codzienność swojego wydziału, lub jeśli jego oczekiwania cechował wysoki poziom idealizacji.

⁵ Twierdzenie nie stanowi autorskiego przypuszczenia (ani nie jest skutkiem kwerendy literatury), lecz wynika z informacji uzyskanych w kontakcie w przedstawicielami szkół doktorskich.

Można dodać, że nieustanne uczenie się jest wprawdzie wpisane w rolę akademicką, lecz skuteczne przygotowanie się do tak różnorodnych zadań i wypełnienie ich w satysfakcjonujący sposób staje się trudne, zwłaszcza jeśli wymagania trudno przewidzieć. Powszechnie uważa się, że specyfika roli pełnionej przez nauczyciela akademickiego wymaga, by utrzymywał wysoki poziom kompetencji w dwóch wymiarach: ma zapewniać odpowiednią jakość procesu dydaktycznego oraz być sprawnym naukowcem. Jak wspomina Zdzisław Ratajek, jednakowa doskonałość w tych obszarach jest z reguły niemożliwa (Ratajek, 2007, s. 25). Co więcej, jest to podział pozorny – w rzeczywistości zakres pracy akademickiej jest związany z szeregiem zadań, które wykraczają poza tradycyjne obowiązki człowieka nauki. W toku prac często ma do czynienia z powołaniem do roli administracyjnej, jest sekretarzem swoich przełożonych, organizatorem wydarzeń uczelnianych, koordynatorem projektów i programów uniwersyteckich, projektantem kursów i specjalności, zarządza danymi, zajmuje się komunikacją pomiędzy uczelnią a światem zewnętrznym, jest delegowany do zadań związanych z marketingiem. Zmienia się też sposób, w jaki świadczy swoją pracę - ma być efektywny dydaktycznie także w świecie cyfrowym, oczekuje się od niego badań wpisujących się w trendy międzynarodowe. W warunkach zmiennej rzeczywistości musi trafnie zarządzać własną karierą, odgadując, co jest warte zainwestowania jego czasu i zasobów, rozpoznawać tematy, które dają szansę na uzyskanie grantu, ponieważ za ten konkretny aspekt swojej działalności jest w pracy oceniany (jeśli mowa o pracownikach badawczo-dydaktycznych). Jednocześnie powinien na bieżąco modyfikować treść swoich zajęć – studenci oczekują przygotowania ich nie tyle w zakresie wiedzy ogólnej, ile przekazania konkretnych kompetencji, dzięki którym staną się atrakcyjni dla pracodawców. Tymczasem współczesny rynek pracy zmienia się dynamicznie, a przyrost wiedzy i jej szybkie dezaktualizowanie się znacząco to zadanie utrudniają. Stefan Kwiatkowski powiada, że jeśli *„znakiem firmowym przyszłości jest zmiana, to podstawową – perspektywiczną kompetencją jest niewątpliwie zdolność do efektywnego reagowania na pojawiające się nowe elementy rzeczywistości”* (Kwiatkowski, 2018, s. 27). Oznacza to, że stosunkowo bezpieczną drogą byłoby kształtowanie postawy aktywnej, otwartej wobec zmian, wzmocnienie poczucia sprawczości i odpowiedzialności za kreowanie tych zmian (Kwiatkowski, 2018, s. 27). To zaś oznacza pracę na kompetencjach nadrzędnych i ogólnych – czyli pozostających w opozycji do studenckich oczekiwań, które oscylują wokół wyselekcjonowanych,

wyspecjalizowanych umiejętności i informacji. Nie dziwi fakt, że uczeń pragnie nabyć jak najmniejszym kosztem to, co przekuje na własny sukces zawodowy, jednak należy poddać refleksji realia szkolnictwa wyższego. Polityka kształcenia nieco różni się w ramach jednostek publicznych (kształcących na poziomie ogólnoakademickim) od niepublicznych (koncentrujących się na aspektach praktycznych). Niedopasowanie oczekiwań i możliwości (płynących od kadry zarządzającej, studentów, ale także własnych) może dla nauczyciela akademickiego skutkować szeregiem negatywnych doświadczeń i doznań.

Można także zastanawiać się, jaki odsetek osób jest rzeczywiście tak wszechstronny, by posiadać zarówno swobodę w sytuacji ekspozycji społecznej i umiejętność zaprezentowania się jako autorytet w danej dziedzinie, jak i skrupulatną, krytyczną dociekliwość, analityczny zmysł, który wspomaga efektywnego badacza. Jeśli dodać do tego zdolności organizacyjne i umiejętność odnalezienia się w biurokratycznych procedurach, (czego często wymagają obowiązki administracyjne), umiejętność zarządzania procesami grupowymi lub pracą innych osób (czego wymaga stanowisko kierownicze), interpersonalne możliwości nawiązania serdecznego, wspierającego lub mentorskiego kontaktu ze studentami, otrzymujemy bardzo szeroki spis umiejętności, którymi w różnym stopniu musi wykazać się nauczyciel akademicki. Ponieważ osiągnięcie satysfakcjonującego (tak pracownika, jak i jego przełożonych czy studentów) poziomu w ramach każdego z wymienionych aspektów roli, jest trudne do osiągnięcia, jest bardzo prawdopodobne, że stosunkowo szybko doświadczy porażki, a może nawet poczucia nieadekwatności. Jednocześnie ilość wymagań i ich zróżnicowanie jest także związane z kategorią zagrożeń organizacyjnych w tym sensie, że wymagania stawiane nauczycielom *„powodują wzrost stresu, frustracji, presji czasu i obciążenia umysłowego, co jest związane z nadmiernym obciążeniem pracą”* (Kwiatkowski, 2008, s. 29). W tym sensie zbyt duża dywersyfikacja sił i konieczność przechodzenia pomiędzy obowiązkami o zróżnicowanej naturze może być obciążająca nie tylko w wymiarze emocjonalnym, ale także somatycznym, a przede wszystkim – poznawczym.

Wśród czynników związanych z rolą wymieniono także punkt dotyczący konfliktogenności (Cooper i Marshall, 1987). Jeśli wspomina się o konflikcie roli, oznacza to najczęściej wzajemne przenikanie się świata pracy i życia prywatnego, lub konkurowanie poszczególnych ról o czas i uwagę człowieka. Częściowo podniesiono tę kwestię w akapicie powyżej, dotyczącym różnorodności zadań nauczyciela

akademickiego, które mogą stanowić potencjalne źródło skonfliktowania. Także ciągła dostępność dla przełożonych i studentów, regularne powracanie myślami do obowiązków w czasie przeznaczonym na odpoczynek, poświęcanie urlopu na pracę publikacyjną, sprawdzanie testów, czy planowanie zajęć, z pewnością nie są obce dużej części nauczycieli, w tym, nauczycieli akademickich. Rzadko jednak wspomina się o konflikcie toczącym się w świecie wewnętrznym pracownika – szczególnie tego, który dopiero rozpoczyna swoją karierę akademicką. Ma on z jednej strony do czynienia z narracją o uniwersytecie jako ośrodku stanowiącym pomost między przeszłością a przyszłością, będącym nie tyle społecznością, ile rodziną, której członkowie, skupieni wokół postępu i prawdy kierującą się wyłącznie lojalnością wobec ludzi, biorących na siebie odpowiedzialność za instytucję, której rola społeczna jest kluczowa dla postępu i wspierania właściwych wartości (Chrobak, 2021), z drugiej doświadcza trudności (obecnych, rzecz jasna, w każdym innym miejscu zatrudnienia, w którym wymagana jest międzyludzka współpraca). Niewątpliwie wiele z kluczowych wartości jest żywych w jednostkach szkolnictwa wyższego, a konteksty etyczne w pracy badawczo-dydaktycznej są szeroko dyskutowane (Dziemidok, 2007; Madalińska-Michalak, 2022). Jednak prócz wzniosłych celów i najlepszych intencji doświadcza także interpersonalnych konfliktów, rywalizacji na tle wymogów publikacyjnych lub godzin dydaktycznych, niesprawiedliwości, prób wykorzystywania przez przełożonych, a w skrajnych sytuacjach nawet mobbingu – czyli zjawisk niekoniecznie wpisujących się we wzniosłe deklaracje instytucji. Z jednej strony zgadzają się więc z „szeroko deklarowaną potrzebą obiektywizacji i transparentności procedur i awansu”, z drugiej zaś konfrontują się z „doświadczeniem klientelizmu, nadużywania hierarchicznych zależności władzy, nieprzejrzystości kryteriów ocen” (Pieniądz, 2017, s. 306). Ten rozdźwięk może przekładać się na rozczarowanie i utratę złudzeń, zwłaszcza jeśli początkowe oczekiwania były wysokie (w takiej formie rozumieli wypalenie Pines i Aronson, 1988, ale także prekursor pojęcia, Freudenberger, 1983). Jeśli w odpowiednim momencie nie otrzyma właściwego wsparcia lub mentorstwa, może zdominować go rozgoryczenie i cynizm. W obecnej sytuacji, w której kwantyfikowalność wyników pracy ma większe znaczenie niż tradycyjna swoboda akademicka, ryzyko negatywnych konsekwencji może się jeszcze zwiększać. Ten wątek zostanie pogłębiony także przy okazji zmiennych

indywidualnych, jako że jest równie znaczący w kontekście zapotrzebowania człowieka na sens egzystencjalny i jego realizację w pracy zawodowej.

Czynniki organizacyjne

Wśród zmiennych o charakterze organizacyjnym najczęściej wspomina się o:

- zbyt dużym obciążeniu obowiązkami, o charakterze ilościowym i jakościowym (Kowzan i in., 2017), lub przeciwnie, niedostatku zadań adekwatnych do kwalifikacji (Mańkowska, 2017),
- niedostępności zasobów, w tym finansowych, tj. wynagrodzeń, środków na badania (Kahn, 2019)
- dysproporcji pomiędzy przydzielonymi zdaniami, np. przytłaczającej pracownika liczby godzin dydaktycznych i zadań administracyjnych przy niedostatecznym czasie na prowadzenie badań, za które jest rozliczany (Kowzan i in., 2016),
- niedopasowanie przypisanych do nauczyciela przedmiotów (Kahn 2019),
- monotonia, prowadzenie wciąż tych samych zajęć w których „*jest się już ekspertem, ale które nie stanowią żadnego wyzwania*” (Sajdak-Burska, 2020, s. 48-49)
- niedostępności narzędzi i zasobów koniecznych do realizacji zadań (Gaweł-Luty, 2020),
- stylu kierowania i zarządzania organizacją, który jest niedopasowany do charakteru jednostki oraz do potrzeb zgłaszanych przez pracowników (Bilska, 2004),
- poczuciu, że nie jest się dostatecznie wynagradzany za pracę, zarówno pod względem materialnym, jak i w kontekście zysków poza finansowych, np. prestiżu związanego z pozycją, poczuciu docenienia przez przełożonych (Siegrist, 1996; Chirkowska-Smolak, 2009; Maslach i Leiter, 2011),
- trudnościach w psychicznym oderwaniu się od pracy, konieczność ciągłej dostępności uniemożliwiającej wypoczynek, której niedopełnienie skutkuje poczuciem winy, a także o zatartych granicach pomiędzy pracą a sferą prywatną (Berg i Seeber, 2013; Stawiarska, 2016),
- niepewności co do trwałości zatrudnienia, możliwości awansu i zadowalającego przebiegu kariery (Bilska, 2004),

- odpowiedzialności za inne osoby, za wyniki ich pracy (Mańkowska, 2017), przy czym mowa o takim rodzaju odpowiedzialności, któremu towarzyszy ograniczona możliwość wpływu na sytuację,
- pewien stopień izolacji, bycie zdanym tylko na siebie w swojej nauczycielskiej roli (Janowski, 1989),
- (w niektórych przypadkach) niskim poziomie kontroli i decyzyjności (Bartkowiak, 2009; Chirkowska-Smolak 2009).

Jeszcze do niedawna europejskie środowisko zawodowe nauczycieli akademickich kojarzyło się z dużym zakresem swobody i dostępnością zasobów (Norlund i in., 2010, Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, i in., 2010). Jednak przemiany globalizacyjne, rosnący poziom wymagań rynku pracy, oraz transformacje jednostek znacząco odcisnęły się na wymaganiach pracy uczelnianej (McCaffery, 2018). W Polsce transformacja okazała się mniej intensywna, niż ma to miejsce za granicą zachodnią, jednak, jak wspomniano wcześniej, reforma szkolnictwa wyższego także wpłynęła na jakość funkcjonowania akademików. Trudność w tym wypadku miała związek, po pierwsze, z szeregiem nowych wyzwań, po wtóre, z formą ich zaimplementowania (konieczność adaptacji do nowych zasad zastała wielu pracowników badawczo-dydaktycznych w trakcie rozpoczętych już procedur awansowania). Zmiana zasad w trakcie toczącej się „gry” jest niewątpliwie czynnikiem stresującym. Co więcej, mimo że jednym z celów reformy miało być odbiurokratyzowanie, wzrost autonomii i odejście od tzw. punktozy (Kromolicka, 2017) trudno jest dziś stwierdzić, by eliminacja tych dotkliwości się udała. Tymczasem, jak zauważa Anna Wawrzonek, wszelkie zmiany nakierowane na podniesienie dobrostanu wśród pracowników edukacji są szczególnie pożądane, bo w przeciwieństwie do praktyk większości przedsiębiorstw czy organizacji, nauczający wciąż występują w roli „*niedocenianego zasobu organizacyjnego*” (Wawrzonek, 2022, s. 226).

Za rosnące obciążenia i niepewność środowiska pracy odpowiadają też wydarzenia o charakterze globalnym. Wybuch pandemii COV-SARS-19 wymusił w nieoczekiwany sposób konieczność przejścia na pracę zdalną. W związku z nim pojawiły się m.in. pilna potrzeba szybkiego podniesienia swoich cyfrowych kompetencji i dostosowania przestrzeni domowej do nowej formy pracy. Stopień wsparcia instytucjonalnego był

różny, jednak to właśnie nauczyciele znaleźli się na pierwszej linii starań, by zachować ciągłość procesu edukacyjnego (Madalińska-Michalak, 2021, s. 201). Dla części dydaktyków problematyczne okazało się wdrożenie do prowadzenia zajęć online, szczególnie tych, które z definicji powinny mieć charakter interpersonalny (ćwiczenia, warsztaty). Poszukiwanie sposobów na zainteresowania słuchaczy (najczęściej pojawiających się za wyłączonymi kamerami), przeniesienie treści, materiału i zaliczeń do przestrzeni internetowej, wszystko to mogło stanowić nie tylko źródło dodatkowych obowiązków czy frustracji, ale także znacząco obniżać gratyfikację płynącą z kontaktu społecznego. Otwarcie się na nowe możliwości, jakie oferuje dydaktyka cyfrowa, satysfakcja płynąca z nabycia kolejnych kompetencji, czy wzrost poczucia sprawczości mogły zostać obciążone negatywnym kontekstem emocjonalnym związanym z przymusem, zwłaszcza, szczególnie jeśli nie towarzyszyło im adekwatne wsparcie. Co więcej, z pracą zdalną mogła wiązać się z nią problematyka ustalenia i utrzymania granic (pomiędzy tym, co przynależy do życia prywatnego, a tym, co wiąże się z pracą).

W kontekście omawianej grupy zawodowej warto odnieść się także do wzmożonej kontroli i oceny pracy. Mamy bowiem do czynienia z sytuacją, w której praca dydaktyczna w sali wykładowej lub ćwiczeniowej podlega ocenie studentów, a (pozorną) trafność tej oceny gwarantuje anonimowość respondentów. Ta sama anonimowość nie pozwala jednak ocenionemu bronić się przed ewentualnymi, nieprawdziwymi zarzutami, które mogą niekiedy wynikać nie tyle z jakości jego pracy, ile z subiektywnego odbioru przedmiotu przed studentów, stopnia, w jakim byli nim zainteresowani, wymagań zaliczenia i szeregu innych powodów. Dennis E. Clayson i Mary J. Sheffet wskazują, że oceny jakości nauczania mają wiele wspólnego z tym, jak studenci oceniają osobowość nauczyciela, niewiele zaś mówią o samej jakości kształcenia (Clayson i Sheffet, 2003). Co więcej, dobrowolność oceny sprawia, że podejmuje się jej specyficzna grupa. Można założyć, że w dużej mierze są to albo osoby chcące w jakiś sposób nagrodzić lubianego wykładowcę, albo zasygnalizować swoje niezadowolenie. W Polsce związek pomiędzy trafnością studenckich ocen a stopniem trudności przedmiotu, jego przydatnością, czy sprawiedliwością oceny uzyskanej w ramach zaliczenia badali Jan F. Jacko, Daniela Szczepaniak, Tomasz Szewczyk i Agnieszka Śliwa (2020). Autorzy podkreślali, że ankieta, która ma być źródłem wiarygodnych informacji powinna przede wszystkim spełniać wymogi rygoru metodologicznego. W odniesieniu do potencjalnych źródeł stresu można zatem rozważyć nie tylko nadmierne poczucie oceny, ale wręcz poczucie

ocen nieadekwatnych lub niesprawiedliwych. Jest to jednocześnie proces jednostronny, ponieważ sam nauczyciel nie ma możliwości oceny swoich wrażeń co do pracy z konkretnymi grupami. Znaczenie ocen studenckich uwidacznia się szczególnie w przypadku jednostek, dla których student jest zarazem klientem, tj. takich, dla których studencka obecność w uczelnianych murach stanowi gwarancję finansowego przetrwania jednostki na konkurencyjnym rynku. Jednocześnie, oceny jakości kształcenia i dorobku pracy dokonują przełożeni – kierownicy zakładów, dziekani, a w przypadku wspomnianych jednostek niepublicznych, także metodycy. Ocena ta może (choć, jak podkreśla się ponownie, niekoniecznie musi) być daleka od obiektywnej, zwłaszcza że kompetencje w zakresie zarządzania zespołem nie stanowią, o ile autorce wiadomo, części żadnego obowiązkowego przy procedurze awansowania, kursu czy szkolenia. Uznaniowość nie zagraża jednak kolejnej formie oceny, tj. sumarycznej liczbie punktów, które akademik otrzymuje za swoje publikacje. Wiązą się z nią za to inne problemy, na przykład promowanie konkretnych dziedzin, obszarów nauki czy projektów (które niekoniecznie muszą być związane z zainteresowaniami samych badaczy, lecz są opłacalne dla ich kariery i bytu jednostki, ponieważ odpowiadają na potrzeby przedsiębiorców). Inną konsekwencją takiego systemu oceny dorobku jest koncentracja na badaniach dających się zrealizować – i opublikować - możliwie szybko (co dyskryminuje bardzo wartościowe badania podłużne), odpowiada też za promocję pracy w zespołach międzyuczelnianych (których wartości nie kwestionuje się, a jedynie zwraca uwagę, że sposób przyznawania punktów zniechęca do projektów wewnątrz-jednostkowych, jako nieopłacalnych). Rzecz jasna, ta forma oceny i związane z nią problemy dotyczą najczęściej tych dydaktyków, którzy są zatrudnieni na etatach badawczo-dydaktycznych. Mimo że mowa tu o ryzyku psychospołecznym, czyli wpływie z definicji negatywnym, kwestia oceny stanowi dobry przykład tego, jak coś, co jest źródłem ryzyka, może równie dobrze stać się zasobem wspierającym pracownika. Wskutek obciążenia kolejnymi raportami, sprawozdaniami czy podsumowaniami zapomina się, że sama ocena, przeprowadzona we właściwy sposób może stanowić dużą wartość dla odbiorcy takich informacji zwrotnych. Zjawisko zachodzi, kiedy ewaluacji towarzyszą praktyczne wnioski, które oceniany może wykorzystać do podniesienia jakości swojej pracy, oraz kiedy oceniany posiada poczucie, że przekazywana mu opinia jest obiektywna i sprawiedliwa. Może być ważnym elementem doskonalenia i motywującym impulsem rozwojowym. W przeciwnym razie wszechobecna kontrola

jakości staje się uciążliwą niedogodnością, która niewiele mówi o rzeczywistej wartości dorobku i o jego pracy.

Czynniki społeczne

Wśród czynników mogących przyczyniać się do pojawienia się stresu, a w konsekwencji, rozwoju wypalenia, można także umiejscowić te, które związane są z międzyludzkimi interakcjami. Człowiek, jak pisał Aronson (1978), jest przecież istotą społeczną. By efektywnie realizować się w swojej roli dydaktyka (a często także naukowca) musi przede wszystkim funkcjonować wśród ludzi: „*być na swojej uczelni czy w swoim macierzystym instytucie, trzeba być w krajowej i międzynarodowej społeczności naukowców uprawiających daną dziedzinę...*” (Heller, 2009, s. 22). Do problematycznych obszarów tej obecności, wymienianych w kontekście zawodów społecznych należą:

- konflikty w miejscu pracy (Maslash, Leiter, 2010),
- zaburzona, nieprawidłowa, lub niedostateczna komunikacja (Maslash, Leiter, 2010),
- rywalizacja (Bilska, 2004), także na tle wypełnienia wymogów publikacyjnych (Gawęł-Luty, 2020),
- brak zaufania (Piorunek, 2019),
- brak mentora wprowadzającego w życie uniwersyteckie, brak relacji mistrzowsko-uczniowskiej (Sajdak, 2013)
- interakcje wymagające osobistego, często także emocjonalnego zaangażowania (Freudenberger, 1974; Santinello 2008; Maslach i Leiter, 2011), przy czym warto jeszcze rozróżnić kontekst kompetencji wymaganych niejako tradycyjnie w ramach roli akademickiej (podjęcie roli eksperta, mentora, wspierającego rozwój nawet w przypadku – a może szczególnie – osób dorosłych), od konkretnych interakcji, którym kontekst nadają także określone oczekiwania podmiotu i samej instytucji – w tym przypadku, oczekiwań studentów oraz uczelni/szkoły wobec ich nauczycieli, które mogą zależeć np. od tego, czy mowa o kształceniu w jednostkach publicznych lub niepublicznych,
- zachowania agresywne, wykorzystywanie, nadużycia wynikające ze stosunku zależności, także mobbing (Litzke, Schuh, 2007; Wyleżalek, 2012),

- nieobecność społecznego wsparcia, którego rola jest dla przebiegu reakcji stresowej i ewentualnego wypalenia bardzo istotna (Sęk i Cieślak, 2004; Sęk, 2006), lub zbyt duża ilość wsparcia, które kształtuje bierną postawę, unikanie podejmowania odpowiedzialności (Sęk i Cieślak, 2006)
- zauważana przez pracownika niespójność w zakresie deklarowanych i realizowanych przez instytucję wartości.

Można także wskazać grupę czynników, których działanie nie wynika z bezpośredniego kontaktu z przełożonymi, studentami czy współpracownikami, lecz ma charakter pośredni. Na przykład interakcje poza miejscem pracy, z osobami, które nie są integralną częścią życia zawodowego danego człowieka, mogą być oparte na specyficznych przekonaniach dotyczących grupy zawodowej. Jest to subtelna różnica, która nie daje się do końca sprowadzić do interakcji z konkretną osobą, której wpływ opiera się na działaniu lub powstrzymaniu się od niego. Dlatego do kategorii zdecydowano się włączyć:

- postrzeganie wykonywanego zawodu jako rodzaju społecznej misji, czemu towarzyszyć może świadomość wysokich oczekiwań społecznych oraz związanej z nimi presji (Sęk, 2000, Ogińska-Bulik 2006, Schaufeli 2009; Madalińska-Michalak, 2019) lub,
- przekonania o wspomnianej już misyjności pracy nauczyciela, którym towarzyszy oczekiwanie społecznego uznania (Jakimiuk, 2022), co, może stać się źródłem konfliktów lub niesatysfakcjonujących społecznych interakcji. Zaspokojenie potrzeby uznania może być trudne, z uwagi na ogólny spadek prestiżu zawodowego, ewentualną roszczeniową postawę uczniów/studentów itd.

Wymienione przekonania i oczekiwania, podobnie jak pozostałe składowe zestawienia, mogą przyjmować pozytywny lub negatywny wydźwięk w zależności od natury ich przekonań i możliwości wypełnienia oczekiwań. Dla przykładu kontakt z osobą uważającą pracę akademicką za nobilitującą, godną szacunku, związaną z posiadaniem wyjątkowych cech czy umiejętności, niesie inne skutki emocjonalne od interakcji z kimś, kto gardzi tradycyjnie rozumianą nauką, lub, kto upatruje wartości zajęcia wyłącznie w jego finansowym wymiarze. Co więcej, świadomość poglądów i oczekiwań społecznych może wpływać na samopoczucie zatrudnionego. W zestawieniu

mowa jest o czynnikach ryzyka związanych z określoną pracą i miejscem, jednak człowieka nie sposób precyzyjnie wyizolować od jego roli i otaczającej go społeczności. Funkcjonuje wielowymiarowo, a wymiary te mogą na siebie wpływać. Co istotne, wzajemny wpływ ma nie tylko postać fizyczną, realną, związana z konkretnymi osobami. Społeczne funkcjonowanie oznacza także kontakt z niewypowiedzianymi przekonaniem i oczekiwaniami. Te zaś często dotyczą roli, którą się pełni. Pewien zakres zachowań i cech jest oczekiwany od przedstawicieli konkretnych profesji. Na przykład od osób, które pełnią role związane z nauczaniem, oczekuje się szczególnie dbałego, etycznego poziomu postępowania, ponieważ ich praca jest znacząca dla społeczeństwa i jego przyszłości. Na dydaktyku spoczywa odpowiedzialność za przekazanie określonych treści, lecz na tym nie kończy się jego lista obowiązków. W akapicie wyżej poruszono temat różnorodności i ilości jego zadań. Podobnie liczne są oczekiwania społeczne kierowane w jego stronę. Na poziomie szkolnictwa wyższego trudno może mówić o wychowaniu, lecz motywowanie, kształtowanie postaw, wzbudzanie ciekawości, inspirowanie, nauka krytycznego i logicznego myślenia, czy reprezentowanie najwyższych postaw moralnych, wpisuje się już w jego rolę całkiem adekwatnie. Jako społeczeństwo, oczekujemy od nauczycieli akademickich – i nauczycieli w ogóle – bardzo wiele (por. Madalińska, 2019, s. 32-33). Są oni celem tzw. transferu odpowiedzialności, czyli *„przenoszeniu odpowiedzialności, w tym przypadku za szeroko rozumiane wypełnienie zadań edukacyjnych, z całego społeczeństwa na jego wybraną grupę”* (Kwiatkowski, 2008, s. 29). O ile na niższych etapach edukacji mowa o transferze na linii rodzice – szkoła, o tyle szkolnictwo wyższe podlega raczej samej presji zainteresowanych i ich potencjalnych pracodawców, wymagań rynku itd.

Wśród wymienionych czynników ryzyka zaznaczono także brak zaufania i ten punkt wydaje się szczególnie warty rozwinięcia – spaja wiele wątków, jest zarazem przyczyną stresu i jego skutkiem. O zaufaniu w kontekście uniwersyteckim można mówić wielowymiarowo – w założeniu powinno regulować stosunki między instytucją a społeczeństwem, cechować współpracę pomiędzy jednostkami oświaty, a także być podstawą relacji wśród grup funkcjonujących w uczelnianym systemie, tj. administracją, studentami i pracownikami badawczo-dydaktycznymi. Zaufanie w dużej mierze opiera się na byciu wiarygodnym, a wiarygodność, jak powiadają Jacek Piekarski i Danuta Urbaniak-Zajac, *„wypada zaliczać do szczególnego rodzaju zobowiązań”* (Piekarski i Urbaniak-Zajac, 2016, s. 9). Jego wypełnienie wydaje się szczególnie istotne w praktyce

akademickiej, ponieważ ona przekłada się na praktykę społeczną (Piekarski, Urbaniak-Zajac, 2016). Jednocześnie, zaufanie, nierozzerwalnie związane z wiarygodnością osoby czy organizacji, „daje jednostce szereg gratyfikacji w postaci wewnętrznej satysfakcji związanej z poczuciem uznania, akceptacji, swobody działania przy zmniejszonej kontroli, przyczynia się do budowania sieci wsparcia i wpływów, jest elementem samooceny i składnikiem tożsamości jednostkowej.” (Piorunek, 2019, s. 58). Może mieć zatem silnie gratyfikująca rolę. Tymczasem, w związku z przemianami społeczno-gospodarczymi, których pokłosiem jest spływanie roli szkolnictwa wyższego do „produkcji” wiedzy i dyplomów oraz w związku z charakterem reform szkolnictwa wyższego rośnie tendencja do rywalizacji, konkurowania o zasoby (Czerepaniak-Walczak, 2014), komercjalizacji badań i wprowadzenia praktyk biznesowych do działalności instytucji akademickich (Rozmus, 2019) co naturalnie przekłada się na produktywność w sensie ilości „naukowej produkcji”, choć kwestią do rozważenia jest pytanie, czy idzie za tym jej jakość. Mowa tu zarówno o rywalizacji pomiędzy pracownikami, jak i jednostkami oświatowymi. To sprawia, że „w wyniku presji finansowej, uniwersytety w coraz większym stopniu stają się aktorami rynkowymi (...)” (Czerepaniak-Walczak, 2021, s. 118), a zaspokojenie potrzeb uzyskują, m.in. angażując się politycznie, np. wspierając i uzasadniając rozwiązania proponowane przez władzę. Inni z kolei stawiają się w opozycji (Czerepaniak-Walczak, 2021). W takiej sytuacji zamiast służbie wiedzy, wspólnym celom i współpracy pojawia się spór dotyczący słuszności postępowania, a ośrodek wolności i prawdy – którym ma być uniwersytet - staje się narzędziem politycznym. Nie dziwi fakt, że wobec takich postaw społeczeństwo może reagować ograniczonym zaufaniem do instytucji kształcenia wyższego i do jej przedstawicieli. Jak pisze Joanna Madalińska-Michalak (2019, s. 34), oczekujemy że nauczyciel (w tym kontekście także akademicki) jest kimś więcej niż urzędnikiem państwowym, że jest postacią godną zaufania, która kieruje się zasadami moralnymi. A zatem każde odstępstwo od wysoko zawieszanej poprzeczki będzie oceniane szczególnie surowo przez opinię publiczną. Utrata społecznego prestiżu czy szacunku stanowi wywołany zwrotnie czynnik psychospołecznego ryzyka, który zwiększy odczuwaną presję. W tym kontekście można także rozważyć, jak bardzo akademicy współdziałały oczekiwanie, że praca o znaczeniu społecznym powinna być kontynuowana niezależnie od warunków, w których przyszło ją świadczyć. Bardzo wymowne są reakcje i hasła, którymi odpowiada się na takie potrzeby. W przypadku

kryzysu służby zdrowia bywały to komunikaty o cechach emocjonalnego szantażu, w przypadku strajków środowiska edukacyjnego zarzuty o brak posiadanych wartości czy ideałów zawodowych i pracy wyłącznie dla pieniędzy.

Wspomina się o też relacjach, które przyjmują charakter patologiczny – trudno wyobrazić sobie, że tak szacowna instytucja mogłaby być miejscem zachowań, które kojarzą się raczej z dehumanizującą swoich pracowników korporacją. Ryzyko jest zapewne mniejsze w sytuacji, w której pracujący ze sobą ludzie dzielą humanistyczne spojrzenie na świat i człowieka, jednak hierarchiczność cechująca uczelnie może stwarzać do tego okazję. Prestiż organizacji i współdzielone przez nią wartości nie mają bezwzględnie ochronnej funkcji. Nie można więc zignorować faktu, że ośrodkom szkolnictwa wyższego grożą sytuacje, w których np. postrzega się pracowników jedynie przez pryzmat punktów dających się wykazać przy ewaluacji (nie dostrzegając np. ich zaangażowania organizacyjnego lub pasji dydaktycznej), nadużywa się władzy posiadanej nad podwładnymi lub studentami, czy stosuje mobbing. W 2012 r. Joanna Wyleżałek opublikowała badania, w których ustaliła, „*że wśród pracowników naukowo-dydaktycznych oraz dydaktycznych państwowych szkół wyższych co dziesiąta osoba jest mobbingowana lub zagrożona mobbingiem*” (2012, s. 145). W 2019 r. Fundacja Science Watch Polska opublikowała na swojej stronie wynik ankiety, której analiza dostarczała wniosku, że aż 63,5% badanych zetknęło się z mobbingiem w swoim miejscu pracy.⁶ Jakkolwiek ankieta była skierowana do publicznego grona odbiorców (nie uzyskano informacji na temat procesu weryfikacji respondentów), a ich dobór nie miał charakteru losowego, są to wyniki sugerujące konieczność dalszej eksploracji tematu.

W kategorii relacji zdecydowano się także umieścić kwestię niespójności w deklarowanych i faktycznie realizowanych wartościach. Kwestia wartości powróci szerzej w związku z indywidualnymi czynnikami mogącymi generować stres, a dokładniej, w odniesieniu do kategorii sensu życia i możliwości jego realizacji w przestrzeni zawodowej. Tymczasem, obserwacja niezgodności pomiędzy poziomem deklaratywnym a faktycznym może być rozpatrzona jako forma dezorientującej interakcji, w której udział bierze zatrudniony oraz reszta otaczającej go społeczność (przełożonych, współpracowników). Ryzyko polega na tym, że człowiek doświadcza niekonsekwencji w procesie komunikacji. Z jednej strony jest odbiorcą narracji

⁶ Źródło: <https://sciencewatch.pl/index.php/303-wyniki-ankiety>, dostęp z dnia 24.05.2023 r.

o wzniosłej roli zatrudniającej go uczelni lub szkoły, z drugiej konfrontuje się z jej codziennymi praktykami. Jeśli niespójność jest znacząca, może przełożyć się na jego poczucie bezpieczeństwa, np. wierę w to, że decyduje o swojej karierze na podstawie prawdziwych i aktualnych informacji. Po części więc składa się też na zaufanie w sensie wewnątrz-organizacyjnym i międzyorganizacyjnym.

Czynniki indywidualne

Mówiąc o czynnikach warunkowanych osobowo, które mogą wiązać się z ryzykiem stresu i wypalenia, relacjonuje się głównie badania dotyczące związku wspomnianych konstruktów z różnicami indywidualnymi. Do tych, które literatura wiąże ze wzbudzeniem, przeżywaniem napięcia i radzeniem sobie z nim, wlicza się m.in. (rozpoczynając od tych, które cechuje największa stałość) temperament, osobowość, style poznawcze, style myślenia, działania i zdolności (np. Strelau, 2010; Strelau i Zawadzki, 2016). Ich składowe, definiowane według przyjętych ram teoretycznych bywają omawiane głównie w literaturze psychologicznej. Na przykład, w myśl teorii cech (rozumienie osobowości jako zespołu cech postulowali m.in. Costa i McCrae, 1992),⁷ można poszukiwać określonych cech lub ich profilu, który wykazałby związek z większą lub mniejszą wrażliwością na sytuacje stresowe. W innym przypadku, zgodnie teoriami temperamentu uznającymi go za regulator zachowania (Strelau, 1985), wskazuje się na specyficzne (dla układu nerwowego jednostki) przetwarzanie napięcia i związane z tym temperamentalne (nie)dopasowanie do określonego charakteru pracy (Strelau, 2006; Strelau i Zawadzki, 2016). Właściwości temperamentalno-osobowe jednostki trudno jest zmienić (zwłaszcza w obrębie doświadczeń zawodowych, które stanowią tylko część funkcjonowania osoby). Dyspozycje, które teoretycznie w większym stopniu poddają się modyfikacji, takie jak poczucie kontroli, sprawczości, lub określone przekonania i wartości także mogą mieć wpływ na interakcję z bodźcami potencjalnie stresogennymi. To krótkie wyjaśnienie nie zobrazuje rzecz jasna ani precyzyjnej sumy interakcji, do jakich dochodzi pomiędzy indywidualnymi właściwościami człowieka a stresem, ani nie ukaże ilości sposobów, w jakich można interpretować wymieniane kategorie. Ma jedynie zasygnalizować różny stopień stałości tych indywidualnych zmiennych i je

⁷ Specyfikę różnych - nie tylko cechowych - ujęć osobowości człowieka można odnaleźć m.in. w publikacji P. K. Olesia, pt. *Wprowadzenie do Psychologii Osobowości*. Rozwijanie wyjaśnień na temat natury różnic indywidualnych byłoby w tym miejscu zbyt obszerne.

uporządkować. Uczyniono to także w celu wyjaśnienia, dlaczego prowadzone badania skupiają się głównie na właściwościach organizacji. Syntetycznie ujmując, łatwiej jest na przykład zmniejszyć obciążenie obowiązkami konkretnej jednostki, niż sprawić, by jej układ nerwowy nabrał większej możliwości przetwarzania stymulacji, albo też łatwiej wzmocnić jej poczucie skuteczności, oddając w jej ręce więcej kontroli, którą ogranicza autokratyczny przełożony. Dlatego analizując indywidualne czynniki ryzyka, należy jednocześnie pamiętać, że chociaż *„ludzie doświadczają wypalenia zawodowego jako osobistego problemu i mają swój udział w przeciwdziałaniu mu, (...) to badania i praca doradcza dostarczają jasnych i spójnych dowodów na to, że korzenie wypalenia sięgają daleko poza jednostkę, w obszar jej otoczenia zawodowego”* (Maslach i Leiter, 2011, s. 54). Wśród indywidualnych czynników ryzyka można zatem wskazać:

- niezharmonizowaną strukturę temperamentu lub temperament niedopasowany do poziomu stymulacji, jaka cechuje miejsce pracy (Strelau, 1985, 1996; Strelau i Zawadzki 2016)
- układ cech osobowości - podatność na stres i tendencja do przeżywania negatywnych emocji ma dodatni związek z neurotycznością, zaś z ekstrawersją zależność jest odwrotna – im osoba jest bardziej ekstrawertywna, im większe zapotrzebowanie na stymulację, tym lepiej znosi sytuacje napięcia. Przeciwnie reagują osoby znajdujące się na drugim, introwertywnym krańcu wymiaru, które optymalny dla siebie poziom pobudzenia osiągają stosunkowo szybko (np. Oleś, 2005; Langelaan i in., 2009)
- tak rozumiana osobowość ma również związek z wypaleniem. Jego trzy, opisane we wcześniejszej części pracy, wymiary – wyczerpanie, cynizm i poczucie osiągnięć (wdłg. Maslach, 1998) są pozytywnie skorelowane z wymiarem neurotyczności, negatywnie z ekstrawersją, ugodowością i sumiennością (Bakker, Van Der Zee, Lewig i Dollard, 2006; Alacron, Eschleman i Bowling, 2009; Zawadzka, Kościelniak, Zalewska, 2018).
- poczucie kontroli, tj. przekonanie, że nie ma się wpływu na wyniki swoich działań. Im mniejsze jest poczucie kontroli, tym wyższe wyniki na skali wypalenia w zakresie wyczerpania i cynizmu, zaś dodatnia korelacja cechuje jego związek z poczuciem osobistych osiągnięć (Dudek, Merecz, Markowska, 2001)

- obniżone poczucie własnej wartości, tendencje pasywne w procesie radzenia sobie (Terelak, 2001), radzenie sobie bierne i unikowe (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001)
- Przekonanie, że kariera zawodowa będzie źródłem sensu życia (Pines i Aronson, 1988), lub że pełniona rola ma charakter szczególny (Bajcar i in., 2011).

Znaczenie przekonań o egzystencjonalnej naturze zaznacza się wyraźnie w przypadku zawodów związanych m.in. z nauką, jej zgłębianiem, rozpowszechnianiem i tworzeniem. Kategoria sensu życia została już wspomniana w niniejszej pracy przy okazji wypalenia zawodowego i opisu egzystencjonalnego modelu wypalenia (Pines i Aronson, 1988). Ludzie, świadomi skończoności swojego życia w różny sposób próbują przezwyciężyć lęk związany ze śmiercią. Jednym z takich sposobów jest nadanie znaczenia swojemu istnieniu i działalności, związanie się z ideami, które będą trwać dłużej niż pojedyncze ludzkie życie. Rolę sensu podkreślano w różnych kontekstach – począwszy od Frankla, rozumiejącego sens jako siłę napędową życia, której odkrycie lub odnalezienie jest możliwe poprzez działalność pracą twórczą, doświadczanie świata i kontaktu z ludźmi, bądź w znoszeniu tego, co nieuniknione (Frankl, 1946, 2012). Według Frankla *„człowiek nie chce istnieć za wszelką cenę, ale to czego naprawdę chce to: żyć z sensem”* (Frankl, 1998, s. 87). Czyni to realizując określone wartości, a ich wybór *„daje satysfakcję z podejmowanych działań, uczy pozytywnych weryfikacji porażek życiowych, nabierania dystansu do celów życiowych”* (Popielski, Mamcarz, 2015, s. 48). Tak rozumiany sens może być z powodzeniem realizowany w toku zawodowej, zwłaszcza jeśli praca ma charakter rozwojowy i jest podejmowana intencjonalnie. Związek kariery i wartości podkreśla Beata Jakimiuk, wskazując, że kariera jest po pierwsze, wartością samą w sobie, po wtóre, stanowi przestrzeń do rozwoju i realizowania istotnych dla człowieka wartości, ponieważ w trakcie niej *„człowiek doskonali umiejętności, poszerza wiedzę, rozwija zdolności, nabywa dyscypliny i rzetelności, zdobywa doświadczenie, poznaje otaczającą rzeczywistość i samego siebie, wchodzi w relacje z innymi ludźmi – tworzy siebie jako człowieka i poprzez swoje postępowanie przekształca otoczenie”* (Jakimiuk, 2015, s. 58). Mimo że autorka nie odnosi się w tych słowach do pracy stricte akademickiej, trudno nie zauważyć, że cytowany opis szczególnie dobrze oddaje jej założenia. Kontakt z innymi ludźmi, postępujące poznanie siebie i świata, zdobywanie wiedzy i nieustanny rozwój, a także wpływ na otoczenie wydaje się oddawać kluczowe cele dydaktyka. Bliżej szkolnictwa wyższego mieści się twierdzenie Madalińskiej-

Michalak (2009), która wskazuje na podstawowe wartości realizowane w przestrzeni nauki, tj. prawdę i odpowiedzialność. Wynika z tego, że obecność sensu czerpanego z realizacji wartości może mieć wpływ ze wszech miar pozytywny, jeśli zostaje zachowana autentyczność i świadomość podjętej roli – odpowiedzialności za siebie i swoją twórczość. W przypadku nauczania trzeba dodatkowo zauważyć, że jest to zajęcie mogące przyciągać osoby kierujące się specyficznymi wartościami (na przykład potrzebą pomagania, opiekowania się, dzielenia się, pozytywnym wpływem na rozwój pokoleń, ogólnie pojętą generatywnością). Umożliwia przynajmniej dwa sposoby odnalezienia sensu, które, za Franklem (1946, 2012) wymieniono powyżej – poprzez kontakt z ludźmi i twórczą pracę. Uniwersytet czy szkoła wyższa mogą także zapewnić poczucie przynależności do instytucji, która jest nośnikiem określonych, często podniosłych wartości. Dlaczego zatem mowa o sensie w kategorii zagrożenia? Przekonania te, jakkolwiek budujące, mogą na każdym etapie skonfrontować się z mniej optymistyczną rzeczywistością. Nadrzędność sensu i wartości podkreślali wspomnieni już w tej pracy, Pines i Aronson (1988). Według autorów egzystencjonalnego modelu wypalenia, do rozwoju syndromu dochodzi wtedy, kiedy człowiek pragnie w swojej pracy zawodowej odnaleźć wspomniany sens – a dokładniej wówczas, gdy ponosi w tym porażkę i stopniowo traci motywujące go wcześniej złudzenia (Pines i Aronson, 1988).

Realia pracy akademickiej można bardzo ogólnie ująć jako sytuację, w której rosnącym wymaganiom towarzyszy stopniowe ograniczanie zasobów (np. McCaffery, 2018), lecz nie należy tego rozumieć wyłącznie w wymiarze jednostkowym. Konieczność utrzymania swojej pozycji (także w wymiarze finansowania otrzymywanego – lub zarabianego) skłania jednostki oświaty do rywalizacji o studentów, a sukces odnoszą te, które lepiej odpowiadają na ich potrzeby. Jednak potrzeby te związane są raczej z oczekiwaniami pracodawców i komercjalizacją edukacji (Marciniak, 2013). Celem instytucji do której trafi nauczyciel akademicki niekoniecznie musi być (oczekiwane przez niego) indukowanie szerokich horyzontów myślowych i wspieranie zmotywowanych, twórczych umysłów studenckich. Sami uczący się nie zawsze są gotowi do odnalezienia się w relacji mistrzowskiej czy mentorskiej, coraz częściej prezentując w zamian postawę klienta nabywającego, a nawet konsumującego wiedzę. Ta zaś ma być dostosowana do wymagań rynku pracy i podana w możliwie prosty, najlepiej praktyczny, sposób. Celem edukacji nie jest wówczas poszukiwanie prawdy i rozwój, lecz po prostu dyplom (Zakowicz, 2013). Łatwo wyobrazić sobie, że kiedy

tempo zmian i ilość wymagań stają się zbyt duże, a gratyfikacja pozostaje odległa w czasie – wyobrażenie, z jakim młody akademik rozpoczął pracę, staje się nie tyle siłą napędową jego życia, ile bolesnym rozczarowaniem.

Ostatnie punkty, które odnoszą się do indywidualnej natury czynników ryzyka psychospołecznego, przedstawiono poniżej. Wydają się warte choćby wymienienia, ponieważ mogą składać się na ostateczną sumę przeżywanego stresu i mieć znaczenie dla przebiegu wypalenia. Mowa o:

- nieadaptacyjnych przekonaniach o ludziach i świecie oraz związanych z nimi,
- aktywnych śladach emocjonalnych po osobistych doświadczeniach, po których system przekonań albo nie został prawidłowo ukształtowany (np. traumy wczesnodziecięce i trudności z udzieleniem zaufania) albo nie został poznawczo przepracowany, a które wpływają na relacje (także zawodowe) człowieka.

Podobnie jak przekonania dotyczące sensu pracy mogą oddziaływać te, które mieszczą się na bardziej ogólnym poziomie: mowa o przekonaniach na temat praw rządzących światem i funkcjonowaniem społecznym. Posiadany zespół przekonań w dużej mierze determinuje ludzkie emocje i zachowanie – jest to kluczowe założenie dla poznawczo-behawioralnych nurtów terapeutycznych (np. Ellis i MacLaren, 2011; Maultsby, 2013). Za nieadaptacyjne można uznać te, które powodują reakcje nieadekwatne do zdarzenia, np. wzbudzają poczucie winy, lęk, poczucie zagrożenia, podejrzliwość. Egzemplifikuje to sytuacja, w której ktoś, odmawiając wykonania dodatkowej pracy, której przyjęcie przerastałoby jego możliwości, poprzez przekonanie „trzeba zawsze pomagać innym, w przeciwnym razie jest się złym pracownikiem i kolegą” odczuje obciążające go poczucie winy. Alternatywnie, dysponując przekonaniem adaptacyjnym, mógłby doznać satysfakcji wynikającej z asertywnej obrony swoich granic. Innym przykładem jest przekonanie, że w miejscu pracy nie należy nikomu ufać – wzbudza ono, w miejsce uzasadnionej czujności, poczucie zagrożenia, podejrzliwość, a dalej, adekwatne do tych uczuć, reakcje behawioralne.⁸

⁸ Co może wywołać, na zasadzie mechanizmu samospełniającej się przepowiedni, realne kłopoty interpersonalne. Na przykład przekonanie o tym, że studenci żartują z prowadzącego wywołuje u niego reakcję emocjonalną (np. zawstydzenie i złość), a następnie reakcję adekwatną do wzbudzonych emocji, co zwrótnie wywoła w grupie niechęć do jego osoby.

Ostatnia propozycja wynika z holistycznego spojrzenia na ryzyko w pracy zawodowej. Jeśli do czynników ryzyka wlicza się cechy temperamentalne i osobowe, to, mając na uwadze związek funkcjonowania psychicznego i ciała, można również wskazać na zmienne, które wykazują podobne powinowactwo. Psychosomatyka zakłada związek stanu umysłowego i somatycznego - tak jak cierpienie psychiczne przejawia się w reakcji somatycznej, tak stan fizyczny może wpływać na funkcjonowanie psychiczne. Za czynnik ryzyka należy zatem uznać stan (ogólnie pojętego) zdrowia, w tym sensie, że czasowe dolegliwości bólowe, specyficzne choroby wpływające na codzienne funkcjonowanie, nieprawidłowe funkcjonowanie układów hormonalnych lub układu nerwowego, postępujące starzenie się, choroby degeneracyjne mózgu, i tym podobne, mogą wpływać negatywnie na interakcję pomiędzy potencjalnym stresem a pracownikiem (np. wzmacniać stresotwórcze działanie wystąpień publicznych, kiedy trudno jest skupić myśli skoncentrowane na bólu).

Wraz z końcem przeglądu wybranych czynników ryzyka, można jeszcze odpowiedzieć na pytanie, które przy tworzeniu takich zestawień często się pojawia: dlaczego namysł nad zagrożeniami? Dlaczego nie odwracać tendencji do poszukiwania błędów, trudności, braków, która ma z gruntu negatywistyczny wydźwięk? Czy nie jest lepiej dyskutować o zasobach, możliwościach, rozwiązaniach? Trudno jednoznacznie określić się wobec takiego podziału. Z jednej strony, unikanie etykietowania, skupieniu na tym, czego brak, wydaje się słuszne. Jednak aby robić to skutecznie, należy się najpierw zorientować, które z szeroko omawianych w literaturze kwestii stanowi faktyczną dotkliwość w kontekście konkretnej zbiorowości (grupy zawodowej, szkolnej itd.). Z drugiej, identyfikacja takich wrażliwych obszarów może także pomóc w przygotowaniu precyzyjnej interwencji, która, skupi się na tym, co rzeczywiście w organizacji wymaga wsparcia. W opinii autorki eksploracja zasobów powinna bazować na świadomości tego, z czym, w wymiarze praktycznym, trzeba się zmierzyć.

6.4 Wybrane doniesienia badawcze na temat funkcjonowania kadry akademickiej

Jako dopełnienie powyższych rozważań zaplanowano przegląd dotychczasowych doniesień naukowych, skoncentrowanych na sytuacji oraz funkcjonowaniu nauczycieli akademickich. Omawiane badania dotyczą rzecz jasna tylko określonego wycinka ich zawodowej rzeczywistości, tj. skupiają się na psychospołecznym ryzyku,

doświadczanym stresie, zagrożeniu wypaleniem oraz strategiach zaradczych. Odniesienie to nich w przywołanych publikacjach posłużyło za kryterium włączenia do zestawień. Naturalnie nie sposób pominąć faktu funkcjonowania akademickich dydaktyków w daleko szerszym kontekście. Świadomość zróżnicowanych powiązań istniejących pomiędzy wymienionymi powyżej kategoriami z szeregiem innych, (np. preferencją stylu zaradczego, roli temperamentu) nakazuje zasygnalizowanie ich obecności, lecz wprowadzenie ich do wyводу jako kategorii teoretycznych wydaje się nieuzasadnione. Dlatego też do poniższego opisu włączono jedynie te, które są bezpośrednio powiązane ze stresem, radzeniem, wypaleniem i zagrożeniem psychospołecznym.

Badania nad polską kadrą akademicką

Należy zwrócić także uwagę na fakt pewnego niedostatku doniesień pochodzących z gruntu polskiego. Nieliczne badania rzadko były prowadzone z wykorzystaniem narzędzi wystandaryzowanych. Najczęściej dotyczyły nie tyle określonego, umownego konstruktów stresu i wypalenia, ile miały raczej charakter deklaracji o ich (nie)obecności, takie dane trudno zaś odnieść do konkretnych paradygmatów i ramy teoretycznej, umożliwiającej (na kolejnych etapach prac) pogłębianie uzyskanej perspektywy. Zestawienie takich projektów czy publikacji porządkuje tabela nr 1, zaś pod nią znajduje się ogólna synteza wymienionych badań. W zestawieniu znajdują się dane uzyskane w zróżnicowany sposób. Ich celem jest raczej przegląd dostępnych źródeł i ukazanie ich w kontekście ogólnym, nie zaś porównywanie konkretnych wyników. Dlatego też w ich porządkowaniu przyjęto kryterium daty publikacji.

Tabela. 1 Przykłady publikacji pochodzących z badań prowadzonych na próbach polskich nauczycieli akademickich. Opracowanie własne.

Rok	Publikacja	Autorzy	Badane konstrukty
2023	Occupational burnout and chronic fatigue in the work of academic teachers-moderating role of selected health behaviours	A. Springer, K. Oleksa-Marewska, A. Basińska-Zych, I. Werner, S. Białowas	Wypalenie zawodowe Chroniczne zmęczenie
2021	Relationships between work-related hazards and occupational burnout among academics: are active coping strategies important?	I. Werner, A. Springer	Czynniki ryzyka psychospołecznego Wypalenie zawodowe Strategie radzenia sobie
2020	Jakość życia zawodowego nauczycieli akademickich. Wyniki badań pilotażowych	A. Rakowska	Stres zawodowy Satysfakcja zawodowa Jakość życia
2020	Burnout Among Academics: An Empirical Study on the Universities of Poland	A. Springer, I. Werner	Wypalenie zawodowe
2019	Strategie radzenia sobie ze stresem wykorzystywane przez pracowników akademickich i ich znaczenie dla odczuwanego stresu i wypalenia zawodowego	A. Springer	Strategie radzenia sobie ze stresem Stres zawodowy Wypalenie zawodowe
2018	Burnout and its correlates – an empirical study conducted among education, higher education and health care professionals	Załuska I., Ślęzyk-Sobol M., Kwiatkowska-Ciotucha D.	Wypalenie zawodowe
2018	Occupational stress among academics: relationships with psychosocial risk and subjective health assessment	Werner I., Springer A.	Stres zawodowy Ryzyko psychospołeczne
2017	Natężenie stresu i sposoby radzenia sobie ze stresem wśród nauczycieli akademickich	K. Smutek, A. Kulik, J. Domagalska, P. Nowak	Stres zawodowy Strategie radzenia sobie ze stresem
2017	Academic teachers under stress in the publish or perish era	A.L. Wieczorek, M. Mitreęga	Stres zawodowy
2017	Wypalenie zawodowe w ocenie nauczycieli akademickich Politechniki Lubelskiej	A. Walczyna, A. Arent, P. Drożdziel	Wypalenie zawodowe
2016	„Nie zostaje mi czasu na pracę naukową?”. Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach	P. Kowzan, M. Zielińska, A. Kleina-Gwizdała, M. Prusinkowska	Warunki pracy (w tym ryzyko psychospołeczne)

U podstawy powyższego zestawienia leżą zjawiska kluczowe dla przedstawionego projektu (stres, wypalenie, radzenie sobie, ryzyko psychospołeczne). Analizując publikacje, które odnoszą się do nich wprost, należy wskazać na stosunkowo niewielką liczbę projektów badawczych prowadzonych wśród polskich akademików. Zdecydowaną większość najnowszych doniesień przedstawiają Agnieszka Springer (2019) we współpracy z Werner (2020, 2021). Analizy dotyczą nie tylko poziomu stresu i wypalenia, ale także ich powiązań ze stosowanymi strategiami lub zachowaniami

zdrowotnymi (Białowas, Springer, Oleksa-Marewska, Basińska-Zych, Werner, 2022). Wyniki badań, zrealizowanych za pomocą narzędzi standaryzowanych i prowadzonych na próbie 340 respondentów wskazują na wyższy ogólny poziom stresu wśród nauczycieli akademickich, niż ma to miejsce w przypadku grup o zróżnicowanych profesjach. Analizy wskazują także na zagrożenie wypaleniem zawodowym (Springer i Werner, 2020; Werner i Springer, 2021), jego związku z kontekstem pracy (Werner i Springer, 2018, 2021), natomiast w najnowszej publikacji (Białowas, Springer, Oleksa-Marewska, Basińska-Zych, Werner, 2023) postuluje się stworzenie i wdrożenie prozdrowotnych praktyk, które przeciwdziałałyby nadmiernym (i nierównomiernym) obciążeniom zawodowymi oraz wspierały regenerację zasobów osobistych. Niewątpliwą zaletą badań przeprowadzonych na tak szeroką skalę jest pogłębienie wiedzy na temat ryzyka psychospołecznego obecnego w pracy nauczycieli akademickich oraz ich związku ze zjawiskiem zawodowego wypalenia. Mimo iż, jak wspominają autorzy, badana próba nie pozwala na generalizowanie wyników na resztę populacji, to stanowi silny argument na rzecz zainteresowania sytuacją nauczycieli akademickich. Stricte psychologiczna perspektywa ukazana w doniesieniach zespołu wydaje się cenna także z uwagi na powiązanie jej z praktyką w zakresie wspierania zdrowia zawodowego i zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego (Białowas i in. 2023).

Inne ciekawe doniesienie powiązane ze zjawiskiem stresu stanowią opublikowane w 2020 roku wyniki badań pilotażowych nad rzetelnością polskiej wersji narzędzia Jakość Życia Zawodowego. Anna Rakowska procedurą badawczą objęła wydziały ekonomiczne i wydziały zarządzania czterech polskich uczelni (łącznie 104 respondentów), a uzyskane dane porównała z wynikami pochodzącymi z Wielkiej Brytanii. Polska kadra dydaktyczna deklaruje w nich niepokojąco wysoki poziom stresu, przy czym ich zadowolenie z pracy plasowało się na średnim poziomie, a ogólne samopoczucie – na poziomie bardzo niskim. Co ciekawe, jak wskazała autorka, „*polscy respondenci mimo ogromnego stresu są bardziej zadowoleni z pracy, mimo niskiej kontroli i przeciętnego samopoczucia*” (Rakowska, 2020, s. 272).

W 2018 r. Urszula Załuska, Magdalena Ślazyk-Sobol oraz Dorota Kwiatkowska-Ciotucha opublikowały wyniki badań nad wypaleniem kilku grup zawodowych, m.in. nauczycieli akademickich (w liczbie 43 respondentów). Ustalono wówczas, że na tle pozostałych respondentów (zajmujących się zawodowo opieką zdrowotną, oraz pracujących w szkolnictwie) cechują się największym poziomem zawodowego

wypalenia, choć ich stosunek do pracy cechuje niski poziom awersji. Złożoność ich sytuacji, jak podkreślają autorki, potęguje fakt, że mimo społecznego uznania i wysokiego statusu, nauczyciele akademicy „czują się niedoceniani i rozczarowani”, zaś podobne funkcjonowanie w dłuższej perspektywie może nawet „prowadzić do eskalacji problemu w kolejnych latach” (Zaluska, Ślęzyk-Sobol, Kwiatkowska-Ciotucha, 2018, s. 38).

Z kolei badania przeprowadzone w 2017 roku na 198 pracownikach śląskich uczelni wyższych wskazały na znaczne obciążenie stresem, jakiego doświadczają dydaktycy akademicy. Zespół badawczy: Karolina Smutek, Aleksandra Kulik, Joanna Domagalska i Paweł Nowak (2017) z zastosowaniem standaryzowanych narzędzi do pomiaru stresu i strategii radzenia sobie z nim wykazał, że 2/5 respondentów zmaga się z wysokim poziomem stresu zawodowego. Autorzy wyróżnili czynniki nasilające ten stan rzeczy, tj. „psychiczne obciążenie pracą, organizacja pracy i okresową ocenę nauczycieli” (2017, s. 478), oraz wymienili strategie radzenia sobie ze stresem (głównie oparte na aktywnym radzeniu sobie, planowaniu, wsparciu emocjonalnym), które cechowały przebadanych nauczycieli akademickich. Podobnie jak w przypadku doniesień relacjonowanych w poprzednich dwóch akapitach, należy zwrócić uwagę na wartość płynącą z zastosowania narzędzi standaryzowanych, co w dalszej perspektywie umożliwia odniesienie do konkretnej ramy teoretycznej – to zaś precyzuje kierunek naukowego dyskursu.

Uzupełniając, można także wspomnieć o badaniach sondażowych, opublikowanych przez Annę Walczyńską, Annę Arent i Pawła Droździela (2017). W trakcie oceny jakości procesu kształcenia autorzy włączyli do procedury deklaratywne pytanie o obecność zawodowego wypalenia. Jak wynika z badań przeprowadzonych na Politechnice Lubelskiej, 73,3% badanych pracowników badawczo-dydaktycznych zadeklarowało, iż odczuwa zawodowe wypalenie. Nieco mniej, bo 68,4% osób udzieliło podobnej odpowiedzi, przy czym ta próba zatrudnionych dotyczyła jedynie stanowisk dydaktycznych. Zespół, mimo faktu, iż zebrane dane nie zostały pogłębione, wskazał na możliwe indywidualne, jak i organizacyjne przyczyny tak kształtujących się rezultatów badania. Obok cech indywidualnych czy demograficznych, jakie mogą skutkować rozwijaniem się syndromu, określił także istotne miejsce czynnika organizacyjnego i w podsumowaniu raportu podkreślał zasadniczą konieczność jego eksploracji. Należy przy tym zaznaczyć, że z uwagi na niskie zróżnicowanie przebadanej próby (jedna

uczelnia) i stricte deklaracyjne ustalenie obecności wypalenia badania te mogą pełnić jedynie funkcję uzupełniającą i podpierającą zasadność badań prowadzonych w ramach dysertacji.

Prócz ściśle ilościowych doniesień możemy także sięgnąć do (wprawdzie niepozwalających na generalizowanie, niemniej jednak interesujących) wniosków płynących z badań jakościowych. W ramach pracy opartej na wywiadach pogłębionych i grupach fokusowych, Anna Wieczorek i Maciej Mitreǵa (2017) przedstawili dane zorganizowane wokół określonych kategorii stresorów. W trakcie procesu badawczego pracownicy badawczo dydaktyczni wskazywali na przykład, na obszary stresorów związanych z dydaktyką (dyscyplina, studenci problematyczni, niska motywacja wśród studentów, proces oceniania) oraz na te, które powiązane są ze środowiskiem ich pracy: atmosferą, „wyścigiem szczurów”, kontrolą czy inspekcją ich pracy, wdrażanymi zmianami, uczelnianą administracją). Wśród wymienianych przez autorów czynników potencjalnie stresogennych pojawiały się także te związane z rolą naukowca (na przykład trudności językowe, proces zdobywania środków na badania), presją (czas realizacji zadań, przeciążenie procedurami biurokratycznymi) czy te, które powiązane są z konfliktami pełnionych ról zarówno rodzinno-zawodowych, jak i ściśle związanych z pracą dydaktyczno-badawczą.

Innym przykładem badań jakościowych jest praca Piotra Kowzan, Małgorzaty Zielińskiej, Agnieszki Kleiny-Gwizdała i Magdaleny Prusinowska, zatytułowana *„Nie zostaje mi czasu na pracę naukową”*. *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uniwersytetach*. Autorzy przeprowadzili badania mające na celu uzyskanie pogłębionych zawodowych biografii. Ujawniły one, że (jak powiadają autorzy) chociaż *„są wciąż ludzie pragnący realizować idealistyczny etos pracy naukowej”*, to wnioski płynące z obszernej publikacji skłaniają do poważnej refleksji. Pomijając historie, w których wypowiedzi płynęły z ust pracowników wybitnych, zarysowany obraz ujawnia szereg trudności i nieprawidłowości, z jakimi boryka się większość omawianej grupy zawodowej. Dotkliwe poczucie nieustającej pracy i niskiego jej wynagradzania, przeciążenia obowiązkami administracyjnymi, często także konieczność dodatkowej pracy zarobkowej – wątki, jakie ujawniały prezentowane wywiady, w autorskim podsumowaniu skutkowały niezwykle istotną konkluzją o pewnego rodzaju bezsilności czy bierności w stosunku do naruszania istotnych dla

kadry akademickiej wartości, na których, jak można przypuszczać, opiera się znaczna część ich motywacji do wykonywania tego konkretnego zawodu.

Wybrane zagraniczne doniesienia badawcze

Chociaż najbardziej wartościowe (w odniesieniu do prezentowanych badań) wydają się dane pochodzące z rodzimego środowiska akademickiego (a więc odnoszące się wprost do przebadanej próby), należy wspomnieć także o sytuacji nauczycieli akademickich poza granicami kraju. Jak wspomniano wcześniej, takich doniesień jest nieporównywalnie więcej – zainteresowanie tematyką funkcjonowania środowiska akademickiego sprawia, że odniesienie się do wyników każdej przytoczonej publikacji byłoby zadaniem karkołomnym. Z drugiej strony faktem jest, iż akademickie środowisko w Polsce nie funkcjonuje jako konstrukt wyizolowany. Jest wręcz przeciwnie. Jak wspomniano w poprzednich częściach pracy, niektóre zmiany wpływające na ich życie zawodowe mają charakter globalny. Z jednej strony akademickie środowisko współdzieli wyzwania rzeczywistości w dobie społeczeństwa informacji np. otwarcie wielu kanałów komunikacyjnych pomiędzy uniwersytetami na świecie, intensywnym przepływem informacji nieograniczonych przez bariery fizyczne czy językowe, dążeniem do spełnienia określonych standardów pracy dydaktycznej i publikacyjnej. Z drugiej, zmiany dokonujące się w obrębie uczelni polskich podążają także śladami działalności jednostek zagranicznych. Wydaje się właściwym założenie, że część problemów i trudności, będących dotychczas udziałem zachodnich uczelni (a więc i pracowników), stanie się – jeśli już nie jest - realnymi także na rodzimym gruncie. Przywołanie badań nad kadrą zagraniczną może pomóc w nakreśleniu refleksyjnej perspektywy badawczej, a w konsekwencji w bardziej trafnym formułowaniu pytań o trudności polskich akademików. Mogą także uprawomocnić formułowane hipotezy badawcze. Postanowiono więc, że odniesienie do doniesień zagranicznych powinno mieć charakter stricte użytkowy. Dlatego też zrezygnowano z utworzenia podobnego zestawienia dla szerokiego wachlarza danych zagranicznych, jako że nie zawsze odnosiły by się do pytań badawczych. O ile weryfikacja badań polskich zostanie wykorzystana w całości, o tyle doniesienia zagraniczne zostaną wyselekcjonowane pod kątem przydatności dla celów badawczych (stawianych hipotez, odniesienia do badanych konstruktów, podobieństw lub różnic społeczno-gospodarczych krajów, bądź, po prostu niedostatku wiarygodnych informacji w konkretnych, interesujących autorkę, obszarach). W tym miejscu

przywołuje się jedynie autorów, których badania nie zostały przytoczone przy okazji empirycznego uzasadniania postawionych hipotez.

O zmiennej i niepewnej sytuacji nauczycieli akademickich pisze m.in. Gail Kinman. Badaczka zagadnień związanych z funkcjonowaniem zawodowym podejmuje temat specyfiki brytyjskiego środowiska akademickiego i wskazuje, że doświadczają oni sytuacji w której rosnącym wymaganiom towarzyszy stopniowe ograniczanie zasobów i wsparcia. To zaś stanowi powód rosnącego stresu i jego konsekwencji (Kinman, 2014, s. 6). W ciągu ostatnich lat konsekwentnie publikuje raporty badawcze dotyczące zjawiska stresu wśród nauczycieli akademickich (Kinman, 2001; Court i Kinman, 2008; Kinman i Wray, 2014), postuluje konieczność rozpoznania i przeciwdziałania jego przyczynom (Kinman, 2001; Clements, Kinman, Hart i Wray, 2017) oraz podnosi kwestię pomocy, którą powinno się kierować do omawianej grupy zawodowej (Kinman, 2014; Wray i Kinman 2021). W jednej z ostatnich publikacji, autorka sięga do kategorii zagrożeń psychospołecznych i stwierdza, że analiza danych (sięgających 2008 roku) ujawnia wzrostowy trend jeśli chodzi o ich obecność w pracy akademickiej. To zaś, jak pisze Kinman (2022) stanowi powód do niepokoju i powinno być impulsem do opracowania interwencji pomocowych.

Podobne obawy co do zagrożenia wypaleniem opisują, początkowo na łamach czasopisma (Berg i Seeber, 2013), a następnie w swojej książce Maggie Berg i Barbara K. Seeber (2016). Autorki analizują, jak pośpiech i rosnące wymagania co do wydajności wpływają na dobrostan akademików. Warto o nich wspomnieć, ponieważ proponują interesującą alternatywę pomocową, tj. adaptację popularnego ruchu *slow* do środowiska akademickiego. Mimo że Berg i Seeber odwołują się do pracy nauczycieli kanadyjskich, wskazują to rozwiązanie jako uniwersalne remedium na to, co w ich przekonaniu silnie wiąże się ze wspomnianym pośpiechem – czyli stresem. Chociaż książka stanowi raczej praktyczny podręcznik, w środowisku badaczy kanadyjskich nie brak także doniesień ściśle badawczych, które wskazują na wysoki poziom stresu i związanych z nim dolegliwości (np. Catano, Francis, Hainest, Kirpalani i in., 2007; Van Leeuwen, Veletsianos, Johnson, Belikov, 2021). Stosunkowo wiele publikacji dotyczących stresu i wypalenia pochodzi także ze środowiska australijskiego (Winter i Sarros, 2002; Fredman, i Doughney, 2012; Fetherston, Fetherstone, Batt, Sully i in. 2020).

Można jednak wskazać, że te wyniki mają ścisły związek z odmienną polityką uniwersytecką – mowa o krajach, których reformy szkolnictwa są zaawansowane i bywają związane z prywatyzacją uczelni. Istnieją jednak badania prowadzone na próbach pochodzących z różnych krajów, które kreślą podobny obraz. Szczegóły dotyczące czynników ryzyka psychospołecznego i związku, jakie mają z wypaleniem zawodowym wśród nauczycieli akademickich ujawnia obszerna metaanaliza przeprowadzona przez Anwara Khana, Siraja Ud Din i Muhammada Anwara (2019). Systematyczny przegląd publikacji wydanych po 2000 roku ujawnił obecność szeregu stresorów związanych z wypaleniem kadry akademickiej. Do raportu nie trafiły jednak żadne dane z badań polskich – z początkowej liczby 3055 badań wstępnie zaklasyfikowanych jedynie 54 spełniały, postawione przez autorów, restrykcyjne normy metodologiczne. Ostatecznie, pula danych pozwoliła wskazać, że ze wspomnianym ryzykiem wiąże się zawodowa stagnacja, niska produktywność, mała satysfakcja, brak zaangażowania oraz chęć zmiany profilu kariery. Mimo że wskazany przegląd dotyczył wypalenia niezależnie od położenia geograficznego, Khan wraz ze współpracownikami kontynuują zgłębianie zagadnienia w odniesieniu do stron rodzimych, tj. południowoschodniej Azji (np. Khan, Anwar, Khan, Rehman, 2020; Khan i Anwar, 2021). Z kolei Phil Bowen, Richard Rose i Andy Pilkington (2016), po przeprowadzeniu procedury na międzynarodowej grupie nauczycieli akademickich zauważają, że niezmiennie wysoki poziom stresu którzy reprezentują przebadani wymaga dalszych badań i dyskusji nad ochroną ich dobrostanu. W szczególności brak jest dokładnych informacji o radzeniu sobie ze stresem i towarzyszącym temu procesowi emocjom, co, według autorów ma fundamentalne znaczenie zarówno dla uczelni jako instytucji, jak i dla jej studentów (Bowen, Rose i Pilkington, 2016, s. 25).

Zatem zarówno w kontekście środowiska polskiego, jak i z perspektywy międzynarodowej można powtórzyć za Kinman i Siobhan Wray (2013, s. 44), że „*stres pozostaje poważnym problemem szkolnictwa wyższego*”.

II. CZĘŚĆ EMPIRYCZNA

7. Wprowadzenie do części badawczej

Dydaktycy akademicy wydają się mieć szczególne znaczenie dla nauk pedagogicznych. Stanowią element kluczowy w kształceniu i wspieraniu rozwoju, istnieją jako integralna część dyscypliny, a przy tym są obiektem jej zainteresowania. Jako grupa zawodowa cieszą się uwagą badaczy, choć ta tendencja jest bardziej wyraźna w doniesieniach zagranicznych. Przyjęto, że w pierwszej kolejności należy rozpoznać różnorodne konteksty ich funkcjonowania i przyjąć szeroki zakres kategorii, z których mogą wyłonić się najistotniejsze obszary problemowe. W niniejszych badaniach starano się także odnieść do wybranych luk informacyjnych, choćby i poprzez pierwszy, eksploracyjny krok w ich kierunku. Do nich można włączyć troskę o nacechowanie relacji wewnątrz bądź pomiędzy grupami systemu uniwersyteckiego⁹, wiedzę na temat różnic wewnątrz grupowych, które mogą zróżnicować sytuację dydaktyka, tj. rodzajów zatrudnienia, typu placówki, pytań o różnice pomiędzy dyscyplinami. Jednocześnie dostrzeżono, że istnieją doniesienia badawcze, których wyniki są niejednoznaczne, lub nawet ze sobą sprzeczne, co rodzi możliwość weryfikacji wspomnianych zależności na polskiej próbie. Z tej perspektywy wydaje się uzasadnione prowadzenie autorskich badań w nurcie ilościowym, ukierunkowanych eksploracyjnie, lecz weryfikacyjnie pogłębianych. O poprowadzeniu niniejszego projektu zgodnie z ujęciem ilościowym zdecydowała także komunikatywność uzyskanych danych. Stres czy wypalenie są zjawiskami uniwersalnymi - sformułowana dotychczas rama teoretyczna odnosi się więc do ustaleń badaczy, którzy reprezentują różne dyscypliny naukowe. By włączyć się w dyskusję o nich można więc posłużyć danymi ilościowymi, jako językiem czytelnym dla możliwie szerokiego grona zainteresowanych. Co więcej, badanie rzeczywistości, której jest się częścią, może stanowić wyzwanie dla badawczego obiektywizmu. Janusz Gnitecki: *powiada, że „warunkiem poznania naukowego jest neutralizacja światopoglądowa podmiotu badającego, czyli neutralizacja wyznawanego przez badacza*

⁹ Przy założeniu, że troska o dydaktyka akademickiego i zainteresowanie jego funkcjonowaniem może zwrotnie przekładać się na proces zachodzący pomiędzy nim samym a studentem, współpracownikami, kadrą administracyjną. Badania nad pozostałą częścią akademickiej społeczności są planowane lub w trakcie realizacji.

światopoglądu” (Gnitecki, 2006, s. 12). Zanurzenie w środowisku akademickim i doświadczenia własne autorki badań mogłyby wpłynąć na interpretację informacji, których dostarcza postępowanie badawcze, bo chociaż uwrażliwienie na niektóre kwestie pomaga rozpoznać pytania i obszary, to niekoniecznie musi się przekładać na wartość interpretacyjną. Wnioskowanie statystyczne jest zaś niewrażliwe na ewentualną tendencyjność badacza.

Warto także zaznaczyć, że sięgnięcie do obszernych (a zarazem uniwersalnych) kategorii takich jak stres, wypalenie, radzenie sobie, czy czynniki psychospołecznego ryzyka było poparte nie tylko chęcią uzupełnienia aktualnego stanu wiedzy, ale także próbą integracji doniesień pochodzących z różnych dyscyplin. Wiele dyskusji poświęcono rozstrzygnięciu dylematów związanych z odrębnością dyscyplin w kontekście badań naukowych (np. Dudzikowa, 2012, Gara, 2014, Walczak, 2016 Piorunek, 2022). Faktem jest, że przedstawiane badania odnoszą się do szerokiego kontekstu teoretycznego, często pochodzącego z innych dyscyplin nauk społecznych. Czerpanie wiedzy z dostępnej literatury niezależnie od usytuowania pozycji publikacyjnej w określonym przedziale nauki, a konsekwentnie realizowane dla eksploracji zagadnień pedagogicznych, autorka postrzega jako szansę na uzyskanie możliwie szerokiej perspektywy badawczej. Przyjęto, że złożoność zjawisk, które pragnie się poznać, oraz dotychczasowa wiedza i możliwości badawcze uzasadniają czerpanie z jednej dyscypliny po to, aby rozpoznać obszary istotne dla drugiej.

8. Przedmiot i cele badań

Badania naukowe to proces, na który składają się zróżnicowane działania. Ma on na celu dostarczenie obiektywnego i wyczerpującego poznania pewnego wycinka przyrodniczej, technicznej, lub społecznej czy kulturowej rzeczywistości (Zaczyński, 1995, s. 9) i wiąże się z poszukiwaniem źródeł i przyczyn pewnych zjawisk, oraz ze zgłębianiem cechujących je okoliczności czy uwarunkowań (Pilch i T. Bauman, 2001, s. 23). Do zainicjowania i utrzymania procesu badawczego może skłaniać motywacja naukowo-poznawcza, u której źródeł leży określony brak, sprzeczność, lub potrzeba odkrycia nowych dróg postępowania. Może mieć ona także charakter praktyczno-społeczny, obrazowany przez potrzebę zmiany i ulepszenia tego, co badacz uznaje za istotne (Nowak, S. 2007, s. 26-27). Podobnie Krzysztof Konarzewski (2000, s. 15) zauważa, że badawczy pomysł wiąże się z pewną luką w teorii, albo bierze swój

początek z problemu wynikającego z praktyki. Określenie tego, co ma stanowić przedmiot badań, jest więc zadaniem pojawiającym się w momencie uświadomienia sobie przez badacza potrzeby jakiejś empirycznej weryfikacji (Pilch, 1995, s. 101). Wspomniany przedmiot badań Janusz Sztumski (2005, s. 18) określa jako całokształt społecznej rzeczywistości, wliczając w to nie tylko sferę materialną i określone idee tejże rzeczywistości, ale także samą treść badawczego procesu. Z kolei Danuta Urbaniak-Zajac (2008, s. 190-191) twierdzi, że na etapie projektowania postępowania badawczego mowa jest raczej o perspektywie, niż przedmiocie badań. To bowiem koncentruje uwagę na podejściu samego naukowca i znaczeniu, jakie mają jego cele, doświadczenia, czy motywacja do działań. Przy ustaleniu, jakie jednostki, instytucje, zjawiska czy fakty zostaną wzięte pod uwagę, zasadniczą rolę odgrywa zarówno emocjonalne zainteresowanie badacza, jak i dostępność danego problemu, czy nawet ekonomiczna prognoza planowanych czynności badawczych (Pilch, 1995, s. 173-174).

Przedmiotem niniejszych badań są więc zjawiska stresu i wypalenia zawodowego, potencjalnie obecne wśród nauczycieli akademickich, czynniki ryzyka psychospołecznego cechujące ich pracę, oraz strategie radzenia sobie, jakie podejmują wobec zaistniałych sytuacji stresowych.

Z kolei za cel badań empirycznych, uznaje się „*rodzaj zamierzonego efektu, do którego ma doprowadzić działalność badacza*” (Gnitecki, 2007, s. 316) lub „*naukowe poznanie badanej rzeczywistości*” (Sztumski, 2010, s. 22). Poznanie to służyć ma uzyskaniu wiedzy, która będzie zawierała możliwie wiele informacji na interesujący badacza temat. Powinien cechować ją maksymalnie wysoki stopień ogólności, maksymalna pewność oraz prostota (Pilch i Bauman, 2001, s. 23). Cel podejmowanych badań powinien, jak twierdzi Stefan Nowak (2007, s. 45), określać badaną zbiorowość.

W omawianym przypadku można wskazać następujące **cele**:

- określenie poziomu doświadczanego stresu i wypalenia zawodowego wśród nauczycieli akademickich,
- ustalenie związku stresu i wypalenia z czynnikami wewnątrzgrupowymi (charakterystykami społeczno-demograficznymi),
- rozpoznanie stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem wśród osób badanych,

- ocena skuteczności strategii, definiowana jako związek pomiędzy stosowanymi strategiami radzenia sobie a poziomem stresu,
- wskazanie zagrożeń psychospołecznych, których obecność dostrzegają w swojej pracy nauczyciele akademicy.

Jak wspomina Gnitecki, (1993, s. 128) w pracach badawczych wyróżnić możemy cele: poznawcze (służące opisowi, wyjaśnieniu omawianych zjawisk), teoretyczne (które posłużyć mogą wzbogaceniu istniejącej wiedzy czy też budowaniu założeń, czy modeli teoretycznych) oraz praktyczne (które służą formułowaniu praktycznych rekomendacji czy wskazówek). W przypadku omawianych badań można wskazywać głównie na jego cel poznawczy i teoretyczny (obrazowanie psychospołecznego ryzyka, stresu, wypalenia, radzenia sobie oraz ich wzajemnych powiązań w przypadku nauczycieli akademickich). Ich wyniki mogą też posłużyć formułowaniu przyszłych rekomendacji względem środowiska pracy i skuteczności podejmowanych strategii zaradczych. Ta perspektywa wydaje się zgodna z twierdzeniem Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman (2001, s. 35), którzy podkreślają, iż w przypadku badań pedagogicznych, to cel, któremu służą, determinuje je w największym stopniu - naukowe poznanie ma zwiększać skuteczność podejmowanych, praktycznych działań. Inną klasyfikację badań pedagogicznych proponuje Sztumski, (1999) wyróżniając badania podstawowe, weryfikacyjne oraz diagnostyczne.

Przedmiotowe badania mają charakter diagnostyczno - zależnościowy. Rys weryfikacyjny ujawnia się w skupieniu się na działaniu czynnika, który niezależnie od badacza jest obecny w badanym układzie (o czym świadczy przegląd literatury i dotychczasowych raportów badawczych), zaś ich diagnostyczny charakter definiuje sprawdzalność określonego (zakładanego) stanu rzeczy i poszukiwanie jego przyczyn czy uwarunkowań (Pilch i Bauman, 2001, s. 36-38).

9. Problemy badawcze

Problem badawczy to, ujmując najprościej, „pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie” (Nowak, 2007, s. 2014). Jak precyzuje Mieczysław Łobocki (2010, s. 23), jest to takie pytanie, „*które w miarę precyzyjnie określa cel zamierzonych badań i jednocześnie ujawnia braki w dotychczasowej wiedzy na interesujący nas temat*”. Jak twierdzi Jerzy M. Brzeziński (2004), taki sposób rozumienia problemu badawczego najczęściej pojawia się w literaturze metodologicznej.

Problemy badawcze zostaną zatem przedstawione w postaci zbioru pytań głównych i szczegółowych, jak bowiem twierdzi Brzeziński (2020, s. 51), taki sposób rozumienia problemu badawczego najczęściej pojawia się w literaturze metodologicznej. Mają one, podążając za klasyfikacjami opisywanymi przez różnych autorów (np. Brzeziński, 2020, s. 52-53; Łobocki, 2010, s. 24-25; Palka, 2006) raczej charakter dopełniający, niż rozstrzygający. **Pytania główne**, na które poszukuje się odpowiedzi w ramach niniejszego projektu badawczego mają następującą postać:

- P1 Jaki jest poziom stresu zawodowego w grupie nauczycieli akademickich?
- P2 Jaki jest poziom wypalenia zawodowego w grupie nauczycieli akademickich?
- P3 Jaki jest związek zmiennych niezależnych z poziomem stresu zawodowego?
- P4 Jaki jest związek zmiennych niezależnych z poziomem wypalenia zawodowego?
- P5 Które zagrożenia psychospołeczne rozpoznają nauczyciele akademicy w swojej pracy zawodowej?
- P6 Jakie obszary nauczyciele akademicy wskazują swobodnie jako dotkliwe w swojej pracy?
- P7 Jaki jest związek stosowanych strategii radzenia sobie z poziomem stresu zawodowego wśród badanych?
- P8 Jakie strategie radzenia sobie są preferowane przez nauczycieli akademickich w specyficznym dla nich kontekście sytuacyjnym ?
- P9 Jaki jest związek zmiennych niezależnych (płci, wieku, planów awansu, zajmowanego stanowiska, rodzaju zatrudnienia, reprezentowanej dyscypliny) ze stosowanymi strategiami radzenia sobie?

Pytania P3 i P4 można rozwinąć do **pytań szczegółowych**:

- P3.1 Jaki jest związek pomiędzy płcią badanych a poziomem stresu?
- P3.2 Jaki jest związek pomiędzy wiekiem badanych a poziomem stresu?
- P3.3 Jaki jest związek pomiędzy zajmowanym stanowiskiem a poziomem stresu?
- P3.4 Jaki jest związek pomiędzy planami awansu badanych a poziomem stresu?
- P3.5 Jaki jest związek pomiędzy rodzajem zatrudnienia badanych a poziomem stresu?

- P3.6 Jaki jest związek pomiędzy typem jednostki zatrudniającej badanych a poziomem stresu?
- P3.7 Jaki jest związek pomiędzy dziedziną nauki a poziomem stresu?
- P4.1 Jaki jest związek pomiędzy płcią badanych a poziomem wypalenia?
- P4.2 Jaki jest związek pomiędzy wiekiem badanych a poziomem wypalenia?
- P4.3 Jaki jest związek pomiędzy zajmowanym stanowiskiem a poziomem wypalenia?
- P4.4 Jaki jest związek pomiędzy planami awansu badanych a poziomem wypalenia?
- P4.5 Jaki jest związek pomiędzy rodzajem zatrudnienia badanych a poziomem wypalenia?
- P4.6 Jaki jest związek typu jednostki zatrudniającej z poziomem stresu i wypalenia?
- P4.7 Jaki jest związek pomiędzy dziedziną nauki a poziomem wypalenia?

10. Hipotezy badawcze

Hipoteza stanowić ma jednoznaczne twierdzenie odpowiadające na postawione w badaniu pytania, to „*logiczny wniosek z teorii, który odnosi się do dającego się zaobserwować stanu rzeczy*” (Konarzewski, 2000, s. 43). Warunkiem prawidłowo postawionej hipotezy jest nie tylko jej weryfikowalność, ale i falsyfikowalność, tj. znajomość warunków, których spełnienie pozwala na przyjęcie lub odrzucenie danego, założonego przez badacza, twierdzenia (Brzeziński, 2020, s. 54-55).

W przypadku pytania badawczego nr 1 i nr 2 występuje ograniczona możliwość postawienia hipotez. Należy zacząć od faktu, że zarówno dane empiryczne, jak i obserwacje badawcze wskazują, iż nauczyciele akademicki są w jakimś stopniu obciążeni stresem zawodowym i dotyczy ich zawodowe wypalenie (fakt ten uzasadniono w rozdziale: *Sytuacja nauczycieli akademickich w polskich i zagranicznych doniesieniach badawczych* niniejszej pracy). Dodatkowo logiczne wnioski, sformułowane na postawie przedstawionej w niniejszej pracy teorii, nakazują uwzględnić fakt, iż stres przejawia się w niemal każdej dziedzinie życia człowieka. W przypadku nauczycieli akademickich obecność stresu i wypalenia można uznać za stosunkowo dobrze dowiedzioną, choć, rzecz jasna, w zależności od czasu, miejsca i formy badań natężenie zjawisk będzie się

różnić. Na tej podstawie można powstrzymać się od formułowania hipotezy dotyczącej obecności zjawiska, zwłaszcza iż hipoteza powinna odnosić do wiedzy „nieznanej lub niewyjaśnionej” (Łobocki, 2010, s. 27). Co więcej, na przykład pytania nr 1 i nr 2, do którego miałyby się odnosić, mają charakter eksploracyjny. Badawczym zamierzeniem jest poznanie pewnego obrazu rzeczywistości, rozpoznanie, jak przedstawia się sytuacja nauczycieli akademickich w kontekście zagrożeń, stresu i jego konsekwencji (wypalenia) oraz radzenia sobie z wymienionymi zjawiskami. Jest zgodne ze zdaniem badaczy takich jak Mirosław Krajewski (2020, s. 62), czy Krzysztof Rubacha (2008, s. 98-99), którzy twierdzą, iż w badaniach eksploracyjnych nie stawia się hipotez. Naturalnie, w badaniach może występować sytuacja, w której część pytań ma funkcję eksploracyjną, natomiast inne pozwalają na formułowanie hipotez. Stąd, weryfikacja teorii może dotyczyć raczej efektywności określonych strategii, lub, w niektórych przypadkach, weryfikacji związku danych socjodemograficznych z (na przykład) poziomem stresu. To jednak zależy od dotychczas poczynionych badań i dostępności takiej wiedzy. Jak wspomina Łobocki (2010, s. 28) hipoteza „nie zawsze (...) wydaje się konieczna w przypadku problemu dotyczącego właściwości badanych zmiennych”. Hipoteza jest zasadna wówczas, gdy „wysnuwa fakty, wyjaśnia zjawiska, o jakie pytamy” (Muszyński, 1970, s. 219), określa przypuszczalne zależności (Zaczyński, 1995, s. 33). Kwestią do rozstrzygnięcia pozostaje więc raczej, w jakim zakresie zjawisko to przejawia się w grupie badanych, zwłaszcza że badania przeprowadzono w okresie specyficznym dla osób badanych, tj. po adaptacji do warunków zdalnego kształcenia. Domniemanie tezy (nie)obecności stresu czy wypalenia, rozumianych według przyjętej ramy teoretycznej, zweryfikują w sposób oczywisty dane kwestionariuszowe.

Dodatkowo należy zauważyć, że wprawdzie w przypadku omawianej próby istnieją badania na grupie nauczycieli akademickich z zastosowaniem skali PSwP (Werner i Springer, 2018), oraz, że można porównać wyniki nauczycieli akademickich do wyników uzyskiwanych przez przedstawicieli innych grup zawodowych (Chirkowska i Grobelny, 2014), to w przypadku narzędzia LBQ wypalenia zawodowego (Santinello, 2008) nie ma takiej możliwości. Mimo że istnieją normy, które umożliwiłyby określenie, jak ma się poziom wypalenia nauczycieli akademickich (w jego określonych wymiarach) do wyników innych grup zawodowych, to konieczność restrukturyzacji narzędzia i uzyskanie struktury trójczynnikowej (w miejsce postulowanej przez autora, struktury czterocynnikowej) sprawiło, iż porównanie takie (które, co należy podkreślić, było

w zamyśle badawczym istotnym elementem postępowania) byłoby nieuprawnione. Byłby to bowiem zabieg tożsamy z porównaniem do norm innego narzędzia badawczego.

W przypadku strategii radzenia sobie pytania sformułowano w sposób umożliwiający eksplorację – celem nie jest weryfikacja dotychczasowych ustaleń (np. w zakresie efektywności strategii, których skuteczność jest określana w dużej mierze przez czynniki sytuacyjne), ale raczej ich stosowalność i efektywność w przypadku konkretnej grupy zawodowej w określonych warunkach. Poprzestano także na pytaniach szczegółowych, kiedy mowa o psychospołecznym ryzyku i rozpoznaniu jego subiektywnej dotkliwości. Wydaje się to adekwatnym rozwiązaniem, ponieważ celem jest rozpoznanie sytuacji, uchwycenie określonych zależności, wstępna (bo taką wszak umożliwiają wybrane narzędzia kwestionariuszowe) diagnoza ogólna sytuacji polskich dydaktyków akademickich. Od przebiegu tego rozpoznania i jego efektów można zaś wytyczyć kolejne ścieżki działania, poruszające się w głąb badanych zjawisk. Stanowi to, w opinii autorki, podstawowe założenie, ale i wartość prezentowanych badań.

Podsumowując, w punktach, w których było to możliwe, (np. w których bezpośrednim celem była diagnoza-eksploracja, lub, w których nie odnaleziono wystarczających danych mogących stanowić dostateczne uzasadnienie) zrezygnowano z proponowania hipotez, natomiast wszędzie tam, gdzie można było nadać treści charakter weryfikacyjny – sformułowano je, ponieważ, mimo eksploracyjnego charakteru badań weryfikacja zależności wydaje się wzbogacać niniejsze badania. Ich listę oraz uzasadnienie przedstawiono poniżej.

Jaki jest związek pomiędzy płcią badanych a poziomem stresu zawodowego?

H₁ W przebadanej próbie nauczycieli akademickich nie istnieje związek pomiędzy płcią a poziomem stresu zawodowego.

Kształt powyższej hipotezy wynika z dostępnych autorce, niejednoznacznych danych empirycznych. Z jednej strony, jak twierdzą Marta S. West i John W. Courtis (2006), to kobiety zgłaszają większą liczbę stresorów związanych z pracą i zagrożeń psychofizycznych, są także w większym stopniu narażone na przeciążenie (Slišković i Sersić, 2011). Jak twierdzą Sandip Solanki i Meeta Mandavija (2021) kobiety nie tylko uzyskują wyższe od mężczyzn wyniki w zakresie poziomu doświadczanego stresu zawodowego, ale także częściej zgłaszają problemy zdrowotne, które, według autorów

raportu, mają z niego wynikać. Z drugiej strony, przeprowadzono badania, w których siła związku płci i stresu jest wprawie statystycznie istotna, lecz słaba (Catano i in., 2010) lub, jak miało to miejsce w przypadku pierwszych badań Anthonego H. Winefielda i jego zespołu (2003), lub Samry Afzal, Marium Din oraz Imtiaz Ali Qureshi (2018) związek ten nie pojawił się zupełnie. Kolejne badania tego samego zespołu (Winefiel, Boyd. Saebel, Pignata, 2008) oraz pomiar na próbie polskiej (Werner i Springer, 2018) wskazują - znów przeciwnie do wcześniejszych ustaleń - na wyższy poziom stresu odnotowany wśród kobiet zatrudnionych w szkolnictwie wyższym (choć w tym przypadku, mowa o stresie związanym z kontekstem pracy). Powodów takiego stanu upatruje się m.in., w konieczności pełnienia ról opiekuńczych i wypełniania większej ilości obowiązków domowych (Schonfeld, 2001). Wobec powyższego sformułowano hipotezę, która nie określa kierunku zależności i zakłada brak związku płci z poziomem stresu. Weryfikacja statystyczna pozwoli ustalić, czy w przebadanej próbie taki związek występuje i jaki jest jego ewentualny kierunek

Jaki jest związek pomiędzy wiekiem badanych z poziomem stresu zawodowego?

H₂ W przebadanej próbie nauczycieli akademickich istnieje związek pomiędzy wiekiem badanych a poziomem stresu zawodowego.

W trakcie analizy psychometrycznej narzędzia PSwP prowadzonej na przedstawicielach zróżnicowanych zawodów, dostrzeżono, że „*im badani byli starsi, tym uzyskiwali wyższe wyniki na skali PSwP*” (Chirkowska-Smolak, Grobelny, 2016, s. 137). Jednak wśród większości badaczy nie ma dostatecznej zgodności co do ogólnej zależności wieku i stresu w grupie nauczycieli akademickich. Z jednej strony mówi się o większym poziomie stresu wśród młodych pracowników i ochronnej roli doświadczenia (Hsu, 2018), z drugiej zaś uznaje się, że z biegiem lat czynniki stresogenne stają się bardziej obciążające (Shultz i in., 2010, Götz, 2018). Ustalono też, że młodszych dydaktyków dotyczył stres związany z wyczerpaniem w relacjach społecznych, natomiast starsi doświadczali wyższego napięcia związanego z poczuciem braku systemowego wsparcia ich pracy (Antoniou, Polychroni, Vlachakis, 2006). Można również przytoczyć o wymaganiach w zakresie cyfryzacji pracy i ewentualnym rozdźwięku pomiędzy kompetencjami a wymaganiami, który, w ocenie własnej, cechował raczej starszych przedstawicieli kadry akademickiej (Bartkowiak, Dama, Krugielka, 2022). Z drugiej

według badań Victora Catano i jego współpracowników (2010, s. 254) to „respondenci z grupy wiekowej od 30 do 49 lat wyrażali największy stres”. Przegląd badań pozwolił więc zauważyć istnienie związków pomiędzy wiekiem respondentów a poziomem stresu zawodowego, jednak nie dostarczył podstaw do określenia kierunku tej zależności. Wobec tego sformułowano hipotezę bezkierunkową. Weryfikacja statystyczna pozwoli ustalić, czy w przebadanej próbie, podobnie jak w przytoczonych publikacjach, taki związek występuje i jaki jest jego ewentualny kierunek.

Jaki jest związek pomiędzy zajmowanym stanowiskiem a poziomem stresu?

H₃ W przebadanej próbie nauczycieli akademickich zatrudnienie na określonym stanowisku nie różnicuje poziomu stresu zawodowego.

Niektórzy autorzy sugerują, że akademickie środowisko składa się z dwóch grup. Pierwszą, złożoną z asystentów i adiunktów, wskazuje się jako najbardziej obciążoną obowiązkami administracyjnymi i dydaktycznymi, przy jednoczesnej presji publikacyjnej. Drugą grupą, która ma doświadczać mniejszej presji, są profesorowie (Kowzan i in. 2016). Jak dowodzą niektórzy autorzy (np. Meng i Wang, 2018, Werner i Springer, 2018) stres cechuje całą akademicką społeczność niezależnie od konkretnej pozycji zawodowej. Chociaż można odnaleźć dowody na to, że to niższe stanowiska są związane z nieco wyższym poziomem doświadczanego stresu (np. Kinman, 2001, Slišković i Maslić Seršić 2011), to istnieją jednak źródła wskazujące na zależność odwrotną (Arnold i in. 1996). Wobec powyższego przyjęto, że sam fakt zatrudnienia na określonym stanowisku nie różnicuje poziomu stresu.

Jaki jest związek pomiędzy planami awansu badanych nauczycieli akademickich a poziomem stresu zawodowego?

H₄ W przebadanej próbie nauczycieli akademickich istnieje związek pomiędzy deklarowanym zamiarem awansu a poziomem stresu zawodowego.

Praca w charakterze dydaktyka w szkolnictwie wyższym często obejmuje złożone role i jest tożsama z karierą badawczą. Awansowanie w hierarchii akademickiej, technicznie rzecz biorąc, jest możliwe w ramach ścieżki dydaktycznej, jednak częściej spotyka się sytuację, w której dydaktyk jest oceniany za osiągnięcia na polu naukowym. Jak twierdzą Springer i Werner (2018, s. 447), „choć awans i większa stabilność

zatrudnienia wynikają z osiągnięć naukowych i badawczych, a nie z zaangażowania w edukację czy organizację, to jednak podział czasu pomiędzy poszczególne role skutkuje zaniedbywaniem aspektów naukowych, co z kolei pogłębia frustrację". Początkowo założono, iż zbliżające się postępowanie awansowe będzie związane ze zintensyfikowanymi wymaganiami (np. publikacyjnymi, realizacją staży). Jednocześnie, perspektywa oceny naukowca i dorobku może wzbudzać napięcie (wiąże się to zapewne także z młodszym wiekiem i niższym stanowiskiem, jak twierdzi Kinman, 2001). Twierdzenie, że ubieganie się przez dydaktyka o naukowy awans mogłoby zatem stanowić źródło stresu, miałoby sens logiczny, zwłaszcza że czas poświęcany na rozwój kariery rywalizuje z obowiązkami niezwiązanymi z prowadzeniem badań (za które w postępowaniu awansowym jest oceniany). Jak bowiem powiadają Elizabeth Bowering i Maureen Reed (2021, s. 21) „*wykladowcy doświadczają znacznego stresu, próbując równoważyć sfery aktywności związane z badaniami i niezwiązane z nimi, po to, by uniknąć poświęcania produktywności badawczej, a co za tym idzie – swojego awansu zawodowego*". Z drugiej strony, mowa jest o pracy, której kontrola i ocena stanowią integralną część, a osiągnięcie kolejnych etapów kariery wynika z pewnego rodzaju gotowości (osobowej) i adekwatności (dotychczasowego dorobku). Możliwość awansu i gratyfikacja płynąca z rozwoju może równoważyć związany z procedurą stres. Paradoksalnie, możliwe, że to właśnie brak możliwości zdobycia wyższej pozycji (w wyniku braku czasu na rozwój naukowy, lub nagłych zmian w procedurach awansowania) jest szczególnie stresogenny. Wobec przedstawionych wątpliwości postanowiono o sformułowaniu hipotezy zakładającej związek pomiędzy planowanym awansem a stresem, jednak nie założono kierunku tej zależności (która, jeśli zaistnieje, ujawni się w statystycznej weryfikacji).

Jaki jest związek pomiędzy rodzajem zatrudnienia badanych nauczycieli akademickich a poziomem stresu?

H₅ W próbie przebadanych nauczycieli akademickich rodzaj zatrudnienia nie różnicuje poziomu stresu.

Można powtórzyć za Andrzejem Rozmusem (2019), że w wyniku przemian współczesnego uniwersytetu i wdrożeniu w jego działalność wielu praktyk biznesowych, zmienia się także sposób, w jaki jednostki oświaty zatrudniają swoich pracowników.

Nowe rodzaje zatrudnienia obejmują „części etatów, umowy czasowe, wydzielanie usług na zewnątrz – *offshoring*” (Rozmus, 2019, s.91). Można by założyć, że, z jednej strony, zmiana form zatrudnienia, jeśli jest w poczuciu pracownika degradująca, zaowocuje napięciem i stresem. Jednak nie odnaleziono jak dotychczas precyzyjnych informacji na temat aktualnego stanu wspomnianego zjawiska. Przypuszcza się raczej, że częściowe zatrudnienia oraz umowy czasowe dotyczą tych pracowników, którzy dopiero nawiązują z jednostką oświaty stosunek pracy. W tej grupie znajdują się jednak nie tylko ukierunkowani na pracę akademicką doktoranci, ale także ci, którzy swoje zawodowe zasoby dywersyfikują (np. praktycy, poświęcający na działalność dydaktyczną tylko część swojego czasu). Wobec niedostatecznych doniesień w tym zakresie, oraz wobec różnic pomiędzy sposobami zatrudnienia w jednostkach publicznych i prywatnych (które mogą różnicować stosunek do tego rodzaju zatrudnienia, np., w jednostkach niepublicznych zatrudnienia w ramach umowy zlecenia mogą być stałą i spodziewaną praktyką) stawia się hipotezę o braku związku. Tę decyzję motywuję także fakt, że nie tyle sam poziom stresu może różnicować zatrudnionych, ile rodzaj stresorów, które napięcie wywołują. Pracownicy zatrudnieni w ramach umów o pracę mogą dotkliwie odczuwać wysokie oczekiwania i przeciążenie obowiązkami, zaś zatrudnieni czasowo mogą odczuwać napięcie związane z niepewną przyszłością. Wymagałoby to jednak dalej posuniętych badań.

Jaki jest związek pomiędzy typem jednostki zatrudniającej badanych nauczycieli akademickich a poziomem stresu?

H₆ W próbie przebadanych nauczycieli akademickich typ jednostki zatrudniającej nie różnicuje poziomu stresu.

Dotychczasowy przegląd literatury nie ujawnił różnic w zakresie poziomu stresu zawodowego pomiędzy dydaktykami zatrudnionymi w publicznych i niepublicznych jednostkach szkolnictwa wyższego, jeśli chodzi o środowisko polskie. Dostępne badania, przeprowadzone przez Afzal, Din oraz Ali Qureshi (2018) pochodzą z Pakistanu i dowodzą, że nauczyciele uczelniani, zatrudnieni w sektorze publicznym i prywatnym istotnie różnią się pod względem poziomu stresu – nauczyciele z placówek prywatnych wykazują jego większy poziom. Można byłoby wprawdzie posiłkować się badaniami pochodzącymi z wcześniejszych etapów edukacji, jednak takie wnioskowanie ma raczej

ograniczoną wartość. Warunki cechujące polskie środowisko akademickie i różnice w funkcjonowaniu placówek publicznych i niepublicznych są specyficzne. Można, rzecz jasna, rozważać kwestie tradycyjnie powiązane z takimi formami zatrudnienia (np. stabilności pracy, jakości zawieranych umów, wysokości zarobków, prestiżu, poczucia przynależności, oczekiwań względem osiągnięć naukowych, orientacji na zróżnicowane cele takich placówek). Jednak domyślnie rozumiana tradycja zdaje się obecnie zbaczać z dotychczasowego kursu. Trudno już dziś ustalić (i należałoby to zapewne analizować w zależności od placówki) tak zwane typowe występowanie wymienionych stresorów. Na przykład, młodszemu stażem pracownikowi trudno jest dziś otrzymać stabilne zatrudnienie w postaci stałego etatu nie tylko w jednostce prywatnej (gdzie preferuje się umowy cywilnoprawne), ale i publicznej. Dlatego też wnioskowanie na podstawie danych pochodzących z innego środowiska miałyby niską wartość predykcyjną. Wobec powyższego postanowiono założyć brak związku pomiędzy zatrudnieniem w ramach określonej jednostki a stresem.

Jaki jest związek pomiędzy dziedziną nauki a poziomem stresu?

H₇ W próbie przebadanych nauczycieli akademickich reprezentowana dziedzina nauki nie różnicuje poziomu stresu.

Mając na uwadze podobieństwa w charakterze pracy akademickiej, (a dokładniej, podobieństwa zadań związanych z rolą, stanowiskiem) wydaje się właściwe, by założyć brak potencjalnych różnic w poziomie stresu. Takie założenie można poprzeć wynikami badań Werner i Springer (2018), które ustaliły, że w przypadku nauczycieli akademickich stres organizacyjny związany jest raczej z kontekstem pracy, niż z jej treścią.

Jaki jest związek pomiędzy płcią badanych a poziomem wypalenia w przebadanej próbie nauczycieli akademickich?

H₈ W przebadanej próbie nauczycieli akademickich nie ma związku pomiędzy płcią a poziomem wypalenia.

Doniesienia badawcze na temat związku płci z wypaleniem są niejednoznaczne. Z prac niektórych autorów wynika, że związek taki nie występuje (Shanafelt i in. 2009; Chen i in., 2014; Khan, Rasli, Yusoff i Ahmad, 2015) lub, że mężczyźni są na nie bardziej

podatni (Olorunsola, 2013). Istnieje też wiele dowodów empirycznych wspierających założenie, że to kobiety cechuje wyższy poziom zawodowego wypalenia (np. Lackritz, 2004; Adekola, 2010). Analiza wyników pochodzących z 12 różnych krajów, przeprowadzona przez Eleanor Watts i Tonego Robertsona (2011) wskazuje z kolei, że związek odnosi się nie do poziomu, ale do kształtu wyników. Jeśli wypalenie rozumieć jako konstrukt o strukturze trójczynnikowej (Maslach, 2011), to kobiety cechuje wyższy poziom wyczerpania, zaś mężczyźni osiągają wyższe wyniki wypalenia w wymiarze obniżonego poczucia osiągnięć (Watts i Robertson 2011). Także Radostina K. Purvanova i John P. Muros, (2010) w obszernej metaanalizie wykazali niewielkie różnice, jeśli chodzi o kształt wypalenia, lecz nie jego poziom. W ich badaniach kobiety w większym stopniu doświadczały wyczerpania emocjonalnego, zaś cynizm (depersonalizacja) cechowały przebieg syndromu wśród mężczyzn. Dlatego sformułowana hipoteza zakłada brak związku pomiędzy płcią badanych a stopniem wypalenia.

Jaki jest związek pomiędzy wiekiem badanych a poziomem wypalenia w przebadanej próbie nauczycieli akademickich?

H₉ W grupie przebadanych nauczycieli akademickich wraz z wiekiem spada poziom zawodowego wypalenia.

W odróżnieniu od danych na temat stresu zawodowego, dowody empiryczne na temat wypalenia i wieku nauczycieli akademickich wydają się spójne. W badaniach wskazano, że młodszy akademicy ujawniają więcej oznak wypalenia niż ich starsi koledzy (np. Jackson, Barnett, Stajich, Murphy, 1993; Kokkinos, 2007; Watts i Robertson 2011; Chen i in. 2014). W przypadku środowiska polskiego można zastanawiać się, w jaki sposób przemiany szkolnictwa wyższego przekładają się na wymagania w stosunku do pracowników w zależności od ich wieku. Jak podają Watts i Robertson (2011) młodszy pracownicy okazują się bardziej podatni na wyczerpanie emocjonalne, stanowiące jeden z aspektów zawodowego wypalenia. Wydaje się to trafne wobec pozycji osób ubiegających się o awans, pracujących na zawodową pozycję, często pełniących równoczesne role – np. opiekuńcze. W kontekście rodzimego środowiska pracy uniwersyteckiej na niedostatek czasu i zasobów wśród młodej kadry wskazuje raport Kowzan i współpracowników (2016), choć w przypadku tej publikacji mowa nie tylko o

pracy dydaktycznej, ale o rolach badawczo-dydaktycznych (a więc odnoszących się raczej do publicznych jednostek oświaty).

Jaki jest związek pomiędzy zajmowanym stanowiskiem a poziomem zawodowego wypalenia w przebadanej próbie nauczycieli akademickich?

H₁₀ W przebadanej próbie nauczycieli akademickich zatrudnienie na stanowisku profesora wiąże się z niższym poziomem zawodowego wypalenia.

Przegląd literatury pozwala wskazać empiryczne dowody na to, że pozycja zawodowa wiąże się z nasileniem wypalenia zawodowego (Catano, 2010), a nawet, że stanowi ona istotny czynnik w jego przewidywaniu (Barkhuizen, Rothmann i Tytherleigh, 2004). Więcej oznak wypalenia ujawniają osoby zatrudniane na niższych stanowiskach akademickich, takich jak wykładowcy czy starsi wykładowcy (Chen i in., 2014), lub osoby posiadające stopień doktora (Kowzan i in. 2016), co może się wiązać z większym obciążeniem dydaktycznym, któremu towarzyszy konieczność prowadzenia badań (Kokkinos, 2007; Ghorpade, Lackritz i Singh, 2007). Związek dydaktyki z wypaleniem obrazują badania, w których wykazano, że „nauczyciele akademicy, tacy jak profesorowie i docenci, mają umiarkowany poziom wyczerpania emocjonalnego, podczas gdy wysoki poziom wyczerpania emocjonalnego stwierdzono na stanowisku asystentów-profesorów i wykładowców” (Khan i in., 2015, s. 5). Wobec danych płynących z przeglądu dostępnych autorce badań przyjęto kierunkową hipotezę, głoszącą, że wypalenie będzie większe wśród pracowników młodszych stopniem. Należy jednak zauważyć, że istnieje obszar warty rozpoznania w kontekście badawczym. Mowa o stosunku ilości godzin dydaktycznych (lub ilości studentów) do poziomu wypalenia w pracy akademickiej. Niestety, w badaniu autorskim nie zadano pytania o ilość realizowanych godzin dydaktycznych, by zbadać ewentualną korelację. Możliwe, że wyższe akademickie stanowisko (co często łączy się też z wiekiem) wykazuje słabszy związek z wypaleniem z uwagi na mniejszą aktywność dydaktyczną. Intensywne kontakty interpersonalne są związane z syndromem wypalenia (Maslach, 1998; Maslach i Leiter, 2016), zaś nauczanie zawiera komponenty emocjonalne, które nie zawsze okazują się dla nauczyciela gratyfikujące. Istnieją dowody, które, choć pochodzą z wcześniejszych etapów edukacji, mogą wskazywać kierunek takich poszukiwań. Wyższe zaangażowanie, uprawianie twórczej dydaktyki, odpowiedzialność za jej efekty

wymagają od nauczyciela znacznych pokładów energii. Jeśli w zamian doświadcza satysfakcji i wdzięczności (uczniów, przełożonych), to będzie się to przekładać na jego większą motywację. Halyna Fesun, Tetiana Nechytailo, Tetiana Kanivest, Yuliya Zhurat oraz Valentyna Radchuk (2020) na podstawie przeprowadzonych badań wskazują, że można zaobserwować zjawisko wprost przeciwne do opisanego. Intensywne zaangażowanie, podejmowanie kolejnych zadań i poczucie odpowiedzialności rzadko spotyka się z uznaniem, a to prowadzi do wzrostu emocjonalnego wyczerpania – jednego z wymiarów wypalenia. Zdają się to potwierdzać doniesienia z Turcji, gdzie asystenci i wykładowcy okazywali się bardziej wyczerpani od starszych stopniem naukowym kolegów (Tümkeya, 2007). Także Syed M. Azeem i Nazir A. Nazir (2008) wykazali, że na próbie przebadanej w Indiach wyczerpanie okazywało się wyższe wśród wykładowców (asystentów) niż profesorów.

Jaki jest związek pomiędzy planami awansu badanych a poziomem zawodowego wypalenia w przebadanej próbie nauczycieli akademickich?

H₁₁ W przebadanej próbie nauczycieli akademickich nie ma związku pomiędzy planami awansu a poziomem zawodowego wypalenia.

Podążając za tokiem rozumowania przedstawionym w analogicznym problemie związanym z relacji stresu i awansowania, można wskazać, że istnieją argumenty, by traktować planowany awans akademicki jako obciążający, ale i gratyfikujący. Jednak powołanie na to samo wnioskowanie wydaje się niewystarczające. Wypalenie jest zjawiskiem bardziej złożonym niż stres, który stanowi tylko jedną z jego przyczyn. W rozdziale dotyczącym relacji pomiędzy stresem a wypaleniem wyjaśniono, nie sam stres, ale raczej nieskuteczne radzenie sobie, prowadzi do wypalenia (Jaworowska, 2014). Zrealizowany przegląd literatury pozwala jedynie na wnioskowanie pośrednie, co obniża wiarygodność takich wniosków. Awans naukowy lub nienaukowy niewątpliwie wymaga wysiłku, jest to jednak (nawet w przypadku osób zatrudnionych do celów dydaktycznych), najczęściej wysiłek publikacyjny, a „rzadko zdarza się, aby doskonałość w nauczaniu lub praktyce klinicznej mogła zrównoważyć słabe publikacje” (Dixon, 2009, s. 847). Starania o awans są jednak uwarunkowane (prócz osobowych) także okolicznościami akademickiej rzeczywistości: wymaga się efektów przekładających się na zysk i prestiż wydziału (gdyż od nich zależne są środki

przyznawane na rozwój jednostki), projekty badawcze muszą być realizowane w ograniczonym czasie (by weszły w dorobek oceniany w procedurze awansowania), jednocześnie należy okazać się przydatnym dla wydziału w jakiejś roli administracyjnej. Wszystko to ma szansę spotkać się z nagrodą w postaci stabilnego i finansowo satysfakcjonującego zatrudnienia i uznania – jednak szanse te stają się coraz mniejsze z uwagi na warunki społeczno-gospodarcze. Tok akademickiej kariery zależy także od relacji w miejscu pracy, mentora i zespołu współpracowników (Dixon, 2009, s. 848-849). Wydaje się, że nie bez znaczenia jest także strategia publikacyjna, przyjmowana w zależności od standardów oceny. Procesy ewaluacji, oparte na kwantyfikacji osiągnięć ignorują fakt dopasowania artykułu do czasopisma i jego odbiorców, wkładu w rozwój badacza i dyscypliny, biorąc pod uwagę wyłącznie wartość punktacji ministerialnej (która jest skądinąd nieprzewidywalna). Zdarzają się także zmiany kryteriów oceny w trakcie procedury awansowej. W takiej sytuacji trudno o utrzymanie poczucia autonomii i sprawczości, co według Davida Litalien i Frédérica Guay (2015) jest podstawą w wytrwałej realizacji celu, na przykład, ukończenia studiów doktoranckich. Wszystko to przemawia na korzyść optyki, według której planowany awans zawodowy będzie się wiązał z wyczerpaniem, nieprzewidywalnością (co przełoży się na skuteczność przygotować, radzenia sobie z wyzwaniami), a więc konstruktami mającymi wiele wspólnego z syndromem wypalenia. Z drugiej strony, osoby planujące awans i przygotowujące się do procedury ewaluacyjnej mogą stanowić grupę, w której proces radzenia sobie ze stresem – czyli mechanizmu kluczowego dla pojawienia się i rozwoju wypalenia - przebiega efektywnie. Także wyższe poczucie osiągnięć osobistych (związane z uzyskaniem wymaganego dorobku), a więc trzeci osiowy konstrukt w trójczynnikowym modelu wypalenia według Maslach (1993, 1998) oraz Maslach i Leitera (2011) wiąże się z mniejszym ryzykiem wypalenia.

Te argumenty skłaniają do ostrożności w formułowaniu hipotezy o określonym związku. Dlatego, pomimo kształtu uprzedniej hipotezy dotyczącej stresu i awansu (zakładającej istnienie takiego związku) nie należy powielać jej w przypadku wypalenia. Intuicyjne założenie, że wzrost wymagań i ocena społeczna muszą w jakiś sposób przełożyć się na stres, stałoby w sprzeczności z wiedzą na temat pośredniej roli radzenia sobie. Z ostrożności badawczej sformułowano hipotezę o braku związku między planowanym awansem a wypaleniem, zakładając jednocześnie, że ewentualną relację tych zmiennych i ich określony kierunek wykaże analiza statystyczna.

Jaki jest związek pomiędzy rodzajem zatrudnienia badanych nauczycieli akademickich a poziomem stresu i wypalenia zawodowego?

H₁₂ W przebadanej próbie nauczycieli akademickich nie występuje związek pomiędzy rodzajem zatrudnienia badanych a poziomem stresu i wypalenia zawodowego.

Zatrudnieni na umowę o pracę mogą cechować się niższym poziomem stresu i wypalenia, ponieważ stabilność umowy na czas nieokreślony może sprzyjać poczuciu bezpieczeństwa finansowego. Jeśli traktować formę zatrudnienia jako nagrodę za wykonywaną pracę, to w oczywisty sposób wiąże się ona z gratyfikacją finansową, ale może być także rozumiana jako wyraz uznania czy przynależności do jednostki oświatowej, zwłaszcza że organizacje posiadają zazwyczaj ograniczoną liczbę stanowisk. Istnieją doniesienia badawcze na temat związku sytuacji materialnej z utrzymaniem się na ścieżce akademickiej kariery, choć w tym przypadku mowa tylko o studiach doktoranckich. Badacze Margaux van der Haerta, Elena Arias Ortizb, Philippe Emplitc, Véronique Halloindand Catherine Dehone (2014) wykazali, że niedostateczne finansowanie jest istotnie związane z porzucaniem studiów doktoranckich. W zasadzie poczucie adekwatnego wynagrodzenia ma wiązać się z niższym ryzykiem wypalenia niezależnie od zawodu (Maslach i Leiter, 2008). Jednak związek poczucia wynagrodzenia (i tym samym mniejszej podatności na wypalenie zawodowe) zdaje się jednak umykać jednoznacznej interpretacji, jeśli mowa o środowisku akademickim. Z jednej strony istnieją badania, które wiążą poczucie wynagrodzenia (w aspekcie finansowym i społecznym) z niższym poziomem wypalenia (Tanimoto, Richter, Lindfors, 2023). Z drugiej strony, istnieją także dane głoszące, że akademicy posiadający umowę o pracę byli bardziej wyczerpani i cechował ich większy stopień depersonalizacji (depersonalizacja jest wymiarem wypalenia według Maslach, obecnie w większości publikacji występuje pod nazwą „cynizm”), niż adiunktów, którzy zajmowali się wyłącznie dydaktyką (Ghorpade, Lackritz i Singh 2007). Można także odnaleźć publikacje, w których związek taki w ogóle nie występuje (Gonzales i Bernard, 2009). Różnice te mogą być warunkowane specyfiką kraju (a dokładniej – akademicką rolą i przypisanymi do niej obowiązkami), w jakim realizowano badania. Być może wartość umowy o pracę (i związaną z nią gratyfikacjami materialnymi i pozamaterialnymi) jest różnie interpretowana przez respondentów. Trudno odnieść się jednoznacznie do warunków zatrudnienia na gruncie rodzimym – z jednej strony stabilność umowy

powinna wspierać poczucie bezpieczeństwa, z drugiej, stosunek ilości zadań i ról do wynagrodzenia finansowego może być odczuwany jako nieadekwatny. W świetle tak sprzecznych doniesień zastosowano założenie o braku związku pomiędzy zatrudnieniem a poziomem zawodowego wypalenia.

Jaki jest związek typu jednostki zatrudniającej z poziomem wypalenia zawodowego?

H₁₃ W przebadanej próbie nauczycieli akademickich nie występuje związek pomiędzy typem jednostki zatrudniającej a poziomem wypalenia zawodowego.

W przeciwieństwie do analogicznej hipotezy dotyczącej stresu odnaleziono kilka empirycznych doniesień, traktujących o wypaleniu w kontekście typu jednostki, rozróżniających pomiędzy jednostką prywatną a publiczną. Wypalenie jest procesem złożonym, na który składa się nie tylko poziom stresu (powstającego także w toku indywidualnej interpretacji), ale też szereg czynności związanych z radzeniem sobie, dostępnym wsparciem oraz, co ważne specyficznymi warunkami miejsca pracy. Niewątpliwie, wymagania dotyczące pracy akademickiej mogą przekładać się na postępujące wypalenie zawodowe wśród kadry akademickiej (Sabagh i in., 2018).

Właśnie z perspektywy klimatu organizacyjnego rozważali wypalenie Sait Revda Dinibutun oraz Cemil Kuzey Muhammet Sait Dinc (2020). Badania przeprowadzone na tureckich uniwersytetach wskazało, że nauczycieli zatrudnionych w jednostkach publicznych i prywatnych dotyczy nieco inny aspekt wypalenia. Posługując się modelem trójczynnikowym Maslach (1993), badacze wskazali, że respondenci z jednostek publicznych osiągalni wyższe wyniki na wymiarze obniżonego poczucia osiągnięć, z kolei respondenci z jednostek prywatnych wykazywali wyższe wyniki na skali depersonalizacji (cynizmu), co, chociaż stanowi dość niejednoznaczny argument, jeśli chodzi o poziom wypalenia, lecz wskazuje, że nawet zbliżone wyniki pomiędzy typami jednostek nie mogą być traktowane jako wyniki tożsame. Z kolei Naser Jamal Khmour, Omar Durrah i Martin Harris na próbie pochodzącej z jordańskiego środowiska akademickiego wykazali, że poziom wypalenia zawodowego w uczelniach publicznych jest wyższy niż w uczelniach niepublicznych. Autorzy wiązali uzyskane wyniki z większymi obciążeniami (liczbą studentów, ilością obciążeń dydaktycznych) i przy jednoczesnym, niższym niż na uczelniach prywatnych, wynagrodzeniem i uznaniem oraz ograniczoną

decyzyjnością (Khdour, Durrah, Harris, 2015). Referując raport z badań realizowanych przez Międzynarodowy Instytut UNESCO ds. Budowania Potencjału w Afryce (UNESCO-IICBA), Gilbert Nganga (2022) donosi, że nauczyciele zatrudnieni na uczelniach publicznych nieco rzadziej przyznawali, że dotyczą ich objawy wypalenia zawodowego. Niestety, doniesienia te wydają się niewystarczające, by na ich podstawie sformułować tezę dotyczącą istotnych różnic. Po pierwsze, mowa o typie jednostki, a więc określonym modelu jej funkcjonowania, który zależy od uwarunkowań społeczno-kulturowych czy systemu prawnego. Różnice pomiędzy krajami, w których badania te przeprowadzono (Jordania, Turcja, Kenia), mogą obniżać wartość porównawczą. Z ostrożności badawczej przyjęto hipotezę o braku różnic w poziomie wypalenia, jednocześnie zachowując świadomość, że wynik analizy może ją jeszcze ujawnić. Ponadto, dane na ten temat mogą być analizowane w kolejnych krokach działalności badawczej. Różnice w poziomie nie przekreślają bowiem możliwości eksploracji co do różnic w zakresie profilu wypalenia, tj. wartości określonych wymiarów dla każdej z grup.

Jaki jest związek pomiędzy reprezentowaną dziedziną nauki a poziomem wypalenia zawodowego w przebadanej próbie nauczycieli akademickich?

H₁₄ W przebadanej próbie nauczycieli akademickich nie występuje związek pomiędzy reprezentowaną dziedziną nauki a poziomem wypalenia zawodowego.

Początkowe dane dotyczące zjawiska wypalenia pochodziły ze środowisk tradycyjnie uznanych za najbardziej obciążające, tj. związanych z naukami medycznymi. To (między innymi) od osób zatrudnionych w środowiskach medycznych zaczynała swoje empiryczne weryfikacje jedna z najbardziej znanych badaczek syndromu wypalenia, Maslach. (np. 1976, 1978, 1982). Niewątpliwie, można za wczesnymi pracami Maslach rozważać, w jaki sposób role dydaktyczne i te, które pełni się w praktyce zawodowej, funkcjonują w przypadku osób, których dyscyplina w praktyce opiera się na bliskim kontakcie emocjonalnym i jest związana z emocjami i odpowiedzialnością (tak postulował także Freudenberg w 1983 roku) – i na tej podstawie formułować hipotezę, że bardziej obciążone wypaleniem będą te, które cechuje intensywny kontakt interpersonalny. Jednak po pierwsze, rola dydaktyczna nie zawsze wiąże się z aktywną praktyką, po wtóre, sama Maslach oraz jej współpracownicy zmienili

od tamtego czasu kierunek swoich twierdzeń. Postulując obecnie, iż wypalenie wynika raczej z niedopasowania konkretnej osoby do określonego stanowiska, oraz że przede wszystkim cechy miejsca pracy należy uznać za odpowiedzialne za rozwój wypalenia (Maslach i Leiter 2010, Maslach i Leiter, 2011), trudno byłoby utrzymać w mocy podobne wnioskowanie. Ponadto rola dydaktyka, co do zasady wiąże się z intensywnym kontaktem interpersonalnym, niezależnie od dziedziny. Zatem to kryterium nie może służyć za logiczny argument wskazujący określoną dziedzinę nauki jako potencjalnie bardziej zagrażającą. Niestety, do niniejszej rozprawy nie włączono pytania o ilość godzin pracy, jaką w tygodniu świadczy respondent, by próbować ustalić relację pomiędzy średnim obciążeniem, dziedziną, a wypaleniem (co mogłoby pozwolić trafniej różnicować pomiędzy reprezentantami różnych dziedzin). Ponieważ dotychczasowe studia literaturowe nie pozwoliły na odnalezienie danych, które mogłyby stanowić wskazówkę co do związku reprezentowanej dziedziny i wypalenia (jeśli porównania występują, to raczej pomiędzy nauczycielami akademickimi jako grupą zawodową i przedstawicielami innych profesji). Dlatego zdecydowano się na hipotezę zakładającą brak związku pomiędzy dziedziną nauczania a poziomem wypalenia zawodowego.

11. Zmienne i ich wskaźniki

Zaprojektowanie i przeprowadzenie badania wymaga precyzyjnego zdefiniowania cech, czy wartości, którymi interesuje się badacz. Każdy z takich czynników, zmiennych pod względem wielkości czy rodzaju nazywamy zmienną (Gerring i Zimbardo, 2008, s. 24). Prawidłowo określona zmienna spełnia dwa warunki: jest rozłączna (czyli przyjmuje dla jednego obiektu w badanej próbie jedną, konkretną wartość) i adekwatna (cechuje ją wyczerpywalność i wyłączność). Powinna także spełniać warunek trafności, „rozumiany jako zgodność ze stanem wiedzy naukowej, na którą składają się wyłącznie sprawdzone empirycznie teorie” (Brzeziński, 2020, s. 27). Zmienną nazywamy zbiór wartości, jakie dany obiekt przyjmuje w swojej populacji (Rubacha, 2008, s. 42). Te, „których rozkładu wartości w zbiorze badanych obiektów badacz nie można przewidzieć” (Rubacha, 2008, s. 45), a które są przedmiotem badawczego zainteresowania w tym sensie, że ich związki z innymi zmiennymi pragnie się wyjaśnić, nazywa się zmiennymi zależnymi (wyjaśnianymi). Natomiast te, które potencjalnie na nie oddziałują, to zmienne niezależne (Brzeziński, 2020, s. 32).

Tabela 2.

Wykaz zmiennych i ich wskaźników

Zmienna	Rodzaj	Kategorie zmiennej	Wskaźnik
Poziom stresu	Zależna (wyjaśniana)	Relacja z pracą (jeden wymiar)	Wynik na skali PSwP (Chirkowska-Smolak, Grobelny, 2016)
Radzenie sobie	Zależna (wyjaśniana)	Dyspozycyjne radzenie sobie – strategię	Wynik pomiaru kwestionariuszem MiniCOPE (Jurczyński, Ogińska-Bulik, 2014)
Wypalenie zawodowe	Zależna (wyjaśniana)	Braku równowagi pomiędzy zasobami a wymaganiami, w czterech wymiarach: wyczerpanie psychofizyczne, brak zaangażowania w relacje, poczucie braku skuteczności, rozczarowanie (Santinello, 2008).	Wynik pomiaru kwestionariuszem LBQ Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego Link (Jaworowska, 2016).
Wiek	Niezależna (wyjaśniająca)	Liczony w latach.	Liczba podana w metryce
Płeć	Niezależna (wyjaśniająca)	Jedna z opcji: kobieta, mężczyzna, płeć niebinarna	Wybór opcji w metryce
Tytuł naukowy	Niezależna (wyjaśniająca)	Jedna z opcji: magister, doktor, doktor habilitowany, profesor	Wybór opcji w metryce
Zajmowane stanowisko	Niezależna (wyjaśniająca)	Jedna z opcji: pracownik dydaktyczny-wykładowca, pracownik badawczo-dydaktyczny bądź adiunkt, profesor uczelni, profesor	Wybór opcji w metryce
Plan awansu	Niezależna (wyjaśniająca)	Jedna z opcji: jestem w trakcie przygotowywania doktoratu, jestem w trakcie przygotowywania habilitacji, jestem w trakcie ubiegania się o tytuł profesora, nie mam na ten moment planów aby awansować, ubiegam się o awans nie związany ze stopniem naukowym lub o funkcję	Wybór opcji w metryce
Dziedzina nauki	Niezależna (wyjaśniająca)	Jedna z opcji (wybór głównej): nauki ścisłe i przyrodnicze, nauki inżynieryjno-techniczne, nauki społeczne, nauki humanistyczne, nauki medyczne i nauki o zdrowiu, nauki rolnicze, nauki teologiczne, dziedzina sztuki	Wybór opcji w metryce

Typ jednostki	Niezależna (wyjaśniająca)	Jedna z opcji: uczelnia publiczna, uczelnia niepubliczna, jednoczesne zatrudnienie w obu typach jednostek	Wybór opcji w metryce
Rodzaj zatrudnienia	Niezależna (wyjaśniająca)	Jedna z opcji: zatrudnienie na umowę o pracę, zatrudnienie w ramach umowy cywilnoprawnej, własna działalność gospodarcza, umowa mieszana	Wybór opcji w metryce
Treść pracy	Niezależna (wyjaśniająca)	Obciążenie, tempo pracy, środowisko fizyczne pracy, charakterystyka obowiązków, ramy czasowe pracy	Wynik (narzędzie autorskie, Ryzyko w Pracy Akademickiej)
Kontekst pracy	Niezależna (wyjaśniająca)	Rola w organizacji i rozwój zawodowy, kultura organizacyjna, kontrola, relacje interpersonalne, wsparcie	Wynik (narzędzie autorskie, Ryzyko w Pracy Akademickiej)

12. Narzędzia pomiarowe

Narzędzia opisano poniżej, zgodnie z kolejnością pojawienia się ich w procedurze badawczej. Zdecydowano o takim układzie z myślą, iż respondentom łatwiej będzie podjąć refleksję, rozpoczynając od zagadnień ogólnych (standaryzowane kwestionariusze dotyczące stresu i wypalenia), poprzez namysł nad własnymi strategiami zaradczymi (standaryzowany kwestionariusz mini COPE), po szczegółowe rozpoznanie czynników psychospołecznego ryzyka (autorskie narzędzie), ocenę ich dotkliwości w osobistym odczuciu, oraz, ewentualnej refleksji podsumowującej, która może zawierać (zachęca do tego pytanie kończące) odpowiedź na temat tego, co jest potrzebne do lepszego, bardziej efektywnego radzenia sobie osobie badanej – mówiąc wprost – jakie rozpoznaje u siebie potrzeby. Prośba o dane metryczne jest sformułowana pod koniec badania, natomiast informacja o tym, że taka przestrzeń się pojawi (oraz że nie będzie możliwości identyfikacji jednostki po jej odpowiedzi z uwagi na stopień ogólności i uniemożliwiająca to procedurę, szczegóły opisano to poniżej, w rozdziale *Organizacja i przebieg badań. Aspekty etyczne procedury badawczej*) zawiera się w informacjach kierowanych na samym początku badania, po pierwsze, w zaproszeniu, po wtóre, przy stronie potwierdzającej zgodę na wymienione tam szczegółowo informacje o badaniu i jego warunkach.

Postrzegany Stres w Pracy (PSwP) – T. Chirkowska-Smolak, J. Grobelny (2016)

Podstawę PSwP stanowi anglojęzyczna skala *Stress Perceived Scale* PSS (Lee, 2012). W 2016 roku została przełożona na język polski i zweryfikowana parametrycznie (Chirkowska-Smolak i Grobelny, 2016). Ma dwuczynnikową strukturę – zastosowano pytania wprost oraz pytania odwrócone. Skala okazała się homogeniczna (a więc odpowiednia do badania stresu jako jednolitego konstrukt) i rzetelna, ponieważ pomiar w ramach dwóch badań pozwolił ustalić, że współczynniki spójności wewnętrznej osiągnęły wartość .85 i więcej. Skala służy do pomiaru stresu zawodowego, który respondent odczuwał w ostatnim czasie (w okresie jednego miesiąca), a jej wysoka rzetelność sprawia, iż rekomenduje się jej zastosowanie w badaniach naukowych. Cechuje ją też wysoka trafność, tj. wykazuje związki stresu zawodowego z dolegliwościami empirycznie wiązаныmi z przeżywaniem stresu (Chirkowska-Smolak, Grobelny, 2016, s. 137). Wybór narzędzia uzasadnia jego konstrukcja – pozwala ona skupić uwagę badanych na interaktywnym charakterze ich relacji z pracą, co wpisuje się w przyjętą w ramach rozprawy ramę teoretyczną zjawiska stresu. Atutem jest fakt, że istnieją już badania z zastosowaniem tej właśnie skali na grupie pracowników akademickich. Ponieważ publikacje na temat wspomnianych badań ukazują się od 2018 r. (Werner i Springer, 2018) autorka upatrywała zalety zastosowania skali z uwagi na możliwość porównania wyników, które dotyczą okresu przed pandemią COV-SARS-19 i czasu, kiedy, funkcjonowanie w pracy zdalnej i wyzwania związane z obostrzeniami były już respondentom znane. Z uwagi na statystyczną weryfikację skali istnieje także możliwość skonfrontowania wyników uzyskanych przez akademickich dydaktyków z wynikami próby badanej przez autorów skali – osób o zróżnicowanych zawodach. Skala zawiera 10 twierdzeń, do których respondent odnosi się na pięciostopniowej skali Likerta, określając częstość opisanych odczuć (od „nigdy” do „bardzo często”).

Skala została opublikowana i opisana jako niewymagająca specyficznych uprawnień. Niemniej, nawiązano kontakt z główną autorką skali, aby upewnić się o bieżącym statusie skali i taką zgodę otrzymano.

Link Burnout Questionnaire – M. Santinello (2008) w adaptacji A. Jaworoskiej (2014)

Narzędzie zostało stworzone do pomiaru wypalenia zawodowego, rozumianego jako zjawiska, u którego podstaw leży chroniczne doświadczanie stresu. Stres traktowany jest tu jako skutek braku równowagi pomiędzy zasobami jednostki a wymaganiami, jakie stawia środowisko jego pracy (Jaworowska, 2014, s. 4). Jak wspomina autor narzędzia, w jego podstawy leży rosnące zainteresowanie dominującą (także obecnie), wielowymiarową koncepcją wypalenia zawodowego Maslach i Jackson.

W swojej pracy Santinello (2008) przeformułował trzy dotychczasowe wymiary wypalenia wymieniane przez Maslach, oraz dodaje czwarty, autorski, którego zadaniem jest uwzględnienie egzystencjalnego komponentu wypalenia zawodowego. Ostatecznie, narzędzie uwzględnia cztery wymiary syndromu, tj.

- Wyczerpanie psychofizyczne – dotyczy oceny psychofizycznych zasobów, które z jednej strony oznaczają zmęczenie, napięcie, presję, z drugiej zaś aktywizacja i wysoki poziom energii.
- Brak zaangażowania w relację – wyrażający się na jednym krańcu kontinuum poprzez przedmiotowe traktowanie osób, z którymi jednostka spotyka się w pracy, postawą zdystansowaną, na drugim zaś z zaangażowaniem w relacje interpersonalne.
- Poczucie braku skuteczności zawodowej – określający poczucie pracownika względem własnej efektywności co do osiągnięcia celów zawodowych, innymi słowy -swojego poziomu kompetencji.
- Rozczarowanie – wymiar odnoszący się do utraty entuzjazmu wobec codziennej, zawodowej aktywności, poczucia, że praca jest bez większej wartości i nie wnosi nic do życia (ideałów) respondenta. W tym ujęciu wypalenie zawodowe jest procesem stopniowej utraty entuzjazmu, początkowych oczekiwań i pasji (Santinello 2008).

Pomiar polega na odniesieniu się osoby badanej do każdej z 24 pozycji kwestionariusza na skali sześciostopniowej – twierdzenia odnoszą się do częstości opisywanych odczuć (Jaworowska, 2014). Możliwe jest porównanie do norm dla różnych grup zawodowych, lecz nie ma pomiędzy nimi nauczycieli akademickich.

W konsekwencji przyjętej ramy teoretycznej i charakterystyki badanej populacji nauczycieli akademickich (kariera związana z interpersonalnym kontaktem, wobec której oczekuje się jakiegoś stopnia twórczego zaangażowania, opiekuńczej, a jednocześnie profesjonalnej postawy, potencjalnie zaspokajającej egzystencjalne potrzeby związane z wymiarem rozczarowania) jako najbardziej adekwatne uznano narzędzie włoskiego badacza. Powiada on bowiem, iż przeznaczeniem LBQ (Link Burnout Questionare) jest „*badanie zawodowego wypalenia u osób pracujących w zawodach związanych z udzielaniem pomocy bądź oddziaływaniem na innych ludzi, tak zwanych zawodach społecznych, których kluczową cechą jest konieczność wchodzenia w bezpośrednie relacje z innymi*” (Jaworowska, 2014, s. 52). Zakup i zastosowanie kwestionariusza ogranicza kategoria B2.¹⁰

Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem Mini COPE – C. S. Carver w adaptacji Z. Juczyńskiego i N. Oginskiej-Bulik

Wielowymiarowy Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem, autostwa Charlesa S. Carvera, Michaela F. Scheiera i Jagdish Weintraub (1989) w adaptacji Zygryda Juczynskiego i Niny Ogińskiej-Bulik (2009) ma za zadanie ocenę strategii radzenia sobie. Obejmuje strategie: aktywne radzenie sobie, planowanie, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, unikanie konkurencyjnych działań, zwrot ku religii, pozytywne przewartościowanie i rozwój, powstrzymanie się od działania, akceptacja, koncentracja na emocjach i ich wyładowanie, zaprzeczanie, odwracanie uwagi, zaprzestanie działań, zażywanie alkoholu lub innych środków psychoaktywnych, poczucie humoru. Badany ustosunkowuje się do 24 twierdzeń, oceniając stopień zgodności twierdzenia z własnymi reakcjami. W efekcie uzyskuje się wiedzę na temat typowego reagowania i odczuwania w sytuacjach stresu, tj. dyspozycyjnego radzenia sobie, Rolę norm pełnią średnie i odchylenia standardowe. Narzędzie jest częścią zbioru NPSR (Narzędzi Pomiaru Stresu i Radzenia sobie ze Stresem). Podobnie jak ma to miejsce w przypadku opisanego powyżej kwestionariusza

¹⁰ Według kategoryzacji Komisji do Spraw Testów Psychologicznych, Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, oznaczająca testy dla psychologów lub innych specjalistów po ukończonym ogólnym szkoleniu z psychometrii zakończonym egzaminem, a następnie szkolenia z zakresu konkretnego testu (lub grupy podobnych testów). Autorka przedłożyła dyplom ukończenia studiów psychologicznych.

wypalenia zawodowego LBQ, zakup i zastosowanie narzędzia ogranicza kategoria. MiniCOPE jest oznaczony kategorią A¹¹.

Ryzyko w Pracy Akademickiej – narzędzie autorskie

W trakcie formowania się zamysłu badawczego powstała potrzeba związana z pomiarem czynników ryzyka psychospołecznego obecnych w pracy akademickiej. Zdecydowano, iż warto uzupełniać projekt o dane umożliwiające ogląd z poziomu psychospołecznych czynników ryzyka, charakterystycznych dla specyfiki zawodu nauczyciela akademickiego. Umożliwiające to narzędzie powinno być, zgodne z przyjętym paradygmatem, sformułowane jako seria wystopniowanych odpowiedzi oraz zawierać pytania otwarte dotyczące ewentualnych potrzeb respondentów. Miejsce na otwarte uwagi w zamysśle autorki mogłoby jednocześnie pozostawiać respondentom przestrzeń na wyrażenie emocji (które refleksja nad własną sytuacją może wzbudzić), włączenia osobistych uwag (co, prócz poczucia bycia wysłuchanym i potraktowanym po partnersku – w miejsce strukturalnie sztywnych kwestionariuszy – może w pewnych wypadkach dać namiastkę sprawczości w działaniu). Rzecz jasna, w tym wypadku wypowiedź, tj. uzupełnienie pola, miała nieobowiązkowy charakter i była domyślnie skierowana do tych respondentów, którzy pragnęli swój głos włączyć w dyskusję na temat pracy akademickiej i jej warunków.

Narzędzie zaprojektowano odnosząc się do ramy teoretycznej, według której psychospołeczne czynniki w miejscu pracy dzielą się pod względem przynależności do kontekstu bądź treści pracy (Leka, Griffiths, Cox, 2003; Leka i Jain, 2010; Werner i Springer, 2018; Piorunek i Werner 2018, Werner i Springer, 2021). W toku prac dokonano kwerendy literatury i na tej podstawie przyjęto powyższy podział. Jednocześnie, ponieważ nie napotkano dotychczas narzędzia odnoszącego się wprost do nauczycieli akademickich (pod względem ryzyka psychospołecznego ich pracy), oraz z uwagi na fakt, że dostępne kwestionariusze pomiaru cechował wysoki poziom ogólności, (nie obejmowały też aktualnych czynników ryzyka związanych z przeniesieniem pracy do warunków zdalnych i związanych z tym ewentualnych wyzwań) zdecydowano o skonstruowaniu narzędzia autorskiego. W zamysśle autorki ma

¹¹ Kategoria „A” nakłada wymóg ukończenia studiów magisterskich z psychologii. Autorka przedłożyła wymagany dyplom.

ono dotyczyć zagrożeń, które stały się aktualne w ciągu ostatnich lat, ale także elementów ryzyka typowych dla warunków akademickich. Uwzględniono przy tym elementy cechujące tradycyjny model kariery akademickiej, jak i wszelkie konteksty sytuacyjne mogące mieć związek z dobrostanem środowiska akademickiego w kontekście bieżących przemian.

W trakcie projektowania narzędzia uwzględniono w nim czynniki dotyczące treści pracy, w tym obciążenie i tempo pracy, środowisko fizyczne pracy, charakterystykę obowiązków, ramy czasowe pracy, oraz, czynniki dotyczące kontekstu pracy, w tym rolę w organizacji, rozwój zawodowy, kontrolę, kulturę organizacyjną, relacje interpersonalne oraz wsparcie. Pilotażowa weryfikacja wpłynęła na zastosowane sformułowania, lecz nie na liczbę twierdzeń. Następnie, po badaniach na próbie nauczycieli akademickich zweryfikowano zgodność wewnętrzną testu (tj. stopień, w jakim pozycje w teście mierzą ten sam konstrukt) przy użyciu Alfa Cronbacha (α). Analiza wykazała, że wyróżnione wymiary są spójne (tabela 3).

Tabela 3.*Właściwości narzędzia Ryzyko w Pracy Akademickiej**

	Wymiar	Pozycje	Zakres tematyczny		Przykładowe twierdzenia*	Rzetelność (Alfa Cronbacha α)
TREŚĆ PRACY	1	1-8	Obciążenie tempo	i	(1) Presja czasu, nieprzekraczalne terminy wypełnienia wymagań – na przykład godzin dydaktycznych lub publikacji.	$\alpha = 0,68$
	2	9-12	Środowisko pracy		(12) Obawa o bezpieczeństwo zdrowotne czy fizyczne (na przykład niewystarczająca ochrona zdrowia, procedur sanitarnych).	$\alpha = 0,79$
	3	13-20	Charakterystyka obowiązków		(13) Powtarzalność obowiązków, monotonia, nuda.	$\alpha = 0,8$
KONTEKST PRACY	4	20-28	Rola organizacji	w	(20) Niejasność co do zakresu pełnionej przeze mnie roli czy moich obowiązków.	$\alpha = 0,82$
	5	29-31	Kontrola		(31) Nadmiernie rozbudowana kontrola nad przebiegiem mojej pracy lub wielość procedur kontrolnych.	$\alpha = 0,75$
	6	32-35	Kultura organizacyjna		(32) Brak jasnych kryteriów oceny pracowniczej lub uznaniowość w ocenie pracy.	$\alpha = 0,86$
	7	36-40	Relacje wsparcie	i	(40) Niewystarczający poziom wsparcia ze strony organizacji w przypadku problemów z moimi obowiązkami (na przykład koniecznością zmiany trybu pracy, dostosowaniem do nowych wymagań).	$\alpha = 0,8$

*Instrukcja w formie pytania: *Czy któreś z wymienionych czynników charakteryzują Pani/Pana pracę i obszary z nią powiązane?* Badany ustosunkowuje się na skali 5-stopniowej (zdecydowanie nie – zdecydowanie tak)

Dodatkowo sprawdzono podział na czynniki dotyczące kontekstu i treści pracy. Wymiary 1-3 dotyczące kontekstu okazały się spójne ($\alpha = 0,86$), wymiary 4-7 – bardzo spójne ($\alpha = 0,92$). Należy jednak wziąć pod uwagę, że jak piszą Darren George i Paul Mallery (2016, s. 240), przy klasyfikacji rzetelności według konkretnych progów (np. od $\alpha = 0,9$ rzetelność doskonała do $\alpha < 0,5$ rzetelność nieakceptowana) zawsze należy brać pod uwagę ilość itemów wchodzących w skład konkretnego wymiaru lub skali, ponieważ im większa jest ich liczba, tym wyższa okazuje się rzetelność (czemu niekoniecznie musi towarzyszyć realna spójność wymiaru). Jednak nawet przy tym założeniu wydaje się, iż rzetelność zaproponowanych konstruktów jest akceptowalna, więc narzędzie powinno dostarczać porównywalnych wyników pomiaru tych samych konstruktów (Gerring i Zimbardo, 2008, s. 34).

Do narzędzia włączono przestrzeń do swobodnej wypowiedzi na temat innych czynników, nieuwzględnionych w formularzu. Następnie respondent ocenia dokuczliwość najistotniejszych dla siebie czynników, szeregując je pod względem ważności (*Czy któryś ze stanów rzeczy opisanych tymi twierdzeniami są dla Pani/Pana osobiście najbardziej dokuczliwe lub trudne do zniesienia? Proszę wskazać (maksymalnie) 5, zaczynając od najtrudniejszego, najbardziej dokuczliwego.* Narzędzie kończy pytanie o ewentualne potrzeby zmian i wsparcia (*Co jest Pani/Panu potrzebne, aby lepiej sobie radzić pod względem funkcjonowania zawodowego? Jakie zmiany, w jakich obszarach? Jeśli jest Pani/Panu potrzebne wsparcie to jakiego rodzaju?*).

Sekcja metryczna

Sekcja metryczna stanowiła integralną część autorskiego narzędzia Ryzyko w Pracy Akademickiej i zawierała prośby o wskazanie: płci (kobieta, mężczyzna, płeć niebinarna), wieku (w latach), stopnia naukowego, zajmowanego stanowiska, pełnionych dodatkowo funkcji administracyjnych (w ogólnej formie), planów awansu zawodowego, rodzaju zatrudnienia, typu jednostki zatrudniającej (publiczna/niepubliczna), oraz reprezentowanej dziedziny nauki.

13. Osoby badane

Postępowanie badawcze objęło możliwie liczną grupę osób zatrudnionych na stanowiskach dydaktycznych i badawczo-dydaktycznych w jednostkach publicznych

i prywatnych na terenie kraju, mogących dostarczyć danych na temat podjęty w opisywanym projekcie badawczym. Zakres i jednorodność próby (ograniczonej pełnią rolą zawodową), a zarazem dość szerokie kryterium włączenia uzasadniają m.in. skutki przemian wywołanych wprowadzeniem Ustawy z dnia 20 lipca 2018 – Prawa o Szkolnictwie Wyższym i Nauce, a ściślej mówiąc, konsekwencji w postaci redefiniowanych celów, do których dążyć ma uczelnia wyższa, podążających za nimi zmian w zasadach finansowania i sposobu, w jaki powyższe przełożyło się na wymogi wobec nieomal wszystkich pracowników badawczo-dydaktycznych (Piorunek, Werner, 2018 s. 58). Dodatkowo, w trakcie przygotowywania procedury, zaistniała konieczność poradzenia sobie z konsekwencjami globalnej pandemii SARS-COV-19, która wypłynęła nie tylko na kształt realizowanej dydaktyki, ale także na życie pozazawodowe badanych.

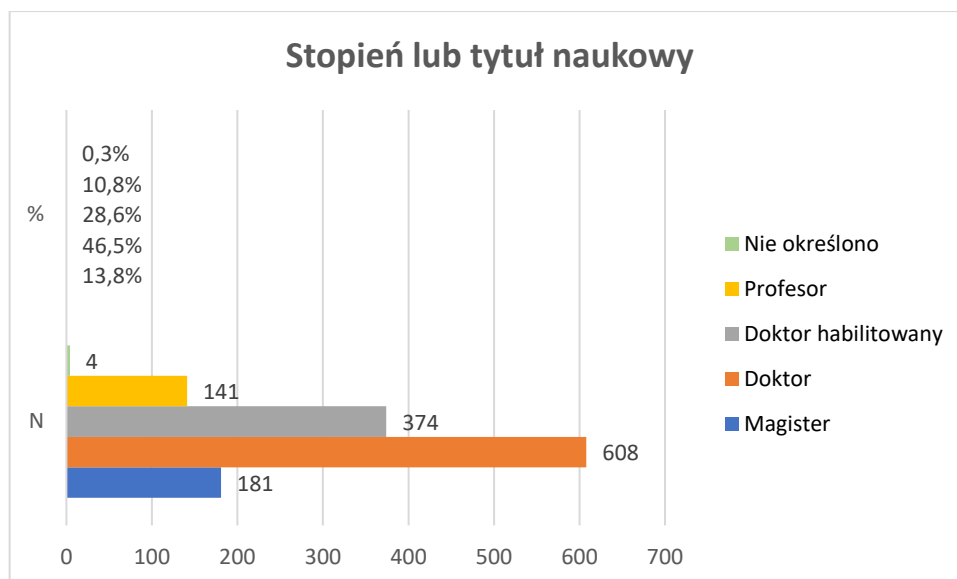
Do badań włączono osoby, które zgodnie z art. 114 w dziale II, rozdziale 5 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce w momencie badania były zatrudnione w charakterze nauczycieli akademickich, a dokładniej, w grupach wymienionych w ustawie tj. grupie pracowników 1) dydaktycznych i 3) badawczo dydaktycznych. W próbie badanych znaleźli się dydaktycy zatrudnieni przez minimum 5 lat, posiadający stopień magistra, doktora lub doktora habilitowanego, profesora, oraz zatrudnione na stanowisku dydaktycznym lub badawczo-dydaktycznym. Kryterium 5-cio letniego funkcjonowania w przestrzeni akademickiej miało zwiększyć szansę na poznanie opinii tych respondentów, u których ewentualne trudności czy stres i wypalenie wynika z faktycznej relacji człowiek-rola/miejsce pracy, a nie będących jednocześnie skutkiem początkowego etapu uczenia i przystosowywania się do wspomnianej roli. Jak podaje Anna Sajdak-Burska (2020), choć rozwój zawodowy nauczycieli akademickich nie zawsze jest harmonijny to od 4 roku zawodowej aktywności można mówić o pewnej stabilizacji. Zwiększyć prawdopodobieństwo uchwycenia zjawiska wypalenia i nie pomylić go z początkowym cyklem „miesiąca miodowego” i pierwszych rozczarowań lub porażek (Day, 2008) przyjęto granicę wspomnianych 5 lat. Nie zastosowano typowych kryteriów wyłączenia (był nim ewentualny brak zgody na udział, co naturalnie regulowała procedura, oraz niespełnienie wymienionych powyżej wymagań).

Ostatecznie zebrano dane od 1308 osób, z przewagą kobiet ($n = 676$) w stosunku do mężczyzn ($n = 628$), oraz dwiema osobami deklarującymi się niebinarnie. Badani, proszeni o podanie wieku w latach mieścili się w zakresie 28-81 lat. Średnia wieku badanych wynosiła w przybliżeniu 48 lat. W grupie dominowały osoby posiadające tytuł

naukowy doktora. Najczęstszym zatrudnieniem było stanowisko pracownika naukowo-dydaktycznego – adiunkta. Prawie 60% respondentów przyznało, że pełni dodatkowe funkcje dla swojej szkoły, z czego ok. 23% wskazywało funkcje zarządzające (władze uczelni). Ponad połowa zwrotów pochodziła od osób planujących awans. Dominującą formą zatrudnienia była umowa o pracę – na ten rodzaj zatrudnienia wskazało prawie 94% respondentów. Sporą przewagę uzyskały dane pochodzące od zatrudnionych w jednostkach publicznych (nieco ponad 76 procent). Ponad 1/3 badanych przyznała, że praca akademicka nie jest ich jedynym rodzajem zatrudnienia. Jeśli zaś chodzi o (główne) dziedziny nauki, wachlarz odpowiedzi wahał się od blisko 4% i ponad 5%, odpowiednio dla dziedziny sztuki i nauk teologicznych, po ponad 27% dla nauk społecznych. Szczegółowy rozkład danych zobrazowano poniżej, na rys. 1-4.

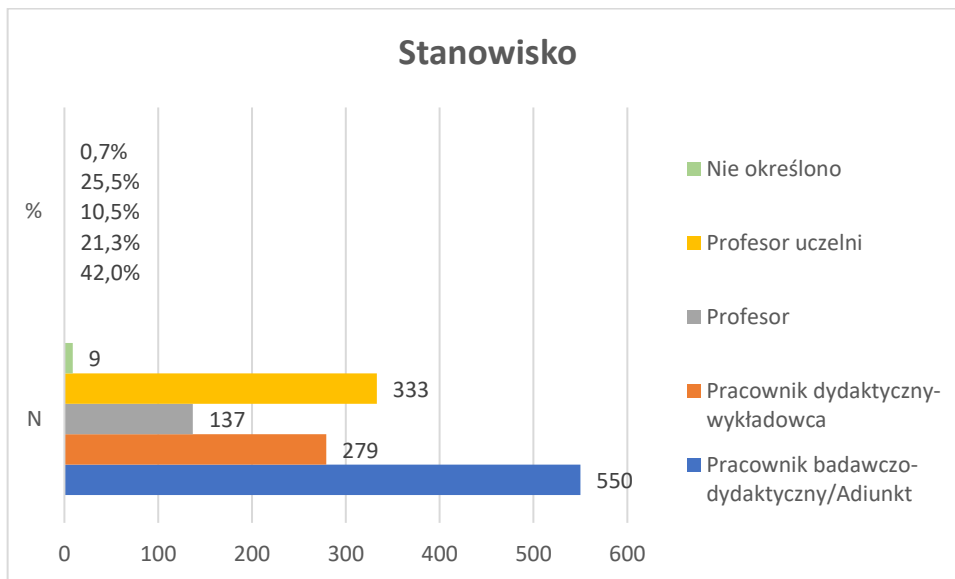
Rysunek 1.

Rozkład stopnia lub tytułu naukowego w uzyskanej próbie - liczebność



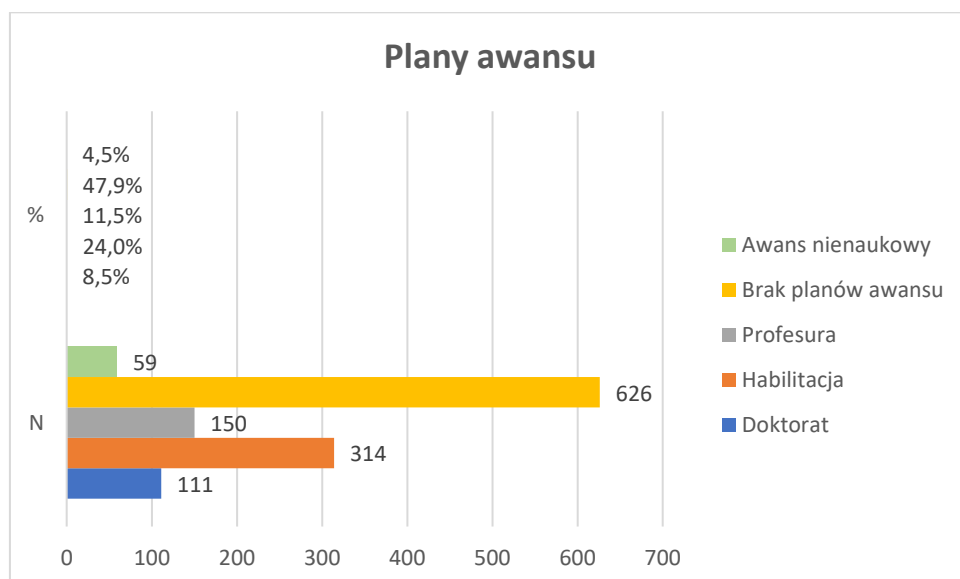
Rysunek 2.

Rozkład zajmowanych stanowisk w uzyskanej próbie - liczebność

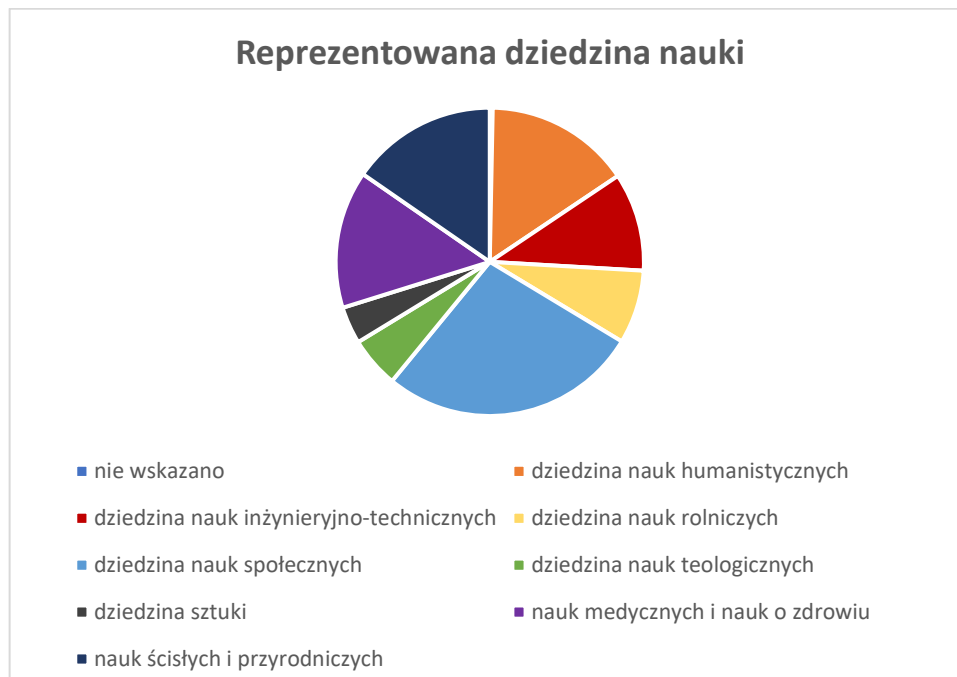


Rysunek 3.

Plany awansu w uzyskanej próbie - liczebność



Rysunek 4.
Dziedziny nauki w uzyskanej próbie - liczebność



14. Organizacja i przebieg badań. Aspekty etyczne procedury badawczej.

Proces projektowania i organizacji pomiaru poprzedziła szczegółowa eksploracja zagadnień związanych z etycznymi aspektami działalności badawczej w naukach społecznych (Konarzewski, 2000, s.22-23; Babbie, 2003, s. 511-536; Suchańska, 2007, s. 21-28; Brzeziński i Toeplitz-Wiśniewska, 2016, s.152-174; Brzeziński, Chyrowicz, Toeplitz, Toeplitz-Wiśniewska, 2017, s. 169-202 oraz 207-240; Brzeziński, 2020, s. 139-175).

14.1 Przebieg procedury

Rozpoczęcie badań zaplanowano pierwotnie na czerwiec 2021 roku. Po weryfikacji trudności związanych z obostrzeniami sanitarnymi oraz w trosce o aspekty etyczne proponowanych rozwiązań sformułowano wniosek do Komisji ds. Projektów Naukowych Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pozytywną opinię otrzymano 22.02.2021 r.

Przed rozpoczęciem procedury właściwej przeprowadzono pilotaż zaprojektowanego badania wśród 10 respondentów, których uwagi pozwoliły skorygować informację na temat orientacyjnego czasu trwania (pojawiała się w zaproszeniu), oraz upewnić się co do zrozumiałości procedury i zastosowanych w niej kwestionariuszy. Respondenci spełniali wymagania ustalone w warunkach włączenia/wyłączenia, jednak pilotaż miał charakter spotkania eksperckiego i nie włączono wyników tego spotkania do ogólnej puli zebranych danych.

Ostatecznie, rozpoczęto badania właściwe z końcem maja 2021 r. W trakcie pierwszych 30 dni autorka uzyskała wiele informacji zwrotnych z prośbą o wydłużenie czasu zaplanowanego na odpowiedź, motywowanych przez respondentów natłokiem pracy i jednoczesną chęcią udziału w badaniu do którego zostali zaproszeni. Dlatego wydłużono okres, w którym wypełnienie formularza było możliwe, do końca lipca 2021 r. Trudno jest jednak oszacować ogólną zwrotność z uwagi na fakt przesłania także zaproszeń zbiorowych - ogólnych (poprzez działy administracyjne), jednak ostatecznie uzyskano odpowiedzi od 1332 respondentów (do ostatecznej analizy włączono 677 kobiet, 629 mężczyzn, 2 osoby o płci niebinarnej). Z uwagi na niską liczebność odpowiedzi od respondentów reprezentujących niektóre dyscypliny, w połowie lipca celowo dobrano respondentów będących przedstawicielami określonych wydziałów i przesłano dodatkowe zaproszenia. Z uwagi na trudność w ustaleniu aktualnej i realnej liczby zatrudnionych na stanowiskach badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych (dezaktualizujące się zestawienie statystyk nt. zatrudnienia oraz zatrudnienia w ramach umów cywilnoprawnych, których GUS nie obejmował) trudność sprawiło precyzyjne wyliczenie dokładnej wielkości próby z uwagi na jej reprezentatywność. Starano się jednak pozyskać odpowiedzi od respondentów z każdej dziedziny nauk.

14.2 Bezpieczeństwo i zdrowie osób badanych

Badania przypadły na okres związany z obostrzeniami sanitarnymi związanymi z pandemią COV-SARS-19, dlatego podstawową kwestią na etapie planowania postępowania badawczego stanowiło fizyczne bezpieczeństwo badanych oraz zachowanie odpowiednich zasad reżimu sanitarnego tak, aby w żaden sposób nie zagrozić ich zdrowiu i życiu. W świetle zmiennych obostrzeń nie sposób było przewidzieć, jak bezpieczny stanie się bezpośredni kontakt z badanymi, oraz jak długo potrwać ograniczenia. W świetle tego ryzyka podjęto konsultacje z opiekunką naukową i ustalono,

iż bezpieczeństwo zapewni badanym wyłącznie bezkontaktowa forma badań. Taka forma zapewni też komfort psychiczny badanym, którzy oceny swojego stanu mogą dokonać w dogodnym dla siebie momencie (poza fizycznym środowiskiem zatrudnienia), nie będzie też skutkować napięciem i wzmożeniem obawy o własne bezpieczeństwo. Kwestionariuszowa forma badań i bezpośrednia ścieżka dostępu do respondentów umożliwiły realizację badania bez opóźnień. Dlatego też w trakcie projektowania uwzględniono realizację postępowania za pomocą narzędzi teleinformatycznych, a dokładnie, formę bezpośredniego kontaktu drogą e-mailową.

Jednocześnie, ryzyko związane z tego rodzaju badaniem kwestionariuszowym obejmuje możliwe pogorszenie nastroju w wyniku refleksji i autorefleksji – jakkolwiek poruszane kwestie nie dotyczą głęboko osobistych przeżyć, to trudno przewidzieć, na ile stosunek do takich przemyśleń u konkretnych osób jest nacechowany emocjonalnie. Autorka wskazała, iż możliwy jest kontakt z nią, rozmowa, w której trakcie badany może otrzymać informacje lub wsparcie w ponownym uzyskaniu równowagi w przypadku, jeśli nastąpi u badanego pogorszenie nastroju.

14.3 Rekrutacja do badań i informacje udzielane respondentom

Badani zostali zrekrutowani bez użycia ogłoszenia rekrutacyjnego. Zwrócono się do nich bezpośrednio, za pośrednictwem formalnych adresów e-mailowych, umieszczonych jako ogólnodostępna forma kontaktu na stronach internetowych Uniwersytetów i Szkół Wyższych. Proces gromadzenia danych nie pozwalał na powiązanie wypełnionego kwestionariusza z adresem e-mail.

Ponieważ istniało ryzyko, że informacje na stronach niepublicznych nie zawierają pełnych danych o zatrudnionych nauczycielach akademickich, lub nie uwzględniają osób pełniących taką funkcję w ramach umów cywilnoprawnych, sformułowano także prośby ogólne, przekazywane za pośrednictwem działu administracyjnego danej jednostki, z prośbą o przekazanie za pomocą wewnętrznej listy mailingowej pracownikom dydaktycznym i badawczo-dydaktycznym.

Na etapie zwracania się do konkretnych jednostek naukowych autorka posłużyła się wykazem jednostek publicznych i niepublicznych, zawartych na stronie Ministerstwa Edukacji i Nauki. Komunikat przekazany pracownikom administracyjnym zawierający prośbę o przesłanie informacji o możliwości wzięcia udziału w badaniu brzmiał:

Szanowni Państwo

Zwracam się z uprzejmą prośbą o przekazanie na ręce pracowników dydaktycznych i badawczo-dydaktycznych niniejszej informacji o możliwości wzięcia udziału w badaniu. Umieszczony poniżej odnośnik zawiera ankietę przekazywaną pracownikom naukowo-dydaktycznym szkolnictwa wyższego z minimalnie pięcioletnim stażem pracy. Badanie realizowane jest w ramach dysertacji doktorskiej tworzonej w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego celem jest ustalenie jakości funkcjonowania pracowników naukowo-dydaktycznych.

Ma ono charakter anonimowy, identyfikacja poszczególnych respondentów, jak i zatrudniających ich jednostek jest niemożliwa, a Państwa Uczelnia została wytypowana losowo, spośród wszystkich znajdujących się na liście ministerialnej. Udział w badaniu jest dobrowolny, a respondent może z niego zrezygnować na każdym etapie. Nie musi wówczas podawać przyczyny ani nie niesie to dla niego żadnych konsekwencji, dane nie zostają zapisane przed ostatecznym zatwierdzeniem po zakończeniu odpowiadania.

W razie potrzeby udzielenia dalszych informacji pozostaję w kontakcie pod niniejszym adresem e-mailowym,

Żaneta Garbacik, zaneta.garbacik@amu.edu.pl

Badanie nie rozpoczynało się, dopóki badany nie wyraził takiej chęci i zgody za pośrednictwem naciśnięcia dedykowanego pola. Dodatkowo zamiar ten mógł być przerwany bez konsekwencji i zapisywania danych w każdym momencie badania. Potwierdzenie przesłania wypełnionych formularzy badany musiał potwierdzić odpowiednim przyciskiem, znajdującym się pod koniec kwestionariusza. Wówczas miał możliwość wówczas możliwość zrezygnowania z przesłania swoich odpowiedzi i był o tym informowany komunikatem: *Naciśnięcie opcji „prześlij” skutkuje zapisaniem Pani/Pana odpowiedzi. Natomiast zamknięcie karty spowoduje, że udzielone odpowiedzi nie zostaną zapisane i przesłane. Bardzo dziękuję za uczestnictwo w badaniu i Pani/Pana czas.* Udział nie wymagał rejestracji ani podania żadnych danych osobowych lub identyfikacyjnych. Założono, że prośba kierowana bezpośrednio do respondenta lub jego jednostki ograniczy skutecznie możliwość udziału osób niepowołanych. Wszelkie najważniejsze informacje dotyczące anonimowości, praw uczestnika badania, jego celu, korzyści i potencjalnych strat, zawierał komunikat wyświetlający się (na nieograniczoną

ilość czasu) przed rozpoczęciem badania. Aby potwierdzić dobrowolny i świadomy udział uczestnik badania naciska dedykowany przycisk. Treść komunikatu brzmiała:

Szanowna Pani/Szanowny Panie,

Niniejsza ankieta jest przekazywana pracownikom dydaktycznym i badawczo-dydaktycznym szkolnictwa wyższego z minimalnie pięcioletnim stażem pracy. Badanie realizowane jest w ramach dysertacji doktorskiej tworzonej w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego celem jest ustalenie jakości funkcjonowania pracowników badawczo-dydaktycznych.

Jest dla mnie ważne aby wiedzieć, czy odczuwa Pani/Pan w swojej pracy zawodowej stres oraz w jaki sposób i na ile skutecznie przebiega Pani/Pana proces radzenia sobie. Ankieta zawiera także przestrzeń na zasygnalizowanie, jakie są Pani/Pana aktualne potrzeby. Celem badania jest uzyskanie informacji na temat funkcjonowania pracowników naukowo-badawczych oraz zdobycie informacji pozwalających sformułować na dalszych etapach prac wnioski służące działaniom praktycznym, skierowanym na optymalizację ich pracy i podniesienie komfortu badanej grupy.

Uzyskane dane są całkowicie poufne i zanonimizowane na każdym etapie badania, a wykorzystane będą wyłącznie do celów naukowo-badawczych. Prezentowane i publikowane zaś będą wyłącznie w zestawieniu z pozostałymi danymi badanych, w sposób uniemożliwiający identyfikację respondentów. W trakcie badania nie zostaną zadane pytania o dane osobowe. Nie ma także możliwości identyfikacji jednostki zatrudnienia.

Jeśli w trakcie badania odczuje Pani/Pan dyskomfort wynikający z treści pytań lub refleksji nad badaną tematyką, lub jeśli powstaną jakiegokolwiek pytania, możliwy jest kontakt z autorką badania pod adresem email zaneta.garbacik@amu.edu.pl

Badanie przeprowadzane jest z użyciem kwestionariuszy wyboru i pisemnej odpowiedzi. Ma Pani/Pan prawo, aby wycofać się bez podania przyczyny na każdym etapie badania i z tego tytułu nie ponosi Pani/Pan żadnych konsekwencji. W przypadku rezygnacji wystarczy zamknąć okno przeglądarki, co spowoduje przerwanie procedury badawczej, dotychczasowe dane nie zostają wówczas zapisane. Przesłanie danych następuje dopiero po naciśnięciu okna „submit” znajdującego się na końcu formularza.

Przechodząc dalej za pomocą naciśnięcia okna „next” wyraża Pani/Pan zgodę na badanie i oświadcza, iż udział w nim jest aktem świadomym i dobrowolnym, został/a poinformowany

o anonimizacji Pani/Pana odpowiedzi, celu badania i zastosowanej metodologii, potencjalnym dyskomforcie w przebiegu procedury, instytucji, którą reprezentuje badająca oraz otrzymał/a Pan/i do niej kontakt.

Dziękuję za poświęcony czas i Pani/Pana zaangażowanie.

Żaneta Garbacik, zaneta.garbacik@amu.edu.pl

W związku z podstawową kwestią etyczną, jaką jest formułowanie jawnych i niejawnych celów badań, należy zaznaczyć, iż badani nie zostali wprowadzeni w błąd ani nie podano im w sposób celowy informacji mylącej co do ostatecznego celu prowadzonych badań. Otrzymywali informację ogólną, lecz zgodną z zamierzeniami badawczymi w formie powyższej informacji oraz konkretnych komunikatów i instrukcji podczas badania. Nie otrzymywali natomiast szczegółów uzasadniających prowadzenie badań (troska o konsekwencje zmian legislacyjnych, czy funkcjonowanie w warunkach pandemii), jako iż perspektywa ta mogłaby mieć przełożenie na zebrane wyniki i ograniczyć do nich uwagę badanych (w miejsce zrelacjonowania tego, co sam pragnie przekazać, co odczuwa jako istotne) W każdym momencie miał jednak możliwość kontaktu z prowadzącą badanie i uzyskania dodatkowych wyjaśnień co do jego celu i przebiegu. Prawa autorów kwestionariuszy zastosowanych w badaniu nie zostały naruszone – każdorazowo wymieniono nazewniczy skrót skali/kwestionariusza i jego autorów.

14.4 Anonimizacja i przechowywanie danych

Proces gromadzenia danych za pomocą narzędzia teleinformatycznego nie pozwalał na identyfikację badanych ani na powiązanie wypełnionego kwestionariusza z adresem e-mail, na który została wysłana propozycja wzięcia udziału w badaniu. Nie zostały także zebrane żadne dane o ich adresie i połączeniu internetowym. Procedura została zaimplementowana do sieci za pomocą formularza MS TEAMS, z zaszyfrowanego, akademickiego konta autorki, zabezpieczonego hasłem, do którego nie mają dostępu osoby trzecie.

Badani w trakcie procedury nie byli proszeni o podawanie danych osobowych ani o miejsce ich zatrudnienia – określali jedynie typ jednostki zatrudniającej (prywatna/publiczna/zatrudnienie w obu instytucjach). Jednocześnie zapewniono

respondentów, że dane metryczne, które udostępniali będą prezentowane wyłącznie w zestawieniu grupowym, w formie ogólnych kategorii, a sposób ich publikacji uniemożliwi ich identyfikację badanych przez pracodawców lub współpracowników czy studentów.

W trakcie procedury badawczej, na etapie zbierania danych były one przechowywane w szyfrowanym, zabezpieczonym hasłem katalogu dyskowym. Od momentu analizy, dane przechowywane są na dysku zewnętrznym, który został zabezpieczony hasłem, by uniemożliwić dostęp osobom niepowołanym, zaś wspomniany nośnik danych znajduje się w pomieszczeniu uczelnianym - zabezpieczonej szafce, do której dostęp mają wyłącznie osoby upoważnione.

15. Analiza wyników

Analizy przeprowadzone zostały w programie IBM SPSS Statistics 27. Celem odpowiedzi na postawione pytania badawcze wykonano szereg testów analiz różnic, w tym: test t Studenta dla grup niezależnych, jednoczynnikową wielowymiarową analizę wariancji (1-MANOVA) dla poszczególnych zmiennych wieloaspektowych oraz jednoczynnikową analizę wariancji (1-ANOVA) dla zmiennych jednowymiarowych, analizę korelacji r Pearsona. Za poziom istotności przyjęto próg $\alpha = 0,05$.

15.1 Restrukturyzacja czynników wypalenia zawodowego

Wypalenie zawodowe według przyjętej teorii Santinello (2008) i narzędzia pomiarowego zaadaptowanego do warunków polskich (Jaworowska, 2016) powinno składać się z czterech wymiarów: wyczerpania psychofizycznego, braku zaangażowania, poczucia braku skuteczności oraz zaangażowania. Wykonano analizę rzetelności - zaleca się to każdorazowo, niezależnie od tego, czy narzędzie testowano już pod tym kątem, (ponieważ dotyczy ona raczej konkretnego zastosowania na określonej próbie, na uzyskanym zbiorze danych) niż samego narzędzia. Analiza rzetelności pozwala na ustalenie, czy pozycje w kwestionariuszu są ze sobą powiązane i czy tworzą założoną strukturę narzędzia – innymi słowy, pozwala określić wewnętrzną zgodność kwestionariusza. W tym przypadku zweryfikowała, czy wyniki uzyskane na próbie nauczycieli akademickich tworzą założone przez Santinello (2008) cztery wymiary wypalenia. Jej wyniki obrazuje tabela nr 4.

Tabela 4*Statystyki rzetelności dla wymiarów Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego*

	Liczba pozycji	Alfa Cronbacha
Skala: Wyczerpanie psychofizyczne	6	-0,137
Skala: Brak zaangażowania	6	0,310
Skala: Poczucie braku skuteczności zawodowej	6	0,378
Skala: Rozczarowanie	6	-0,281

Wbrew założeniom autora kwestionariusza LBQ (Santinello, 2008; Jaworowska, 2016) analiza rzetelności odpowiedzi wykazała zasadniczą niespójność w pierwotnej konstrukcji narzędzia. Wykazano nieakceptowalną rzetelność odpowiedzi dotyczących wypalenia zawodowego (wahała się od 0,14 do 0,38 dla poszczególnych aspektów tego konstruktów).

Postanowiono wykonać analizę czynnikową metodą głównych składowych. Jej celem była restrukturyzacja struktury czynnikowej na bazie posiadanych wyników. Metoda głównych składowych pozwala na odzwierciedlenie struktury uzyskanych w badaniu obserwacji i zredukowanie ich do kilku różniących się od siebie wymiarów, które będzie można interpretować. Mówiąc ogólnie, za pomocą alfy cronbacha ustalono, że w uzyskanej próbie wypalenie nie tworzy 4 wymiarów, zatem należało sprawdzić, czy można w nim ujawnić jakąś inną strukturę. Zabieg ten pozwolił na utrzymanie wewnętrznego sensu narzędzia i wykorzystanie wyników uzyskanych za jego pomocą. Dodatkowo pozostałe narzędzia wykazywały zadowalającą rzetelność co sugerowało, iż nierzetelne odpowiedzi wynikały z samej konstrukcji kwestionariusza LBQ. Wyniki przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5

Eksplozacyjna analiza czynnikowa kwestionariusza LBQ przy użyciu rotacji ukośnej metodą głównych składowych

p.	Treść pozycji	Wyczerpanie	Brak satysfakcji	Negatywne relacje
P11	W ciągu ostatniego miesiąca, jak często praca wywoływała w Tobie zdenerwowanie i stres?	0,84	0,02	0,09
P2	W ciągu ostatniego miesiąca, jak często byłeś zdenerwowany ponieważ w pracy zdarzyło się coś niespodziewanego?	0,82	0,09	0,08
P7	W ciągu ostatniego miesiąca, jak często czułeś/czułaś, że nie masz kontroli nad ważnymi sprawami w Twoim życiu zawodowym?	0,81	0,02	-0,01
P9	<u>"W pracy czuję się pod presją".</u>	0,79	0,01	0,12
P14	"W pracy czuję się spięty/a".	0,71	0,06	0,15
P19	<u>W ciągu ostatniego miesiąca, jak często stwierdzałeś/stwierdzałaś, że nie możesz poradzić sobie z wszystkimi obowiązkami zawodowymi?</u>	0,68	0,02	0,03
P1	"Czuję, że moja praca wyczerpuje mnie fizycznie".	0,64	0,02	0,17
P17	W ciągu ostatniego miesiąca, jak często czułeś/czułaś, że wszystko w pracy układa się po Twojej myśli?	-0,63	0,20	0,20
P24	"Czuję, że nie mam wystarczających kompetencji by stawić czoła temu, co nieprzewidziane".	0,35	0,02	0,08
P13	W ciągu ostatniego miesiąca, jak często byłeś/byłaś przekonany, że jesteś w stanie poradzić sobie z trudnościami zawodowymi?	-0,35	0,18	0,32
P22	W ciągu ostatniego miesiąca, jak często byłeś/byłaś w stanie opanować irytację odczuwaną w związku z pracą?	-0,33	0,17	0,23
P12	"Czuję, że moje ideały zawodowe wciąż motywują mnie do pracy".	-0,05	-0,82	0,02
P20	"Relacje z moimi klientami (podopiecznymi, pacjentami, studentami) dają mi satysfakcję".	-0,19	-0,79	0,28
P5	"Czuję, że praca pasjonuje mnie jak dawniej".	0,03	-0,78	0,10
P8	"Jestem zadowolony/a, że w pracy znalazłem/am to, czego szukałem/am".	0,11	-0,78	0,06
P23	"Kiedy pracuję, czuję się pełen/pełna energii".	0,03	-0,75	0,04
P10	"Sądzę, że w pracy dobrze dogaduję się z innymi".	-0,10	-0,67	-0,07
P15	<u>"Myślę, że w pracy potrafię skutecznie radzić sobie z większością problemów".</u>	0,24	-0,61	-0,13
P3	"Mam poczucie, że jestem w stanie odpowiednio organizować sobie pracę wymaganą na moim stanowisku".	0,18	-0,56	-0,20
P21	"Myślę, że gdybym mógł/mogła cofnąć czas to wybrał(a)bym inny zawód".	0,25	-0,39	0,16
P6	<u>"Moi klienci (podopieczni/pacjenci/studenti) wydają mi się niewdzięczni".</u>	0,13	-0,17	0,66
P16	"Mam wrażenie, że większość moich klientów (podopiecznych/pacjentów/studentów) nie postępuje według moich wskazówek".	0,08	-0,18	0,64
P4	<u>"Wydaje mi się, że mam do czynienia z trudniejszymi klientami, (podopiecznymi/pacjentami/studentami) niż inni".</u>	0,18	0,00	0,61
P18	"Czuję, że nie jestem w stanie mierzyć się z problemami moich klientów (podopiecznych/pacjentów/studentów)".	0,17	-0,01	0,49
	<i>M</i>	2,85	2,22	2,25
	<i>Me</i>	2,75	2,13	2,25
	<i>SD</i>	0,76	0,78	0,71
	alfa Cronbacha	0,81	0,88	0,67
	% wyjaśnionej wariancji	33,63	10,30	6,76

Adnotacja. Pozycje testowe oznaczone na czerwono stanowiły aspekt Rozczarowania w oryginalnej wersji kwestionariusza LBQ. Pozycje testowe oznaczone na niebiesko nie zostały włączone do żadnego czynnika z uwagi na niskie ładunki czynnikowe.

Uzyskana struktura czynnikowa pozwoliła na stwierdzenie, że głównym czynnikiem wiążącym się z obniżoną rzetelnością oryginalnego narzędzia było przemieszanie pozycji przypisanych do konkretnych konstruktów wypalenia. Innymi słowy, mimo że autor narzędzia założył, że konkretne pozycje/twierdzenia będą odpowiadać konkretnym wymiarom wypalenia, to odpowiedzi badanych tego nie potwierdziły. Skutkiem tego, postulowane przez autora narzędzia 4 wymiary wypalenia zawodowego nie mogły się wyklarować w przebadanej próbie, lecz wzajemnie się przenikały, zmieniając w ten sposób strukturę konstruktów w badanej próbie.

Ustalona na nowo struktura czynnikowa wykazywała dobrą rzetelność wszystkich czynników (α Cronbacha między 0,67 a 0,88), macierz korelacji była bliska zera (0,00002), miara KMO = 0,93 oraz istotny statystycznie test sferyczności Bartletta, $\chi^2 = 12706,53$; $df = 276$; $p < 0,001$. Uzyskane czynniki wyjaśniały od 6,8% do 33,6% wariacji, która łącznie wyjaśniała 50,69% wariacji wszystkich wyników.

Ostatecznie uzyskane czynniki częściowo nawiązywały do oryginalnej wersji, jednakże z uwagi na trafność fasadową zmodyfikowano ich nazwy. Czynniki pierwsze określono jako wyczerpanie, gdyż pozycje testowe w nim zawarte głównie odnosiły się do poziomu stresu oraz wyczerpania pracą, ponadto zawierał on jedną pozycję odwróconą (P17), która wcześniej dotyczyła treści zadowolenia z pracy. Czynniki drugie skupiały w sobie pozycje odnoszące się do zadowolenia z pracy. Dlatego w trakcie analiz, aby utrzymać spójność z pozostałymi czynnikami, odwrócono pozycje testowe i obliczono wskaźnik braku satysfakcji. Ostatni czynnik nazwano negatywnymi relacjami z klientem, gdyż wszystkie pozycje testowe odnosiły się do tego aspektu wypalenia. Podsumowując, 3 wyodrębnione wymiary to wyczerpanie, brak satysfakcji oraz negatywne relacje. Natomiast wymiar, w którym pokładano nadzieję na uchwycenie wątku egzystencjonalnego pracy akademickiej (wdłg. Santinello: rozczarowanie) nie wyodrębnił się zupełnie. W tabeli 5 oznaczono go na czerwono. Był wymieszany z pozostałymi aspektami wypalenia zawodowego, a twierdzenia do niego przypisane łądowały czynnikowo inne wymiary wypalenia i nie stworzył on osobnego konstruktów, dlatego należało z niego zrezygnować.

Uzyskaną strukturę czynnikową uznano w tej formie za wystarczającą dla badań własnych. Należy jednak zauważyć, że wyników uzyskanych za pomocą wersji zrestrukturyzowanej nie można porównać do wyników uzyskiwanych za pomocą wersji oryginalnej. Nie sposób także wnioskować na temat wymiaru rozczarowania, którego istotnej roli upatrywano w odniesieniu do badanych nauczycieli akademickich. Nie sposób także porównać jego wyników do norm opisanych w podręczniku narzędziowym.

15.2 Statystyki opisowe wskaźników testowanych zmiennych

W zamieszczonej poniżej tabeli 6 zostały przedstawione podstawowe statystyki opisowe wskaźników zmiennych testowanych wraz z testami normalności Kołmogorowa-Smirnowa. Ich celem było potwierdzenie możliwości stosowania parametrycznych analiz statystycznych.

Tabela 6

Statystyki opisowe wskaźników zmiennych testowanych wraz z testami normalności rozkładu Kolmogorowa-Smirnowa

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Strategie radzenia sobie ze stresem									
Aktywne radzenie sobie	2,32	2,50	0,60	-0,78	0,77	0,00	3,00	0,18	<0,001
Planowanie	2,30	2,50	0,58	-0,64	0,49	0,00	3,00	0,20	<0,001
Pozytywne przewartościowanie	1,80	2,00	0,72	-0,27	-0,15	0,00	3,00	0,19	<0,001
Akceptacja	1,95	2,00	0,65	-0,41	0,33	0,00	3,00	0,21	<0,001
Poczucie humoru	0,93	1,00	0,62	0,56	0,34	0,00	3,00	0,18	<0,001
Zwrot ku religii	1,00	0,50	1,08	0,64	-1,03	0,00	3,00	0,25	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,68	2,00	0,78	-0,15	-0,54	0,00	3,00	0,18	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,68	2,00	0,76	-0,19	-0,45	0,00	3,00	0,18	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	1,41	1,50	0,73	0,01	-0,50	0,00	3,00	0,13	<0,001
Zaprzeczanie	0,46	0,50	0,58	1,32	1,69	0,00	3,00	0,29	<0,001
Wyładowanie	1,20	1,00	0,63	0,19	-0,19	0,00	3,00	0,16	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,35	0,00	0,63	2,03	4,06	0,00	3,00	0,41	<0,001
Zaprzestanie działań	0,53	0,50	0,56	1,04	1,08	0,00	3,00	0,23	<0,001
Obwinianie siebie	1,23	1,00	0,76	0,39	-0,26	0,00	3,00	0,21	<0,001
Wypalenie zawodowe									
Wypalenie zawodowe - WO	2,44	2,42	0,58	0,34	0,01	1,00	4,46	0,04	<0,001
Wyczerpanie	2,85	2,75	0,76	0,22	-0,53	1,00	5,00	0,07	<0,001
Brak satysfakcji zawodowej	2,22	2,13	0,78	0,37	-0,31	1,00	4,88	0,06	<0,001
Negatywna relacja z klientem	2,25	2,25	0,71	0,56	0,24	1,00	5,00	0,13	<0,001
Czynniki stresogenne w pracy									
Czynniki dotyczące treści pracy - WO	2,67	2,67	0,67	0,08	-0,20	1,00	4,74	0,02	0,106
Obciążenie i tempo pracy	2,92	3,00	0,68	-0,29	-0,04	1,00	4,50	0,06	<0,001
Środowisko fizyczne pracy	2,54	2,50	1,07	0,28	-0,83	1,00	5,00	0,10	<0,001
Charakterystyka wykonywanych obowiązków i ramy czasowe	2,46	2,43	0,79	0,34	-0,10	1,00	5,00	0,06	<0,001
Czynniki dotyczące kontekstu pracy - WO	2,68	2,62	0,80	0,21	-0,47	1,00	5,00	0,04	<0,001
Rola w organizacji i rozwój zawodowy	2,83	2,78	0,81	0,13	-0,44	1,00	5,00	0,05	<0,001
Kontrola	2,63	2,67	1,05	0,36	-0,59	1,00	5,00	0,10	<0,001
Kultura organizacyjna	2,80	2,75	1,11	0,18	-0,88	1,00	5,00	0,09	<0,001
Relacje interpersonalne i wsparcie	2,33	2,20	0,90	0,53	-0,14	1,00	5,00	0,11	<0,001
Stres									
Poczucie stresu w pracy	2,90	2,90	0,42	-0,08	0,83	1,00	4,40	0,06	<0,001

Adnotacja. WO – wynik ogólny

Uzyskane wyniki testów normalności wykazały istotne statystycznie różnice między rozkładem uzyskanym w badanej próbie a rozkładem normalnym w zakresie każdej zmiennej z wyjątkiem ogólnego wyniku czynników dotyczących treści pracy ($p = 0,106$). Oznacza to, że przy podejściu rygorystycznym należałoby zastosować nieparametryczne analizy statystyczne. Jednakże, biorąc pod uwagę wielkość próby ($N = 1308$) oraz uwagi badaczy dotyczące wartości skośności i kurtozy, które nie powinny przekraczać wartości bezwzględnej (George i Mallery, 2019) stwierdzono, że jedynie strategia radzenia sobie ze stresem w postaci zażywania substancji psychoaktywnych charakteryzuje się skrajnie prawo skośnym rozkładem.

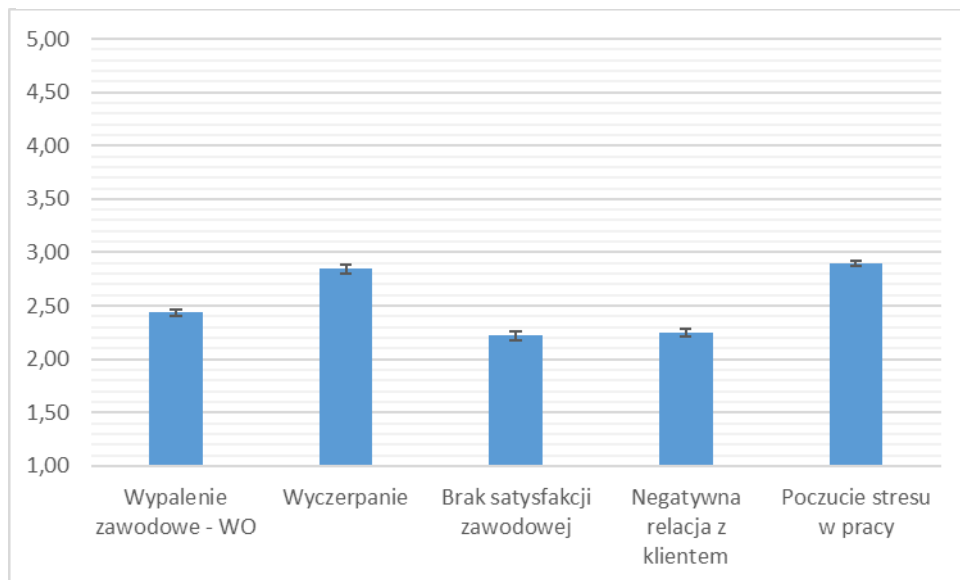
Ten wynik uznano za reprezentatywny dla badanej próby nauczycieli akademickich. Na tej podstawie przyjęto możliwość stosowania parametrycznych analiz statystycznych w badaniach własnych.

15.3 Poziom stresu i wypalenia zawodowego wśród nauczycieli akademickich

Jak wspomniano wcześniej, pytania badawcze P1 i P2 cechuje eksploracyjny charakter, dlatego nie postawiono w ich przypadku hipotez. Przeanalizowano jednak dane dotyczące poziomu stresu i wypalenia pod kątem uzyskanych średnich (bez wykorzystania testów statystycznych z uwagi na opisowy charakter pytań). Na rysunku 5 przedstawiono nasilenie średnich w badanej grupie wraz z 95% prawdopodobieństwem otrzymania wyniku prawdziwego, który zobrazowały słupki błędów.

Rysunek 5.

Średnie nasilenie stresu zawodowego oraz wypalenia zawodowego w badanej próbie nauczycieli akademickich



Adnotacja. WO – wynik ogólny

Zaprezentowane średnie wyniki dla wypalenia zawodowego oraz poczucia stresu w pracy (uśrednionych do skali 1-5), wykazały stosunkowo niski poziom wszystkich tych czynników w badanej próbie nauczycieli akademickich, gdyż każdy wskaźnik był poniżej średniej wartości skali (3 punkty)¹². Najwyższy poziom stwierdzono w zakresie poczucia wyczerpania pracą oraz stresu zawodowego wśród badanej próby.

Niestety, w związku z koniecznością restrukturyzacji narzędzia Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Link (Jaworowska, 2016) nie sposób było odnieść uzyskanych wyników do norm narzędzia lub innych doniesień badawczych.

W przypadku stresu istnieją jednak dane pochodzące z badań grupy o zróżnicowanych zawodach, zawarte w artykule opisującym właściwości skali PSwP. Zgodnie z tym, co twierdzą autorzy, normą dla danej grupy jest jej średnia (Chirkowska-Smolak, Grobelny, 2016, s. 135).

¹² Dla PSwP

W badaniach własnych na próbie 1308 osób uzyskano stosunkowo wyższy poziom stresu ($M = 18,91$; $SD = 4,19$) w porównaniu do przeciętnego wyniku oryginalnych badań (Chirkowska-Smolak i Grobelny, 2016, s. 135) w skali PSwP ($M = 15,75$; $SD = 6,95$). Efekt ten oceniono z użyciem kalkulatora siły efektu dla prób niezależnych.¹³ Stwierdzono, że w badaniach własnych poziom stresu był umiarkowanie wyższy w porównaniu do badań oryginalnych ($d = 0,55$). Natomiast w przypadku pomiaru poziomu stresu dokonanego na pracownikach akademickich przez I. Werner oraz A. Springer w 2018 roku ($M=17,99$, $SD=7,5$) także uzyskano wyższy wynik, chociaż tu różnica okazała się umiarkowana ($d = 0,30$).

15.4 Związek zmiennych niezależnych z poziomem stresu zawodowego

Celem weryfikacji różnic poziomu stresu w zależności od czynników socjodemograficznych, takich jak: płeć, stanowisko, plan awansu, typ jednostki, dziedzina nauczania, wykonano analizy różnic za pomocą testu t Studenta dla prób niezależnych w przypadku płci oraz jednoczynnikową analizę wariancji dla pozostałych czynników socjodemograficznych z uwagi na wielokrotność uzyskanych grup.

Stres a płeć

Hipoteza 1 zakładała, że w przebadanej próbie nauczycieli akademickich nie istnieje związek pomiędzy płcią a poziomem stresu zawodowego, ponieważ dotychczasowe badania okazywały się w tym zakresie niejednoznaczne. Celem weryfikacji hipotezy 1, wykonano analizy różnic z użyciem testu t Studenta dla prób niezależnych, który pozwolił na porównanie kobiet i mężczyzn pod kątem poczucia stresu w pracy. W pierwszym kroku analiza porównała średnie i odchylenia standardowe dla poszczególnych próbek, aby potwierdzić założenia jednorodności wariancji. Następnie porównano średnie z uwzględnieniem błędów średnich (przedziały ufności), co pozwoliło na określenie istotności różnic. Finalnie obliczono wielkość efektu d Cohena, aby móc ocenić wielkość różnicy między średnimi. Całość wyników zaprezentowano w tabeli 7, a poszczególne kroki ułożone są od lewej do prawej.

¹³ Zamieszczonego pod adresem: <https://www.socscistatistics.com/effectsize/default3.aspx>, dostęp z dnia 17.04.2023 r.)

Tabela 7*Analiza zależności pomiędzy poziomem stresu zawodowego a płcią badanych*

	Mężczyźni (n = 628)		Kobiety (n = 676)		t	p	95% CI		d Cohena
	M	SD	M	SD			LL	UL	
Poczucie stresu w pracy	2,83	0,43	2,96	0,40	-5,70	<0,001	-0,18	-0,09	0,32

Adnotacja. 95% CI – 95% przedział ufności wyników; LL – dolna granica przedziału ufności; UL – górna granica przedziału ufności.

Następnie zweryfikowano wielkość tego efektu dla płci. Uzyskane wyniki wskazują, że płeć jest czynnikiem różnicującym stres zawodowy w ten sposób, że mężczyźni odczuwają istotnie mniejszy stres w pracy w porównaniu do kobiet. Uzyskany współczynnik *d* Cohena ($d=0,32$) wykazał, iż efekt ten jest stosunkowo słaby, jednakże wyraźny w badanej próbie ($0,20 < d > 0,50$).

Podsumowując, analiza różnic za pomocą testu *t* Studenta dla prób niezależnych wykazała, że płeć jest czynnikiem różnicującym stres zawodowy. Należy zatem odrzucić hipotezę 1, ponieważ w przebadanej próbie nauczycieli akademickich wspomniany związek jest wyraźny.

→ **Zal.1**

Stres a wiek

Hipoteza 2 głosiła, że w przebadanej próbie nauczycieli akademickich istnieje związek pomiędzy wiekiem badanych a poziomem stresu zawodowego – wskazywały na to dotychczasowe doniesienia badawcze. W celu zweryfikowania tej hipotezy wykonano analizę korelacji *r* Pearsona pomiędzy wiekiem nauczycieli akademickich a poczuciem stresu. Wykazała ona, że wraz ze wzrostem wieku respondentów obniżał się ich poziom stresu zawodowego ($r = -0,06$; $p = 0,041$).

Można więc przyjąć hipotezę zakładającą istnienie związku pomiędzy płcią a wiekiem, co więcej, można wskazać, że w przebadanej próbie nauczycieli akademickich wraz z wiekiem zmniejsza się poziom stresu zawodowego.

→ **Zal.2**

Stres a zajmowane stanowisko

Trzecia z zaproponowanych hipotez zakładała, że w przebadanej próbie nauczycieli akademickich zatrudnienie na określonym stanowisku nie różnicuje poziomu stresu zawodowego, ponieważ wyniki dotychczasowych badań pozostawały niejednoznaczne.

Uzyskano istotny efekt stanowiska $p = 0,035$ jednakże analiza różnic między średnimi z wykorzystaniem poprawki Bonferonniego dla każdej pary pomiarów wykazała, iż był to efekt fałszywie pozytywny, ponieważ żadne średnie nie były istotnie różne względem siebie, jako że $p > 0,050$. Należy więc przyjąć, że zatrudnienie na określonym stanowisku nie wykazuje związku z poziomem stresu zawodowego.

Tym samym możemy przyjąć za prawdziwą hipotezę trzecią – pełniona rola nie wiąże się istotnie ze stresem w próbie przebadanych nauczycieli akademickich.

→ **Zał.3**

Stres a plany awansu

Czwarta z przyjętych hipotez głosiła, że w przebadanej próbie nauczycieli akademickich istnieje związek pomiędzy deklarowanym zamiarem awansu a poziomem stresu zawodowego. Nie postulowano jednak kierunku tej zależności z uwagi na prawdopodobne, lecz przeciwnie wyjaśnienia logiczne licząc, że analiza statystyczna dostarczy argumentu za przyjęciem jednego z proponowanych wyjaśnień.

W zakresie zróżnicowania poziomu stresu od planów awansu wykazano, że żadne z wymienionych planów awansu naukowego bądź nienaukowego nie różnicowały istotnie statystycznie poziomu stresu wśród próby nauczycieli akademickich. Nie ma zatem podstaw do przyjęcia hipotezy 4.

→ **Zał.4**

Stres a rodzaj zatrudnienia

W ramach hipotezy 5 rozważano, jaki wpływ na poziom stresu będzie miał rodzaj zatrudnienia badanych. Założono, że rodzaj zatrudnienia nie będzie miał związku

z poziomem stresu zawodowego, choć badani mogą różnić się w zakresie tego, co powoduje stres. Jednak niskie zróżnicowanie grupy (większość badanych zadeklarowała, iż są oni zatrudnieni w ramach umowy o pracę) nie pozwoliła uzyskać odpowiedzi, co do zasadności hipotezy.

Stres a typ jednostki zatrudniającej

Hipoteza 6 mówi o tym, że w próbie przebadanych nauczycieli akademickich typ jednostki zatrudniającej nie różnicuje poziomu stresu. Nieliczne badania dotyczące tego tematu po pierwsze, nie wykazały znaczących różnic, a nawet jeśli, to pochodziły z krajów kulturowo odmiennych, by te wyniki odnieść do warunków polskich.

W badaniu własnym zatrudnienie przez jednostkę określonego typu nie wykazało związku z poziomem stresu, toteż należy przyjąć hipotezę 6. Uczelnie publiczne i niepubliczne osiągają podobne wyniki, jeśli chodzi o poziom stresu wśród ich pracowników.

→ Zał.5

Stres a dziedzina nauki

W ramach hipotezy 7 założono, że w próbie przebadanych nauczycieli akademickich reprezentowana dziedzina nauki nie różnicuje poziomu stresu. Istniały przesłanki, iż to nie treść pracy stanowi o stresie akademickim, lecz jej kontekst.

Jak wykazano uzyskany efekt różnicy jest słaby - wyjaśnia tylko 1% wariacji średniego nasilenia stresu zawodowego w zależności od dziedziny nauczania ($\eta^2 = 0,01$). Wykonano także analizę porównań parami. Wynika z niej, że nauczyciele z dziedziny nauk medycznych oraz nauk o zdrowiu, odczuwają istotnie wyższy poziom stresu od nauczycieli reprezentujących nauki inżynieryjno-techniczne ($p = 0,010$). Ponadto, uzyskano graniczny efekt istotności różnic ($p = 0,059$), który wskazywał że nauczyciele z nauk medycznych mogą odczuwać wyższy stres w porównaniu do nauczycieli reprezentujących nauki społeczne. W przypadku pozostałych grup nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic.

Hipotezę głoszącą, że w próbie przebadanych nauczycieli akademickich reprezentowana dziedzina nauki nie różnicuje poziomu stresu, można przyjąć tylko częściowo, ponieważ różnice są obserwowalne w porównaniu konkretnych, pojedynczych dziedzin.

→ **Zal.6**

15.5 Związek zmiennych niezależnych z poziomem wypalenia zawodowego

Analogicznie do postępowania w przypadku stresu zawodowego zostały wykonane: test t Studenta dla prób niezależnych, jednoczynnikowa analiza wariancji oraz korelacje r Pearsona celem weryfikacji istotności zmiennych niezależnych dla poziomu wypalenia. Tabele obliczeniowe, obrazujące niektóre szczegóły operacji statystycznych umieszczono w załączniku 1.

Wypalenie a płeć

Hipoteza 8 głosiła, że w przebadanej próbie nauczycieli akademickich nie ma związku pomiędzy płcią a poziomem wypalenia. Założenie to wynikało z dominacji doniesień empirycznych głoszących, że wypalenie i płeć nie są ze sobą powiązane (choć należy dodać, że odnaleziono także pojedyncze dowody na związek płci i syndromu wypalenia, jednak te okazały się z kolei przeciwstawne).

Tabela 8

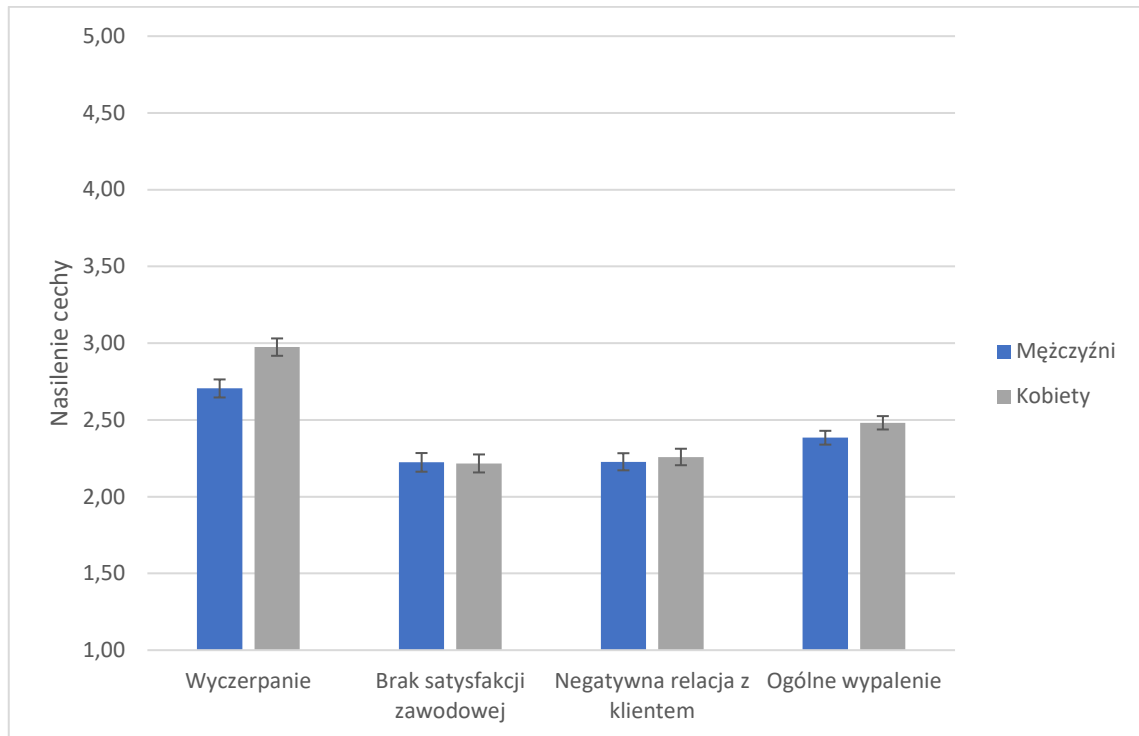
Analiza zależności pomiędzy wynikiem ogólnym wypalenia a płcią badanych

Zmienna zależna	Mężczyźni (n = 628)		Kobiety (n = 676)		t	df	p	95% CI		d Cohena
	M	SD	M	SD				LL	UL	
Wypalenie zawodowe WO	2,38	0,58	2,48	0,58	- 3,04	130 2	0,00 2	- 0,16	- 0,03	0,17

Tymczasem w badaniu autorskim analiza różnic za pomocą testu t Studenta dla prób niezależnych wykazała, że płeć jest czynnikiem różnicującym wypalenie zawodowe. Następnie zweryfikowano wielkość tego efektu dla płci. W zakresie ogólnego poziomu wypalenia zawodowego potwierdzono, że kobiety wykazywały wyższy poziom wypalenia w porównaniu do mężczyzn ($p = 0,002$), a wielkość efektu ogólnego czynnika (tabela 8) wskazywała na bardzo słaby efekt ($d = 0,17$).

Rysunek 6.

Średnie nasilenie wypalenia zawodowego nauczycieli akademickich w zależności od płci



Adnotacja. Słupki błędów stanowiły 95% przedział ufności średniej.

Następnie zweryfikowano różnice w zakresie trzech wymiarów wypalenia zawodowego. Na rysunku 6 zobrazowano średnie nasilenie w ramach każdego wymiary wypalenia w stosunku do płci badanych.

Analiza różnic w zakresie poszczególnych czynników wykazała, że kobiety i mężczyźni nie różnili się poziomem braku satysfakcji zawodowej ($p = 0,870$) oraz negatywnej relacji z klientem ($p = 0,430$). Stwierdzono istotne różnice w zakresie wyczerpania ($p < 0,001$) które wykazały, że kobiety były bardziej wyczerpane w porównaniu do mężczyzn, jednakże wielkość efektu wskazywała na stosunkowo małą różnicę tj. wyjaśnionej wariancji $\eta^2 = 0,03$. Oznacza to, że kobiety wykazywały tylko nieznacznie wyższy poziom wypalenia w zakresie wyczerpania w porównaniu do mężczyzn. Ta różnica nakazuje odrzucić hipotezę 8.

→ **Zal.7**

Wypalenie a wiek

W świetle dostępnych dowodów empirycznych założono w hipotezie 9, że w grupie przebadanych nauczycieli akademickich wraz z wiekiem spada poziom zawodowego wypalenia.

Wykazano, że ogólny poziom wypalenia oraz jego trzy składowe są negatywnie skorelowane z wiekiem respondentów – im osoba jest starsza, tym niższe wyniki wypalenia zawodowego osiąga. W przebadanej próbie, podobnie jak w badaniach stanowiących tło dla hipotezy 9, wpływ czasu i (zapewne) gromadzenie osiągnięć i doświadczeń wiąże się z mniejszym ryzykiem wypalenia. Postawioną hipotezę należy więc przyjąć.

→ **Zal.8**

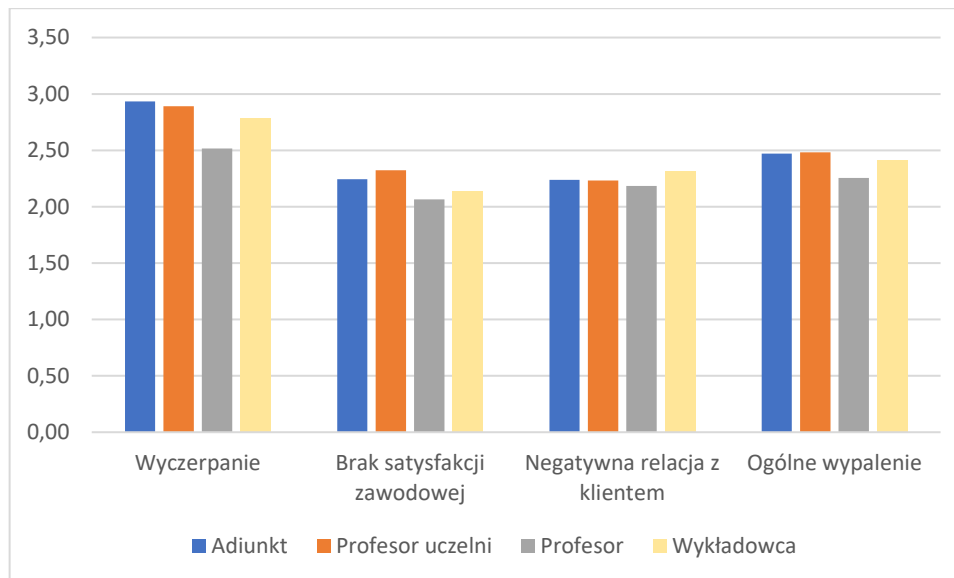
Wypalenie a zajmowane stanowisko

Hipoteza 10 zakładała, że w przebadanej próbie nauczycieli akademickich zatrudnienie na stanowisku profesora wiąże się z niższym poziomem zawodowego wypalenia. Podobnie jak w przypadku wieku, dowody empiryczne przemawiały za takim właśnie kształtem założenia. Należy także zauważyć, że potwierdzony powyżej związek wypalenia i wieku może być pewnego rodzaju przesłanką w tym zakresie, natomiast założenie, że wiek automatycznie równa się wyższemu stanowisku, byłoby błędne.

Dlatego było warto zweryfikować, czy jest to wyłącznie kwestia wieku i wpływu czasu, czy może swoją rolę mają potencjalne także osiągnięcia awansowe.

Rysunek 7.

Średnie nasilenie wypalenia zawodowego nauczycieli akademickich w zależności od stanowiska.



Adnotacja. Słupki błędów stanowiły 95% przedział ufności średniej.

Rysunek 7 obrazuje średnie nasilenie wypalenia (w jego trzech wymiarach) w zależności od zajmowanego stanowiska. Wyróżniono stanowiska badawczo-dydaktyczne: adiunktów, profesorów uczelni, profesorów, oraz wykładowców, jako zatrudnionych wyłącznie do celów dydaktycznych. Porównanie średnich pomiędzy grupami badawczo-dydaktycznymi oraz dydaktyczną nie wykazało różnicy istotnej statystycznie. Uwidoczniły się one w analizie różnic pomiędzy konkretnymi stanowiskami.

Wynik ogólny: analogicznie do przedstawianych już procedur (np. w punkcie *wypalenie a pleć*) dokonano oszacowań wyniku ogólnego wypalenia dla każdego stanowiska (średnia, błąd standardowy, granice przedziałów ufności); wykonano testy efektów międzyobiektowych i dokonano porównań parami. Analizy w zakresie ogólnego poziomu wypalenia zawodowego wykazały istotne statystycznie różnice ($p < 0,001$), które wyjaśniały 1% wariacji w zależności od stanowiska. Porównania parami potwierdziły, że profesorowie zwyczajni wykazywali stosunkowo niższy poziom ogólnego wypalenia w porównaniu do adiunktów ($p = 0,001$) oraz profesorów uczelni ($p = 0,001$). Graniczny efekt uzyskano w porównaniu do wykładowców ($p = 0,062$). Nie stwierdzono istotnych różnic między pozostałymi grupami nauczycieli.

Wynik dla skal: powtórzono tę procedurę dla trzech wymiarów wypalenia. W zakresie braku satysfakcji zawodowej uzyskano istotny statystycznie efekt ($p = 0,002$), który wyjaśniał 1% wariancji tego aspektu. Okazało się, że profesorowie uczelni mieli wyższy poziom braku satysfakcji w porównaniu do profesorów ($p = 0,017$) i wykładowców ($p = 0,006$). Badacze nie różnili się w tym zakresie od pozostałych nauczycieli akademickich, co wskazywało na względnie umiarkowany poziom braku satysfakcji. W zakresie czynnika wyczerpania również potwierdzono istotny efekt różnic ($p < 0,001$), który wyjaśniał 3% wariancji czynnika. Okazało się, że adiunkci byli bardziej wyczerpani niż profesorowie ($p < 0,001$) czy wykładowcy ($p = 0,039$). Ponadto profesorowie uczelni byli bardziej wyczerpani niż profesorowie ($p < 0,001$). Nauczycieli będących na różnych stanowiskach nie różnicowały jedynie wyniki wymiaru „negatywna relacja ze studentem” ($p = 0,326$).

Oznacza to, że uzyskanie tytułu profesora wiąże się z mniejszym ogólnym poczuciem wypalenia zawodowego, mniejszym wyczerpaniem i brakiem satysfakcji, a zatem można przyjąć hipotezę 10.

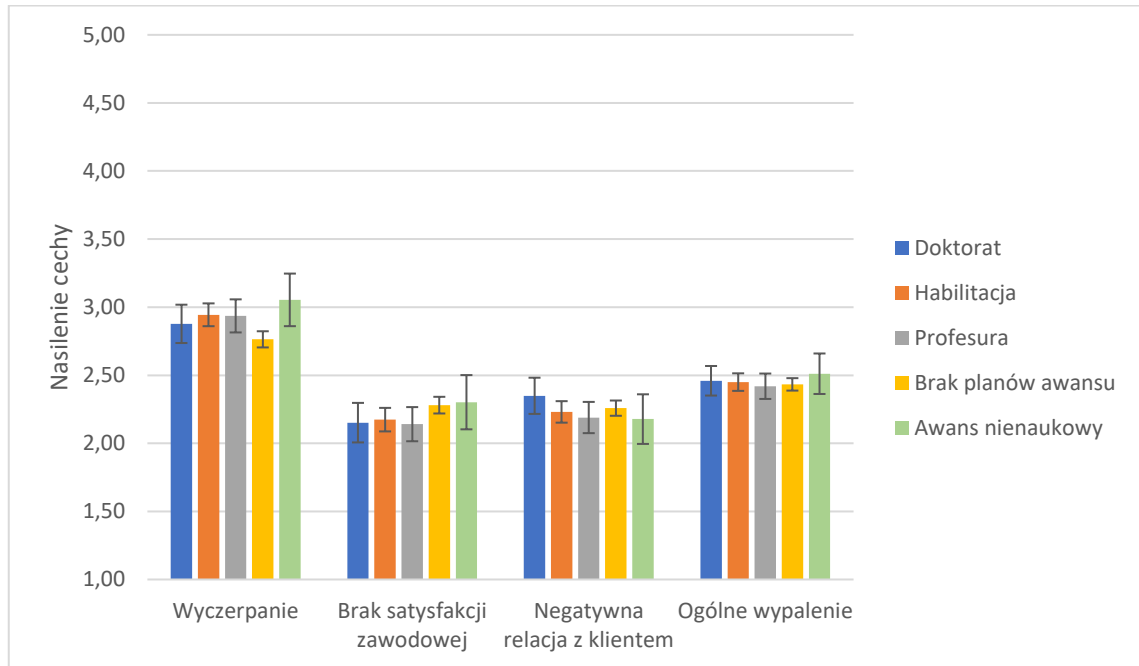
Wypalenie a plany awansu

W świetle prawdopodobnych, lecz zróżnicowanych wyjaśnień co do związku pomiędzy wypaleniem zawodowym a planem awansu (jego gratyfikującą i tożsamą z osiągnięciami rolą *versus* dodatkowym obciążeniem obowiązkami), z ostrożności badawczej zaproponowano hipotezę 11, która głosiła, że w przebadanej próbie nauczycieli akademickich nie ma związku pomiędzy planami awansu a poziomem zawodowego wypalenia.

Przeprowadzono procedurę analogiczną do powyższej, celem ustalenia, jaki związek mają wypalenie oraz plany awansu (rozumianego jako zaplanowaną lub pozostającą w toku procedurę uzyskiwania doktoratu, habilitacji, profesury, procesu ubiegania się o awans nienaukowy) lub też ich brak.

Rysunek 8.

Średnie nasilenie wypalenia zawodowego nauczycieli akademickich w zależności od planów awansu.



Adnotacja. Słupki błędów stanowiły 95% przedział ufności średniej.

Analizując różnice między średnimi, które zobrazowano na rysunku 8, w zakresie wypalenia zawodowego i jego aspektów w zależności od planów awansu, stwierdzono stosunkowo słabe efekty. Okazało się, że jedynym czynnikiem wypalenia, który istotnie różnił się w zależności od planów awansu, było wyczerpanie ($p = 0,001$), a różnice między średnimi wyjaśniały 2% wariancji zmiennej. Okazało się, że nauczyciele planujący habilitację wykazywali istotnie wyższy poziom wyczerpania w porównaniu do nauczycieli bez planów awansu ($p = 0,006$). Ponadto, stwierdzono graniczny efekt różnic wskazujący na wyższy poziom wyczerpania wśród pracowników mających w planach awans nienaukowy w porównaniu do pracowników bez planu awansu ($p = 0,050$). Pozostałe grupy nauczycieli nie różniły się między sobą w zakresie wyczerpania. Potwierdzono także brak istotnych różnic w zakresie braku satysfakcji zawodowej ($p = 0,101$) i negatywnej relacji z klientem ($p = 0,393$) w zależności od planów awansu. Ponadto ogólny poziom wypalenia również nie różnił się w zależności od planów awansu ($p = 0,851$). Oznacza to, że plany awansu determinują jedynie poziom wyczerpania poszczególnych pracowników naukowych, jednakże jedynie w porównaniu do grup

nauczycieli nieplanujących żadnych awansów. Nie można zatem w pełni przyjąć hipotezy nr 11.

Wypalenie a rodzaj zatrudnienia

Hipoteza 12 głosiła, że w przebadanej próbie nauczycieli akademickich nie występuje związek pomiędzy rodzajem zatrudnienia badanych a poziomem stresu i wypalenia zawodowego, co wynikało z braku dostatecznego empirycznego dowodu. Wnioskowano także, że sama stabilność zatrudnienia niekoniecznie musi być tożsama z poczuciem wystarczającej gratyfikacji i bezpieczeństwa – zarobki określone w ustawie są niejednorodne w kontekście jednostek, co więcej, mogą być nieadekwatne do obowiązków i ról na różnych etapach kariery. Stąd też założono brak związku.

Tabela 9

Rodzaj zatrudnienia w liczbach

	Etykieta wartości	N
Rodzaj_zatrudnienia	1 Umowa o pracę	1225
	2 Własna działalność gospodarcza	10
	3 Umowa cywilno-prawna	38
	4 Zatrudnienie mieszane	31

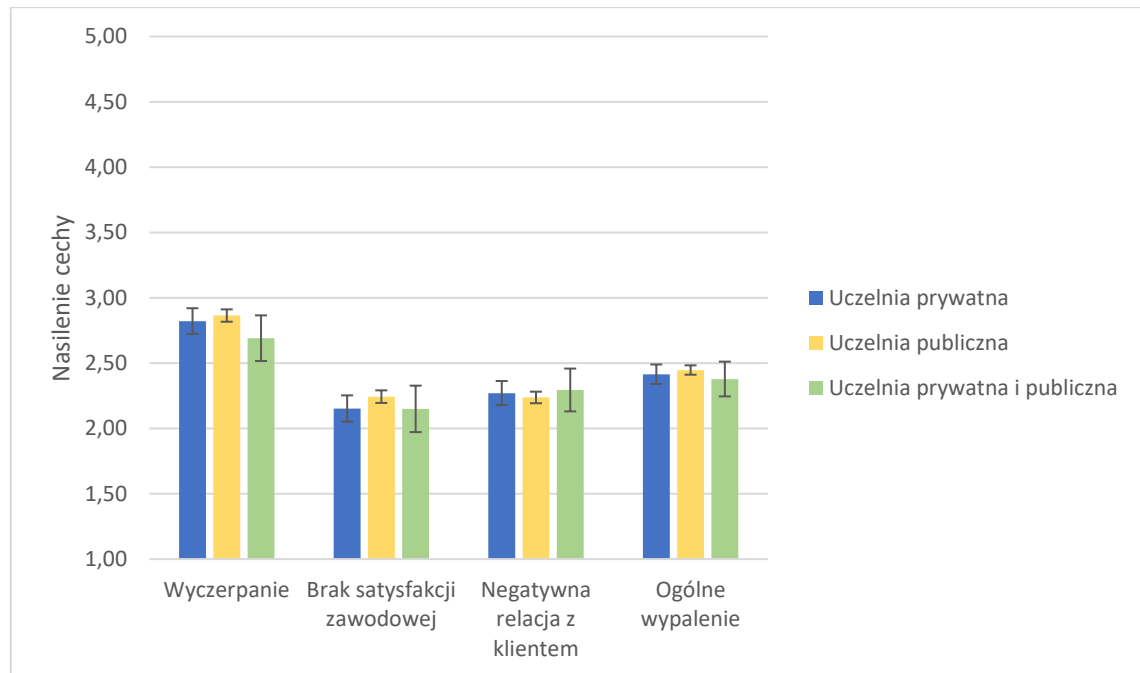
Hipotezy tej nie udało się zweryfikować. Podobnie jak w analogicznej sytuacji dotyczącej związku stresu z typem zatrudnienia, próba uzyskana dla opcji poza „umową o pracę” okazała się zbyt niska dla przeprowadzenia wiarygodnej analizy.

Wypalenie a typ jednostki zatrudniającej

Hipoteza 13 zakładała, że w przebadanej próbie nauczycieli akademickich nie występuje związek pomiędzy typem jednostki zatrudniającej a poziomem wypalenia zawodowego.

Rysunek 9.

Średnie nasilenie wypalenia zawodowego nauczycieli akademickich w zależności od typu jednostki zatrudniającej



Analizy różnic w zakresie wypalenia i jego aspektów w zależności od typu jednostki nauczania (rysunek 9) wykazała, że typ jednostki nie był czynnikiem różnicującym wyczerpanie ($p = 0,148$), brak satysfakcji ($p = 0,201$) i negatywną relację z klientem ($p = 0,683$). To przełożyło się na brak istotnych różnic w zakresie ogólnego poziomu wypalenia zawodowego ($p = 0,502$).

Można przyjąć hipotezę 12. Interesujące może być natomiast pogłębienie danych pod względem różnic między typami – czy fakt, że różnice nie występują, jest wynikiem przemieszania dla współczesnych jednostek edukacji wyższej wspólnych, stresogennych czynników? Czy może różnice te nadal są widoczne, jednak mają zbliżony poziom stresogenności?

Wypalenie a dziedzina nauki

Hipoteza 14, oparta na wynikach badań Werner oraz Springer (2018) głosiła, że w przebadanej próbie nauczycieli akademickich nie występuje związek pomiędzy reprezentowaną dziedziną nauki a poziomem wypalenia zawodowego. Mimo założenia, że pewne dziedziny czy dyscypliny mogą mieć trudności z wpasowaniem się do

aktualnego trendu prowadzenia nauki i dydaktyki, przytoczone badania dowodzą, że dla stresu i wypalenia znaczenie ma przede wszystkim kontekst pracy – nie zaś jej dosłowna treść. Na założenie o istnieniu takiego związku nie pozwala także brak badań porównawczych – podczas kwerendy literatury nie odnaleziono na to dostatecznych dowodów. Założono więc brak takiego związku, z zaznaczeniem, że analiza statystyczna, przy ewentualnej falsyfikacji hipotezy, wskaże naturę tych różnic.

Analizy różnic w zakresie wypalenia zawodowego wśród nauczycieli akademickich, reprezentujących różne dziedziny nauki, wykazały istotne efekty we wszystkich aspektach i wyniku ogólnym. Wyjaśniały między 1% a 2% wariacji danych w badanej próbie. Okazało się, że nauczyciele z nauk o rolnictwie byli bardziej wyczerpani w porównaniu do nauk teologicznych ($p = 0,002$) i inżynieryjno-technicznych ($p = 0,002$). Ponadto nauczyciele z nauk o rolnictwie byli bardziej nieusatysfakcjonowani w porównaniu do nauk teologicznych ($p = 0,007$) i medycznych ($p = 0,013$). Natomiast w zakresie negatywnych relacji, potwierdzono jedynie, że nauki medyczne wykazywały wyższe wyniki w porównaniu do nauk o sztuce ($p = 0,024$). Nie stwierdzono innych różnic między nauczycielami w poszczególnych dziedzinach nauk. Ogólny efekt różnic wypalenia wykazał, że nauczyciele z nauk o rolnictwie są bardziej wypaleni w porównaniu do nauk teologicznych ($p = 0,001$) i nauk o sztuce ($p = 0,020$). Nie stwierdzono innych różnic w ogólnym poziomie wypalenia. Oznacza to, że bardziej wyczerpującym zawodowo kierunkiem wydają się nauki rolnicze, natomiast najmniej nauki teologiczne i nauki o sztuce. W świetle uzyskanych wyników należy odrzucić hipotezę 14.

→ Zał.9

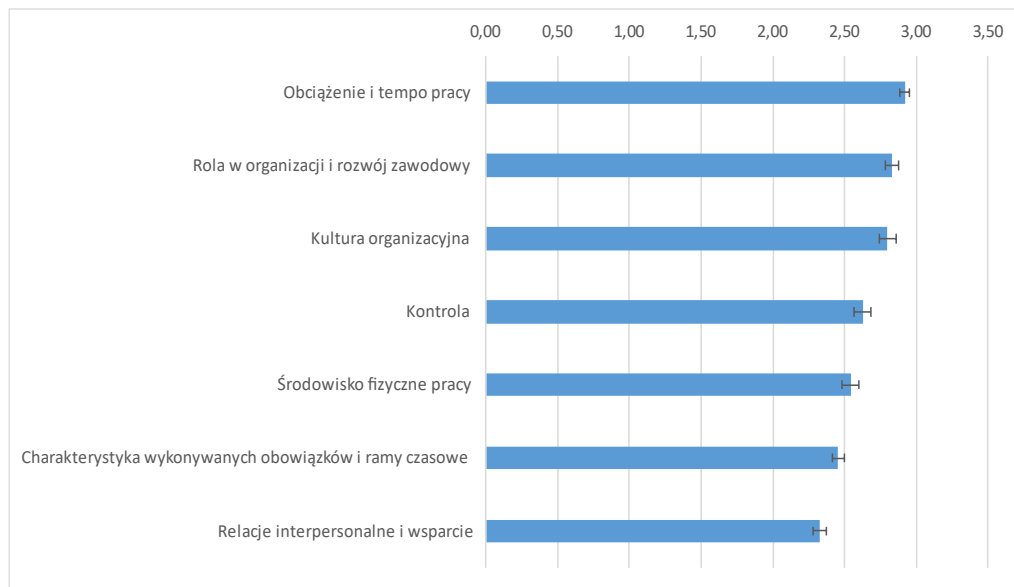
15.6 Zagrożenia psychospoleczne rozpoznane przez nauczycieli akademickich

Celem odpowiedzi na kolejne pytanie badawcze P6, wykonano analizę pytań otwartych oraz analizy różnic pochodzących z autorskiego narzędzia dotyczących czynników treściowych i kontekstu pracy, celem ustalenia hierarchii czynników ryzyka w miejscu pracy nauczycieli akademickich. Należy przy tym wyjaśnić, że

koncentrowano się na ogólnych wymiarach ryzyka psychospołecznego, które w części pierwszej niniejszego rozdziału wykazały się adekwatną rzetelnością.¹⁴

Rysunek 10.

Średnie nasilenie wskazań obecności czynników stresogennych nauczycieli akademickich.



Adnotacja. Słupki błędów stanowiły 95% przedział ufności średniej.

Prezentowane na rysunku 10 średnie wyniki dla czynników stresogennych, wykazały istotne statystycznie różnice, $F(6,7818) = 164,57$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,11$. Okazało się, że najmniej wskazań dotyczyło nieprawidłowych relacji interpersonalnych i braku wsparcia. Były one istotnie, niższe od wszystkich pozostałych na poziomie $p < 0,001$.

Najsilniej zaznaczającym się czynnikiem w ocenie respondentów okazało się obciążenie i tempo pracy. Było ono również istotnie różne od pozostałych czynników na poziomie $p < 0,001$. Drugie miejsce co do potencjalnej stresogenności, zajęły kultura

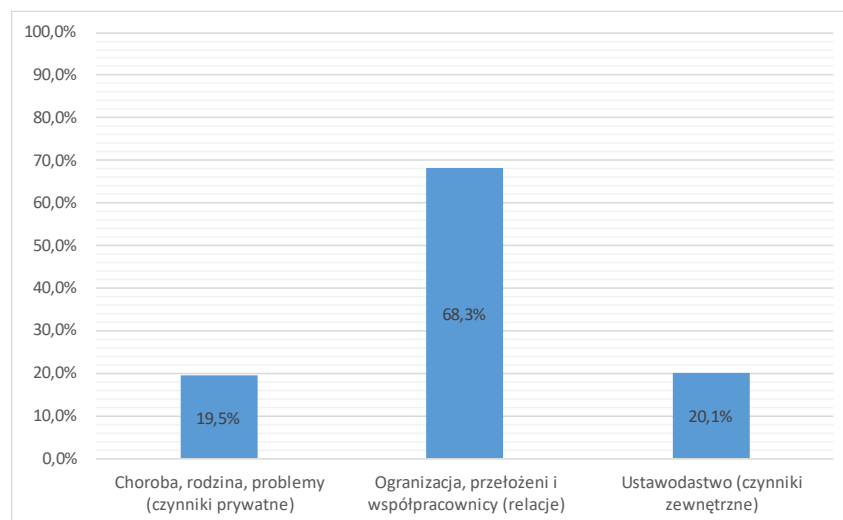
¹⁴ Motywację do tego podziału stanowiła chęć ustalenia, czy konkretne obszary funkcjonowania zawodowego są przez respondentów uznane za problematyczne. Natomiast częstość konkretnych odpowiedzi (pojedynczych pozycji narzędzia), a następnie ocena dotkliwości nie tylko go pogłębi, ale może pomoże ustalić, czy wstępnie zarysowany obraz jest spójny. Jest to nawiązanie do zabiegów stosowanych w kwestionariuszach psychologicznych, które, za pomocą pytań o to samo (lecz w różny sposób) weryfikują, czy odpowiedzi udzielane przez respondentów są spójne, a więc wiarygodne (a nie, na przykład, udzielane losowo). W tym przypadku ma to charakter ogólnej oceny, nie jest poddany osobnej statystycznej analizie jak typowe, wspomniane już, tzw. skale kłamstwa lub skale weryfikacyjne. Dodatkowo, istnieje jeszcze jeden powód rozdzielenia obszaru ryzyka psychospołecznego na osobne pytania badawcze: rozpoznanie ich obecności nie powinno oznaczać automatycznie ich dotkliwości. Jest to, w zamyśle badawczym, krok wprowadzający do oceny tego, jak radzą sobie nauczyciele akademicki.

organizacyjna oraz rola organizacji i rozwój zawodowy, które nie różniły się istotnie między sobą ($p = 1,000$), jednakże były istotnie różne od pozostałych czynników na poziomie co najmniej $p < 0,05$. Trzecim z kolei czynnikiem, okazała się być kontrola oraz środowisko fizyczne pracy, których średnie nasilenie było zbliżone ($p = 0,100$), natomiast różniły się od pozostałych co najmniej na poziomie $p < 0,05$. Charakterystyka wykonywanych obowiązków i ramy czasowe zajęły czwarte miejsce w hierarchii czynników stresogennych, gdyż istotnie różniły się od pozostałych na poziomie $p < 0,05$.

Dodatkowo respondenci uzyskali możliwość otwartego wskazania na czynniki stresogenne w pracy, które według nich są najistotniejsze. Spośród 1304 respondentów, jedynie 164 udzieliło otwartej odpowiedzi, co pozwoliło na wykazanie jedynie ogólnych treści mających znaczenie dla stresu w pracy nauczycieli akademickich. Wyodrębniono trzy główne czynniki, na które nauczyciele zwracali uwagę (rysunek 11).

Rysunek 11.

Główne czynniki stresogenne nauczycieli akademickich na bazie pytań otwartych.



Adnotacja. Słupki błędów stanowiły 95% przedział ufności średniej.

Okazało się, że w przypadku swobodnego oceniania czynników stresogennych (tj. tego, co, prócz wymienionych powyżej czynników, pragnie wskazać respondent, jako szczególnie ważne) blisko 70% nauczycieli akademickich wskazywało na czynniki związane z samą organizacją, przełożonymi, a także niesatysfakcjonującymi relacjami ze współpracownikami. Jest to interesująca różnica wobec faktu, że, jak zobrazowano na

ryśunku 6, czynniki związane z relacjami otrzymały najmniejszą liczbę wskazań pod względem występowania. Wskazania swobodne były jedynie możliwością, istnieje zatem prawdopodobieństwo, że wynik jest wyrazem szczególnej frustracji, chęci dodatkowego podkreślenia problemów relacyjnych, które stanowią dla tych konkretnych respondentów (jednocześnie pragnących dodatkowo to podkreślić) źródło negatywnych doznań. Z kolei czynniki prywatne oraz czynniki zewnętrzne związane ze zmianami wynikającymi z ustawodawstwa, były niemal równorzędne i jedynie 20% respondentów, którzy udzielili odpowiedzi w tym zakresie, wskazywało na ich istotne znaczenie.

Wyniki pokazują istotność czynników stresogennych wynikających zarówno z treści i kontekstu pracy dla nauczycieli akademickich. W ramach tych dwóch kategorii można wskazać konkretne wymiary, które badani wskazali jako problematyczne i warte uwagi (np. nadmierne obciążenie ich obowiązkami, niedostateczne wynagradzanie pracy) Jednocześnie, mimo niskiej stopy odpowiedzi na pytania o dodatkowe czynniki zarysowuje się (nieznaczna, lecz nie dająca się ignorować) tendencja do podkreślenia roli sytuacji prywatnej – obszary ludzkiego funkcjonowania przenikają się niezależnie od tego, czy są przedmiotem jakiejś konkretnej badawczej procedury. To warto podkreślić jako zgodne z duchem ujęć holistycznych. Dodatkowo, ponieważ respondentom nie sugerowano ewentualnych możliwości, to interesujące, że dodatkowe odpowiedzi odnosiły się wprost do zmian ustawodawczych (co pojawia się w treści tej pracy badawczej jako potencjalny stresor). Z jednej strony można więc wskazać na to, co, według zbadanej próby nauczycieli akademickich jest przez nich uznane za obszar ryzyka w ich pracy. Poniżej znajduje się zaś próba rozpoznania dotkliwości konkretnych zjawisk, które wchodzą w skład przedstawionych właśnie wymiarów.

15.7 Dotkliwość zagrożeń psychospołecznych

Aby odpowiedzieć na pytanie 7, przeprowadzono analizę różnicy częstości wskazań odpowiedzi za pomocą testu Q Cochra. Zadaniem respondentów był wybór trzech najbardziej stresogennych dla nich czynników spośród listy czterdziestu pozycji. Spośród 1304 nauczycieli, zadanie to wykonało 435 respondentów. W tabeli 10 znajduje się analiza różnic w zakresie częstości wskazań konkretnych pozycji narzędzia *Ryzyko w Pracy Akademickiej*.

Tabela 10*Czynniki ryzyka - analiza różnicy w zakresie częstotliwości wskazań*

Pozycja testowa (czynnik stresogenny)	Wskazania
27. Zbyt niskie wynagrodzenie mojej pracy.	10,6%
28. Trudność w uzyskaniu środków na badania lub środki zbyt niskie.	8,7%
1. Presja czasu, nieprzekraczalne terminy wypełnienia wymagań – na przykład godzin dydaktycznych lub publikacji.	7,4%
23. Niepewność co do tego, jak potoczy się moja kariera.	6,0%
2. Przeciążenie obowiązkami (jest ich zbyt dużo lub są zbyt trudne)	5,8%
32. Brak jasnych kryteriów oceny pracowniczej lub uznaniowość w ocenie pracy.	5,8%
4. Zbyt duża liczba obowiązków organizacyjnych lub dominacja obowiązków organizacyjnych nad naukowymi i dydaktycznymi.	5,6%
33. Niejasne lub zmieniające się cele do jakich dąży zatrudniająca mnie Szkoła/Uczelnia.	5,6%
31. Nadmiernie rozbudowana kontrola nad przebiegiem mojej pracy lub wielość procedur kontrolnych.	5,4%
26. Niepewność zatrudnienia, poczucie niestabilnego zatrudnienia.	5,3%
30. Brak udziału w decyzjach, które mogą mieć wpływ na moją pracę (na przykład ilości i jakości obciążeń dydaktycznych).	4,8%
35. Brak dostępnej, otwartej informacji i komunikacji na linii pracownicy - zwierzchnicy na wszystkie ważne dla pracownika tematy.	4,7%
24. Trudność w uzyskaniu awansu lub stopnia naukowego.	4,6%
34. Brak mojej wewnętrznej akceptacji dla celów, do których dąży moja Szkoła/Uczelnia.	4,4%
36. Niewystarczająca lub nieefektywna komunikacja czy kontakt z moimi przełożonymi.	4,3%
5. Presja podejmowania ról organizacyjnych lub administracyjnych których nie chcę pełnić a które są mi narzucone.	3,7%
18. Częste zmiany w zakresie kryteriów oceny pracowników.	3,1%
39. Niewystarczająca lub nieefektywna komunikacja czy kontakt z pracownikami administracyjnymi instytucji w której pracuję.	2,6%
21. Odpowiedzialność za pracę innych ludzi, współpracowników, podwładnych czy za efekty uczenia się moich studentów.	2,5%
22. Stagnacja w rozwoju zawodowym.	2,5%
40. Niewystarczający poziom wsparcia ze strony organizacji w przypadku problemów z moimi obowiązkami (na przykład koniecznością zmiany trybu pracy, dostosowaniem do nowych wymagań).	2,5%
11. Konieczność samodzielnego zapewnienia sobie odpowiednich warunków i sprzętu w sytuacji pracy zdalnej.	2,3%
8. Konieczność przestawienia się na zdalne nauczanie (dostosowanie treści zajęć do nowej formy dydaktyki, nauka obsługi programów).	2,1%
10. Nieodpowiednie do moich potrzeb wyposażenie stanowiska pracy (na przykład brak odpowiednich urządzeń, sprzętów, materiałów).	1,9%
29. Brak wpływu na to, w jaki sposób mam pracować (narzucone z góry metody, techniki, scenariusze lub narzędzia).	1,8%
25. Pełnienie roli, do której nie jestem przygotowany i w której źle się czuję.	1,5%
7. Brak swobody w doborze zajęć dydaktycznych które prowadzę	1,5%
37. Niewystarczająca lub nieefektywna komunikacja czy kontakt z moimi współpracownikami.	1,4%
17. Stała ekspozycja na innych ludzi, współpracowników, studentów.	1,3%
9. Nieodpowiednie lub niekomfortowe warunki fizyczne (na przykład w pracy zdalnej: brak odosobnionego miejsca, ciszy; w pracy stacjonarnej: zbyt mała, duszna, niedoświetlona sala).	1,0%
38. Niewystarczająca lub nieefektywna komunikacja czy kontakt z moimi studentami.	0,9%
16. Konieczność stałego odgrywania roli profesjonalisty, bez możliwości bycia spontanicznym i powiedzenia tego, co się myśli.	0,8%
13. Powtarzalność obowiązków, monotonia, nuda.	0,8%
14. Pełnienie obowiązków poniżej moich kwalifikacji.	0,6%
19. Nieelastyczny czas pracy (brak możliwości dostosowania godzin pracy do innych ról które pełnię).	0,6%
20. Niejasność co do zakresu pełnionej przeze mnie roli czy moich obowiązków.	0,5%
12. Obawa o bezpieczeństwo zdrowotne czy fizyczne (na przykład niewystarczająca ochrona zdrowia, procedur sanitarnych).	0,5%
6. Brak swobody w doborze obszaru zainteresowań naukowych lub badań, które prowadzę.	0,4%
15. Brak możliwości rozwojowych lub brak możliwości uczenia się.	0,3%
3. Niedociążenie obowiązkami (jest ich zbyt mało, są zbyt łatwe)	0,2%

Wyniki analiz testem Q Cochra, wykazała istotne statystycznie różnice między częstotliwością wskazań czynników stresogennych, $\chi^2 = 1127,14$; $df = 39$; $p < 0,001$ (tabela 24). Obserwując wartości procentowe stwierdzono, że najbardziej stresującymi czynnikami były kwestie finansowe związane z własnymi zarobkami i dofinansowaniem na badania – około 1 na 10 nauczycieli akademickich wskazywał dotkliwość tych kwestii. Stosunkowo często wskazywano również na presję czasu i trudności w dotrzymaniu terminów. Również ponad 5% wskazań, dotyczyło kwestii związanych z niepewnością zatrudnienia, nadmierną kontrolą ze strony uczelni oraz niejasnością wymagań (pozycje od 2 do 26). Między 3% a 4,7% nauczycieli wskazywało, że równie stresujące są czynniki związane z trudną komunikacją, brakiem autonomii, narzucaniem ról w organizacji i częstymi zmianami kryteriów oceny (pozycje testowe od 30 do 18). Pozostałe czynniki wskazywały na mniejszą stresogenność wśród nauczycieli akademickich, jednakże wciąż były wskazywane przez kilku respondentów.

Można wskazać, że tak rysujące się odpowiedzi odzwierciedlają sytuację rosnących wymagań i ograniczanych stopniowo zasobów, co w ogólnym rozumieniu odpowiada sytuacji stresu.

15.8 Strategie radzenia sobie a poziom stresu

Ósme pytanie badawcze sprawdzono za pomocą analiz korelacji r Pearsona, celem ustalenia związków pomiędzy poczuciem stresu a strategiami radzenia sobie wśród nauczycieli akademickich. Podobnie jak w przypadku narzędzia własnego oraz kwestionariusza wypalenia, zweryfikowano rzetelność skal – wahały się od 0,49 do 0,92. Jedna z nich (wyładowanie) wykazała niewystarczającą rzetelność, tj. 0,40. Jednak w przypadku narzędzia, w którym każdy wymiar posiada dwie pozycje, co utrudnia uzyskanie dobrej rzetelności, należy obniżyć próg oczekiwań.

Przeprowadzone analizy korelacji wykazały, że strategie aktywnego radzenia sobie, planowania, zażywania substancji psychoaktywnych oraz obwiniania siebie nie korelują z poczuciem stresu w pracy nauczycieli akademickich. Oznacza to, że nie są to strategie typowo wykorzystywane przez nich w sytuacjach stresowych – innymi słowy, powyższy wynik informuje, że wystąpieniu stresu nie towarzyszy pojawienie się wspomnianych strategii.

Jednak w przypadku pozostałych strategii uzyskano istotne statystycznie korelacje. Oceniając wielkość współczynników korelacji stwierdzono, że nauczyciele akademicy częściej korzystają ze strategii wyładowania, zaprzeczenia, poszukiwania wsparcia instrumentalnego oraz emocjonalnego, a także zwrotowi ku religii, gdzie korelacje były powyżej $r > 0,15$. Na kolejnych etapach analizy zostanie rozstrzygnięte, czy to ustalenie dotyczy akademików reprezentujących konkretne dziedziny nauki. Natomiast takie strategie jak: pozytywne przewartościowanie, akceptacja, poczucie humoru, zajmowanie się czymś innym i zaprzestanie działań, wykazywały słabsze korelacje ze stresem zawodowym, co może wskazywać na rzadsze ich wykorzystywanie w sytuacjach stresowych.

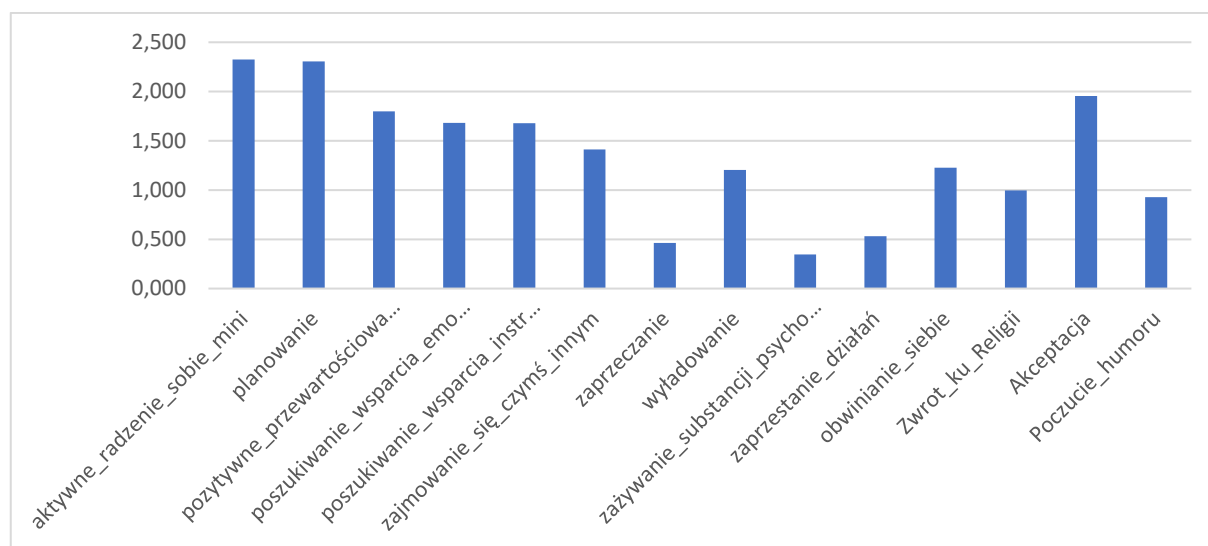
→ Zał.10

15.9 Strategie radzenia sobie a czynniki ryzyka psychospołecznego

Poszukując odpowiedzi na pytanie P9, wykonano analogiczną do przypadku P8 analizę korelacji pomiędzy czynnikami ryzyka (czynnikami stresogennymi) nauczycieli akademickich a strategiami radzenia sobie ze stresem.

Rysunek 12.

Częstotliwość stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem w przebadanej próbie



Specyfikę kontekstu sytuacyjnego zdefiniowano jako warunki psychospołeczne pracy – ustalone za pomocą narzędzia *Ryzyko w Pracy Akademickiej*. Zaznacza się ten fakt, ponieważ strategie radzenia sobie odnoszą się do specyfiki konkretnej sytuacji oraz

warunków i możliwości jednostki (celem jest diagnoza zastanej sytuacji, funkcjonowania badanych, a ta jest zanurzona w specyficznym kontekście i dotyczy określonej treści). Sam pomiar i wskazanie preferowanych strategii (który zobrazowano na rys. 12) byłyby więc informacyjnie uboższy niż odpowiedź na pytanie: jaki jest stosunek określonych strategii, które nauczyciele akademicki wybierają do konkretnych obszarów problemowych, czy w obliczu określonych trudności?

Analizując wyniki dla związków czynników treści i kontekstu pracy ze strategiami radzenia sobie ze stresem, stwierdzono, że aktywne radzenie sobie nie koreluje jedynie z obciążeniem i tempem pracy. To oznacza, że istnieje związek pomiędzy strategią aktywnego radzenia sobie ze stresem i każdą sytuacją trudną dla akademickiego dydaktyka (prócz wspomnianego, problematycznego obciążenia/tempa). Związek ten jest, co zaskakujące, negatywny – im silniej zaznacza się ryzyko psychospołeczne danej kategorii, tym mniejsza szansa na pojawienie się radzenia sobie opartego na aktywnym działaniu. Podobna zależność ujawniła się w przypadku planowania, które nie wiązało się jedynie z obciążeniem i tempem pracy oraz środowiskiem fizycznym pracy, natomiast z pozostałymi czynnikami planowanie było powiązane negatywnie. Pozytywne przewartościowanie jako jedyna strategia wykazywała istotnie negatywne zależności ze wszystkimi czynnikami stresogennymi. Im silniej zaznacza się dana kategoria ryzyka psychospołecznego, tym mniejsza szansa na sięgnięcie po reinterpretację i dostrzeżenie wartości w sytuacji problematycznej. Interesujące, że poszukiwanie wsparcia emocjonalnego było związane negatywnie jedynie z czynnikami dotyczącymi kontekstu pracy, natomiast strategia ta nie wiązała się z żadnymi czynnikami treści pracy. Trudności w obrębie kontekstu zawodowej aktywności, im wyraźniej zaznaczone, tym rzadziej współwystępują z sięganiem po emocjonalne wsparcie.

Podsumowując ogólnie, powyższe zależności wskazują, że strategie aktywnego radzenia sobie, planowania, pozytywnego przewartościowania oraz poszukiwania emocjonalnego wsparcia są częściej wykorzystywane w sytuacjach niskiego nasilenia czynników stresogennych w pracy nauczycieli akademickich. Sytuacje trudne o większym nasileniu napięcia aktywizują raczej strategie unikowe i strategie związane z wyparciem niż z aktywnym przeciwdziałaniem.

Spośród wszystkich strategii radzenia sobie, poczucie humoru jako jedyne nie wiązało się z czynnikami stresogennymi. Oznacza to, że występowanie czynników

stresujących w pracy nie skłania nauczycieli akademickich do wykorzystywania poczucia humoru jako strategii redukującej stres.

Akceptacja sytuacji wiązała się negatywnie jedynie z relacjami interpersonalnymi i wsparciem, co wskazuje na rzadsze akceptowanie sytuacji trudnych między personelem uczelni. To interesująca zależność w grupie, której rola jest związana z byciem autorytetem we własnych obszarach pracy lub sali wykładowej. Zwrot ku religii korelował istotnie i negatywnie tylko z czynnikiem roli w organizacji i rozwoju zawodowym, co oznacza, iż wyższe nasilenie czynników stresujących związanych z rolą w organizacji i własnym rozwojem współwystępują z mniejszą szansą na sięgnięcie po strategię ucieczki ku religii.

Dodatkowo stwierdzono, że poszukiwanie wsparcia instrumentalnego korelowało dodatnio z czynnikiem obciążenia i tempa pracy, a ujemnie z relacjami interpersonalnymi i wsparciem. Oznacza to, że przy wyższym obciążeniu pracą nauczyciele akademicy poszukują raczej wsparcia związanego z wykonaniem powierzonych zadań, natomiast negatywne relacje między nimi a resztą akademickiej społeczności wygaszają korzystanie ze strategii poszukiwania wsparcia instrumentalnego.

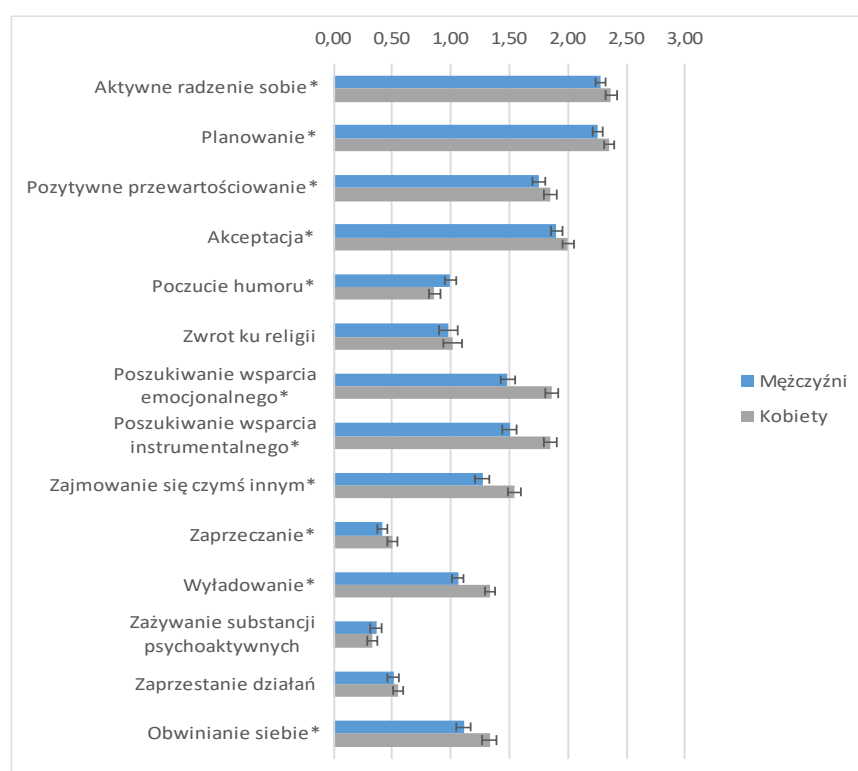
Stwierdzono także pozytywne relacje między strategiami radzenia sobie ze stresem a wszystkimi czynnikami stresogennymi. Okazało się, że takie strategie jak: zajmowanie się czymś innym, zaprzeczanie, wyładowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaprzestanie działań oraz obwinianie siebie powiązane są dodatnio z czynnikami stresogennymi. Oznacza to, że wyższe nasilenie czynników stresogennych w organizacji może skłaniać nauczycieli akademickich ku częstszemu wykorzystywaniu strategii nastawionych na uciezkowe radzenie sobie ze stresem. Jest to zastanawiające i wymagające dalszej eksploracji, ponieważ może (choć, rzecz jasna niekoniecznie musi) wskazywać na poczucie braku sprawczości omawianej grupy. Wygląda na to, że w przebadanej próbie strategie takie jak aktywne poszukiwanie rozwiązań, planowanie, wartościowanie pozytywne pojawiają się tam, gdzie nasilenie ryzyka psychospołecznego jest niższe. Z kolei tam, gdzie ryzyko rośnie, wyraźnie częściej ujawniają się strategie uciezkowe. Wnioskiem, który może się nasuwać, jest dotarcie do granicy wpływu i skuteczności omawianej grupy. Człowiek radzi sobie efektywnie i twórczo tam, gdzie jest to w stanie zrobić. Jeśli natomiast sytuacja staje się zbyt intensywna (niezależnie od kategorii) to pozostaje mu jedynie unikanie źródeł napięcia.

15.10 Strategie radzenia sobie ze stresem a zmienne niezależne

Analizy przeprowadzono z wykorzystaniem jednoczynnikowej wielowymiarowej analizy wariancji (1-MANOVA), co pozwoliło na kontrolę efektu wielokrotnego testowania z uwagi na występowanie 14 różnych wskaźników w ramach strategii radzenia sobie ze stresem. Wyniki analiz różnic przedstawiono na rysunku 1. Ponadto wykonano analizę związku między wiekiem a stosowaniem strategii radzenia sobie z wykorzystaniem współczynnika r Pearsona.

Rysunek 13.

Strategie radzenia sobie ze stresem wśród nauczycieli akademickich w zależności od płci



Adnotacja. Słupki błędów stanowiły 95% przedział ufności średniej.

*istotne statystycznie różnice na poziomie $p < 0,05$.

Płeć

Analizy testu MANOVA wykazały istotne statystycznie różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami w zakresie poszczególnych strategii radzenia sobie ze stresem, $F(14,1289) = 14,91$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,14$. Analiza porównań w obrębie każdej strategii wykazała, że kobiety istotnie częściej wykorzystywały wszystkie strategie radzenia sobie ze stresem, z wyjątkiem poczucia humoru, które było częściej deklarowane wśród mężczyzn. Ponadto okazało się, że strategie zwrotu ku religii ($p = 0,489$), zażywania substancji psychoaktywnych ($p = 0,365$) i zaprzestania działań ($p = 0,168$) nie różniły się w zależności od płci. Najsilniejsze efekty różnic stwierdzono w strategiach: poszukiwania wsparcia instrumentalnego i emocjonalnego, wyładowania i zajmowania się czymś innym, gdzie płeć wyjaśniała od 3,5% do 5,8% wariacji różnic w średnich. Inne strategie różniły się stosunkowo słabo, od 1% do 2% wyjaśnionej wariacji.

Stopień naukowy

Interpretując uzyskane efekty dla różnic w zakresie wykorzystywanych strategii radzenia sobie w zależności od stopnia lub tytułu naukowego, stwierdzono istotne statystycznie różnice dla większości strategii radzenia sobie. Okazało się, że poczucie humoru istotnie częściej stosowali magistry w porównaniu do doktorów habilitowanych ($p = 0,027$). Zwrot ku religii częściej stosowali profesorowie w porównaniu do magistrów ($p = 0,005$) i doktorów ($p < 0,001$), a także doktorzy habilitowani w porównaniu do doktorów ($p = 0,007$). W zakresie poszukiwania emocjonalnego wsparcia stwierdzono częstsze stosowanie tej strategii wśród magistrów w porównaniu do profesorów ($p = 0,033$). Ponadto stwierdzono, że profesorowie rzadziej poszukują wsparcia instrumentalnego w porównaniu do wszystkich naukowców o niższym stopniu od magistrów po doktorów habilitowanych ($p < 0,05$). Magistry częściej wykorzystywali strategię zajmowania się czymś innym w porównaniu do doktorów habilitowanych ($p = 0,029$) i profesorów ($p = 0,002$). Strategia wyładowania była rzadziej stosowana przez profesorów w porównaniu do magistrów ($p = 0,001$) i doktorów ($p = 0,001$). Natomiast strategię obwiniania siebie częściej stosowali magistry w porównaniu do doktorów habilitowanych ($p = 0,020$). Powyższe efekty zostały ustalone na podstawie wielokrotnych testów porównań parami z założeniem poprawki Bonferonniego, z uwagi na liczbę testów opisano jedynie istotne efekty.

Plany awansu

Analiza efektów różnic wykazała istotne statystycznie efekty dla części strategii radzenia sobie ze stresem. Porównania parami z poprawką Bonferonniego wykazały następujące efekty. Poczucie humoru stosowali istotnie częściej nauczyciele z planami awansu na doktora w porównaniu do nauczycieli planujących osiągnięcie tytułu profesora ($p = 0,005$). Z kolei zwrot ku religii stosowali częściej dążący do profesury w porównaniu do nauczycieli z planami zdobycia stopnia doktora ($p = 0,040$). W zakresie strategii zajmowania się czymś innym stwierdzono jedynie tendencyjny efekt różnicy, wskazujący na częstsze podejmowanie tej strategii przez planujących doktorat, w porównaniu do nauczycieli bez planów awansu ($p = 0,076$). W zakresie zaprzeczania nie stwierdzono istotnych różnic między poszczególnymi grupami, co oznacza, iż uzyskany efekt analizy wariancji był przypadkowy z uwagi na wielokrotne testy różnic. Wyładowanie istotnie częściej stosowali nauczyciele z planem habilitacji w porównaniu do nauczycieli z planami tytułu profesora ($p = 0,017$), ponadto pracownicy z planami awansu nienaukowego również częściej stosowali wyładowanie w porównaniu do pracowników z planem profesury ($p = 0,022$). Potwierdzono także, że pracownicy z planami profesury rzadziej stosowali strategię obwiniania siebie w porównaniu do pracowników bez planów awansu ($p = 0,024$).

Typ jednostki

Analizując różnice w zakresie stosowania strategii radzenia sobie wśród nauczycieli z różnych jednostek zatrudniających, stwierdzono istotne efekty jedynie w strategiach aktywnego radzenia sobie, poszukiwania emocjonalnego wsparcia i zaprzestania działań. Porównania parami z poprawką Bonferonniego, wykazały, że pracownicy uczelni prywatnej stosowali częściej strategię aktywnego radzenia sobie w porównaniu do pracowników uczelni publicznej ($p = 0,028$). Strategię poszukiwania wsparcia emocjonalnego stosowali również częściej nauczyciele z uczelni prywatnych w porównaniu do publicznych ($p = 0,016$). Z kolei w zaprzestaniu działań stwierdzono graniczny efekt różnicy, wskazujący na częstsze stosowanie tej strategii wśród nauczycieli z uczelni publicznych w porównaniu do prywatnych ($p = 0,053$). Nie stwierdzono więcej istotnych lub granicznych efektów różnic.

Dziedzina nauki

Testowanie różnic w zakresie stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem wśród nauczycieli różnych dziedzin nauczania wykazały istotne efekty. Analiza różnic pomiędzy poszczególnymi parami grup nauczycieli z różnych dziedzin przy przyjęciu poprawki Bonferoniego na próg istotności, wykazały następujące efekty. Strategię aktywnego radzenia sobie, stosowali istotnie częściej nauczyciele z nauk społecznych w porównaniu do nauk rolniczych ($p = 0,020$). Pozytywne przewartościowanie wykazało fałszywy efekt różnic, gdyż nie stwierdzono istotnych efektów porównań parami. W przypadku zwrotu ku religii stwierdzono istotnie częstsze korzystanie z tej strategii przez nauczycieli z nauk teologicznych w porównaniu do wszystkich pozostałych dziedzin, a efekty były poniżej poziomu $p < 0,001$. Ponadto wykazano, że zwrot ku religii częściej był stosowany przez nauczycieli z nauk humanistycznych w porównaniu do nauk inżynieryjno-technicznych ($p = 0,003$) oraz ścisłych i przyrodniczych ($p < 0,001$). W zakresie poszukiwania emocjonalnego wsparcia potwierdzono, iż nauczyciele z nauk inżynieryjno-technicznych rzadziej wykorzystywali tę strategię w porównaniu do nauczycieli z nauk humanistycznych ($p = 0,001$), społecznych ($p = 0,001$) i medycznych ($p = 0,001$). Podobnie poszukiwanie wsparcia instrumentalnego było rzadziej wykorzystywane przez nauczycieli dziedzin nauk inżynieryjno-technicznych w porównaniu do nauk humanistycznych ($p = 0,010$) i społecznych ($p = 0,003$). Potwierdzono również, że nauczyciele z nauk rolniczych częściej stosowali strategię zażywania substancji psychoaktywnych w porównaniu do nauk teologicznych ($p = 0,030$). Podobnie nauczyciele z nauk rolniczych częściej stosowali zaprzestanie działań w porównaniu do nauczycieli z nauk medycznych i nauk o zdrowiu ($p = 0,018$). Nie stwierdzono więcej istotnych różnic między nauczycielami z różnych dziedzin nauk.

Wiek

Analizy korelacji między wiekiem nauczycieli a sposobami aktywnego radzenia sobie (tabela 12). Okazało się, że wiek nie koreluje ze strategiami aktywnego radzenia sobie, planowania, akceptacji, zwrotu ku religii oraz zaprzeczania. W pozostałych przypadkach, z wyjątkiem strategii pozytywnego przewartościowania, stwierdzono negatywną zależność między wiekiem a strategiami radzenia sobie. Pozytywne przewartościowanie korelowało natomiast pozytywnie z wiekiem. Oznacza to, że nauczyciele akademicy

wraz z wiekiem rzadziej stosują wszystkie strategie radzenia sobie ze stresem, skupiając się przede wszystkim na strategii pozytywnego przewartościowania.

→ **Zal.12**

16. Podsumowanie analizy danych

Działania przygotowawcze i eksploracja w ramach pytań badawczych P1 i P2: pracę rozpoczęto od analizy czynnikowej narzędzia LBQ Santinello (2008) w adaptacji Jaworowskiej (2014). Wynikało to z niskiej rzetelności narzędzia i groziło utratą danych uzyskanych z jego zastosowaniem (nie można byłoby ich analizować zgodnie z założeniem modelu). Zastosowana analiza czynnikowa pozwoliła wyodrębnić 3, w miejsce 4 postulowanych przez autora narzędzia, wymiarów wypalenia. Nowo uzyskana struktura objęła 3 wymiary nazwane na nowo: (1) wyczerpaniem, w miejsce oryginalnego „wyczerpania psychofizycznego”, (2) zawodową satysfakcją, w miejsce oryginalnego „poczucia braku skuteczności zawodowej”, oraz wymiarem (3) określonym jako relacje – w miejsce oryginalnego wymiaru określonego przez Santinello (2008) jako „relacja z klientem”. Jednocześnie wymiar „rozczarowanie”, odnoszący się do egzystencjalnego sensu pracy musiał zostać usunięty – twierdzenia, teoretycznie przynależące do niego nie tworzyły osobnego wymiaru i łądowały czynnikowo 3 pozostałe.

Restrukturyzowane narzędzie pozwoliło wykorzystać większość danych, choć wyłącznie tych, które są ujęte w takiej właśnie, trójczynnikowej, wersji wypalenia. Zabieg ten pozwolił więc na utrzymanie założonego kursu prowadzonych badań, co więcej, może stanowić interesujący głos we wciąż żywej dyskusji na temat struktury wypalenia zawodowego. Wydaje się, że narzędzie Santinello (2008) zbudowane na kwestionariuszu MBI Maslach i Jackson (1996), a uzupełnione przez autora o dodatkowy wymiar, nie potwierdza swojej struktury na przebadanej próbie. Akademiccy dydaktycy, (mimo założeń autorki badań, że wypalenie w pracy akademickiej ma swój wymiar egzystencjalny), „wypalają się” zgodnie z modelem trójczynnikowym. Niestety, ten sam zabieg sprawia, że wszelkie porównania do danych uzyskanych za pomocą pierwotnej wersji LBQ oraz normy proponowane przez adaptatorkę narzędzia na grunt polski stają się mało użyteczne w odniesieniu do przebadanej próby nauczycieli akademickich.

W następnej kolejności zdecydowano o zastosowaniu testów parametrycznych *versus* nieparametrycznych dla dalszej analizy. W przypadku prób, co do których nie mamy wiedzy o tym, czy stanowią odwzorowanie rozkładu normalnego w populacji, należy co do zasady stosować testy nieparametryczne. Jednak odpowiednio duża próba pozwala zastosować testy parametryczne, ponieważ w miarę wzrostu wielkości próby testowany rozkład zmiennej zbliża się do rozkładu normalnego. Ponadto badacze społeczni są zgodni, iż normalność zmiennych o charakterze psychologicznym jest bardziej podatna na pewne odchylenia przez co przyjmuje się zwykle bezpieczną granicę wartości bezwzględnej skośności i kurtozy o wartości $|2|$ dla skośności (George i Mallery, 2019) i nawet do $|7|$ dla kurtozy (Watkins, 2021), które nie zostały naruszone w badaniach własnych.

W dalszej kolejności przedstawiono średni rozkład trzech wymiarów wypalenia zawodowego, z których wyczerpanie okazało się dotyczyć przebadanych nauczycieli akademickich w największym stopniu. Trudno jest natomiast wnioskować co do ich natężenia w odniesieniu do czegoś (norm dla określonych populacji) lub kogoś (innych grup, które badano z zastosowaniem narzędzia LBQ w jego oryginalnej formie, ponieważ zrestrukturyzowano je wskutek niezadowalającej rzetelności).

Przedstawiono także średnie wyniki dla poziomu stresu zawodowego, rozumianego jako konstrukt o charakterze interakcji pomiędzy respondentem a jego pracą. W tym przypadku można było nie tylko określić jego średni poziom w grupie, lecz także porównać uzyskane wyniki z wynikami badań oryginalnych, prowadzonych na próbie o zróżnicowanych zawodach (Chirkowska-Smolak, Grobelny, 2016). Poziom stresu wśród przebadanych nauczycieli akademickich okazał się umiarkowanie wyższy. Natomiast w porównaniu do badań zrealizowanych także na pracownikach akademickich (Werner, Springer, 2018) również okazał się wyższy, choć różnica nie była już tak wyraźna.

W części weryfikacyjnej odpowiedzi uzyskane na główne pytania P3 i P4 oraz pytania szczegółowe (P.3.1-P.3.6; P4.1-P.4.6) pozwoliły na stwierdzenie pewnych istotnych zależności. Potwierdzono część dotychczasowych doniesień opisanych lub wspomnianych w części pracy skupionej na uzasadnieniu hipotez.

Ustalono, że w przebadanej próbie kobiety odczuwają wyższy stres oraz wyższy poziom wyczerpania (jako wymiaru wypalenia) w porównaniu do mężczyzn. Potwierdzono, iż

profesorowie okazywali się mniej wypaleni w porównaniu do nauczycieli z niższymi stopniami naukowymi. Okazało się również, że naukowcy z planami habilitacji lub awansu nienaukowego wykazywali wyższy poziom wyczerpania (jako wymiaru wypalenia) w porównaniu do naukowców bez planów awansu. Ponadto stwierdzono, że nauczyciele z nauk medycznych wykazywali wyższy poziom stresu w porównaniu do nauczycieli z nauk inżynierjno-technicznych oraz nauk społecznych. Stwierdzono także, że nauczyciele z nauk o rolnictwie odczuwali wyższy poziom wypalenia w porównaniu do nauk teologicznych i inżynierjno-technicznych. W zakresie zróżnicowania stresu i wypalenia w zależności od typu jednostki zatrudniającej, potwierdzono brak istotnego związku. Typ jednostki zatrudniającej nie determinował poziomu wypalenia i stresu zawodowego.

Należy jednak zaznaczyć, że te ustalenia nie mają rozstrzygającego charakteru, zwłaszcza, że część dotychczasowych doniesień naukowych, na podstawie których zostały sformułowane powyższe hipotezy, wynika z danych uzyskiwanych w ramach różnych krajów. Próba nie jest też reprezentatywna dla populacji polskiej. Odzwierciedlenie jej dokładnej charakterystyki jest problematyczne z uwagi na stopień zróżnicowania i brak szczegółowo prowadzonego rejestru danych co do aktualnej liczby zatrudnionych nauczycieli akademickich oraz cech tej grupy – sama liczebność nie wystarczy dla odwzorowania jej w sposób reprezentatywny. Przedstawione weryfikacje (oraz dane uzyskane poza postawionymi założeniami), mogą jednak pogłębiać obraz uzyskany w eksploracyjnym wymiarze prowadzonego badania i w tym należy upatrywać ich wartości.

Eksploracja w ramach pytań badawczych P5 – 5.10 związanych z czynnikami ryzyka i radzeniem sobie pozwala wnioskować, że płeć oraz wiek są czynnikami stosunkowo silnymi, które jednoznacznie determinowały stosowanie strategii radzenia sobie ze stresem. Mężczyźni byli istotnie częściej nastawieni jedynie na strategię poczucia humoru. Nauczyciele akademicy wraz z wiekiem częściej stosowali pozytywne przewartościowanie. W przypadku zajmowanego stanowiska stwierdzono, iż profesorowie rzadziej potrzebowali strategii radzenia sobie ze stresem w porównaniu do naukowców z niższym stopniem. W zakresie planów awansu potwierdzono, że głównie habilitacja jest czynnikiem powodującym częstsze poszukiwanie różnorodnych strategii radzenia sobie ze stresem. Z kolei pracownicy uczelni prywatnej częściej korzystają ze strategii radzenia sobie zadaniowego i emocjonalnego w porównaniu do pracowników

uczelni publicznych. Dziedzina nauczania, również okazała się czynnikiem różnicującym stosowanie strategii radzenia sobie.

17. Omówienie wyników

Przeprowadzone badania i analiza uzyskanych danych pozwalają odnieść się do wszystkich postawionych celów badawczych. Najistotniejsze zostaną przywołane i omówione w kontekście znaczeniowym.

Poziom stresu i wypalenia w przebadanej próbie nauczycieli akademickich

Jak wynika z odpowiedzi respondentów, doświadczają oni tak stresu zawodowego, jak i zjawiska wypalenia w jego trzech wymiarach (wyczerpania, obniżonej satysfakcji oraz negatywnych relacji). Wynik stresu i wypalenia plasował się poniżej średniej skali zastosowanej dla tej próby.

Warto dokładniej rozważyć, co to oznacza dla osób badanych. W języku statystyki wyniki nieosiągające średniego poziomu, czyli jak opisano, wyniki „stosunkowo niskie”, w wymiarze praktycznym oznaczają mimo wszystko zauważalną obecność badanych zjawisk w życiu zawodowym respondentów. Jest to zatem informacja wymagająca rozpatrzenia z praktycznego punktu widzenia – warto zadać sobie pytanie, czy zbliżający się do średniej poziom stresu i wyczerpania jest stanem pożądanym? Należy uwzględnić fakt, że kwestionariuszach wykorzystano pytania, których odpowiedzi definiuje skala Likerta. W przypadku stresu pomiar częstości doznawanych myśli i odczuć skalowano w ten sposób, że wynik średni oznacza „czasem”. Z kolei wyczerpanie (czyli najsilniej odznaczający się wymiar wypalenia) pojawia się, jak deklarują respondenci: „raz – kilka razy na miesiąc”. Okazjonalną obecność stresu zawodowego (będącego, według przyjętej ramy teoretycznej, wynikiem interakcji zasobów czy możliwości nauczyciela akademickiego z wymaganiami, jakie stawia jego miejsce zatrudnienia) można by rozważać w kategoriach normy, wychodząc z założenia, iż nie sposób odnaleźć pracy, która byłaby zupełnie pozbawiona napięcia (Potocka, 2011). Jednak jego średnią, a więc nieomal połowiczną obecność trudno zinterpretować jako zjawisko okazjonalne. Jeśli zaś chodzi o poziom skali wyczerpania, trudno mówić o tym, by wynik zbliżający się do średniej traktować jako normę w sensie dosłownym, a wynik poniżej jej poziomu traktować jako zadowalający. Zjawisko wypalenia traktuje się w kategoriach patologii

organizacyjnej (Litzke, Schuh, 2007) i w tym wypadku jego obecność stanowi z natury rzeczy sytuację niepożądaną. Zatem określenie poziomu wszystkich trzech elementów łącznie, jako stosunkowo niskich, nie powinno przesłonić faktu, iż według Maslach (1996, 2011) trzy wymiary wypalenia powinno się w miarę możliwości analizować oddzielnie. Jak już wspomniano, wyczerpanie osiągnęło najwyższy wynik wśród składowych wypalenia. Zbieżność stresu (napięcia wynikającego z wymagań pracy, które trudno wypełnić jednostce) wraz z informacją o wyczerpaniu może wskazywać, że badani odczuwają chroniczne przeciążenie. Analizy wyników uzyskanych za pomocą autorskiego narzędzia zdają się potwierdzać ten wniosek: wśród 7 kategorii opisujących obszary ryzyka, do których można przypisać konkretne twierdzenia, to właśnie obciążenie i tempo pracy respondenci wskazywali jako najczęściej pojawiający się czynnik stresogenny. W tym zakresie wyniki pochodzące z pomiaru trzema różnymi narzędziami wydają się więc spójne.

Jednocześnie należy zauważyć, że poczucie wyczerpania stanowi w konstrukcie wypalenia element centralny (Santinello, 2008). Koncepcja Santinello jest zbudowana na modelu wypalenia opisanym i konsekwentnie rozwijanym przez Maslach (np. Maslach 1976, 1998, 2011, 2008, Maslach i Leiter, 2011). Konieczność restrukturyzacji kwestionariusza wypalenia pozbawiła możliwości interpretowania wymiaru czwartego, czyli rozczarowania. Pozostałe trzy są jednak tożsame z proponowanymi przez Maslach: wyczerpaniem psychofizycznym, cynizmem, oraz poczuciem braku osiągnięć. Wypalenie, choć przebiega w zindywidualizowany sposób, ma określoną dynamikę. Według niej właśnie wyczerpanie jest pierwszą reakcją człowieka na stres w miejscu pracy i obciążenia przekraczające jego możliwości. To w odpowiedzi na trwające poczucie wyczerpania rozwija się postawa cyniczna (negatywna relacja), stanowiąca drugi element wypalenia, a zarazem rodzaj zdystansowanej postawy mającej obronić przed dalszym napięciem (Maslach, 1976, 1982). Wyczerpanie jest także przyczyną poczucia, że trudno jest wypełnić zawodowe zadania, co rodzi poczucie nieefektywności i braku osiągnięć (satisfakcji z pracy). Być może właśnie ten fakt stanowi odpowiedź do interpretacji, według której wysoki wynik na skali stresu i wyczerpania można rozumieć jako określony *etap* postępującego syndromu. Obecne już wysokie wyczerpanie można by wówczas traktować jako sygnał ostrzegawczy przed dalszymi konsekwencjami takiego stanu rzeczy, np. rozwojem zdystansowanej i cynicznej postawy. By to rozstrzygnąć, konieczne są dalsze badania.

Mimo braku możliwości porównania wyników wypalenia z istniejącymi dla narzędzia normami (przez konieczność restrukturyzacji tego narzędzia) skala Poczucia Stresu w Pracy (Chirkowska-Smolak, Grobelny, 2016) pozwoliła odnieść uzyskane w autorskim badaniu dane do wyników próby składającej się z osób reprezentujących zróżnicowane zawody (Chirkowska i Grobelny, 2016), oraz do pochodzących z lat poprzednich, wyników uzyskanych w badaniach próby nauczycieli akademickich (Werner i Springer, 2018). Chociaż trudno mówić tu kategorii porównawczej (ponieważ uzyskana próba nie była reprezentatywna), to stosując kalkulator siły efektu dla prób niezależnych, można było ustalić, że wynik uzyskany w badaniu autorskim był umiarkowanie wyższy w porównaniu do próby obejmującej zawody zróżnicowane. To może oznaczać, że w stosunku do innych zawodów czy profesji nauczyciel akademicki doświadcza wyższego stresu, jednak by to potwierdzić należałoby przeprowadzić badania porównawcze na próbach reprezentatywnych. Z kolei wynik pochodzący z badań Springer i Werner (2018) okazał się umiarkowanie niższy. Nie może to bezwzględnie zaświadczyć o rosnących wskaźnikach stresu w obrębie akademickiej grupy zawodowej (zwłaszcza że wcześniejsze badania obejmowały tylko badaczy-dydaktyków, różnicował ją także kontekst sytuacyjny), lecz są sygnałem, że tę możliwą tendencję warto weryfikować, być może w ramach badań podłużnych.

Związek stresu i wypalenia z wybranymi zmiennymi niezależnymi

Aby zweryfikować zależności pomiędzy badanymi konstruktami a ustalonymi zmiennymi, postawiono szereg hipotez. Bazowały one na dotychczasowych doniesieniach badawczych lub wynikały z wniosków płynących z założeń teoretycznych.

Związek płci ze stresem i wypaleniem, choć interesował wielu badaczy, nie został dotąd jednoznacznie rozstrzygnięty w przestrzeni naukowej. Niektóre badania wskazują na większy poziom stresu (West i Courtis, 2006; Solanki i Mandavija, 2021) oraz wypalenia (Lackritz, 2004; Adekola, 2010; Shanafelt, West, Sloan, Novotny i in. 2009; Chen, Haniff, Siau, Seet, Loh in. 2014; Olorunsola, 2013; Khan, Rasli, Yusoff i Ahmad, 2015) wśród kobiet. Inne z kolei dowodzą, że związek płci i wspomnianych zjawisk jest słaby (Catano, Francis, Haines, Kirpalani, i in. 2010) lub że nie występuje w ogóle (np. Purvanova i Muros, 2010; Watts i Robertson Afzal, Din i Qureshi, 2018). Niespójność mogły wywoływać różnice kulturowe, bowiem przywołane badania pochodziły z prób geograficznie zróżnicowanych. Jednocześnie, w publikacji Werner i Springer (2018),

które badały próbę polską, kobiety zatrudnione w strukturach uczelni okazywały się bardziej obciążone stresem związanym z kontekstem (lecz nie treścią) pracy w porównaniu do mężczyzn. Wyniki badań autorskich wskazały na podobny związek – zarówno stres, jak i wypalenie (w badaniach własnych różnica dotyczyła głównie skali wypalenia „wyczerpanie”) w większym stopniu dotyczyły kobiet. Wyjaśnienie może wynikać ze zróżnicowania aktywności podejmowanych przez kobiety. Tradycyjnie związane z rolami opiekuńczymi (dzieci, osób starszych) oraz obarczone odpowiedzialnością za prowadzenie domu, mogą doświadczać, po pierwsze, rozproszenia swoich zasobów, po wtóre, większego obciążenia ilościowego. Wspomniane rozproszenie może wywoływać chęć dowiedzenia, że np. mimo przerw w pracy zawodowej jest się równie produktywną, co współpracownicy, a następnie skutkować pracą ponad siły. O większym obciążeniu dydaktyką i pracą organizacyjną wśród kobiet donosiły m.in. badania przeprowadzone na próbie holenderskiej (Carrigan, Quinn, Riskin, 2011), zaś amerykańska badaczka, Amani El-Alayli wraz ze swoim zespołem wykazała, że do kobiet jest kierowana większa ilość dodatkowych, czy specjalnych próśb ze strony studentów, niż do ich kolegów (El-Alayli, 2018). Joey Sprague i Kelley Massoni, 2005) dowiedli natomiast, że studenci stereotypowo oceniają swoich nauczycieli i rozliczają ich z ról, które, ich zdaniem powinni wypełniać. Opiekuńcza rola kobiet była wskazana przez autorów badania jako bardziej pracochłonna, a co więcej, związana z wrogością w wypadku jej niedopełnienia (Sprague i Kelly, 2005).

Z drugiej strony, pomiar odbywał się za pomocą kwestionariuszy – a więc dotyczył stanu zadeklarowanego. Można zatem rozważyć także znaczenie społecznych oczekiwań i niepisanych reguł. Według nich kobiety mają większe przyzwolenie na ujawnianie emocji. Można byłoby zatem interpretować wyższy poziom stresu i wypalenia jako efekt niechęci mężczyzn do ujawniania uczuć, zwłaszcza takich, które wiążą się z (domniemaną) niewystarczającą skutecznością. Dalsza badawcza eksploracja wątku powinna uwzględniać pogłębione informacje na temat kontekstu pracy, kontekstu społeczno-kulturowego, uwarunkowań psychologicznych i biologicznych, ponieważ wynik ten łatwo jest spłycić jednostronnym wyjaśnieniem.

Przeprowadzone badania wskazują, że w próbie nauczycieli akademickich wraz z wiekiem zmniejsza się poziom stresu i wypalenia zawodowego. Należy zauważyć, że choć w dotychczasowych badaniach związek wypalenia i wieku wydaje się stosunkowo

dobrze dowiedziony (np. Jackson, Barnett, Stajich, Murphy, 1993; Kokkinos, 2007; Watts i Robbertson 2011; Chen, Haniff, Siau, Seet, Loh in. 2014), to relacja między stresem a wiekiem nie była już tak jednoznacznie określona. Wyniki podobne do tych, które uzyskano w badaniu autorskim, publikowali np. Chirkowska-Smolak i Grobelny (2016) oraz Hsu (2018). Istnieją jednak dowody wprost przeciwne (Shultz i in., 2010, Götz, 2018). Może wynikać to z faktu lepszego przystosowania do dłuższej pełnionej roli, ochronnej roli doświadczeń. Spójne z tym wnioskiem są autorskie analizy strategii radzenia sobie ze stresem: jedna z nich, pozytywne przewartościowanie, pozytywnie korelowała z wiekiem badanych. Nabierana z upływem czasu możliwość przewartościowania sytuacji stresowych w pozytywny sposób, wydaje się w tym wypadku skuteczną strategią zaradczą. Może mieć to także związek z charakterem kariery akademickiej, której początki są stosunkowo mało gratyfikujące, a wyższe zarobki i prestiż pojawiają się wraz z coraz wyższymi stanowiskami i nabywanym doświadczeniem, dorobkiem. Wydaje się to spójną interpretacją, zwłaszcza że w badaniu potwierdziła się także hipoteza głosząca, iż uzyskanie tytułu profesora wiąże się z mniejszym ogólnym poczuciem wypalenia zawodowego, mniejszym wyczerpaniem i brakiem satysfakcji. Co interesujące, nie można powiedzieć tego samego o stresie i zajmowanym stanowisku. Zdaje się więc, że wraz z doświadczeniem i postępem kariery rośnie także umiejętne radzenie sobie ze stresem.

W kontekście planów awansu udało się jedynie częściowo potwierdzić hipotezę głoszącą, że będą się one wiązały z wyższym poziomem stresu i wypalenia. Stres nie różnicował planów awansu, natomiast ze wszystkich wymiarów wypalenia jedynie wyczerpanie wykazało związek z planowanym awansem. Wydaje się uzasadnione przyjęcie założenia, że zbliżający się czas ewaluacji dotychczasowych osiągnięć i konieczność przygotowania pracy awansowej, intensyfikuje wysiłek i może powodować wyczerpanie. Jeśli zaś rozważyć pozostałe dwa wymiary syndromu w sensie znaczeniowym (wymiar drugi – negatywna relacja z klientem/studentem oraz wymiar trzeci – poczucie braku zawodowych osiągnięć, satysfakcji) – to charakter relacji ze studentami rzeczywiście nie łączy się treściowo z awansem, który w przestrzeni akademickiej jest raczej związany z osiągnięciami naukowymi.

Nie ujawnił się także związek pomiędzy poziomem stresu i wypalenia w odniesieniu do typu jednostki zatrudniającej. Wydaje się, że może to wynikać z faktu istnienia zróżnicowanych zagrożeń które, choć odmienne jakościowo, generują podobny

poziom stresu. Bardziej adekwatnym kierunkiem badawczych poszukiwań byłaby wówczas weryfikacja nie tyle różnic w natężeniu, ile porównanie wymagań i warunków pracy w jednostkach publicznych i niepublicznych. W jeszcze kolejnej interpretacji mogłaby zaś wybrzmieć tendencja do komercjalizacji szkolnictwa wyższego. Wówczas mowa byłaby nie o rozdźwięku, lecz o upodabnianiu się do siebie warunków związanych z zatrudnieniem w publicznych i niepublicznych instytucjach oświaty, takich jak stabilność zatrudnienia, charakter zawieranych umów, poczucie zawodowego prestiżu, poczucie sensowności pracy, przyświecających jej idei czy wartości, oczekiwań kierowanych do pracownika wprost i w sposób utajony (np. wspomnianych już w niniejszej pracy przy okazji omawiania ryzyka psychospołecznego pracy akademickiej, niewypowiedzianych oczekiwań, by w studencie widzieć zarazem klienta).

W próbie przebadanych nauczycieli akademickich stres tylko częściowo różnicowała reprezentowana dziedzina nauki, co potwierdza wcześniejsze ustalenia Werner i Springer (2018). Badaczki wskazały, że stres zawodowy doświadczany przez uczelnianych dydaktyków i badaczy-dydaktyków jest przeważnie związany z kontekstem pracy, a nie jej treścią. Kierowano się więc założeniem, że stresujące (i wypalające) jest nie to, jakiego przedmiotu uczy akademik, lecz to, w jakich warunkach się to odbywa. Hipotezy tej nie zdołano potwierdzić do końca – efekt różnicy pojawił się wprawdzie analizie wyników, lecz był słaby. Dalsza analiza porównań parami ujawniła, że nauki medyczne i nauki o zdrowiu wiążą się z wyższym stresem, niż ma to miejsce w przypadku nauk inżynieryjno-technicznych i nauk społecznych. Być może, kontynuując wątek wymagań przekraczających nauczycielskie możliwości, wyjaśnienia należałoby poszukiwać w różnicy obciążeń (dydaktycznych, ale zapewne także emocjonalnych), lub upatrywać go w zróżnicowaniu samej grupy. Można przypuszczać, że niektóre dyscypliny są lepiej przystosowane do parametryzacji swoich osiągnięć, lub zysk przez nie generowany ma obserwowalny, wymierny charakter. Na przykład, nauki inżynieryjno-techniczne mogą być lepiej dopasowane do ekonomizacji wyników swoich badań, dysponować środkami projektowymi i grantowymi, pochodzącymi od przedsiębiorstw zainteresowanych rozwojem swojej produkcji. Ich stopień rozbieżności między wymaganiami otoczenia a możliwościami ich spełnienia byłby, w świetle takiego założenia, mniejszy. Nie jest to jednak wyjaśnienie wystarczające, jeśli mowa o dziedzinie nauk społecznych. Zysk z ich funkcjonowania ma bowiem mniej materialny wymiar i przejawia się we wpływie społecznym. Dalsze próby wyjaśnień wymagałyby

pogłębienia tego wątku w ramach osobnych badań, w których rozróżniono by i porównano konkretne dyscypliny nauk.

W przypadku wypalenia przeprowadzone badania wskazują na to, że najniższy poziom ogólny wypalenia prezentują nauki teologiczne i nauki o sztuce. Można w tym wypadku przywoływać wspomniane już powyżej różnice w możliwościach i wymaganiach, jednak to sugerowałoby, że mniej przedsiębiorczo zorientowane nauki teologiczne i nauki o sztuce powinny cechować wyższy poziom wypalenia. Analiza wyników temu przeczy. Można zatem zastanowić się nad stopniem trudności wymagań czy oczekiwań, które kierowane są do kadry badawczo-dydaktycznej reprezentującej wspomniane dziedziny. Wydaje się jednak, że można zaproponować także trzecie wyjaśnienie. Wskazane dziedziny, pozornie bardzo odległe, cechuje jednak pewne podobieństwo. Obie bowiem wiążą się z obcowaniem ze szczególnym rodzajem wartości, o których pisano już w niniejszej pracy, przywołując sens egzystencjalny (Frankl, 1946, 2012) pracy zawodowej. Logika nakazuje z jednej strony rozważyć możliwość, że nauki teologiczne i nauki o sztuce stawiają swoim przedstawicielom niższe wymagania. Jednak badania własne sugerują, że (prócz opisanych, słabych zależności) wszystkie dziedziny nauki cechuje dość podobny poziom napięcia, zatem obserwowane różnice nie wynikają z innych parametrów wejściowych. Mimo braku możliwości pomiaru egzystencjonalnego aspektu wypalenia zawodowego w przedmiotowych badaniach warto ten wątek kontynuować.

Jednocześnie ustalono, że przedstawiciele nauk rolniczych oznaczają się wyższym poziomem wyczerpania i braku satysfakcji. Wynik ten może wyjaśniać specyfika zadań, z którymi się mierzą, są bowiem przedstawicielami nauk stosowanych, a ich praca jest związana z odpowiedzią na potrzeby rolnictwa. Może ich więc dotyczyć presja dostarczenia rozwiązań efektywnych, ekonomicznych, a jednocześnie spełniających normy związane z ochroną środowiska. Ścisłe powiązanie z obszarami wiejskimi, które funkcjonują w rzeczywistości w pewnym stopniu nieprzewidywalnej, (np. zmienna pogoda, konieczność prognozowania opłacalnych przedsięwzięć przy niepewności rynku zbytu, konkurencyjności wynikającej z globalizacji produkcji) może zwrotnie oddziaływać na uczących się – i nauczających lub towarzyszących w procesie nauki, dydaktyków i badaczy.

Rozpoznawanie zagrożeń psychospołecznych w pracy nauczycieli akademickich.

Rozpoznanie obszaru zagrożeń psychospołecznych w pracy akademickiej zostało przeprowadzone z wykorzystaniem autorskiego narzędzia. Bazując na ugruntowanym podziale ryzyka psychospołecznego (Leka i Jain, 2010; Leka, Griffiths, Cox 2003; Piorunek i Werner, 2018) zaprojektowano 39 twierdzeń, co do których badani odnosili się na skali 1-5 (podobnie jak miało to miejsce w przypadku pozostałych kwestionariuszy). Zadaniem respondentów była odpowiedź, w jakim stopniu ich praca (lub relacja z nią) odzwierciedla prezentowane twierdzenia.¹⁵ Narzędzie zostało przetestowane pod względem rzetelności i ostatecznie siedem skal weszło w skład analizy.

Respondenci wskazali czynniki związane z *obciążeniem i tempem* jako te, które dostrzegają w swoim miejscu zatrudnienia, co więcej, kategoria ta różniła się w sposób istotny od pozostałych sześciu. Jej znaczenie odzwierciedlały takie określenia jak np. presja czasu, nieprzekraczalne terminy, przeciążenie, zbyt duża liczba obowiązków organizacyjnych, dominacja obowiązków organizacyjnych nad dydaktycznymi i naukowymi, presja podejmowania ról administracyjnych, których nie chce się pełnić, a które są respondentowi narzucone. Ten wynik wydaje się spójny z wcześniejszymi ustaleniami, ponieważ wymiarem wypalenia, który najsilniej zaznaczył się w wynikach próby, było wyczerpanie. Miejsce drugie należało pospołu do kategorii *kultura organizacji* oraz do *roli organizacyjnej i rozwoju zawodowego*. Obie także różniły się istotnie od pozostałych. Oznacza to, że respondenci uznali, że ich pracę lub relację z nią trafnie opisują takie twierdzenia jak np. częste zmiany w zakresie kryteriów pracowniczej oceny, konieczność odgrywania roli profesjonalisty, ekspozycja na innych, pełnienie obowiązków poniżej kwalifikacji, niepewność co do zawodowego rozwoju, odpowiedzialność za innych, trudności awansowych, niepewności zatrudnienia. Na trzecią istotnie różną kategorię składały się skale dotyczące kontroli (brak wpływu na sposób pracy, narzucone techniki lub scenariusze, brak decyzyjności, rozbudowana kontrola mojej pracy) oraz środowiska pracy (np. wyposażenie miejsca pracy nieodpowiednie do moich potrzeb, w pracy zdalnej: brak odosobnionego miejsca, ciszy, w pracy stacjonarnej: zbyt mała, duszna, niedoświetlona sala).

¹⁵ Pełna lista twierdzeń jest przedstawiona w części dotyczącej analizy danych, podrozdziale 17.5

Nawet pozostając na trzech pierwszych, statystycznie istotnych wskazaniach, można zauważyć, że wspomniane w opisie teoretycznym czynniki ryzyka są faktycznie dostrzegane przez nauczycieli akademickich w ich przestrzeni zawodowej. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że czym innym jest ich rzeczywista stresogenność – w tym miejscu mowa o pewnym potencjale (ryzyku), które w specyficznych okolicznościach może przekładać się na stres wraz ze wszystkimi jego konsekwencjami. Przyjęcie założeń o dopasowaniu i interakcyjnym pochodzeniu stresu nakazuje dodać, że na ostateczny wynik interakcji składają się także cechy osobowe czy zasoby pracownika. Jednak należy za Maslach i Leiterem (2011) podkreślić iż mimo, że mowa o dopasowaniu, to organizacja i jej warunki są odpowiedzialne w największej mierze za ewentualne wypalenie zawodowe jej pracowników. W tym wypadku możemy wnioskować o tym, co w przestrzeni akademickiej zaznacza się najbardziej wyraźnie – są to nadmierne obciążenia.

Autorskie narzędzie zawierało także przestrzeń do zaproponowania własnej odpowiedzi (jeśli występują jeszcze inne czynniki, których nie uwzględniono powyżej, proszę wskazać, jakie). Na podstawie niewielkiej liczby odpowiedzi (164 respondentów) można zauważyć, że wśród dodatkowych stresogennych czynników blisko 70% respondentów podało przykłady odnoszące się wprost do organizacji i związanych z nią relacji międzyludzkich. Ich trudności pochodzenia prywatnego (np. choroby) i zewnętrznego (zmiany ustawodawcze) zaznaczyły się w dużo mniejszym stopniu. Spontaniczność tych wypowiedzi pozwala przypuszczać, że sami badani postrzegają swoje trudności raczej w związku z organizacją i jej członkami, niż interferowaniem obszarów poza organizacyjnych.

Następnie proszono nauczycieli o określenie trzech najbardziej dotkliwych czynników – jak wspomniano wcześniej, sama obecność psychospołecznego ryzyka jest swego rodzaju warunkiem wstępnym i trudno zakładać, by była odbierana przez różne osoby jako zagrażająca czy dotkliwa w takim samym stopniu. Okazało się, że 1 na 10 nauczycieli akademickich wskazuje jako szczególnie dotkliwe kwestie powiązane z finansami (własnymi oraz finansowaniem badań). Warto poddać refleksji, czy kwestia wynagrodzeń nie stała się od czasu zebrania danych jeszcze bardziej dotkliwa. W świetle postępującej inflacji należy zadać pytania o to, w jaki sposób organizacje zatrudniające dydaktyków traktują tę kwestię. Kontekst funduszy na prowadzenie badań ma jeszcze dodatkowy aspekt. Samo przyznanie, że trudno jest uzyskać środki na badawczą

działalność, nie determinuje jeszcze odpowiedzi na to, jaka jest przyczyna tej trudności. Z jednej strony może być to brak samych środków. Z drugiej respondenci mogli równie dobrze doświadczyć trudności we wdrożeniu się do procedur konkursowych, doświadczyć niepowodzeń w staraniach o granty, lub mieć trudność w otrzymaniu takich środków z własnych wydziałów z uwagi na szereg innych przeszkód, np. interpersonalnych, czy dotyczących odmiennych celów instytucji. Jest to jednak kwestia, do której rozstrzygnięcia potrzeba by dodatkowych danych.

Rozpoznanie stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem wśród osób badanych oraz ocena ich skuteczności

Jak wynika z analizy danych, kiedy w przebadanej próbie pojawia się stres, towarzyszą mu strategie radzenia sobie określane jako: wyładowanie, zaprzeczanie, poszukiwanie instrumentalnego i emocjonalnego wsparcia oraz `zwrot ku religii. Rzadziej stosowane były strategie przewartościowania pozytywnego, akceptacji, poczucie humoru, zajmowania się czymś innym oraz zaprzestania działań (wymiaru związanego z poczuciem bezradności).

Zastanawiające, że analiza nie wykazała związku pomiędzy stresem zawodowym wśród akademików a aktywnym radzeniem sobie i planowaniem – czyli tymi strategiami, które w większości sytuacji uznaje się za najbardziej adaptacyjne (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2009). To zaskakujący wynik w kontekście intensywnie funkcjonującej grupy zawodowej, realizującej ambitne, wymagające pewnego stopnia kompetencji organizacyjnych i aktywności własnej, cele zawodowe. Wyjaśnienia, dlaczego w próbie nie ujawniła się tendencja do korzystania ze strategii opartych na aktywności i planowaniu działań (a więc tych, które są uznane za najskuteczniejsze) można by poszukiwać w warunkach środowiskowych, czyli mówiąc ogólnie, w możliwościach zmiany, którymi dysponuje respondent. Warunkiem efektywności wspomnianych strategii jest środowisko kontrolowalne (a więc takie, które można zmienić) i które jest do pewnego stopnia przewidywalne (a więc które umożliwia planowanie). W zhierarchizowanym środowisku pracy, gdzie obowiązują stosunkowo sztywne zasady postępowania i gdzie obowiązują określone i nieprzekraczalne terminy czy wymogi (zrealizowanego pensum, punktów za publikacje, wypełnienia tzw. slotów) poczucie kontroli i wpływu może być niewystarczające, a strategie oparte na aktywnym podejściu do problemu i planowaniu – nieskuteczne. Jest to jednak interpretacja, u podstawy której

leży założenie, że respondenci w swoim środowisku pracy sięgają po strategie najbardziej dla nich efektywne. Alternatywą jest założenie, że wybierają strategie niedopasowane do wymagań sytuacji.

Analiza ujawniła wśród badanych preferencję do stosowania strategii koncentrujących się na emocjach (czyli wyładowania, poszukiwania emocjonalnego wsparcia, przewartościowania, zwrotu ku religii, akceptacji), oraz strategii o unikowym charakterze (zaprzeczania, zajmowania się czymś innym). Kontynuując rozpoczętą myśl, można je zinterpretować jako te, które w obliczu małej kontroli nad swoją pracą, pozostają jedyną drogą do obniżenia dotkliwego napięcia.

Co ciekawe, kiedy skorelowano stosowane strategie oraz czynniki ryzyka psychospołecznego, okazało się, że strategie aktywnego radzenia sobie, planowania, pozytywnego przewartościowania oraz poszukiwania emocjonalnego wsparcia są częściej wykorzystywane w sytuacjach niskiego nasilenia czynników stresogennych. Natomiast w obliczu ich silniejszego działania uruchamiają się strategie unikowe. To może oznaczać, że sam poziom dotkliwości determinuje wybór strategii. Podsumowując, kiedy napięcie staje się zbyt wysokie, spada szansa na aktywne i skuteczne radzenie sobie z problemem. W niniejszej pracy przywołano już prawo Yerkesa-Dodsona. Warto wspomnieć, że druga część prawa głosi, iż dla zadań łatwych optymalny jest wyższy poziom pobudzenia, zaś dla zadań trudnych – niższy (Łukaszewski, Doliński, 2000). Jeśli na podobnej zasadzie rozważyć zaobserwowaną właściwość, można przypuszczać, że strategie o bardziej adaptacyjnym charakterze, takie jak aktywność wobec problemu, planowanie, zmiana perspektywy, poszukiwanie wsparcia, pojawiają się do momentu, kiedy nie zostanie przekroczony pewien poziom napięcia. Wówczas adaptacyjność zachowań może spadać. A zatem, aby zaobserwować więcej zachowań aktywnościowych, należy regulować poziom trudności, jaki cechuje przyznawane zadania. Można założyć, że jest to do pewnego stopnia proces naturalny – np. obarczenie przeciążającym zadaniem, którego niedopasowanie do możliwości jednostki wzbudzi silny stres, sprawi, że obarczony nim pracownik zacznie unikać źródła napięcia (niechcianych obowiązków), a poziom realizacji spadnie na tyle, że jego zadanie czy funkcja zostanie mu odebrane. To wątek, który dotyczy pośrednio zjawiska dopasowania i zarządzania kadrą dydaktyczną, jest wart dalszej badawczej eksploracji, zwłaszcza z punktu widzenia efektywności procesów radzenia sobie ze stresem organizacyjnym. Wydaje się to potwierdzać analiza różnic w zakresie typu jednostek zatrudniających,

według której nauczyciele z jednostek publicznych częściej stosują strategię zaprzestania działań (choć efekt był graniczny) w porównaniu do osób zatrudnionych w jednostkach niepublicznych. Jeśli przyjąć, że niepubliczne instytucje kształcenia wyższego podążają za biznesowym modelem uczelni, to istnieje szansa, że dysponują profesjonalnie przygotowaną kadrą zarządzającą, której kompetencje w zakresie dopasowania osób, stanowisk, obowiązków czy wsparcia w sytuacjach kryzysowych mogą być wyższe. To może się finalnie przekładać się na mniejszą ilość sytuacji, w której pracownik „zaprzestaje” swoich nieskutecznych prób zaradzenia rzeczywistości. Być może dlatego w instytucjach niepublicznych zaobserwowano częstsze sięganie po strategię aktywnego radzenia sobie i poszukiwanie emocjonalnego wsparcia. Z kolei awans na stanowisko kierownicze w uczelni publicznej niekoniecznie musi być związany z kompetencjami w zakresie zarządzania. W takiej perspektywie nauczyciel akademicki zatrudniony w uczelni publicznej może być nie tylko „nieodpowiednio zarządzany”, ale i bardziej osamotniony ze swoim problemem, jeśli mowa o wsparciu ze strony swoich przełożonych.

12. Ograniczenia badań

Przedmiotowe badania oraz uzyskane w nich ich wyniki podlegają pewnym ograniczeniom. Poniżej przedstawiono te, które zdają się najistotniejsze.

Jak opisano w analizie wyników, założenie o możliwości porównania do innych grup zawodowych, danych dotyczących wypalenia, których dla kwestionariusza Link Burnout Questionnaire Santinello (2008) dostarczyła, wraz z adaptacją narzędzia do warunków polskich Jaworowska (2014), okazało się niemożliwe do realizacji. Wyniki uzyskane za jego pomocą nie tworzyły wewnętrznie spójnych skal, tak, jak opisał to autor narzędzia, czego dowiedziono, weryfikując rzetelność każdego z zastosowanych narzędzi. Z momentem koniecznej restrukturyzacji utracono więc możliwość porównania uzyskanych wyników ze znormalizowanymi na gruncie polskim, wynikami innych grup zawodowych, które oferuje podręcznik użytkownika kwestionariusza. Spójność wewnętrzna skal została przywrócona dopiero po zastosowaniu analizy czynnikowej oraz usunięciu pytań naruszających spójność wewnętrzną. Dlatego możliwość wnioskowania dotyczy wyłącznie średniego wyniku przebadanej próby, dlatego także nie analizuje się wymiaru rozczarowania, dotyczącego egzystencjalnych kontekstów wypalenia, które

w poczuciu autorki ma znaczenie dla roli zawodowej pełnionej przez nauczycieli akademickich. Zabieg ten, dla którego alternatywą było posłużenie się niewiarygodnymi danymi, był zatem koniecznością i pozwolił więc wykorzystać zebrane informacje, choć w znacznie uproszczonej formie.

Nie udało się także zweryfikować hipotezy nr 5 i 12 – dotyczących zależności pomiędzy typem zatrudnienia a poziomem stresu i wypalenia. Próba okazała się jednorodna pod względem tej zmiennej: 94% respondentów wskazało, że z miejscem zatrudnienia wiąże ich umowa o pracę. Pozostałe wartości w ramach umów cywilnoprawnych oraz samozatrudnienia były nieliczne i nie pozwoliły na przeprowadzenie wiarygodnej analizy statystycznej.

Przeprowadzone badania, choć łączące głos wielu respondentów, nie są niestety reprezentatywne, co przekłada się na ich wartość porównawczą. Prawidłowo stosowane pojęcie reprezentatywności wymaga danych wykraczających poza te, na podstawie których można wyliczyć pożądaną liczbę odpowiedzi. Struktura takiej próby powinna bowiem odzwierciedlać charakter populacji, obecnie zaś trudno jest ustalić dokładne parametry odpowiadające wprowadzonym zmiennym – na przykład, z uwagi na fakt, iż (według najlepszej wiedzy) nie prowadzi się statystyk dla osób zatrudnionych w ramach umów cywilnoprawnych. Natomiast na poziomie realizacji procedury ograniczająca była niedostępność respondentów pochodzących z uczelni niepublicznych.

Sama metoda sondażu diagnostycznego, którą zastosowano w niniejszych badaniach, także podlega ograniczeniom – w przedmiotowych badaniach mowa o pomiarze procesów związanych z wewnętrznym życiem psychicznym człowieka. W takich wypadkach polega się wprawdzie na relacji badanego, jednocześnie pamiętając, iż uzyskiwane dane mają charakter deklaratywny. Mogą zatem ulegać zniekształceniom w pamięci badanych lub być, zgodnie z różnie motywowanym zamiarem respondenta, modyfikowane – choć nie zawsze świadomie. Co więcej, mimo przeprowadzenia analiz statystycznych, ich wyniki także są w jakiejś części wrażliwe na interpretację badacza. Zastosowane korelacje, choć ujawniają określone związki i ich siłę, nie służą ustalaniu kierunku zależności i należy zachować ostrożność, by nie dokonywać w związku z tym nadinterpretacji.

Innym ograniczeniem przeprowadzonych badań jest ich przekrojowy charakter. To sprawia, że nie sposób dowiedzieć się, jak przedmiotowe zjawiska zmieniają się w czasie. By to ustalić, należałoby zaplanować badania podłużne.

12. Rekomendacje praktyczne i zakończenie

Przeprowadzone analizy pozwoliły na uzyskanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Ustalono, jaki poziom stresu i wypalenia zawodowego cechuje nauczycieli akademickich oraz przetestowano związek wymienionych konstruktów z takimi zmiennymi jak wiek, płeć, zajmowane stanowisko, typ zatrudniającej jednostki, ewentualne plany awansu oraz dziedzina nauk. Rozpoznano czynniki ryzyka psychospołecznego, które dydaktycy dostrzegają w swojej pracy oraz zhierarchizowano je pod względem dotkliwości dla osób badanych. Wreszcie, podjęto konstrukt radzenia sobie i zweryfikowano preferencje w zakresie strategii zaradczych w przebadanej próbie. Zbadano także ich związek z kontekstem sytuacyjnym ich pracy (definiowanym poprzez obecność psychospołecznych elementów ryzyka) oraz oceniono ich skuteczność. Ustalono także, w jakim zakresie wymienione powyżej zmienne niezależne, są związane ze stosowanymi strategiami radzenia sobie.

Przedmiotowe badania dowodzą, że choć natężenie wskaźników nie przekracza średniej, stres i wypalenie są jednak obecne wśród kadry akademickiej. Ukazują nauczycieli akademickich jako grupę zawodową, która może być nadmiernie obciążona i wyczerpana. Ich troska koncentruje się wokół kwestii związanych z finansowaniem/wynagradzaniem ich pracy oraz niepewnością co do toku własnej kariery. Jednocześnie analiza wyników otwiera wiele wątków związanych z ich procesami zaradczymi, które wydają się mieć emocjonalny i unikowy charakter. Wskazuje, że pracownicy młodszy, zatrudnieni na niższych stanowiskach są bardziej narażeni na stres i rozwój wypalenia.

Uzyskane dane mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia sytuacji nauczycieli akademickich oraz tego, w jaki sposób radzą sobie z odczuwanym napięciem. Warto wymienienia wydają się także informacje na temat dotkliwości poszczególnych właściwości ich pracy. Jednocześnie, wiele z poruszonych w badaniu wątków wydaje się

warta kontynuowania lub pogłębiania. Na przykład podkreślony w badaniach związek ryzyka związanego z pełnioną rolą i właściwościami instytucji które, choć nadrzędne dla omawianego stresu zawodowego i syndromu wypalenia, mogłyby zostać wzbogacone wiedzą o wpływie właściwości indywidualnych (jednym z przykładów może być charakter posiadanych przekonań i ich związek z interpretacją rzeczywistości, stawianymi celami, motywacją). Z drugiej strony ważnym wnioskiem płynącym z przeprowadzonych analiz jest kluczowa rola organizacji w procesie zarządzania ryzykiem psychospołecznym w swojej przestrzeni. W tym zakresie warto eksplorować nie tylko samą obecność ryzyka, ale i praktyki skierowane na tworzenie takiego środowiska organizacyjnego, które samoistnie wspiera prawidłowe radzenie sobie (na przykład poprzez zwiększanie kontroli wraz ze wzrostem odpowiedzialności i skomplikowania powierzanych zadań i ról, dostęp do odpowiedniej ilości szeroko rozumianych zasobów). Ustalony związek stresu czy wypalenia z wiekiem, płcią i zajmowanym stanowiskiem rodzi kolejne pytania o to, jaki kształt (i kierunek) przyjmie w przyszłości naukowa społeczność.

Ważną kwestią łączącą wymiar naukowy i praktyczny jest uwzględnienie możliwości i zasobów, które posiadają akademicy oraz zatrudniające ich instytucje. Przeprowadzone badania były skierowane na pomiar zjawisk z definicji negatywnych. Poszukiwano ich przyczyn oraz oceniano proces radzenia sobie z nimi. Jednakże w skład procesu zaradczego wchodzi także czynniki co do zasady pozytywne i sprzyjające. Ich identyfikacja powinna być naturalną konsekwencją przeprowadzonych badań, ponieważ dla stosowanego wymiaru uzyskanych wniosków ma znaczenie zarówno eliminacja tego, co szkodzi, jak i prawidłowe wypełnienie powstałych luk. Wykształcenie i wsparcie dobrych praktyk powinno zatem stanowić kwestię równie istotną, jak eliminacja zagrożeń w obliczu grupy zawodowej działającej „*między lękiem, konkurencyjną przedsiębiorczością, rywalizacją a pozytywnym optymizmem i nieustannym rozwojem*” (Rakowska, 2020, s. 246).

Znaczenie przeprowadzonych badań może podkreślać fakt, że z jednej strony są związane z perspektywą jednostki, z drugiej zaś odnoszą się do warunków organizacyjnych. Nakreślony w badaniach kształt wspomnianych warunków powinien mobilizować kadrę kierowniczą do podejmowania działań usprawniających i wspomagających pracę kadry akademickiej. Stres i wypalenie pracownicze mogą się bowiem przełożyć na reputację instytucji, społeczne zaufanie, ale również wpływać

pośrednio na kwestie finansowe instytucji, czy utrzymanie prawidłowej (i atrakcyjnej dla potencjalnych studentów) jakości kształcenia. Z tej perspektywy wnioski na temat ryzyka psychospołecznego w pracy akademickiej wydają się wartościowe, zwłaszcza że prawidłowa identyfikacja obszarów problemowych może się przyczynić do trafnego kierowania zasobów, czy planowania adekwatnych działań interwencyjnych. Nie należy także pomijać znaczenia działań prewencyjnych – warto zadbać, by przy okazji uniwersyteckich przemian i wprowadzania polskich naukowców na międzynarodową scenę udzielać im odpowiedniego wsparcia, którego kształt w jakimś stopniu muszą definiować sami zainteresowani. Narzucenie skomplikowanych procedur i rozwiązań systemowych, które mają usprawnić funkcjonowanie szkolnictwa wyższego, jest jednocześnie zabiegiem częściowo pozbawiającym poczucia kontroli i przekładającym się na poczucie niepewności. Funkcjonowanie w takich warunkach (przy jednoczesnym ograniczeniu zasobów) stanowi zaś definicję stresu. Jego poziom, który można z matematycznego punktu widzenia ocenić jako niski, ponieważ nie przekracza średniej, nie jest tożsamy poziomem, w jaki środowisko zawodowe wpływa na swojego pracownika. Jest to raczej suma właściwości sytuacji i jego działań zaradczych. Skoro w badaniu wysoko kompetentnej grupy zawodowej wybierane są strategie skoncentrowane się na emocjach i unikaniu, należy zadać pytanie, czy są to zabiegi faktycznie preferowane, czy może są one jedynym wyborem z ograniczonego repertuaru. Do korzystania ze strategii opartej na planowaniu i aktywnym działaniu konieczne jest posiadanie sprawczości i środowisko przewidywalne. Dlatego istotne dla praktyki jest przede wszystkim stworzenie takich warunków pracy, w których jest możliwe efektywne radzenie sobie. Należy mieć na uwadze, że w przypadku strategii zaradczych należy uwzględnić fakt, że są częściowo zależne od warunków, jakie stwarza dana sytuacja. Kontynuując wątek stosowalności badań i odniesienia wyników do kwestii organizacyjnych, wydaje się, że takie zmiany powinny obejmować zabiegi odciążające, np. zwiększenie liczby dobrze opłacanego personelu technicznego i administracyjnego.

Wnioski implikują także istotność kwestii dopasowania nakładanych na dydaktyka akademickiego ról i związanych z nimi wymagań. Istotne jest przy tym zrozumienie, że ludzie posiadają pewne (nie zawsze dające się modyfikować - w stopniu wystarczającym - przez doświadczenie i wiedzę) dyspozycje, które rzadko skupiają w jednej osobie komplet zdolności predysponujących do zadań organizacyjnych, administracyjnych, kierowniczych, dydaktycznych, badawczych. Przy tak szerokim zakresie obowiązków

jest mało prawdopodobne, by wywiązać się należycie ze wszystkich. Należałoby ten fakt uwzględnić w procesie oceny poziomu wykonania, a być może także dopuścić możliwość określonych specjalizacji w pracy zespołowej, czy przeformułowania ścieżek kariery. Wydaje się, że ten punkt ma szczególne znaczenie dla praktyki, ponieważ łączy się bezpośrednio z poczuciem adekwatnej oceny i gratyfikacji (której niedostatek relacjonują respondenci). Rekomendacja formułowana w tym obszarze mogłaby eksponować paradoksalność sytuacji, w której obciążony wieloma rolami pracownik jest finalnie oceniany na podstawie tylko jednej z nich: dorobku publikacyjnego. Takie zjawisko nie tylko dewaluuje w oczach dydaktyka wartość jego pracy ze studentami, ale także sprzyja traktowaniu jako nieznaczących, obowiązków organizacyjnych (które w praktyce potrafią być bardzo wymagające). Jednocześnie ilość procedur ewaluacyjnych, w których ostatecznym wskaźnikiem wartości pracownika jest określona liczba punktów, może sprzyjać rosnącej rywalizacji. Warto także, na poziomie praktyki w konkretnych jednostkach, przyglądać się kompetencjom kierowniczym osób decyzyjnych, ponieważ ich decyzje wiążą się ze wspomnianym, chronicznym obciążeniem pochodzącym z wyczerpania. W tym wypadku kluczowa jest równowaga, ponieważ, z jednej strony model biznesowy wprowadzony na uczelnię zwykle zwiększa pracowniczy stres, z drugiej – podnoszenie kompetencji w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi może mieć pozytywny wpływ na zatrudnioną kadre. Do rozważenia pozostaje fakt, ile wpływu na faktyczną ilość pracy posiada władza uczelniana, ile zaś obowiązków wynika z czynników zewnętrznych, np. przystosowywania się do kolejnych zmian legislacyjnych.

Rekomendacje, jak można zauważyć, koncentrują się głównie wokół wskazówek kierowanych do jednostek oświatowych i prawodawczych. Jest to celowy zabieg, stawiający przykładowe kwestie związane z praktyką akademicką w opozycji do społecznej, wciąż żywej narracji, która głosi, że syndrom wypalenia to problem jednostki (a więc że to konkretna osoba powinna sobie z nim poradzić). W praktyce społecznej, prócz zmiany optyki wypalenia, należy także kształtować świadomość realnych trudności, jakie niesie praca dydaktyczna. Wydaje się to szczególnie istotne w przypadku osób rozpoczynających akademicką karierę, ponieważ to one, w starciu z wymagającą rzeczywistością, ponoszą konsekwencje takiej niewiedzy. Inną jeszcze kwestią jest świadomość tego, jak przebiega proces radzenia sobie ze stresem, jakimi osobistymi tendencjami (czyli stylami radzenia sobie) dysponuje zatrudniony, jaka jest ich

efektywność w określonych sytuacjach oraz – co rzadko podkreślane – gdzie leży granica, za którą starania jednostki nie przynoszą już efektu, z uwagi na wpływ czynników zewnętrznych.

Łącząc część kończącą z rekomendacjami co do dalszych kierunków badań oraz ich stosowanego wymiaru, autorka sygnalizuje, że podjęty wątek jest jeszcze daleki od ostatecznego domknięcia. Duża responsywność osób zaproszonych do badań oraz ich osobiste komunikaty sugerują, że istnieje potrzeba dalszych refleksji nad różnymi wymiarami pracy akademickiej.

Spis rycin

Rycina 1. *Poznawczo-kompetencyjny model wypalenia H. Sęk* s. 73

Spis rysunków

Rysunek 1. *Rozkład stopnia lub tytułu naukowego* s.174

Rysunek 2. *Rozkład zajmowanych stanowisk* s.147

Rysunek 3. *Plany awansu w uzyskanej próbie* s. 148

Rysunek 4. *Dziedziny nauki w uzyskanej próbie* s. 148

Rysunek 5. *Średnie nasilenie stresu oraz wypalenia* s. 161

Rysunek 6. *Średnie nasilenie wypalenia a płeć* s.167

Rysunek 7. *Średnie nasilenie wypalenia a stanowisko* s. 169

Rysunek 8. *Średnie nasilenie wypalenia a plany awansu* s.171

Rysunek 9. *Średnie nasilenie wypalenia a typ jednostki* s. 173

Rysunek 10. *Średnie nasilenie wskazań obecności czynników stresogennych* s. 175

Rysunek 11. *Główne czynniki stresogenne na bazie pytań otwartych* s.176

Rysunek 12. *Częstotliwość stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem* s. 180

Rysunek 13. *Strategie radzenia sobie w zależności od płci* s. 183

Spis tabel

Tabela 1 <i>Przykłady publikacji pochodzących z badań prowadzonych na próbach polskich nauczycieli akademickich</i>	s.109
Tabela 2 <i>Wykaz zmiennych i ich wskaźników</i>	s. 137
Tabela 3 <i>Właściwości narzędzia Ryzyko w Pracy Akademickiej</i>	s.143
Tabela 4 <i>Statystyki rzetelności dla wymiarów Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego</i>	s. 155
Tabela 5 <i>Eksploracyjna analiza czynnikowa kwestionariusza LBQ</i>	s.156
Tabela 6 <i>Statystyki opisowe wskaźników zmiennych</i>	s. 159
Tabela 7 <i>Analiza zależności pomiędzy poziomem stresu zawodowego a płcią badanych</i>	s. 164
Tabela 8 <i>Analiza zależności pomiędzy wynikiem ogólnym wypalenia a płcią badanych</i>	s. 166
Tabela 9 <i>Rodzaj zatrudnienia w liczbach</i>	s. 172
Tabela 10 <i>Czynniki ryzyka - analiza różnicy w zakresie częstości wskazań</i>	s.178

Bibliografia

1. Alacron, G., Eschleman, K.J., Bowling, N.A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23, 244–263.
2. Adekola, B. (2010). Gender differences in the experience of work burnout among university staff. *African Journal of Business Management*, 4(6), 886-889.
1. Afzal, S., Din, M., Ali Qureshi I. (2018). Comparing the Stress Level of Teachers at Public and Private Universities in Pakistan. *Journal of Educational Research*, 21(1), art. 106.
2. Antoniou, A., Polychroni, F., Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*. 21(7), 682-690.
3. Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.
4. Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka.
5. Azeem, S.M., Nazir, N.A. (2008). A Study of Job Burnout among University Teachers. *Psychology and Developing Societies*, 20(1), 51–64.
6. Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN.
7. Bakker, A.B., Van Der Zee, K.I., Lewig, K.A., Dollard, M.F. (2006). The relationship between the big five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of Social Psychology*, 146, 31–50.
8. Bajcar B. Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
9. Bańka, A. (2000). Psychologia pracy. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. (s. 283-320)*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
10. Barkhuizen N, Rothmann S. (2008). Occupational Stress of Academic Staff in South African Higher Education Institutions. *South African Journal of Psychology*, 38(2), 321-336.
11. Bartkowiak, G. (2009). *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

12. Bartkowiak, G., Dama, S., Krugielka, A. (2022). Age and the functioning academic teachers in the conditions of the Covid-19 epidemic in Poland (based on their self-assessment). *Szkola-Zawód-Praca*, 23, 405-430.
13. Bartniczak, M. (2018). Wokół trudności z określeniem zakresu przedmiotowego pedagogiki. *Colloquium Edukacja - Polityka - Historia*, 3, 5-24.
14. Berg M., Seeber B.K. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. Toronto: University of Toronto Press.
15. Berg, M., Seeber, B.K. (2013) The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6(3), 1-7.
16. Bernard, C. (1949). *An Introduction to the Study of Experimental Medicine. Originally published in 1865*. Reprinted. New York: Henry Schuman Inc.
17. Bielawska-Batorowicz, E., Dudek, B. (2012). *Teoria Zachowania Zasobów Stevena E. Hobfolla. Polskie Doświadczenia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
18. Bilska, E (2004). Jak Feniks z popiołów czyli syndrom wypalenia zawodowego. *Niebieska Linia*, 4(33), 3-7.
19. Borkowska R., Rutkowska, M. (2013). Warunki pracy a stres zawodowy i zdrowie pracowników. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Oeconomica*, 288, 287-294.
20. Bowering, E., Reed M. (2021). Achieving academic promotion: The role of work environment, role conflict, and life balance. *Canadian Journal of Higher Education* 51(4), 1-25.
21. Brackett, M.A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M.R., Salovy, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.
22. Bramwell S.T., Masuda M., Wagner N.N., Holmes, T.H. (1975). Psychological factors in athletic injuries: Development and application of the Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Human Stress*, 1(2), 6-20.
23. Brown, G. W., Harris, T. (1978). *Social origins of depression: A study of psychiatric disorder in women*. London: Tavistock Press.
24. Bryant, F.B. (1989). A Four-Factor Model of Perceived Control: Avoiding, Coping, Obtaining, and Savoring. *Journal of personality*, 57(4), 773-797.
25. Brzeziński, J.M. (2020). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

26. Brzeziński J.M., Chyrowicz, B., Toeplitz, Z., Toeplitz-Winiewska, M. (2017). *Etyka zawodu psychologa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
27. Brzeziński, J.M., Winiewska-Toeplitz M. (2016). Etyczne problemy działalności praktycznej, edukacyjnej i naukowej psychologa. W: J. Strelau, D. Doliński (red.) *Psychologia akademicka. Podręcznik. Tom 1* (s. 137-174). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
28. Cannon, W.B., Paz, D. (1911). Emotional stimulation of adrenal secretion. *American Journal of Physiology*, 28, 64–70.
29. Cannon, W.B. (1914). The emergency function of the adrenal medulla in pain and in the major emotions. *American Journal of Physiology*, 33, 356–372.
30. Cannon, W.B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. New York: Appleton.
31. Cannon, W.B., Rosenberg, C.E. (1932). *The wisdom of the body*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
32. Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.
33. Caplan, G. (1974) *Support Systems and Community Mental Health: Lecturers on Concept Development*. New York: Behavioral Publications.
34. Caplan, G. (1981). Mastery of stress: Psychosocial aspects. *The American Journal of Psychiatry*, 138(4), 413–420.
35. Caplan G., Caplan R., Erchul W.P. (1994). Caplanian Mental Health Consultation: Historical Background and Current Status. *Consulting Psychology Journal Practice and Research*, 46(4), 2-12.
36. Carrigan, C., Quinn, K., Riskin, E. A. (2011). The gendered division of labor among STEM faculty and the effects of critical mass. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(3), 131–146.
37. Carver, C.S., Scheier, M.F., Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283.
38. Catano, V., Francis, L., Haines, T., Kirpalani, H., Shannon, H., Stringer, B., Lozanski, L. (2010). Occupational Stress in Canadian Universities: A National Survey. *International Journal of Stress Management*, 17, 232-258.
39. Chang M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.

40. Chalmers, B.,E. (1981). A Selective Review of Stress: Some Cognitive Approaches Taken a Step Further. *Current Psychological Reviews, 1*, 325-344
41. Chen W., Haniff J., Siau Ch., Seet W., Loh S., Hadzrul Abd, Jamil M., Sa'at N., Nurakmal N. (2014). Burnout in Academics: An Empirical Study in Private Universities in Malaysia. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention, 1*(2), 62-72.
42. Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of organizational behavior, 13*, 1-11.
43. Cherniss, C. (1993). Role of Professional Self-Efficacy in the Etiology and Amelioration of Burnout. W: W.B. Schaufeli, Ch. Maslach, T. Marek (red.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (s. 135-149) Washington, DC: Taylor & Francis.
44. Cherniss, C. (1989). Burnout in new professionals: A long-term follow-up study. *Journal of Health and Human Resources Administration, 12*, 11-24.
45. Cherniss C. (1980). *Professional Burnout in the Human Service Organizations*. New York, Praeger.
46. Chirkowska-Smolak, T. (2009). Organizacyjne czynniki wypalenia zawodowego. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, 71*(4), 257-272.
47. Chirkowska-Smolak, T. Grobelny, J. (2016). Konstrukcja i wstępna analiza psychometryczna Kwestionariusza Postrzeganego Stresu w Pracy (PSwP). *Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal, 22*(1), 131-139.
48. Chrobak, S. (2021). Odpowiedzialność człowieka nauki – istota akademickości. W: B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch (red.) *Kategorie (Nie)obecne w Edukacji* (s.105-120). Kraków: Impuls.
49. Cieślak, R., Klonowicz, T. (2005). Wsparcie społeczne a stres pracy i bezrobocie. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.) *Wsparcie społeczne stres i zdrowie* (s. 168-182). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
50. Clayson, D.E., Sheffet, M.J. (2006). Personality and the Student Evaluation of Teaching. *Journal of Marketing Education, 28*(2), 149–160.
51. Clements, A.J., Kinman, G., Hart, J.A., Wray, S., (2017). *Why We Can't Help Working When Ill: The Perverse Causes of Presenteeism in the UK, with a Focus on Prison Officers and Academics*. HR Zone.

52. Cooper, C.L., Marshall, J. (1987). Źródła stresu w pracy kierowniczej i umysłowej, 123- 163. W: C.L. Cooper, R. Payne (red.). *Stres w pracy* (s.123-164). Warszawa: PWN
53. Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
54. Cox, T. (1978). *Stress*. London: Macmillan
55. Cox, T. (1985). The nature and measurement of stress. *Ergonomics*, 28(8), 1155-1163.
56. Cox, T., Griffiths, A., Rial-Gonzalez, E. (2000). *Work-Related Stress*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
57. Cox, T., Griffiths, A., Rial-Gonzalez, E. (2000). *Badania nad stresem związanym z pracą*. Bilbao: Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy.
58. Cox, T., MacKay, C.J. (1976). A psychological model of occupational stress. A paper presented to the Medical Research Council meeting Mental Health in Industry, London, November, 1976, za: Chalmers, B., E. (1981). A Selective Review of Stress: Some Cognitive Approaches Taken a Step Further. *Current Psychological Reviews*, 1, 325-344.
59. Czerepaniak-Walczak, M. (2021). Uniwersytet i szkolnictwo wyższe jako zadanie i wyzwanie dla pedagogiki. Konteksty – koncepcje – praktyki. W: S.M. Kwiatkowski (red.) *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* (s. 116-131). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
60. Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Homo academicus w świecie homo oeconomicus. O obszarach i przejawach zmagania z akademickim zniewoleniem. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1/2014, 11-24.
61. Davenport T.H. (2007). *Zarządzanie pracownikami wiedzy*. Kraków: Wolters Kluwer.
62. Day, Ch. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
63. Dąbrowski, K. (1975). *Trud istnienia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
64. Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

65. Demerouti, E., Verbeke, W.J. M. I., Bakker, A. B. (2005). Exploring the Relationship Between a Multidimensional and Multifaceted Burnout Concept and Self-Rated Performance. *Journal of Management*, 31(2), 186–209.
66. Dewe, P.J., O’Driscoll, M.P., Cooper, C.L. (2010). *Coping with workstress: A review and critique*. New York: Wiley.
67. Dinibutun, S.R., Kuzey, C., Dinc, M.S. (2020). The Effect of Organizational Climate on Faculty Burnout at State and Private Universities: A Comparative Analysis. *SAGE Open*, 10(4).
68. Dixon A.K. (2009). Publishing and academic promotion. *Singapore Medicine Journal*, 50(9), 847-850.
69. Dohrenwend, B.S., Dohrenwend, B.P. (1974). *Stressful life events: Their nature and effects*. New York: J. Wiley and Sons, Inc.
70. Dohrenwend B.P. (2006). Inventorying stressful life events as risk factors for psychopathology: Toward resolution of the problem of intracategory variability. *Psychological bulletin*, 132(3), 477–495.
71. Dohrenwend B.P., Raphael K.G., Schwartz S., Stueve A., Skodol A.E. (1993). The structured event probe and narrative rating method (SEPRATE) for measuring stressful life events. W: Goldberger L., Breznitz S. (red.) *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (s. 174–199). Edycja druga. New York: Free Press.
72. Dollard, M.F., Karasek, R.A. (2010). Building psychosocial safety climate: Evaluation of a socially coordinated PAR risk management stress prevention study. W: J. Houdmont, S. Leka (red.), *Contemporary occupational health psychology: Global perspectives on research and practice 1*. (s. 208–233). New York: J. Wiley & Sons, Inc.
73. Drucker P. (1995). *Zarządzanie w czasach burzliwych*. Warszawa: Nowoczesność.
74. Dubos, R. (1970). *Człowiek, środowisko, adaptacja*. Warszawa: PZWL.
75. Dudek, Bohdan, Merecz, D., Makowska, Z. (2001). Poziom kontroli w miejscu pracy a poczucie stresu zawodowego i związane z nim skutki. *Medycyna Pracy*, 52(6), 451-457.
76. Dudzikowa M. (2012). Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle). W: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką* (s. 15-38). Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

77. Dziemidok, B. (2007). Etyka zawodu nauczyciela akademickiego. *Studia Gdańskie Wizje i rzeczywistość*, 4, 199-203.
78. Ellis, A., MacLaren, C. (2011). *Terapia racjonalno-emotywna*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
79. El-Alayli, A., Hansen-Brown, A.A., Ceynar, M. (2018). Dancing Backwards in High Heels: Female Professors Experience More Work Demands and Special Favor Requests, Particularly from Academically Entitled Students. *Sex Roles* 79, 136–150.
80. Endler, N.S., Parker J.D.A. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task emotion and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6, 50-60.
81. Endler, N.S., Parker J.D.A. (1990). The Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
82. Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton & C.
83. Errington, M., Murdin, L. (2003) Terapia psychoanalityczna. W: C. Felthan, I. Horton (red.) *Psychoterapia i poradnictwo. Tom 1* (s. 448-461). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
84. Fesun, H. Nechytailo, F., Kanivets T., Zhurat T., Raduchuk Y. (2020). The Correlation of Socio-Psychological Factors with “Burnout” Syndrome in Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 294-311.
85. Fetherston C., Fetherston A., Batt S., Sully M., Wei R. (2020). Wellbeing and work-life merge in Australian and UK academics. *Studies in Higher Education*, 64(1), 2774-2788.
86. Folkman S., Lazarus, R. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Paolo Alto: Consulting Psychologist Press.
87. Folkman S., Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
88. Folkman, S., Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219–239.
89. Frankl V.E. (1946, 2012). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca
90. Frankl V.E. (1998). *Homo patiens*. Warszawa: I.W. PAX.
91. Freud, Z. (1976). *Poza zasadą przyjemności*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.

92. Freudenberger, H.J. (1983). Burnout: Contemporary issues, trends and concerns. W: B. A. Farber (red.) *Stress and burnout in the human service professions* (s. 23-28). New York: Pergamon.
93. Freudenberger, H.J., Richelson, G. (1980). *Burnout: The High Cost of High Achievement*. Garden City, New York: Doubleday.
94. Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
95. Freudenberger H, North G. (1992). *Burnout bei Frauen*. Frankfurt am Main: Krüger.
96. Gara, J. (2014). Idea interdyscyplinarności i interdyscyplinarna wiedza pedagogiczna. *Forum Pedagogiczne*, 1, 35-54.
97. Garbacik, Ż. (2018). Stres w pracy nauczyciela. *Szkoła-Zawód-Praca*, 16, 109-126.
98. Garbacik, Ż. (2018). Stres zawodowy. Konsekwencje na poziomie jednostkowym i organizacyjnym. *Edukacja dla Bezpieczeństwa* 4 (41), 235-250.
99. George, D., Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.
100. Gerring, R.J., Zimbardo, P.G. (2008). *Psychologia i życie*. Wydanie nowe. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
101. Ghorpade, J., Lackritz, J., Singh G. (2007). Burnout and Personality: Evidence from Academia. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 240–256.
102. Gierasimiuk, J. (2011). *Ryzyko zawodowe i zarządzanie bezpieczeństwem i higieną pracy*. Warszawa: Politechnika Warszawska.
103. Gnitecki J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. T. 1: Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
104. Gnitecki J. (2007). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. T. 2: Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
105. Gnitecki J. (2008). Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”. W: Rubacha K. (red.) *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 120-143). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
106. Ghorpade, J., Lackritz, J., Singh, G. (2007). Burnout and personality: Evidence from academia. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 240–256.
107. Golembiewski R.T., Munzenrider, R.F (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*. New York: Praeger.

108. Golka, M. (2005). Czym jest społeczeństwo informacyjne? *Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny*, LXVII, 4, 253-265.
109. Gonzalez S., Bernard H. (2006) Academic Workload Typologies and Burnout Among Faculty in Seventh-day Adventist Colleges and Universities in North America. *Journal of Research on Christian Education*, 15(1), 13-37.
110. Golembiewski R.T., Munzenrider, R.F. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*. New York, Praeger.
111. Götz, S., Hoven, H., Müller, A. (2018). Age differences in the association between stressful work and sickness absence among full-time employed workers: evidence from the German socio-economic panel. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 91, 479–496.
112. Grant, B.M. (2019). Wrestling with career: An autoethnographic tale of a cracked academic self. W: D. Bottrell, C. Manathunga (red.) *Resisting neoliberalism in higher education*, t. 1. (s. 119-134). Cham: PalgraveMacmillan.
113. Haan, N. (1977). *Coping and defending: Professes of self-environment organization*. New York: Academic Press.
114. Haney, C., Banks, W.C., Zimbardo, P.G. (1973). Interpersonal dynamics in a simulated prison. *International Journal of Criminology and Penology*, 1, 69-97.
115. Heller, M. (2009). *Jak być uczonym*. Kraków: Wydawnictwo znak.
116. Heszen, I. (2014). *Psychologia stresu*. Warszawa: PWN.
117. Heszen I., Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: PWN.
118. Heszen I., Sęk H. (2016). Zdrowie i stres. W: J. Strelau, D. Doliński (red.) *Psychologia akademicka. Podręcznik. 2.* (s. 681-733) Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
119. Heszen-Niejodek, I. (1994). Coping style and coping with somatic illness. *Polish Psychological Bulletin*, 25, 3-13.
120. Heszen-Niejodek, I. (1996). Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.) *Człowiek w sytuacji stresu* (s.12-43). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
121. Hobfoll, S.E. (2012). Teoria zachowania zasobów i jej implikacje dla problematyki stresu, zdrowia i odporności. W: E. Bielawska-Batorowicz, B. Dudek (red.) *Teoria zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla. Polskie doświadczenia* (s. 17-49). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

122. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
123. Hobfoll, S.E., Lilly, R.S., Jackson, A.P. (1992). Conservation of social resources and the self. W: H. Veilel, U. Bauman (red.). *The meaning and measurement of social support*. Washington DC: Hemisphere.
124. Hobfoll, S.E., Lilly, R.S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21, 128-148.
125. Hobfoll S.E., Dunahoo C.L. Ben-Porath Y., Monnier, J. (1994). Gender and coping. The dual-axis model of coping. *American Journal of Community Psychology*, 16, 307-324.
126. Holmes, T.H., Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-221.
127. Hooke, R. (1935). Robinson, H. W: W. Adams (red.) *The Diary of Robert Hooke, M.A., M.D., F.R.S., 1672–1680*. London: Taylor & Francis.
128. Hsu H.C. (2018). Age Differences in Work Stress, Exhaustion, Well-Being, and Related Factors From an Ecological Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), art. 50.
129. Hudgens R.W., Morrison J.R. Barchha R.G. (1967). Life events and onset of primary affective disorders. *Archives of General Psychiatry*, 16(2), 134-145.
130. Jacko, F.F., Szczepaniak, D. Szewczyk, T., Śliwa, A. (2020). Niektóre determinanty ocen w ankietach studenckich a kompetencje dydaktyków. Przyczynek do dyskusji. W: A. Sajdak-Burska, I. Maciejowska (red.) *Profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego* (s. 181-197). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
131. Jackson, R.A., Barnett, C.W., Stajich, G.V., Murphy, J.E. (1993). An analysis of burnout among school of pharmacy faculty. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 57, 9-17.
132. Jakimiuk, B. (2022). Sytuacja zawodowa jako element różnicujący satysfakcję z pracy nauczycieli. *Roczniki Pedagogiczne*, 14(50), 1, 123-139.
133. Jakimiuk, B. (2015). Etyczne aspekty realizacji kariery zawodowej. *Szkoła - Zawód - Praca*, 10(13), 55-66.
134. Janis, I. L. (1958). *Psychological stress*. New York: J. Wiley and Sons, Inc.
135. Janowski, A. (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

136. Jarosz, M. (1975). *Psychologia i psychopatologia życia codziennego*. Warszawa: PZWL.
137. Jarosz M. (1983). *Psychologia lekarska*. Warszawa: PZWL.
138. Jaworowska A. (2014). *Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Massimo Santinello. Polska normalizacja*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
139. Johnson, J.V., Hall, E.M. (1994). Social support in the work environment and cardiovascular disease. W: S. A. Shumaker, S. M. Czajkowski (red.). *Social support and cardiovascular disease* (s. 145–166) Plenum Press.
140. Johnson, J.V., Hall, E.M. (1988). Job Strain, Work Place Social Support, and Cardiovascular Disease: A Cross-Sectional Study of a Random Sample of the Swedish Working Population. *American Journal of Public Health*, 78, 1336-1342.
141. Juczyński Z, Ogińska-Bulik N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
142. Kallio, K.M., Kallio, T.J., Grossi, G. (2017). Performance measurement in universities: ambiguities in the use of quality versus quantity in performance indicators. *Public Money & Management*, 37(4), 293-300.
143. Karasek, R.A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.
144. Karasek, R. (2008). Low Social Control and Physiological Deregulation—The Stress-Disequilibrium Theory, towards a New Demand-Control Model. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 34, 117-135.
145. Khan A., Anwar, M. (2021). Higher Education in Peril: Challenges to Southeast Asian Academics. W: Ch. Kahl (red.) *Higher Education Challenges in South-East Asia* (s. 238-249). Hershey: IGI Global.
146. Khan, A., Anwar, M., Khan S. M., Rehman, K. (2020). Determinants of job stress among faculty members in universities of Pakistan. *Academic Journal of Sciences*, 4(3), 443-459.
147. Khan, A., U. Din, S., Anwar, M. (2019). Sources and adverse effects of burnout among academic staff: A systematic review. *City University Research Journal*, 9(2), 350-363.
148. Khan, F., Rasli, A.M., Yusoff, R.M., Ahmad, A. (2015). Do Demographic Make a Difference to Job Burnout Among University Academicians? *International Journal of Economics and Financial Issues*, 5(1S), 229–237.

149. Khmour, N. Durrah, O. Harris, M. (2015). The effect of job burnout on employees' satisfaction: A comparison study between public universities and private universities in Jordan. *Journal of Management Research*, 7, 54–81.
150. Kinman, G. (2014). Doing more with less? Work and wellbeing in academics. *Somatechnics*, 4(2), 219–235.
151. Kinman G. (2001). Pressure Points: A review of research on stressors and strains in UK academics. *Educational Psychology*, 21, 473- 92.
152. Kinnman, G., Jones, F. (2004). *Working to the limit: Stress and work-life balance in academic related employees in the UK*. The Higher Education Union. Association of University Teachers.
153. Kocowski, T. (1966) Odporność na stres jako cecha osobowości. *Nowa Szkoła*, 7/8, 28-30.
154. Koczanowicz L. (2011). Interdyscyplinarność – między rabunkiem a dialogiem. W: R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.) *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny* (s. 35-42). Kraków: Impuls.
155. Kokkinos, C. M. (2007). Job stress, personality, and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 222-43.
156. Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
157. Kowzan P., Zielińska M., Kleina-Gwizdała A., Prusinkowska M. (2016) „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową”. *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach*. Raport NOU. Gdańsk – Bydgoszcz –Warszawa: Nowe Otwarcie Uniwersytetu.
158. Kozłowski, S. (1986). *Granice przystosowania*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
159. Krajewski, M. (2010). O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego. Uwagi podstawowe. Płock: Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica WN NOVUM.
160. Krohne H.W. (1989). The concept of coping models. *Advances in Behavior Research and Therapy*, 7, 235.
161. Krohne, H.W. (1988). Coping research: Current theoretical and methodological developments. *The German Journal of Psychology*, 12(1), 1-30.
162. Kromolicka, B. (2017) „Konstytucja dla Nauki – Ustawa 2.0” szansą czy zagrożeniem dla rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 22, 77-90.

163. Kwiatkowski, S.M. (2018). Kompetencje przyszłości. W: S.M. Kwiatkowski (red.) *Kompetencje przyszłości*. Seria Naukowa, tom 3. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
164. Kwiatkowski, S.M. (2008). Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.) *Nauczyciel w świecie współczesnym* (s. 27-30). Kraków: Impuls.
165. Kwiatkowski, S.M. (2007). Edukacja dorosłych. W: S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.) *Pedagogika pracy* (s 189-207). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
166. Lackritz, J.R. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713-729.
167. Langelan, S.A., Bakker, L., van Doomen, W., Schaufeli (2006). Burnout and Work Engagement: Do Individual Differences Make a Difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521-532.
168. Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
169. Lazarus R. (1980). The stress and the coping paradigm. W: L.A. Bond, J.C. Rosen (red.) *Competence and coping during adulthood* (s. 28-74). Hannover: University Press of New England.
170. Lazarus, R. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 3-4, 2-39.
171. Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer Publishing Co.
172. Lazarus R., Cohen J. B., Folkman S., Kanner A., Schaefer C. (1980). Psychological stress and adaptation: Some unresolved issues. W: Selye H. (red.) *Selye's guide to stress research*, 1, (s. 90–117). New York: Van Nostrand Reinhold.
173. Lazarus R., Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 11, 1-21.
174. Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
175. Le Blanc, P., de Jonge, J., Schaufeli, W. (2003). Stres zawodowy a zdrowie pracowników. W: N. Chmiel (red.) *Psychologia pracy i organizacji* (s. 169-199). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

176. Lee, E.H. (2012). Review of the psychometric evidence of the perceived stress scale. *Asian Nursing Research*, 6(4), 121-127.
177. Leka, S., Griffiths, A. Cox, T. (2003). *Work Organization and Stress*. Geneva: World Health Organization Publications.
178. Leka, S., Griffiths, A., Cox, T. (2003). Work Satisfaction & stress: systemic problem approaches for employers managers and trade union representatives. *Protecting Workers' Health Series: No. 3*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
179. Leka, S., Jain, A. (2010). *Health Impact of Psychosocial Hazards at Work: An Overview*. World Health Organization Publications.
180. Leiter, M.P., Maslach, C. (1999). Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*, 21(4), 472-489.
181. Lewicki, A. (1969). *Psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
182. Lief, H.I., Fox, R.C. (1963). Training for „Detached Concern“ in medical students. W: H.I. Lief (red.) *The psychological basis of medical practice* (s. 1-35). New York: Hoeber Medical Division, Harper & Row.
183. Lindemann, E. (1944). Symptomatology and Management of Acute Grief. *American Journal of Psychiatry*, 101, 41-148.
184. Litalien, D., Guay F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231.
185. Litzke, S.M., Schuh, H. (2007). *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
186. Lovallo, W.R., Willson M.F., Pincomb G.A., Edwards G.I., Tompkins P., Brackett D. (1985). Activation Patterns to aversive stimulation in men: Passive exposure versus effort to control. *Psychophysiology*. Cambridge: Cambridge University Press.
187. Łobocki, M. (2010). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
188. Łodzińska, J. (2018). *Zjawisko wypalenia zawodowego jak efekt zmian cywilizacyjnych - studium socjologiczne na przykładzie pielęgniarek w województwie podlaskim*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
189. Łosiak W. (2007) *Natura stresu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

190. Łosiak W. (2008). *Psychologia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
191. Łukaszewski, W. (1974). *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
192. Łukaszewski, W. (2015) Koncepcje sytuacji trudnych: krok naprzód, czy krok wstecz? *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 21, 1, 33-38.
193. Łukaszewski, W., Doliński, D. (2000). Mechanizmy leżące u podstaw motywacji. W: Strelau J. (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
194. Łysik, K. (2011). Zarządzanie pracownikami wiedzy. *Kwartalnik Nauk o Przedsiębiorstwie*, 20(3), 57-62.
195. Norlund, S., Reuterwall, C., Höög, J. Lindahl B., Janlert, U., Birgander, L.S. (2010). Burnout, working conditions and gender - results from the northern Sweden MONICA Study. *BMC Public Health* 10, 326, 1-9.
196. Nowak S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
197. Maciejewska, I. (2020). Nikt nie rodzi się nauczycielem – rozwój kompetencji dydaktycznych kadry akademickiej. W: A. Sajdak-Burska, I. Maciejewska (red.) *Profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego* (s. 55-69). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
198. Madalińska-Michalak, J. (2022). Etyka i pasja w pracy naukowca. W: M. Gensler, A. Gralińska-Toborek, W. Kazimierska-Jerzyk, K. Kędziora, J. Miksa (red.) *Practica et Speculativa. Studies Offered to Professor Andrzej M. Kaniowski*. (s. 233-244). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
199. Madalińska-Michalak, J. (2021). Successful School Leadership in Times of COVID-19 Pandemic: Fostering Resilience in Teachers and Schools in Poland. *Labor et Educatio*, 9, 83-101.
200. Madalińska-Michalak, J. (2019). Shaping the future of teaching profession. *Labor et Educatio*, 7, 29-42.
201. Maisuria, A., Helmes S. (2020). *Life for the Academic in the Neoliberal University*. London, New York: Routledge.
202. Makowska, Z., Merecz, D. (2001). Polska adaptacja kwestionariuszy Ogólnego Stanu Zdrowia Davida Goldberga: GHQ-12 i GHQ-28. W: Z. Makowska i D. Merecz (red.),

- Ocena zdrowia psychicznego na podstawie badań kwestionariuszami Davida Goldberga* (s. 191-264). Łódź: Instytut Medycyny Pracy im. Prof. J. Nofera.
- 203.** Mańkowska, B. (2018). Wypalenie zawodowe. Dylematy wokół istoty zjawiska i jego pomiaru. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(2), 430-445.
- 204.** Mańkowska, B. (2017). *Wypalenie zawodowe. Źródła Mechanizmy Zapobieganie*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- 205.** Mańkowska, B. (2013). Podmiotowe korelaty wypalenia zawodowego pracowników socjalnych miejskich ośrodków pomocy społecznej. W: M. Teodorczyk (red.) *Koordinacja na rzecz aktywnej integracji. Widzieć – rozumieć – pomagać. Przykłady rozwiązań stosowanych w codziennej pracy pracownika socjalnego*. Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych
- 206.** Marciniak, M. (2013). Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej – fragment raportu badań z komentarzem. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Fabryki dyplomów czy universitas?* (s. 246-274). Kraków: Impuls.
- 207.** Maslach Ch. (2011). Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 13-31). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 208.** Maslach, C. (1998). A Multidimensional Theory of Burnout. W: C.L. Cooper (red.) *Theories of organizational stress* (s. 68-85). New York: Oxford University Press.
- 209.** Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. W: W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (red.) *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s. 19–32). Washington DC: Taylor & Francis.
- 210.** Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- 211.** Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- 212.** Maslach, C. (1978). The client role in staff burnout. *Journal of Social Issues*, 34(4), 111-124.
- 213.** Maslach, Ch., Jackson, S., Leiter, M.P., Schaufeli, W.B., Schwab, R.L. (1996). *Maslach burnout inventory. Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- 214.** Maslach C., Leiter M.P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

215. Maslach C., Leiter, M.P. (2010). *Pokonać wypalenie zawodowe: Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
216. Maslach, C., Leiter, M.P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498–512.
217. Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
218. Maslow, A.H. (1949). The expressive component of behavior. *Psychological Review*, 56, 261-272.
219. Maultsby, M.C. (2013). *Racjonalna terapia zachowania*. Żnin: Wydawnictwo Wulkan.
220. McCaffery, P. (2018). *The Higher Education Manager's Handbook: Effective Leaderships and Management in Universities and Colleges*. London: Routledge.
221. McGrath, J. E., (1970). *Social and Psychological Factors in Stress*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
222. Melosik, Z. (2019). *Pasja i tożsamość naukowca O władzy i wolności umysłu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
223. Meng, Q., Wang, G. (2018). A research on sources of university faculty occupational stress: a Chinese case study. *Psychology research and behavior management*, 11, 597–605.
224. Meyer, A (1951). *Volume I: Neurology. Volume II : Psychiatry*. E.E. Winters, L. Hausman, David K. Henderson (red.). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
225. Meyer A. (1977). The philosophy of occupation therapy. Reprinted from the Archives of Occupational Therapy, 1, 1-10, 1922. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 31(10), 639–642.
226. Miller, S.M. (1992). Individual differences in coping process: What to know and when to know it. W: B. Carpenter (red.) *Personal coping: Theory, Research and Practice* (s. 77-91.) Nowy Jork: Praeger.
227. Miller, S.M. (1987). Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to asses styles of information seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 142-148.
228. Morse, J.J. (1975). Person-job congruence and individual adjustment and development. *Human Relations*, 28, 841-861.

229. Mościcka-Teske, A., Potocka, A. (2016). Zagrożenia psychospołeczne w miejscu pracy w Polsce. *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej*, 70, 139-153.
230. Ogińska-Bulik N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*. Warszawa: Diffn
231. Oleś, K.P. (2005). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Seria Wykłady z Psychologii. Tom 11. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
232. Oleś K.P. (1993). Zagadnienie stresu, kryzysu i radzenia sobie. *Roczniki Filozoficzne*, 41(4), 5–22.
233. Olorunsola, E.O. (2013). An appraisal of burnout among the university academics in Ekiti State, Nigeria. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 133-137.
234. Ostrowska, M., Michcik, A. (2013). Wypalenie zawodowe. Przyczyny, objawy, skutki, zapobieganie. *Bezpieczeństwo pracy - nauka i praktyka*, 8(503), 22-15.
235. Peter, R., Geißler, H., Siegrist, J. (1998). Associations of effort-reward imbalance at work and reported symptoms in different groups of male and female public transport workers. *Stress Medicine*, 14(3), 175–182.
236. Petrich, J., Holmes, T.H. (1977). Life Change and Onset of illness. *Medical Clinic of North America*, 61, 825-834.
237. Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
238. Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
239. Pines A.M. (2004). Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej. W: H. Sęk (red.) *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s.....). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
240. Pines, A., Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
241. Pines, A.M. (1993). Burnout: An Existential Perspective. W: W.B. Schaufeli, Ch. Maslach, T. Marek (red.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (s. 33-51). Washington DC: Taylor & Francis.
242. Piorunek, M. (2022). Rozważania o interdyscyplinarności z pedagogiką pracy w tle. *Szkoła - Zawód - Praca*, 23, 108-120.
243. Piorunek M. (2019). Zaufanie interpersonalne w środowisku pracy. Analiza teoretyczna. *Rocznik pedagogiczny*, 42, 55-72.

244. Piorunek M. (2015) *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
245. Piorunek M. Werner I. (2018) *Psychospołeczne czynniki ryzyka w środowisku pracy. Rekomendacje dla praktyki poradniczej*, Poznań: Studia Edukacyjne, 48, 45-64.
246. Piorunek, M., Garbacik, Ż. (2021). Poczucie koherencji i stres doświadczany przez pracowników i studentów w środowisku akademickim. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(4), 67–86.
247. Popielski, K., Mamcarz, P. (2015). *Trauma egzystencjalna a wartości*. Warszawa: Diffin.
248. Potocka, A. (2011). Psychospołeczne zagrożenia zawodowe – zarys problemu. W: D. Merecz (red.) *Profilaktyka psychospołecznych zagrożeń w miejscu pracy - od teorii do praktyki. Podręcznik dla psychologów*. (s.23-43). Łódź: Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera.
249. Purvanova R.K., Muros J.P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185.
250. Rabkin, J.G., Struening E.L. (1976). Life events, stress and illness. *Science*, 194, 1013-1020.
251. Rakowska, A. (2020). Jakość życia zawodowego nauczycieli akademickich. Wyniki badań pilotażowych. W: A. Krejner-Nowecka, J. Cewińska (red.) *Zarządzanie kapitałem ludzkim – wyzwania* (s. 263–277). Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
252. Ratajczak, Z. (1996). Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.) *Człowiek w sytuacji stresu* (s. 65-87). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
253. Ratajek, Z. (2007). Nauczyciel akademicki – poszukiwanie nowych perspektyw profesjonalizmu. W: E. Sałata, S. Ośko (red.) *Współczesne problemy pedagogii i edukacji* (s. 18–26). Radom: ITE.
254. Reykowski J. (1966). *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa: PWN.
255. Reykowski J., (1970). Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 45 -58.
256. Rosenzweig S. (1944). An outline of frustration theory. W: J. Hunt (red.) *Personality and the behavior disorders*. New York: Roland.

257. Rozmus, A. (2019). *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej*. Kraków-Rzeszów: Impuls.
258. Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
259. Sabagh Z., Hall N.C., Saroyan A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. *Educational Research*, 60(2), 131–156
260. Sajdak-Burska, A. (2020). Psychospołeczne pułapki rozwoju nauczyciela akademickiego w roli dydaktyka. W: A. Sajdak-Burska, I. Maciejewska (red.) *Profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego* (s. 33-51). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
261. Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
262. Santinello, M. (2008). *LBQ Link Burnout Questionnaire. Manuale*. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
263. Sarason, I.G., Johnson, J.H., Siegel, J.M. (1978). Assessing the impact of life changes: Development of the Life Experiences Survey. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 46(5), 932–946.
264. Schonfeld, I.S. (2001). Stress in 1st-year women teachers. The context of social support and coping. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 127, 133–168.
265. Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.
266. Siegrist, J., Peter, R., Junge, A., Cremer, P., Seidel, D. (1990). Low status control, high effort at work and ischemic heart disease: prospective evidence from blue-collar men. *Social science & medicine*, 31(10), 1127–1134.
267. Segal, J. (2003). Terapia psychodynamiczna. W: C. Felthan, I. Horton (red.) *Psychoterapia i poradnictwo. Tom 1*, (s. 454-461). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
268. Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.
269. Selye, H. (1950). *Stress*. Montreal: Acta Inc.
270. Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1(4667), 1383-1392.

271. Selye, H. (1960). *Stres życia*. Warszawa: PZWL.
272. Selye, H. (1975). *Stress and distress*. New York: J. B. Lippincot Co.
273. Selye, H. (1977). *Stres okiełznany*. Warszawa: PIW.
274. Selye, H. (1980). The stress concept today. W: I.L. Kutash, L.B. Shlesinger i in. (red.) *Handbook of stress and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
275. Sęk, H. (2012). Zastosowanie teorii zachowania zasobów S. Hobfolla do interpretacji mechanizmów działania zasobów w świetle wybranych badań z zakresu psychologii zdrowia. W: E. Bielawska-Batorowicz, B. Dudek, (red.) *Teoria zachowania zasobów Stevena E. Hobfolla. Polskie doświadczenia*. (s.65-80). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
276. Sęk H. (2011, 2000). *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
277. Sęk, H. (2005). Poznawcze i kompetencyjne uwarunkowania wypalenia w pracy z chorymi. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 14(2), 93-98.
278. Sęk, H. (1996). *Wypalenie Zawodowe*. Poznań: Domke.
279. Sęk, H. (1991) *Spoleczna Psychologia Kliniczna*. Warszawa: PZWL.
280. Sęk, H., Beisert, M., Pasikowski, T., Ścigała, I. (1997). Mechanizmy stresu i wypalenia zawodowego w modelu poznawczo-kompetencyjnym. *Kolokwia psychologiczne. Psychologia poznawcza w Polsce*, 6, 169-194.
281. Sęk, H., Cieślak, R. (2004). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
282. Shanafelt, T.D., West, C.P., Sloan, J.A., Novotny, P.J., Poland, G.A., Menaker, R., Rummans, T.A., VeDyrbye, L.N. (2009). Career fit and burnout among academic faculty. *Archives of Internal Medicine*, 169(10), 990-995.
283. Schaufeli, W., Enzmann D. (1988) *The burnout companion to study and practice. A critical analysis*. London, Taylor & Francis.
284. Schulz R. (2009). *Wykłady z pedagogiki ogólnej. T. III: Logos edukacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
285. Shahjahan, R.,A. (2015). Being ‘Lazy’ and Slowing Down: Toward Decolonizing Time, our Body, and Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 488-501.
286. Shultz, K.S., Wang, M., Crimmins, E.M., Fisher, G.G. (2010). Age Differences in the Demand-Control Model of Work Stress: An Examination of Data From 15 European

- Countries. *Journal of applied gerontology: the official journal of the Southern Gerontological Society*, 29(1), 21–47.
287. Slišković A., Maslić Seršić D. (2011). Work and stress among university teachers. *Archives of Industrial Hygiene and Toxicology*, 62, 299-307.
288. Smutek K., Kulik A., Domagalska J., Nowak P. (2017). Natężenie stresu i sposoby radzenia sobie ze stresem wśród nauczycieli akademickich. *Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu*, 4(53).
289. Solanki S., Mandaviya M. (2021). Does Gender Matter? Job Stress, Work-Life Balance, Health and Job Satisfaction among University Teachers in India. *Journal of International Women's Studies*, 22(7), art. 10.
290. Sprague, J., Massoni, K. (2005). Student Evaluations and Gendered Expectations: What We Can't Count Can Hurt Us. *Sex Roles*, 53, 779–793.
291. Springer, A. (2019). Strategie radzenia sobie ze stresem, wykorzystywane przez pracowników akademickich, i ich znaczenie dla poziomu odczuwanego stresu oraz wypalenia zawodowego. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2, 131-147.
292. Springer A, Oleksa K. (2017). Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe – analiza porównawcza pracy nauczycieli i pracowników sektora usług komercyjnych. *Medycyna Pracy*, 68(5), 605-615.
293. Springer, A., Werner, I. (2020). Burnout Among Academics: An Empirical Study on the Universities of Poland. W: Bilgin, M., Danis, H., Demir, E. (red.) *Eurasian Business Perspectives. Eurasian Studies in Business and Economics*, 14(2). Springer, Cham.
294. Springer, A., Werner, I. (2018). The level of psychosocial risk in academia professionals work – differentiation and selected negative outcomes. (s. 474-485). W: M. Bozina Beros (red). N. Recker, M. Kozina, *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, Croatia.
295. Springer, A., Oleksa-Marewska, K., Basińska-Zych, A., Werner, I., Białowas, S. (2023). Occupational burnout and chronic fatigue in the work of academic teachers – moderating role of selected health behaviours. *PloS one*, 18(1), e0280080.
296. Stawiarska, P. (2016). *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*. Warszawa: Diffin
297. Strelau, J. (1985). *Temperament, osobowość, działanie*. Warszawa: PWN.

- 298.** Strelau, J. (1996). Temperament a stres: Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.). *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 88-132.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- 299.** Strelau, J. (2006). *Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- 300.** Strelau, J. (2010). *Psychologia różnic indywidualnych*. Seria Wykłady z Psychologii. Tom 10. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- 301.** Strelau, J., Zawadzki, B. (2016). Psychologia różnic indywidualnych. W: J. Strelau, D. Doliński (red.) *Psychologia akademicka. Podręcznik. Tom 1*, (s. 765-846). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- 302.** Suchańska, A. (2007). *Obserwacja i rozmowa w diagnozie psychologicznej*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i profesjonalne.
- 303.** Sztumski, J. (2010). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawca Śląsk sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe.
- 304.** Theorell, T., Karasek, R.A. (1996). Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 9–26.
- 305.** Thoits, P.A. (1983). Dimensions of Life Events That Influence Psychological Distress: An Evaluation and Synthesis of the Literature. W: Kaplan H. B. (red.), *Psychosocial Stress*. New York: Academic Press.
- 306.** Terelak, J.F. (2005). *Stres organizacyjny*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza WSM.
- 307.** Terelak, J.F. (2008). *Człowiek i stres*. Bydgoszcz-Warszawa: Branta.
- 308.** Terelak, J.F. (2017). *Stres życia. Perspektywa psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- 309.** Tomaszewski T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- 310.** Tomaszewski, T. (1982). *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- 311.** Travers C.J., Cooper C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203-219.
- 312.** Tucholska S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

- 313.** Tanimoto, A.S., Richter, A., Lindfors, P. (2023). How do Effort, Reward, and Their Combined Effects Predict Burnout, Self-rated Health, and Work-family Conflict Among Permanent and Fixed-term Faculty? *Annals of Work Exposures and Health*, art. wxac094.
- 314.** Tomaszewski, T. (1993) Układ referencyjny czynności pomagania. *Chowanna, 1*, 16-26.
- 315.** Tucholska S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- 316.** Tümkaya, S. (2007). Burnout and Humor Relationship among University Lecturers. *Humor, 20*(1), 73–92.
- 317.** Tyszkowa M. (1972a). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.
- 318.** Tyszkowa M. (1972b). *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- 319.** Tyszkowa, M. (1977). Osobowość i funkcjonowanie jednostki w sytuacjach społecznej ekspozycji. *Przegląd Psychologiczny, XX*, 3, 437-447.
- 320.** Tyszkowa, M. (1978). Sytuacyjno-poznawcza koncepcja odporności psychicznej. *Przegląd psychologiczny, XXI*, 1, 3-18.
- 321.** Urbaniak-Zajac D. (2008). Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 185-200). Kraków: Impuls.
- 322.** Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation to Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 323.** Van der Haert M., Ortiz E.A., Emplit P., Halloin V., Dehon C. (2014) Are dropout and degree completion in doctoral study significantly dependent on type of financial support and field of research? *Studies in Higher Education, 39*(10), 1885-1909.
- 324.** Van Harrison, R. (1987). Indywidualno-środowiskowe dopasowanie a stres w pracy. W: C.L. Cooper, Pane, R. (red.) *Stres w pracy* (s. 260-302). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- 325.** Van Leeuwen Ch.A., Veletsianos G., Johnson N., Belikov, O. (2021) Never-ending repetitiveness, sadness, loss, and “juggling with a blindfold on:” Lived experiences of Canadian college and university faculty members during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology, 52*(4), 1306-1322.

326. Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V., Joeke, K. (2003). The Job Demand-Control-Social support model and wellness/healthy outcomes: A European study. *Psychology & Health, 18*(4), 421–440.
327. Walczak, M. (2016). Czy możliwa jest wiedza interdyscyplinarna? *Zagadnienia Naukoznawstwa, 1*(207), 113-126.
328. Walczyna A., Arent A., Drożdziel P. (2017). Wypalenie zawodowe w ocenie nauczycieli akademickich Politechniki Lubelskiej. *Edukacja – Technika – Informatyka, 1*(19), 106-113.
329. Warr P. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford: Clarendon Press.
330. Watkins, M.W. (2021). *A step-by-step guide to exploratory factor analysis with SPSS*. Routledge.
331. Watts, J., Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research, 53*(1), 33-50.
332. Wawrzonek, A. (2022). Poczucie dobrostanu istotnym aspektem zasobów ważnych w pracy zawodowej nauczycieli. *Dyskursy Młodych Andragogów, 23*, 215-22.
333. Werner I., Springer, A. (2021) Relationships between work-related hazards and occupational burnout among academics: are active coping strategies important? *International Journal of Management in Education, 15*(1), 23 – 40.
334. Werner, A. Springer A. (2018) Occupational stress among academics: relationships with Psychosocial risk and subjective health assessment (s. 546-555) W: M. Bozina Beros (red). N. Recker, M. Kozina, Economic and Social Development: *Book of Proceedings*, Croatia.
335. West, M.S., Curtis, J.W. (2006). *Association of American University Presses faculty gender equity indicators 2006*. Washington, DC: American Association of University Professors.
336. Wilsz, J. (2009). *Teoria Pracy – implikacje dla pedagogiki pracy*. Kraków: Wydawnictwo Impl.
337. Winefield, A. H., Boyd, C., Saebel, J., Pignata, S. (2008). Update on national university stress study. *Australian Universities Review, 50*, 20–29.
338. Winefield, A.H., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., Boyd,C. (2003), Occupational stress in Australian University staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management, 10*(1), 51-63.

339. Winter, R., Sarros, J. (2002b). Corporate Reforms to Australian Universities: Views from the Academic Heartland. *Journal of Institutional Research*, 11(2), 92-104.
340. Winters, E.E. (1951) *The Collected Papers of Adolf Meyer*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1950–1952, 4.
341. Widerszal-Bazyl, M. (2009). Pojęcie ryzyka psychospołecznego w pracy. Zarządzanie ryzykiem psychospołecznym – ramowe podejście europejskie. Wskazania dla pracodawców i reprezentantów pracowników. *Bezpieczeństwo Pracy: nauka i praktyka*, 6, 6-8.
342. Wieczorek A. L., Mitręga M. (2017). *Academic teachers under stress in the publish or perish era*. Warszawa: CeDeWu.
343. Wojnarska, A. D. (2020). Professional Burnout Among Correctional Officers –Risk and Protective Factors. *Annales Universitatis Mariae Curie- -Sklodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 33(4), 191-208.
344. Wray, S., Kinman, G. (2022). The psychosocial hazards of academic work: an analysis of trends. *Studies in Higher Education*, 47(4), 771-782.
345. Wrona-Polańska, H. (2003). *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
346. Wyleżałek, J. (2012). *Mobbing uczelniany jako problem społeczny. Specyfika, uwarunkowania organizacyjne oraz konsekwencje przemocy w miejscu pracy na przykładzie szkół wyższych*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
347. Yerkes, R.M., Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
348. Zaczyński W. (1995). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
349. Zakowicz, I. (2013). Uniwersytet – przedsiębiorstwo produkcyjno-usługowe, student – klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższy w procesie zmian W: M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Fabryki dyplomów czy universitas?* (s. 131-149). Kraków: Impuls.
350. Załuska U., Ślęzyk-Sobol M., Kwiatkowska-Ciotucha D. (2018). Burnout and its correlates – an empirical study conducted among education, higher education and health care professionals, *Ekonometria. Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 22(1), 26-38.

- 351.** Zawadzka, A. S., Kościelniak, M., Zalewska, A. M. (2018). The Big Five and Burnout among Teachers: the Moderating and Mediating Role of Self-Efficacy. *Polish Psychological Bulletin*, 49(2), 149-157.

Źródła internetowe

Arnold G. L., Trice A. G., Rosevear S. G., McKinnon S. A. (1996). Faculty stress: The influence of institutional characteristics. *ERIC Collection of ASHE Annual Meeting Paper 1996*.

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED405752.pdf>

(dostęp z dnia 07.04.2023 r.)

Court, S., Kinman, G. (2008). Tackling stress in Higher Education. University and College Union.

https://www.lancaster.ac.uk/users/ucu/survey/ucu_hestress_dec08.pdf

(dostęp z dnia 10.03.2023 r.)

Fundacja Science Watch, Mapa mobbingu na uczelniach - analiza wyników:

<https://sciencewatch.pl/index.php/303-wyniki-ankiety>

(dostęp z dnia 24.05.2023 r.)

ICD-11: International Classification of Diseases, revision 11.

<http://id.who.int/icd/entity/12918028>

(dostęp z dnia 27.04.2023 r.)

Internetowy system aktów prawnych, Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>

(dostęp z dnia 13.04.2023 r.)

International Labour Organization: Psychosocial factors at work: Recognition and control. Occupational safety and health series. No. 56. Report of the Joint ILO/WHO Committee on Occupational Health. WHO, Geneva, 1984.

<https://digitallibrary.un.org/record/194660>

(dostęp z dnia 28.04.2023 r.)

Kinman, G., Wray, S. (2014). Taking its toll: rising stress levels in further education. University College Union Stress Survey.

https://www.ucu.org.uk/media/7264/UCU-stress-survey-2014/pdf/ucu_festressreport14.pdf

(dostęp z dnia 09.03.2023 r.)

Wray, S. Kinman, G. (2021). Supporting Staff Wellbeing in Higher Education.

<https://www.educationsupport.org.uk/media/x4jdvxpl/es-supporting-staff-wellbeing-in-he-report.pdf>

(dostęp z dnia 09.03.2023 r.)

Załączniki 1-12 Tabele obliczeniowe

Weryfikacja hipotez dotyczących stresu i wypalenia zawodowego

Zal.1

Zal.1.1 Stres w pracy – wielkość efektu dla prób niezależnych

		Standaryzator ^a	Oszacowanie punktowe	Przedział ufności 95%	
				Dolna granica	Górna granica
Poczucie_stresu_w_pracy	d Cohena	0,41323	-0,316	-0,425	-0,207
	Poprawka Hedgesa	0,41347	-0,316	-0,425	-0,207
	Delta Glassa	0,39503	-0,331	-0,441	-0,221

Adnotacja. Mianownik używany przy szacowaniu wielkości efektów - w przypadku d Cohena używane jest zważone odchylenie standardowe. W przypadku poprawki Hedgesa używa się sumarycznego odchylenia standardowego powiększonego o współczynnik poprawki. W przypadku delty Glassa używane jest odchylenie standardowe próby grupy kontrolnej.

Zal.2

Zal.2.1 Korelacja stresu i wieku

		Poczucie_stresu_w_pracy
Wiek	<i>r</i> Pearsona	-,057*
	<i>p</i>	0,041
	<i>N</i>	1272

* Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

Zal.3

Zal.3.1 Analiza różnic pomiędzy poziomem stresu zawodowego w zależności od zajmowanego stanowiska

Zmienna niezależna - stanowisko	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	<i>df, df</i> błędu	<i>p</i>	η^2
Pracownik badawczo-dydaktyczny/Adiunkt	2,92	0,02	2,87	3,1295	0,035	0,01
Pracownik dydaktyczny-wykładowca	2,94	0,03				
Profesor	2,84	0,04				
Profesor uczelni	2,86	0,02				

Adnotacja. *SE* – błąd standardowy średniej; η^2 - % wyjaśnionej wariancji

Zal.3.2 Porównania parami -poprawka dla porównań wielokrotnych Bonferroniego.

(I) Zajmowane_stanowisko / pełniona_rola	Różnica średnich (I-J)	<i>SE</i>	<i>p</i> ^a	95% <i>CI</i>		
				<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Pracownik badawczo-dydaktyczny/Adiunkt	Pracownik dydaktyczny-wykładowca	-0,022	0,031	1,000	-0,103	0,060
	Profesor	0,075	0,040	0,358	-0,030	0,181
	Profesor uczelni	0,055	0,029	0,365	-0,022	0,131
Pracownik dydaktyczny-wykładowca	Pracownik badawczo-dydaktyczny/Adiunkt	0,022	0,031	1,000	-0,060	0,103
	Profesor	0,097	0,044	0,160	-0,019	0,212
	Profesor uczelni	0,076	0,034	0,152	-0,014	0,166
Profesor	Pracownik badawczo-dydaktyczny/Adiunkt	-0,075	0,040	0,358	-0,181	0,030
	Pracownik dydaktyczny-wykładowca	-0,097	0,044	0,160	-0,212	0,019
	Profesor uczelni	-0,021	0,042	1,000	-0,133	0,091
Profesor uczelni	Pracownik badawczo-dydaktyczny/Adiunkt	-0,055	0,029	0,365	-0,131	0,022
	Pracownik dydaktyczny-wykładowca	-0,076	0,034	0,152	-0,166	0,014
	Profesor	0,021	0,042	1,000	-0,091	0,133

Adnotacja. Oparte na estymowanych średnich brzegowych

Zal.4

Zal.4.1 Analiza różnic pomiędzy poziomem stresu zawodowego w zależności od planowanego awansu

Zmienna niezależna - plan awansu	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	<i>df, df</i> błędu	<i>p</i>	η^2
Doktorat	2,95	0,04	2,03	4,1255	0,088	0,01
Habilitacja	2,92	0,02				
Profesura	2,89	0,03				
Brak planów awansu	2,88	0,02				
Awans nienaukowy	3,00	0,05				

Adnotacja. *SE* – błąd standardowy; η^2 - % wyjaśnionej wariancji

Zal.5

Zal.5.1 Analiza różnic pomiędzy poziomem stresu zawodowego w zależności od typu jednostki zatrudniającej

Zmienna niezależna – typ jednostki	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	<i>df, df</i> błędu	<i>p</i>	η^2
Uczelnia prywatna	2,88	0,03	0,26	2,1300	0,771	<0,01
Uczelnia publiczna	2,90	0,01				
Uczelnia prywatna i publiczna	2,90	0,05				

Adnotacja. *SE* – błąd standardowy; η^2 - % wyjaśnionej wariancji

Zal.6

Zal.6.1 Analiza różnic pomiędzy poziomem stresu zawodowego w zależności od reprezentowanej dziedziny nauki

Zmienna niezależna – dziedzina nauki	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	<i>df, df</i> błędu	<i>p</i>	η^2
Nauk humanistycznych	2,89	0,03	2,53	7,1296	0,014	0,01
Nauk inżynieryjno-technicznych	2,83	0,04				
Nauk rolniczych	2,96	0,04				
Nauk społecznych	2,88	0,02				
Nauk teologicznych	2,89	0,05				
Nauk o sztuce	2,90	0,06				
Nauk medycznych i nauk o zdrowiu	2,99	0,03				
Nauk ścisłych i przyrodniczych	2,87	0,03				

Adnotacja. *SE* – błąd standardowy; η^2 - % wyjaśnionej wariancji

Zal.6.2 Analiza parami – stres a dziedzina nauki

Respondent reprezentuje:		Różnica średnich (I-J)	SE	p ^b	95% przedział ufności dla różnicy ^b	
					Dolna granica	Górna granica
dziedzinę nauk humanistycznych	dziedzinę nauk inżynieryjno-technicznych	0,065	0,046	1,000	-0,081	0,210
	dziedzinę nauk rolniczych	-0,070	0,051	1,000	-0,229	0,089
	dziedzinę nauk społecznych	0,013	0,037	1,000	-0,103	0,128
	dziedzinę nauk teologicznych	0,000	0,058	1,000	-0,181	0,181
	dziedzinę sztuki	-0,013	0,065	1,000	-0,218	0,191
	nauk medycznych i nauk o zdrowiu	-0,103	0,042	0,419	-0,235	0,029
	nauk ścisłych i przyrodniczych	0,015	0,042	1,000	-0,115	0,145
dziedzinę nauk inżynieryjno-technicznych	dziedzinę nauk humanistycznych	-0,065	0,046	1,000	-0,210	0,081
	dziedzinę nauk rolniczych	-0,135	0,055	0,396	-0,306	0,037
	dziedzinę nauk społecznych	-0,052	0,042	1,000	-0,184	0,080
	dziedzinę nauk teologicznych	-0,064	0,061	1,000	-0,256	0,128
	dziedzinę sztuki	-0,078	0,068	1,000	-0,292	0,136
	nauk medycznych i nauk o zdrowiu	-,167*	0,047	0,010	-0,314	-0,021
	nauk ścisłych i przyrodniczych	-0,050	0,046	1,000	-0,195	0,095
dziedzinę nauk rolniczych	dziedzinę nauk humanistycznych	0,070	0,051	1,000	-0,089	0,229
	dziedzinę nauk inżynieryjno-technicznych	0,135	0,055	0,396	-0,037	0,306
	dziedzinę nauk społecznych	0,083	0,047	1,000	-0,064	0,230
	dziedzinę nauk teologicznych	0,070	0,065	1,000	-0,132	0,273
	dziedzinę sztuki	0,057	0,072	1,000	-0,167	0,281
	nauk medycznych i nauk o zdrowiu	-0,033	0,051	1,000	-0,194	0,128
	nauk ścisłych i przyrodniczych	0,085	0,051	1,000	-0,074	0,244
dziedzinę nauk społecznych	dziedzinę nauk humanistycznych	-0,013	0,037	1,000	-0,128	0,103
	dziedzinę nauk inżynieryjno-technicznych	0,052	0,042	1,000	-0,080	0,184
	dziedzinę nauk rolniczych	-0,083	0,047	1,000	-0,230	0,064
	dziedzinę nauk teologicznych	-0,012	0,054	1,000	-0,183	0,158
	dziedzinę sztuki	-0,026	0,062	1,000	-0,221	0,169
	nauk medycznych i nauk o zdrowiu	-0,115	0,037	0,059	-0,233	0,002
	nauk ścisłych i przyrodniczych	0,002	0,037	1,000	-0,113	0,117
dziedzinę nauk teologicznych	dziedzinę nauk humanistycznych	0,000	0,058	1,000	-0,181	0,181
	dziedzinę nauk inżynieryjno-technicznych	0,064	0,061	1,000	-0,128	0,256
	dziedzinę nauk rolniczych	-0,070	0,065	1,000	-0,273	0,132
	dziedzinę nauk społecznych	0,012	0,054	1,000	-0,158	0,183
	dziedzinę sztuki	-0,014	0,077	1,000	-0,254	0,226
	nauk medycznych i nauk o zdrowiu	-0,103	0,058	1,000	-0,286	0,079
	nauk ścisłych i przyrodniczych	0,015	0,058	1,000	-0,166	0,195
dziedzinę sztuki	dziedzinę nauk humanistycznych	0,013	0,065	1,000	-0,191	0,218
	dziedzinę nauk inżynieryjno-technicznych	0,078	0,068	1,000	-0,136	0,292
	dziedzinę nauk rolniczych	-0,057	0,072	1,000	-0,281	0,167
	dziedzinę nauk społecznych	0,026	0,062	1,000	-0,169	0,221

	dziedzinę nauk teologicznych	0,014	0,077	1,000	-0,226	0,254
	nauk medycznych i nauk o zdrowiu	-0,090	0,066	1,000	-0,295	0,116
	nauk ścisłych i przyrodniczych	0,028	0,065	1,000	-0,176	0,232
nauk medycznych i nauk o zdrowiu	dziedzinę nauk humanistycznych	0,103	0,042	0,419	-0,029	0,235
	dziedzinę nauk inżynieryjno-technicznych	,167*	0,047	0,010	0,021	0,314
	dziedzinę nauk rolniczych	0,033	0,051	1,000	-0,128	0,194
	dziedzinę nauk społecznych	0,115	0,037	0,059	-0,002	0,233
	dziedzinę nauk teologicznych	0,103	0,058	1,000	-0,079	0,286
	dziedzinę sztuki	0,090	0,066	1,000	-0,116	0,295
	nauk ścisłych i przyrodniczych	0,118	0,042	0,150	-0,014	0,250
nauk ścisłych i przyrodniczych	dziedzinę nauk humanistycznych	-0,015	0,042	1,000	-0,145	0,115
	dziedzinę nauk inżynieryjno-technicznych	0,050	0,046	1,000	-0,095	0,195
	dziedzinę nauk rolniczych	-0,085	0,051	1,000	-0,244	0,074
	dziedzinę nauk społecznych	-0,002	0,037	1,000	-0,117	0,113
	dziedzinę nauk teologicznych	-0,015	0,058	1,000	-0,195	0,166
	dziedzinę sztuki	-0,028	0,065	1,000	-0,232	0,176
	nauk medycznych i nauk o zdrowiu	-0,118	0,042	0,150	-0,250	0,014

Adnotacja. Oparte na estymowanych średnich brzegowych. *. Różnica średnich jest istotna na poziomie ,05. b. Poprawka dla porównań wielokrotnych - Bonferroniego

Załącznik 7

Załącznik 7.1 Wypalenie zawodowe, 3 wymiary a płeć - oszacowania

Zmienna zależna		M	SE	95% CI	
				LL	UL
Wyczerpanie	Mężczyźni	2,705	0,030	2,646	2,764
	Kobiety	2,974	0,029	2,918	3,031
Brak satysfakcji zawodowej	Mężczyźni	2,224	0,031	2,163	2,284
	Kobiety	2,217	0,030	2,158	2,275
Negatywna relacja z klientem	Mężczyźni	2,228	0,028	2,172	2,283
	Kobiety	2,259	0,027	2,205	2,312

Załącznik 7.2 Wypalenie zawodowe, 3 wymiary a płeć – porównania parami

Zmienna zależna		Różnica średnich (I-J)		SE	p ^b	95% CI	
						LL	UL
Wyczerpanie	Mężczyźni	Kobiety	-,269*	0,042	0,000	-0,351	-0,188
	Kobiety	Mężczyźni	,269*	0,042	0,000	0,188	0,351
Brak satysfakcji zawodowej	Mężczyźni	Kobiety	0,007	0,043	0,870	-0,078	0,092
	Kobiety	Mężczyźni	-0,007	0,043	0,870	-0,092	0,078
Negatywna relacja z klientem	Mężczyźni	Kobiety	-0,031	0,039	0,430	-0,109	0,046
	Kobiety	Mężczyźni	0,031	0,039	0,430	-0,046	0,109

Adnotacja. Oparte na estymowanych średnich brzegowych. *. Różnica średnich jest istotna na poziomie ,05. b. Poprawka dla porównań wielokrotnych - Bonferroniego.

Zal.7.3 Wypalenie zawodowe, test efektów międzyobiektowych

	Źródło	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	p	Cząstkowe Eta kwadrat
Model skorygowany	Wyczerpanie	23,526 ^a	1	23,526	41,902	0,000	0,031
	Brak satysfakcji zawodowej	,016 ^b	1	0,016	0,027	0,870	0,000
	Negatywna relacja z klientem	,315 ^c	1	0,315	0,623	0,430	0,000
Stała	Wyczerpanie	10468,907	1	10468,907	18645,875	0,000	0,935
	Brak satysfakcji zawodowej	6398,301	1	6398,301	10612,899	0,000	0,891
	Negatywna relacja z klientem	6531,906	1	6531,906	12924,396	0,000	0,909
Płeć	Wyczerpanie	23,526	1	23,526	41,902	0,000	0,031
	Brak satysfakcji zawodowej	0,016	1	0,016	0,027	0,870	0,000
	Negatywna relacja z klientem	0,315	1	0,315	0,623	0,430	0,000
Błąd	Wyczerpanie	728,775	129 8	0,561			
	Brak satysfakcji zawodowej	782,538	129 8	0,603			
	Negatywna relacja z klientem	656,001	129 8	0,505			
Ogółem	Wyczerpanie	11272,231	130 0				
	Brak satysfakcji zawodowej	7188,840	130 0				
	Negatywna relacja z klientem	7200,493	130 0				
Ogółem skorygowane	Wyczerpanie	752,301	129 9				
	Brak satysfakcji zawodowej	782,554	129 9				
	Negatywna relacja z klientem	656,316	129 9				

Adnotacja. a. R kwadrat = ,031 (Skorygowane R kwadrat = ,031), b. R kwadrat = ,000 (Skorygowane R kwadrat = -,001)

Zal.8

Zal.8.1 Wypalenie zawodowe a wiek, korelacje

		Wiek	Wyczerpanie	Brak satysfakcji zawodowej	Negatywna relacja z klientem	Wypalenie zawodowe WO
Wiek	<i>r</i> Pearsona	1	-,227**	-,060*	-,088**	-,162**
	<i>p</i>		0,000	0,031	0,002	0,000
	N	1275	1272	1275	1272	1275
Wyczerpanie	<i>r</i> Pearsona	-,227**	1	,461**	,448**	,827**
	<i>p</i>	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	1272	1304	1304	1304	1304
Brak satysfakcji zawodowej	<i>r</i> Pearsona	-,060*	,461**	1	,276**	,761**
	<i>p</i>	0,031	0,000		0,000	0,000
	N	1275	1304	1308	1304	1308
Negatywna relacja z klientem	<i>r</i> Pearsona	-,088**	,448**	,276**	1	,729**
	<i>p</i>	0,002	0,000	0,000		0,000
	N	1272	1304	1304	1304	1304
Wypalenie zawodowe WO	<i>r</i> Pearsona	-,162**	,827**	,761**	,729**	1
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	1275	1304	1308	1304	1308

** . Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

* . Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

Załącznik 9

Załącznik 9.1 Analiza różnic pomiędzy wypaleniem zawodowym w zależności od dziedziny nauczania

Zmienna	Dziedzina	M	SE	F	df, df błędu	p	η^2
Wyczerpanie	Nauk humanistycznych	2,89	0,05	4,00	7,1296	<0,001	0,02
	Nauk inżynieryjno-technicznych	2,66	0,07				
	Nauk rolniczych	3,06	0,08				
	Nauk społecznych	2,88	0,04				
	Nauk teologicznych	2,60	0,09				
	Nauk o sztuce	2,71	0,11				
	Nauk medycznych i nauk o zdrowiu	2,83	0,05				
	Nauk ścisłych i przyrodniczych	2,90	0,05				
Brak satysfakcji zawodowej	Nauk humanistycznych	2,21	0,05	3,07	7,1296	0,003	0,02
	Nauk inżynieryjno-technicznych	2,21	0,07				
	Nauk rolniczych	2,44	0,08				
	Nauk społecznych	2,24	0,04				
	Nauk teologicznych	2,00	0,09				
	Nauk o sztuce	2,10	0,11				
	Nauk medycznych i nauk o zdrowiu	2,11	0,06				
	Nauk ścisłych i przyrodniczych	2,30	0,05				
Negatywna relacja z klientem	Nauk humanistycznych	2,23	0,05	2,49	7,1296	0,015	0,01
	Nauk inżynieryjno-technicznych	2,25	0,06				
	Nauk rolniczych	2,33	0,07				
	Nauk społecznych	2,26	0,04				
	Nauk teologicznych	2,13	0,08				
	Nauk o sztuce	2,00	0,10				
	Nauk medycznych i nauk o zdrowiu	2,38	0,05				
	Nauk ścisłych i przyrodniczych	2,18	0,05				
Ogólne wypalenie	Nauk humanistycznych	2,45	0,04	3,38	8,1299	0,001	0,02
	Nauk inżynieryjno-technicznych	2,37	0,05				
	Nauk rolniczych	2,61	0,06				
	Nauk społecznych	2,46	0,03				
	Nauk teologicznych	2,24	0,07				
	Nauk o sztuce	2,27	0,08				
	Nauk medycznych i nauk o zdrowiu	2,44	0,04				
	Nauk ścisłych i przyrodniczych	2,46	0,04				

Adnotacja. SE – błąd standardowy; η^2 - % wyjaśnionej wariancji

Załącznik 10

Załącznik 10.1 Analiza korelacji pomiędzy poziomem stresu w pracy a strategiami radzenia sobie ze stresem

Zmienne zależne	Poczucie stresu w pracy	
	<i>r</i> Pearsona	<i>p</i>
Aktywne radzenie sobie	0,02	0,511
Planowanie	0,04	0,114
Pozytywne przewartościowanie	0,08	0,002
Akceptacja	0,11	<0,001
Poczucie humoru	0,12	<0,001
Zwrot ku religii	0,16	<0,001
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	0,17	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	0,21	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	0,09	0,001
Zaprzeczanie	0,20	<0,001
Wyładowanie	0,28	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,05	0,066
Zaprzestanie działań	0,08	0,005
Obwinianie siebie	0,03	0,271

Załącznik 11

Załącznik 11.1 Analiza korelacji pomiędzy czynnikami stresogennymi a strategiami radzenia sobie ze stresem

		TP	OiT	ŚWP	COiC	KP	RwO	K	KO	RIW
Strategie radzenia sobie ze stresem										
Aktywne radzenie sobie		-0,11***	-0,04	-0,07**	-0,16***	-0,15***	-0,13***	-0,12***	-0,13***	-0,13***
Planowanie		-0,07*	-0,02	-0,05	-0,09**	-0,12***	-0,10***	-0,10***	-0,10***	-0,12***
Pozytywne przewartościowanie		0,13***	0,09**	0,10***	0,12***	0,14***	0,12***	-0,06*	0,15***	0,13***
Akceptacja		-0,02	0,01	-0,01	-0,04	-0,03	0,01	-0,04	-0,03	-0,07*
Poczucie humoru		0,01	-0,01	0,01	0,02	0,02	0,01	0,04	0,05	0,00
Zwrot ku religii		0,01	0,03	-0,01	0,00	-0,05	-0,06*	0,01	-0,05	-0,05
Poszukiwanie emocjonalnego	wsparcia	-0,03	0,00	-0,03	-0,04	-0,11***	-0,07**	-0,08**	-0,10***	-0,13***
Poszukiwanie instrumentalnego	wsparcia	0,04	0,06*	0,03	0,02	-0,03	-0,01	-0,01	-0,03	-0,08**
Zajmowanie się czymś innym		0,18***	0,18** *	0,13***	0,14***	0,16***	0,19***	0,13***	0,12***	0,09***
Zaprzeczanie		0,17***	0,10** *	0,14***	0,19***	0,20***	0,17***	0,17***	0,17***	0,16***
Wyladowanie		0,26***	0,22** *	0,21***	0,22***	0,22***	0,23***	0,17***	0,18***	0,14***
Zażywanie psychoaktywnych	substancji	0,13***	0,09**	0,12***	0,13***	0,18***	0,17***	0,09***	0,16***	0,17***
Zaprzestanie działań		0,32***	0,23** *	0,26***	0,32***	0,32***	0,30***	0,25***	0,26***	0,28***
Obwinianie siebie		0,22***	0,20** *	0,15***	0,19***	0,20***	0,25***	0,12***	0,12***	0,13***

Adnotacja. TP – wynik ogólny Treści pracy; OiT - Obciążenie i tempo pracy; ŚWP - Środowisko fizyczne pracy; COiC - Charakterystyka wykonywanych obowiązków i ramy czasowe; KP – wynik ogólny Kontekstu pracy; RwO - Rola w organizacji i rozwój zawodowy; K – Kontrola; KO – Kultura organizacyjna; RIW - Relacje interpersonalne i wsparcie. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Załącznik 12

Załącznik 12.1 Analiza różnic stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem w zależności od stopnia lub tytułu naukowego

Strategia	M±SE				F(3,1300)	p	η ²
	Magister	Doktor	Doktor habilitowany	Profesor			
Aktywne radzenie sobie	2,35±0,04	2,31±0,02	2,36±0,03	2,29±0,05	0,84	0,474	<0,01
Planowanie	2,31±0,04	2,29±0,02	2,34±0,03	2,29±0,05	0,58	0,630	<0,01
Pozytywne przewartościowanie	1,85±0,05	1,78±0,03	1,78±0,04	1,89±0,06	1,34	0,261	<0,01
Akceptacja	1,95±0,05	1,99±0,03	1,92±0,03	1,88±0,05	1,71	0,163	<0,01
Poczucie humoru	1,03±0,05	0,93±0,03	0,87±0,03	0,93±0,05	2,73	0,042	0,01
Zwrot ku religii	0,89±0,08	0,89±0,04	1,12±0,06	1,29±0,09	7,86	<0,001	0,02
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,82±0,06	1,66±0,03	1,68±0,04	1,58±0,07	2,88	0,035	0,01
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,75±0,06	1,67±0,03	1,73±0,04	1,48±0,06	4,45	0,004	0,01
Zajmowanie się czymś innym	1,56±0,05	1,43±0,03	1,37±0,04	1,26±0,06	4,95	0,002	0,01
Zaprzeczanie	0,52±0,04	0,44±0,02	0,43±0,03	0,56±0,05	2,60	0,051	0,01
Wyładowanie	1,28±0,05	1,24±0,03	1,17±0,03	1,02±0,05	6,21	<0,001	0,01
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,36±0,05	0,38±0,03	0,32±0,03	0,23±0,05	2,53	0,056	0,01
Zaprzestanie działań	0,50±0,04	0,56±0,02	0,51±0,03	0,49±0,05	1,23	0,297	<0,01
Obwinianie siebie	1,33±0,06	1,26±0,03	1,13±0,04	1,21±0,06	3,60	0,013	0,01

Adnotacja. SE – błąd standardowy średniej; η² - % wyjaśnionej wariancji różnic.

Załącznik 12.2 Analiza różnic stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem w zależności od planów awansu

Strategie	M±SE					F (4,1255)	p	η ²
	Doktorat	Habilitacja	Profesura	Brak planów	Awans nienaukowy			
Aktywne radzenie sobie	2,31±0,06	2,32±0,03	2,42±0,05	2,31±0,02	2,18±0,08	1,88	0,111	0,01
Planowanie	2,29±0,06	2,33±0,03	2,38±0,05	2,28±0,02	2,22±0,08	1,40	0,232	<0,01
Pozytywne przewartościowanie	1,83±0,07	1,82±0,04	1,82±0,06	1,77±0,03	1,68±0,09	0,80	0,524	<0,01
Akceptacja	1,90±0,06	2,03±0,04	1,95±0,05	1,94±0,03	1,84±0,08	1,67	0,154	0,01
Poczucie humoru	1,09±0,06	0,94±0,04	0,82±0,05	0,92±0,02	0,93±0,08	3,16	0,014	0,01
Zwrot ku religii	0,81±0,10	0,93±0,06	1,20±0,09	0,96±0,04	1,08±0,14	2,57	0,037	0,01
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,82±0,07	1,72±0,04	1,70±0,06	1,63±0,03	1,77±0,10	2,11	0,078	0,01
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,73±0,07	1,70±0,04	1,70±0,06	1,65±0,03	1,78±0,10	0,68	0,607	<0,01
Zajmowanie się czymś innym	1,57±0,07	1,45±0,04	1,34±0,06	1,37±0,03	1,56±0,09	3,09	0,015	0,01
Zaprzeczanie	0,57±0,06	0,42±0,03	0,43±0,05	0,46±0,02	0,62±0,08	2,61	0,034	0,01
Wyładowanie	1,27±0,06	1,27±0,04	1,08±0,05	1,18±0,03	1,37±0,08	4,04	0,003	0,01
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,40±0,06	0,37±0,04	0,32±0,05	0,35±0,03	0,28±0,08	0,55	0,702	<0,01
Zaprzestanie działań	0,56±0,05	0,55±0,03	0,43±0,05	0,56±0,02	0,58±0,07	1,62	0,166	0,01
Obwinianie siebie	1,32±0,07	1,20±0,04	1,06±0,06	1,27±0,03	1,33±0,10	3,04	0,017	0,01

Adnotacja. SE – błąd standardowy średniej; η² - % wyjaśnionej wariancji różnic.

Zal.12.3 Analiza różnic stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem w zależności od typu jednostki zatrudniającej

Strategie	M±SE			F(2,1300)	p	η ²
	Uczelnia prywatna	Uczelnia publiczna	Uczelnia prywatna i publiczna			
Aktywne radzenie sobie	2,42±0,04	2,30±0,02	2,32±0,07	3,38	0,034	0,01
Planowanie	2,36±0,04	2,29±0,02	2,32±0,07	1,43	0,240	<0,01
Pozytywne przewartościowanie	1,86±0,05	1,78±0,02	1,85±0,08	1,29	0,276	<0,01
Akceptacja	1,98±0,04	1,95±0,02	1,97±0,08	0,26	0,767	<0,01
Poczucie humoru	0,96±0,04	0,91±0,02	1,05±0,07	2,41	0,090	<0,01
Zwrot ku religii	0,93±0,07	1,01±0,03	1,02±0,13	0,60	0,550	<0,01
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	1,80±0,05	1,64±0,02	1,78±0,09	4,56	0,011	0,01
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	1,73±0,05	1,66±0,02	1,70±0,09	0,72	0,489	<0,01
Zajmowanie się czymś innym	1,43±0,05	1,41±0,02	1,43±0,09	0,14	0,868	<0,01
Zaprzeczanie	0,43±0,04	0,46±0,02	0,56±0,07	1,53	0,217	<0,01
Wyładowanie	1,26±0,04	1,18±0,02	1,30±0,07	2,29	0,102	<0,01
Zażywanie substancji psychoaktywnych	0,34±0,04	0,35±0,02	0,32±0,07	0,06	0,943	<0,01
Zaprzestanie działań	0,46±0,04	0,56±0,02	0,44±0,07	3,90	0,020	0,01
Obwinianie siebie	1,20±0,05	1,24±0,02	1,10±0,09	1,27	0,282	<0,01

Adnocacja. SE – błąd standardowy średniej; η² - % wyjaśnionej wariancji różnic.

Zal.12.4 Analiza korelacji pomiędzy wiekiem a strategiami radzenia sobie ze stresem

Zmienne zależne	Wiek	
	r Pearsona	p
Aktywne radzenie sobie	0,02	0,554
Planowanie	-0,01	0,776
Pozytywne przewartościowanie	0,07	0,008
Akceptacja	-0,04	0,139
Poczucie humoru	-0,05	0,080
Zwrot ku religii	0,03	0,271
Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	-0,12	<0,001
Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	-0,15	<0,001
Zajmowanie się czymś innym	-0,14	<0,001
Zaprzeczanie	-0,02	0,577
Wyładowanie	-0,20	<0,001
Zażywanie substancji psychoaktywnych	-0,15	<0,001
Zaprzestanie działań	-0,07	0,020
Obwinianie siebie	-0,09	0,002