



Złożenie pracy online:
2019-07-10 15:11:08
Kod pracy:
8751/37557/CloudA

Monika Mazur-Mitrowska

(nr albumu: 23744)

Praca magisterska

**WYPALENIE ZAWODOWE A POZIOM KOMPETENCJI
SPOŁECZNYCH I INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ NA
PRZYKŁADZIE GRUPY ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI**

**BURNOUT SYNDROME IN RELATION TO THE LEVEL OF SOCIAL
COMPETENCES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE ON THE
EXAMPLE OF TEACHER'S PROFESSIONAL GROUP**

Wydział: Wydział Nauk Społecznych i
Informatyki

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i osobowości

Promotor: dr Kinga Dziwańska

Wyrażam serdeczne podziękowania Pani Promotor za wsparcie i życzliwość na każdym etapie przygotowywania pracy magisterskiej.



Streszczenie

Praca stanowi studium teoretyczno-empiryczne odnoszące się do problematyki wypalenia zawodowego nauczycieli w kontekście ich poziomu kompetencji społecznych oraz inteligencji emocjonalnej. Badania zostały przeprowadzone wśród pedagogów szkół średnich i podstawowych. Do badania wykorzystano następujące narzędzia: Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego LBQ, Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS oraz Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Wyniki badań pokazały dość silne natężenie wypalenia zawodowego w tej grupie zawodowej. Bardziej wypaleni są nauczyciele ze szkół średnich. W wynikach badań odnotowano średnie lub silne, ujemne korelacje między wszystkimi wymiarami wypalenia zawodowego i wszystkimi zmiennymi kompetencji społecznych oraz inteligencji emocjonalnej. W badanej grupie pedagogów zauważono, że starsi nauczyciele reprezentują niższy poziom kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej. Nauczyciele twierdzą, że przyczyną wypalenia zawodowego jest biurokratyczny styl pracy oraz brak umiejętności lub niedostateczne umiejętności radzenia sobie ze stresem. W opinii pedagogów symptomami wypalenia zawodowego są: uciekanie od problemów uczniów, postawy cyniczne oraz negatywne postawy wobec uczniów. Nauczyciele stwierdzili także, że dbanie o higienę psychiczną, o relacje międzyludzkie oraz uczestniczenie w warsztatach na temat radzenia sobie ze stresem, może okazać się istotne w punkcie widzenia działań prewencyjnych w odniesieniu do zagrożenia omawianym syndromem.

Słowa kluczowe

wypalenie zawodowe, wyczerpanie psychofizyczne, rozczarowanie, kompetencje społeczne, inteligencja emocjonalna, nauczyciele



Abstract

The work is a theoretical and empirical study referring to the issue of teachers' professional burnout in the context of their level of social competence and emotional intelligence. The research was conducted among primary and secondary school teachers. The following tools were used in the research: the LBQ Burnout Questionnaire, the KKS Social Competence Questionnaire and the INTE Emotional Intelligence Questionnaire. The results of the research showed quite strong intensity of professional burnout in this professional group. Teachers from high school are more burnt. In the research results, there were medium or strong negative correlations between all dimensions of occupational burnout and all variables of social competence and emotional intelligence. In the surveyed group of educators, it was noted that older teachers represent a lower level of social competence and emotional intelligence. Teachers claim that the cause of professional burnout is a bureaucratic style of work and lack of skills or inadequate skills in coping with stress. In the opinion of educators, the symptoms of burnout are: running away from students' problems, cynical attitudes and negative attitudes towards students. Teachers also stated that care for mental hygiene, interpersonal relations and participation in workshops on coping with stress may turn out to be important in terms of preventive actions in relation to the threat discussed in the syndrome.

Keywords

burnout, psychophysical exhaustion, disappointment, social competence, emotional intelligence, teachers



SPIS TREŚCI

WSTĘP	3
Rozdział 1	5
Zagadnienie wypalenia zawodowego	5
1.1 Pojęcie wypalenia zawodowego i jego charakterystyka	5
1.2 Wybrane modele wypalenia zawodowego	8
1.3 Geneza i następstwa wypalenia zawodowego	13
Rozdział 2	17
Pojęcie i rola kompetencji społecznych	17
2.1 Definicje kompetencji społecznych	17
2.2 Główne koncepcje kompetencji społecznych	18
2.3 Model kompetencji społecznych A. Matczak	19
Rozdział 3	22
Rozumienie inteligencji emocjonalnej	22
3.1 Definicje inteligencji emocjonalnej	22
3.2 Modele inteligencji emocjonalnej	23
3.3 Główne komponenty inteligencji emocjonalnej	24
Rozdział 4	28
Wypalenie zawodowe nauczycieli	28
4.1 Czynniki ryzyka w odniesieniu do wypalenia zawodowego i dynamika zjawiska	28
4.2 Przegląd badań na temat wypalenia zawodowego nauczycieli	31
4.3. Wypalenie zawodowe w kontekście kompetencji społecznych oraz inteligencji emocjonalnej – przeгляд badań	33
Rozdział 5	37
Program badań własnych	37
5. 1 Problem badań	37
5. 2 Pytania badawcze	37
5.3 Hipotezy	38
5.4 Badane zmienne i ich wskaźniki	39
5.5 Metoda badań	42
5.6 Badana populacja	44
5.7 Przebieg badań	44
5.8 Metody statystyczne stosowane w badaniach	45
Rozdział 6	46
Wyniki badań	46
6.1 Ilościowa analiza wyników badań	46
6.2 Analiza statystyczna wyników badań	49
6.2.1 Korelacje między zmiennymi	49



6.2.2 Analiza wariancji.....	56
6.2.3. Analiza wyników ankiety	73
6.3 Wnioski końcowe	76
Rozdział 7	79
Dyskusja wyników	79
Spis literatury	83
Spis tabel	95
Spis wykresów	96
Aneks	97



WSTĘP

Szczególnie ważnym obszarem aktywności współczesnego człowieka jest praca. Przemiany gospodarcze spowodowały ukształtowanie się nowego modelu rynku pracy z określonymi wymaganiami w zakresie kwalifikacji i kompetencji. Przed wieloma osobami stanęły wyzwania, potrzeba sprostania nowym sytuacjom. Nie wszyscy są w stanie dostosować się do wymagań miejsca pracy i oczekiwań pracodawców, w związku z tym doświadczają stresu. Przeciążenie obowiązkami zawodowymi, brak umiejętności radzenia sobie z wymaganiami, frustracją, prowadzić może do powstania syndromu wypalenia zawodowego. Dotyka ono przede wszystkim pracowników wspierających i pomagających innym, mających bliskie i intensywne kontakty interpersonalne, do których należą - nauczyciele, funkcjonujący w specyficznym środowisku zawodowym.

Jedną z przesłanek wyboru tematu jest ważność tego zagadnienia, co ma odbicie w literaturze. Zainteresowania naukowców przyczyniły się do stworzenia narzędzi umożliwiających pomiar wypalenia zawodowego. Obserwując nauczycieli i stykając się z nimi można dostrzec pojawiające się problemy w aspekcie emocjonalnym, społecznym i fizycznym. Praca w instytucjach oświaty może się przyczyniać do emocjonalnego wyczerpania, zmęczenia i frustracji. Początkowa fascynacja zawodem powoli przekształca się w zniechęcenie, obniżenie sił i apatię.

Celem niniejszej pracy jest zbadanie zjawiska wypalenia zawodowego nauczycieli w kontekście poziomu ich kompetencji społecznych oraz inteligencji emocjonalnej. Szczegółowe cele będą dotyczyły zależności między poszczególnymi zmiennymi wypalenia zawodowego a składowymi kompetencjami społecznymi i inteligencji emocjonalnej.

W części teoretycznej pracy zaprezentowano pojęcie wypalenia zawodowego na podstawie dotychczasowych definicji, zawartych w literaturze oraz przegląd koncepcji odnoszących się do zagadnienia wypalenia zawodowego, omówiono przyczyny i konsekwencje tego zjawiska. Przedstawiono także czynniki ryzyka wypalenia zawodowego w odniesieniu do nauczycieli. W kolejnych rozdziałach omówiono zagadnienie kompetencji społecznych oraz inteligencji emocjonalnej. Ukazano także stan badań dotyczących syndromu wypalenia zawodowego w kontekście poziomu kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej.

W części metodologicznej sformułowano problemy i hipotezy badawcze, opisano metodę, narzędzia badawcze oraz procedurę badawczą. Celem badań było ustalenie zależności między poziomem wypalenia zawodowego oraz poziomem kompetencji



społecznych i inteligencji emocjonalnej u nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i średnich.

W kolejnym rozdziale przedstawiono i omówiono wyniki badań. Całość zwięźczo podsumowanie, wnioski oraz dyskusja wyników, zawierająca propozycje odnośnie dalszych perspektyw badawczych.

Problematyka wypalenia zawodowego warta jest zgłębiania, ze względu na konsekwencje w odniesieniu do jednostki doświadczającej wyczerpania sił, jak i dla otoczenia, w którym funkcjonuje. Podjęta analiza wpisuje się w ciąg badań nad tym zjawiskiem i może stanowić przyczynek do dalszych dociekań, np. szerszych badań ilościowych. Powinna zostać także zaproponowana pracownikom oświaty możliwość uczestnictwa w działaniach prewencyjnych w postaci poradnictwa: jak chronić się przed wypaleniem zawodowym i mieć ciągle motywację do pracy.



Rozdział 1

Zagadnienie wypalenia zawodowego

Problem wypalenia zawodowego wynika ze znaczenia, jakie współczesny człowiek przypisuje pracy i jej pochodnym, dostęp do niej umożliwia realizację wielu celów, stanowi ona bardzo istotny aspekt życia. Może być zarówno źródłem zadowolenia, wpływać pozytywnie na poczucie wartości jednostki, wzmacniać motywację osiągnięć, pobudzać do rozwoju, jak i przyczyniać się do obniżenia sił, motywacji, wywołując stres i powodując obciążenie, a w konsekwencji wypalenie. Współcześnie, na rynku pracy należy spełniać coraz większe wymagania, w zakresie kwalifikacji i kompetencji, radzić sobie z konkurencją, trudnościami, aby osiągnąć wartości z niej wynikające. Wypalenie jest często konsekwencją nadmiernego zaangażowania zawodowego i braku pozytywnej informacji zwrotnej ze strony środowiska. W celu przedstawienia podłoża teoretycznego wypalenia, w niniejszym rozdziale omówione zostaną kolejno: kluczowe definicje i koncepcje, uwzględniające strukturę i dynamikę zjawiska, a następnie zaprezentowane zostaną jego przyczyny i konsekwencje.

1.1 Pojęcie wypalenia zawodowego i jego charakterystyka

Badacze, biorąc pod uwagę szereg przesłanek, związanych z obserwacjami ludzi, wykazującymi zniechęcenie pracą zawodową i uprzednio satysfakcjonującymi zadaniami, zaczęli analizować to zjawisko, nadając mu nazwę „wypalenia zawodowego”. Termin ten został włączony do słownika psychologicznego w latach siedemdziesiątych XX wieku, co było także konsekwencją badań dotyczących stresu, podejmowanych przez H. Selyego. Wypalenie jest konsekwencją odczuwania długotrwałego stresu, będącego obciążeniem dla organizmu (Heszen–Niejodek, 1991), który staje się także podłożem wielu chorób somatycznych. W literaturze jest to znane pod nazwą tzw. syndromu adaptacji (ang. GAS: *General Adaptation Syndrome*), na który składają się: pobudzenie do przeciwdziałania skutkom danej sytuacji, mobilizacja organizmu, przystosowanie. Końcowym stadium zespołu adaptacyjnego jest wyczerpanie, będące konsekwencją chronicznego doświadczania stresu, gdyż organizm nie radzi sobie z pojawiającymi się zagrożeniami, w związku z tym obniża się obrona immunologiczna, jest to stan bliski odczuwanemu w stadium wypalenia zawodowego (Tucholska, 2009). Stan wyczerpania według koncepcji stresu H. Selyego i wypalenie



oznaczają uszczuplenie możliwości prawidłowego funkcjonowania, gdyż chroniczny stres i przeciążenie prowadzi do zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki (Tucholska, 2009).

Badania nad stresem przyczyniły się do stworzenia późniejszych definicji opisywanego syndromu. Początkowo termin ten budził sporo kontrowersji, jednak później, w świetle przeprowadzonych badań, wiele środowisk przekonało się i uznało, że problem wyczerpania pracą rzeczywiście istnieje, szczególnie tam, gdzie pracownicy stykając się z problemami innych ludzi, angażując się, pomagając i wspierając, doświadczają wyczerpania sił oraz zniechęcenia (Sęk, 2009).

Zidentyfikowanie tego zjawiska zainicjowało szereg badań. Zespół wypalenia zawodowego - *burnout* (Okła, Steuden, 1998), jako jeden z pierwszych badaczy podejmujących tę tematykę – opisał w 1974r – H. Freudenberger, jako stan, który narasta z biegiem czasu i polega na wkładaniu w swa pracę bardzo dużego wysiłku, co w rezultacie prowadzi do utraty sił, motywacji i zniechęcenia (Freudenberger, 1974, za: Okła, Steuden, 1998).

Drugą badaczką, która niemal równolegle ze wspomnianym wyżej badaczem podjęła się opisanie terminu *bornout* była Ch. Maslach (Maslach, 1978, 1979, 1995; Maslach, Jackson, 1981), która wywarła znamieny wpływ na rozwój tej tematyki, opracowując *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (por. Tucholska, 2001). Koncepcja Ch. Maslach stała się także inspiracją badań nad wypaleniem zawodowym różnych grup: nauczycieli, księży, lekarzy, pielęgniarek, pracowników pomocy społecznej itp., w środowiskach, gdzie praca wymaga ofiarności i polega na niesieniu pomocy innym. Do polskich naukowców zajmujących się tą tematyką m.in. należą: J. Wojciechowska (1995), M. Piętka (2005), H. Sęk (2001), E. Pisula, M. Strykowska, W. Świętochowski (2001), S. Tucholska (2000), A. Trzeciakowska (1994). Współcześnie, zainteresowanie tematyką wypalenia zawodowego nie słabnie.

Badania nad wypaleniem zawodowym doprowadziły do powstania znanej, opartej na trzech czynnikach – definicji tego syndromu autorstwa Ch. Maslach i S. Jackson. Na wypalenie zawodowe składają się ich zdaniem: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja oraz utrata osobistego zaangażowania (Tucholska, 2001), występująca u osób pracujących w zawodach, wymagających nawiązywania bliskich relacji z ludźmi (por. Fengler, 2000; Maslach, Schaufeli, Leiter, 1981).

Wśród definicji wypalenia warto zwrócić uwagę na propozycję J. Edelwich i A. Brodsky`ego (1980), którzy podkreślali tendencję utraty ideałów, w narastaniu syndromu wypalenia, jako „topnienie” energii w zetknięciu ze stresującym środowiskiem pracy (Pisula,



1994), czyli uszczuplenie mocy do działania w odniesieniu do pracowników wykonujących zadania pomocowe wobec innych (Edelwich, Brodsky, 1980).

Inny badacz - C. Cherniss (1980) wiąże wypalenie zawodowe z oddziaływaniem długotrwałego stresu, odnotowując, że wypalenie oznacza przedłużający się stres w miejscu zatrudnienia, gdzie oczekiwania są większe niż możliwości pracownika (Fengler, 2000; por. Wojciechowska 1880). Stres wywołuje nerwowość i zmęczenie, praca działa jak bodziec, pobudzający negatywne reakcje, powodując dystans do tego, co było wcześniej satysfakcjonujące i dawało zawodowe spełnienie. Początkowo jest to utrata zapału, przechodząca w postawy obojętne i cyniczne (Iskra-Golec, Costa, Folkard i wsp., 1998).

A. Pines, E. Aronson (1988) uznają, że wypalenie jest stanem fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania, wynikającym z zaangażowania zawodowego, które wywołuje coraz większe obciążenie (Henzel-Korzeniowska, 2004; Pines, Aronson, 1988). Autorzy podkreślają, że w większości przypadków wypalenie zawodowe dotyka te jednostki, które pracują pomagając innym, którzy ofiarują innym siebie (Aronson, Pines, Kafry, 1983).

Literatura ujmuje wypalenie zawodowe z dwóch perspektyw: wielowymiarowej oraz egzystencjalnej. Teoria wypalenia zawodowego Ch. Maslach wpisuje się w tę pierwszą, jak już wspomniano: opiera się na trójskładnikowym modelu, w którym zawierają się: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja, niskie poczucie dokonań osobistych. W ujęciu egzystencjalnym wypalenie zawodowe warunkowane jest utratą sensu życia w pracy zawodowej, rozbieżnością między intencjami a realiami, gdy doświadczamy „rozbicia” naszych ideałów o „mur” rzeczywistości. H. J. Freudenberger i G. Richelson (1980) pisali o rozczarowaniu i frustracji, zamykaniu się w poczuciu porażki. Jest to sytuacja, kiedy marzenia są niszczone przez realność, gdy jako pracownicy doświadczamy utraty pierwotnych złudzeń.

W każdej z definicji dostrzec możemy proces ubytku sił, motywacji, emocjonalnego zaangażowania, przechodzący w marazm, zubożenie i wyczerpanie emocjonalne. Dotyka to szczególnie osób, które zawodowo pomagają innym (Tucholska, 2009; por. Sęk, 1996) i środowisk, gdzie konieczne jest duże zaangażowanie emocjonalne i bliski kontakt z ludźmi. Należy także pamiętać o osobowościowych uwarunkowaniach wypalenia.

Wypalenie zawodowe, narastając ujawnia się poprzez pewne **symptomy**. J. Fengler powołuje się na prace C. Chernissa, który twierdził, że omawiany syndrom może objawiać się m.in. niechęcią do wyjścia do pracy, frustracją i złością, postawami wycofania się oraz alienacji, zmęczeniem, „ucieczką” od klientów, pacjentów i ich problemów,



cynizmem, czy różnymi problemami somatycznymi, a także często uzależnieniami (Fengler, 2000).

Ten sam autor, odwołując się do F.W. Kaslowa, N. Schulman (1987) wymienia dodatkowo następujące sygnały alarmujące: poczucie osamotnienia, przeciążenia zadaniami zawodowymi, niewłaściwe relacje z klientami i współpracownikami, nadpobudliwość, wybuchowość, ale także tendencje ucieczkowe i nawet samobójcze (Fengler, 2000).

E. Kędracka wymienia w ramach objawów fizycznych: nawarstwiający się zmęczenie, bezsenność, bóle głowy, obniżoną odporność skutkującą większą podatnością na infekcje, zaś w „obszarze” objawów behawioralnych: okazywanie zniecierpliwienia i złości, labilność zachowania, określanie uczniów w sposób przedmiotowy: mówienie o nich jako „o przypadkach”, „sprawach”. Jako objawy psychologiczne wyszczególnia: zwątpienie, uczucie odrętwienia, znużenia, bierności, rozgoryczenie, rozdrażnienie i irytację, niestabilność emocjonalną (Kędracka, 1999, za: Jankowiak, 2010).

Osoba, która wypala się zaczyna widzieć swoją przyszłość w „czarnych barwach”, ucieka od ludzi, wątpi w swoje możliwości i nadzieję na zmianę, wykazuje obojętność, zaszywa się w świecie fantazji i iluzji, często aby zredukować stres i pesymizm zaczyna nadużywać alkoholu czy środków psychoaktywnych. Nie można zapominać o sferze fizycznej. Odczuwane mogą być napięcia w ciele, ból stawów, bóle i zawroty głowy, bezsenność, pojawić się mogą również problemy kardiologiczne i oddechowe, nadciśnienie (Jankowiak, 2010; por. Maslach, 2000). Mamy do czynienia także z męczliwością, nadmiernym poceniem się, brakiem apetytu lub nadmiernym apetytem.

1.2 Wybrane modele wypalenia zawodowego

Najbardziej znaną koncepcją wypalenia zawodowego jest **wielowymiarowy model wypalenia opracowany przez Ch. Maslach**. Składają się na niego wspomniane już wymiary: wyczerpanie, depersonalizacja oraz obniżone poczucie sprawstwa, nieskuteczności własnej pracy (Tucholska, 2001; Maslach, 1988). Wypalenie stanowi konsekwencję długotrwałego przebywania w środowisku stresującym jednostkę, narasta i przechodzi w coraz większe natężenie objawów.

Wymienione wyżej emocjonalne wyczerpanie powstaje z odczuwanego przeciążenia kontaktami interpersonalnymi. Pracownik zaczyna się zmuszać do wykonania czynności, pojawiają się reakcje somatyczne w postaci bezsenności, bólów głowy, dolegliwości układu



krażenia lub trawiennego (por. Piasecki, 1997). Dochodzą do tego często napięcia wynikające z kontaktów ze współpracownikami. Przeciążenie emocjonalne rodzi poczucie wyczerpania pokładów energii i niemoc w kontekście zmiany tej sytuacji. Pracownik jest wyeksploatowany i jednocześnie nie dostrzega możliwości zmiany, powrotu do stanu, gdy odczuwał zadowolenie z wykonywanej pracy, miał zapał do działania, inicjatywę i zaangażowanie (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001). Faza ta objawia się poczuciem „rozległego” zmęczenia, a ponieważ praca jest zobowiązaniem do wykonania określonych działań, zaczyna być obciążeniem, realizowanie zadań przychodzi z trudem, pracownik wkłada we wszystko coraz więcej wysiłku, wielokrotnie zmuszając się do działania. Zmęczenie powoduje niechęć do otoczenia, które jednocześnie wpływa na ten stan.

Narastające trudności powodują, że pracownik zaczyna szukać azylu, wycofuje się z sytuacji, na które reaguje nerwowością, napięciem, lękiem, impulsywnością. Obniża się jego zaangażowanie w pracę, zaczyna unikać sytuacji, w których kontaktuje się z ludźmi, okazując im wsparcie i pomoc, co nosi miano depersonalizacji lub cynizmu (obecnie ostatni termin jest częściej stosowany), dystansując się od problemów podopiecznych, pacjentów, wychowanków czy uczniów (Tucholska, 2009). Kontakty są skrócone i mniej intensywne, pojawiają się postawy nacechowane bezdusznnością i negatywizmem (por. Okła, Steuden, 1998). Zachowanie to można postrzegać jako formę defensywną przed obciążającymi kontaktami, widoczną jako „oddzielanie się”, dystansowanie fizyczne, zwlekanie z powrotem na stanowisko pracy po przerwie. Może także pojawić się poczucie braku kontaktu ze sobą, obcości względem siebie i otoczenia (Okła, Steuden, 1998).

Trzeci czynnik - poczucie obniżenia własnych dokonań, w ujęciu W. Okły i S. Steuden stanowią zaburzenia przystosowania (Okła, Steuden, 1998), oznaczające brak zadowolenia z wykonywanej pracy, zniechęcenie do przebywania w danym miejscu, rozgoryczenie i przekonanie o swej nieudolności, wpływające na obniżenie poczucia własnej wartości i kompetencji czy umiejętności (Bilska, 2004), co jest konsekwencją poprzednich stadiów. Etap ten ujmowany jest przez W. Okłę i S. Steuden w dwóch płaszczyznach: jako trudności w radzeniu sobie z problemami oraz obniżenie zdolności adaptacji w sferze osobistej oraz społecznej, obejmującej kontakty międzyludzkie. W stadium tym mogą pojawić się różne reakcje, często w postaci skrajnej agresywności, waleczności lub izolacyjności (jako tendencje „ucieczkowe” od stresujących „obiektów”) (Okła, Steuden, 1998).

Zanika motywacja do działania, narasta chęć opuszczenia miejsca pracy lub zminimalizowania tam swojej obecności (Maslach, 2003). Pracownik odczuwa frustrację, nie



wierzy we własną skuteczność, bo nie posiada sukcesów zawodowych. Przekonanie o własnej niekompetencji, iż nie jest w stanie stawić czoła obowiązkom i wyzwaniom zawodowym, wiedzie do rezygnacji, załamania, apatii, hamując rozwój (por. Tucholska, 2000). Kontakty z innymi nacechowane zaczynają być nerwowością i wrogością. Może to korelować z depresyjnością, wycofaniem z dotychczasowego życia, izolacją. Osoba nie radzi sobie z zaistniałą sytuacją, nie widzi rozwiązania, popada w apatię, zwątpienie i autodestrukcję. Może nadużywać środków odurzających, alkoholu, w skrajnych przypadkach podjąć próbę samobójczą (Okła, Steuden, 1998).

Opierając się ma koncepcji Ch. Maslach i inwentarzu— *Maslach Burnout Inventory* (MBI), R. T., Golembiewski i R. F. Munzenrider, opracowali **ośmiofazowy model dynamiki zespołu burnout**. Analizie zostały poddane opisane wyżej wymiary syndromu wypalenia: emocjonalne wyczerpanie, depersonalizacja oraz brak zadowolenia z własnej aktywności zawodowej. Badacze ci opisują dynamikę wypalenia, pod nazwą *progresji rozwojowej* (Golembiewski, Munzenrider, Stevenson, 1986), która narasta w czasie, rozpoczynając się od depersonalizacji, poprzez odczuwanie braku satysfakcji zawodowej, obniżonego poczucia sprawstwa, aż po wyczerpanie emocjonalne (Golembiewski, Munzenrider, Stevenson, 1986). Istotą wypalenia – zdaniem W. Okły i S. Steuden jest tu wyczerpanie emocjonalne, jego narastanie objawia się poprzez depersonalizację oraz odczuwanie braku osiągnięć osobistych (Okła, Steuden, 1999).

W. Okła i S. Steuden stworzyły model wypalenia, uznając ten syndrom jako proces, oznaczający się pewną strukturą, etapowością i dynamiką. Ze względu za złożony charakter omawianego zespołu, trudnością jest według autorek – ustalenie porządku, w jakim pojawiają się kolejne stadia, zależy to od wielu czynników, w tym od doświadczeń życiowych jednostki.

Zaproponowały odmienny od wykoncypowanego przez Ch. Maslach model struktury syndromu wypalenia, na podstawie przeprowadzonych badań wśród osób zajmujących się pomocą i wspieraniem innych, np. lekarzy, pielęgniarek czy nauczycieli, z zastosowaniem Skali Wypalenia Sił – SWS, wykazując szereg podobieństw i różnic między koncepcją Ch. Maslach i swoją. U Ch. Maslach znajdujemy trzy wymiary syndromu *burnout* - depersonalizację, brak zadowolenia z pracy oraz emocjonalne wyczerpanie. Tymczasem wspomniane polskie autorki zidentyfikowały i opisały pięć czynników omawianego zespołu, wśród których pojawiają się te, wymienione przez Ch. Maslach, a dołączenie kolejnych ich zdaniem pozwala bardziej dokładnie zanalizować strukturę i dynamikę badanego syndromu. Czynniki „depersonalizacja” został ujęty jako „utrata podmiotowego zaangażowania”, przez



W. Okłą i S. Steuden, co miało służyć uściśleniu terminologicznemu, aby nie odnosić się do skojarzeń z obszarem zaburzeń psychiatrycznych (Okła, Steuden, 1999).

Badania empiryczne nad „zespołem wypalenia sił” – pozwoliły na wydzielenie 5 czynników, do których należą: spadek kontroli emocjonalnej, zmniejszenie się osobistego zaangażowania, obniżenie skuteczności w wykonywanych obowiązkach, ograniczenie kontaktów z innymi ludźmi, oraz zmęczenie fizyczne (Okła, Steuden, 1999).

Na bazie koncepcji Ch. Maslach, włoski badacz - M. Santinello wraz ze współpracownikami stworzył model wypalenia zawodowego, złożony z czterech wymiarów oraz kwestionariusz mierzący ich nasilenie (Santinello, 2014), który posłuży jako narzędzie badawcze w niniejszej pracy. Pierwszym wymiarem jest **wyczerpanie psychofizyczne**, które odnosi się do uszczuplonych zasobów, innymi słowy zmęczenia na planie fizycznym i psychicznym, braku chęci do inicjowania działań, czego konsekwencją jest utrudnione wypełnianie obowiązków zawodowych przez pracownika, dostarczanie otaczającym ludziom wsparcia i pomocy.

Drugi wymiar wypalenia zawodowego stanowi **brak zaangażowania w relacji z klientem** co przywodzi na myśl depersonalizację w ujęciu Ch. Maslach. Chodzi o chłód, dystans, brak zaangażowania, obojętność, wycofanie, pojawiające się w relacjach z osobami potrzebującymi wsparcia. W pozycjach kwestionariusza zawarto pozytywnie wyrażone stwierdzenia, świadczące o chęci pomagania innym, oraz negatywnie: np. że propozycje i zalecenia nie są przez klientów respektowane.

Trzeci wymiar wypalenia zawodowego w tej koncepcji, w nawiązaniu także do Ch. Maslach to **poczucie braku skuteczności zawodowej**, gdy pracownik nie odczuwa zadowolenia z własnej pracy, nie widzi także postępów, efektów, jakie daje jego aktywność, nie jest skuteczny, sprawczy, oddziałuje to na jego poziom samooceny, poczucie własnej wartości. O wymiarze tym świadczą stwierdzenia do skalowania o zabarwieniu pozytywnym, że komunikacja z innymi przebiega prawidłowo lub negatywnym, że badany nie jest w stanie stawić czoła problemom, z jakimi przychodzą podopieczni.

Czwartym wymiarem, dodatkowym, którego nie spotykamy u Ch. Maslach jest **rozczarowanie**, które oznacza utratę ideałów w zderzeniu się z realną sytuacją zawodową. Osoby podejmując decyzję o swojej przyszłej profesji często idealizują misję „pomagacza”, rzeczywistość pokazuje im nieco inne wymagania, jednostka reaguje powolnym spadkiem entuzjazmu i zaangażowania (Santinello, 2014). Wypalenie zawodowe jest wypadkową długo „noszonego” rozczarowania. Temat ten podejmowali J. Edelwich i A. Brodsky, (por. Jarzynkowski, Książek, Piotrkowska, Dobosz, 2017; Lipowska, 2013) akcentując



dynamikę tego procesu (Wilczek-Różycka, 2008). W ich ujęciu omawiany syndrom można pojmować właśnie jako progresywne rozczarowanie pracą, jest to hiatus między marzeniami i realnością (Tucholska, 2009) z oznaczeniem czterech faz: entuzjazmu, stagnacji, frustracji oraz apatii (Wyderka, Kowalska, Szelaąg, 2009).

Etap pierwszy – **entuzjazm** – oznacza pełne zaangażowanie się w pracę, pracownik ma idealistyczne oczekiwania, jest zmotywowany do działania, planuje ambitne cele i realizuje je, nie szcędząc sił. Jest gotowy na wyzwania, wykazuje wysoką motywację osiągnąć. Faza ta jest charakterystyczna dla pracowników, rozpoczynających swoje życie zawodowe, którzy są nastawieni bardzo idealistycznie, przekonani, że mogą wszystko, dając temu energię i zapał. Jednak często przeceniają swoje możliwości, gdyż brakuje im doświadczenia i dystansu (Edelwich, Brodsky, 1980).

Drugi etap autorzy nazwali **stagnacją**, bowiem w porównaniu z poprzednim stadium pojawiają się pierwsze rozczarowania, hamujące początkowy zapał do działania. Jednostka uświadamia sobie, że zbyt utożsamiała się ze swoją rolą zawodową, co spowodowało, że wyczerpała swoje zasoby, dlatego zaczyna się wyciszać, urealniać swoje zamierzenia i cele. Do głosu dochodzi rozsądek, refleksja wynikająca także z reakcji otoczenia. Pracownik zaczyna dystansować się od wcześniejszego pełnego zaangażowania, nie chce poświęcać pracy całego czasu, stawia granice, kalkuluje poświęcony czas w kontekście wynagrodzenia czy innych korzyści i zaczyna doceniać czas wolny (Tucholska, 2009).

Etap trzeci, kluczowy dla procesu wypalenia, został nazwany – **frustracją**, gdyż wynika z pojawiających się w trakcie pracy rozczarowań, wzmagających niezadowolenie i rozgoryczenie, do czego przyczyniają się: niska gratyfikacja, niedostateczna pomoc ze strony środowiska, trudności w realizacji roli zawodowej, wynikające np. z niewłaściwego zarządzania czy organizacji pracy. Na tym etapie już pojawiają się objawy wypalenia: złość, rozgoryczenie, konfliktowość, a jednostka często poszukuje uspokojenia przy pomocy używek (Tucholska, 2009).

Na etapie czwartym, nazwanym **apatią** (Edelwich, Brodsky, 1980) pracownik zaczyna wycofywać się z aktywności, unikać kontaktów ze współpracownikami i klientami, pacjentami, podopiecznymi, nie przykłada się do swoich obowiązków, minimalizuje bezpośredni kontakt z otoczeniem, przeważają postawy nacechowane obojętnością i cynizmem. Z trudnością motywuje się do działania zawodowego, niechętnie przychodzi do pracy, niecierpliwie czeka na koniec „pobytu” w zakładzie pracy. Staje się obojętny wobec wszystkiego, co do pewnego momentu budziło jego zainteresowanie, innych wini za porażki, innym przypisuje negatywne cechy (Edelwich, Brodsky 1980). Brakuje mu empatii



i zainteresowania otaczającymi ludźmi, albo na nich przerzuca winę za niepowodzenia czy porażki. Wykazuje reakcje ucieczkowe, marzy na jawie, szybko dekoncentruje się, popada w rutynę i marazm i staje się niewzruszony, „unieruchomiony” emocjonalnie i motywacyjnie (Edelwich, Brodsky 1980).

J. Edelwich i A. Brodsky postulują także piąty etap – **interwencję** (Wyderka, Kowalska, Szelaąg, 2009) w postaci profesjonalnej pomocy, która jest nadzieją na zmianę życia i przekonań. Ważne jest jak najwcześniejsze oddziaływanie, gdyż wtedy rokuje lepsze rezultaty (Wilczek-Różycka, 2008; Rogala-Pawelczyk, 2007).

1.3 Geneza i następstwa wypalenia zawodowego

Znając ogólną charakterystykę i dynamikę wypalenia zawodowego należy poszukać **genezy syndromu**, czyli jego źródeł. Z badań dotyczących wypalenia zawodowego wynika, że jest to proces, rozwijający się sekwencyjnie (Maslach, 1998) i narastający, nie wynikający z pojedynczego zdarzenia (Litzke, Schuh, 2007). Składają się nań różne przyczyny, zasadzające się na braku równowagi między oczekiwaniami a naszymi zasobami, w dużym stopniu nieumiejętnością radzenia sobie z ciężarem sytuacji (Anczewska, Świtaj, Roszczyńska, 2005). Czynnikiem kluczowym jest stres, a właściwie trudność radzenia sobie z nim, co zostało już zidentyfikowane i opisane przez Ch. Maslach, jako czynnik wywołujący szereg negatywnych skutków (Samoukina, 2005), wpływający na rozwój kolejno: wyczerpania emocjonalnego, następnie depersonalizacji, aż w końcu uraty poczucia własnych osiągnięć zawodowych (Maslach, 2000). Bodźce wpływające na pracownika mogą odnosić się do warunków pracy i zatrudnienia, samej istoty pracy oraz do kontaktów międzyludzkich w danej organizacji (Samoukina, 2005). Literatura podaje wiele różnych uwarunkowań syndromu *burnout* (Okła, Steuden, 1999; Bilska, 2004; Wilczek-Rużyczka, 2014). Najprościej można ująć przyczyny w grupę czynników wewnętrznych (związanych z osobowością, sposobami radzenia sobie) i zewnętrznych, odnoszących się do warunków pracy (Okła, Steuden, 1999) lub zastosować podział na czynniki jednostkowe, (indywidualne), interpersonalne oraz instytucjonalne lub organizacyjne (Bilska, 2004). W odniesieniu do aspektów przyczyniających się do zaistnienia procesu wypalenia i jego rozwoju można wymienić **cechy człowieka**, który ujawnia postawy obronne, bierne, unikowe względem trudnych sytuacji, przejawia niepewność w kontaktach, jest zależny od innych, zewnątrzsterowny, często się wycofuje, unika podejmowania decyzji, ma niską samoocenę,



niskie poczucie własnej wartości, oraz skuteczności (Wilczek-Rużyczka, 2014), ale także posiada wysoką motywację osiągnięć, często odznacza się perfekcjonizmem (Terelak, 2001; Sęk, 1996; Golińska, Świętochowski 1998, za: Bilaska, 2004). Niektórzy badacze mówią o niedojrzałej osobowości i nieumiejętności radzenia sobie ze stresem (Wilczek-Rużyczka, 2014). Za Ch. Maslach można także stwierdzić, że najczęściej do wypalenia predestynują osoby chcące pomagać i wspierać, często kosztem własnych zasobów (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001), mające idealistyczne podejście do pracy nieodpowiednią ocenę swoich możliwości w stosunku do podejmowanych przedsięwzięć. Osoby narażone na ryzyko wypalenia mogą mieć trudności z samooceną, określeniem hierarchii potrzeb, z wypełnianiem ról społecznych, skutecznym kontaktowaniem się z innymi, radzeniem sobie z niepowodzeniami i konfliktami (Okła, Steuden, 1999).

Druga grupa czynników odnosi się do **relacji z innymi**, do których na płaszczyźnie zawodowej należą: otaczający ludzie, głównie klienci, podopieczni, jak i współpracownicy (Wilczek-Rużyczka, 2014). Ci ostatni mogą wpływać negatywnie na jednostkę poprzez działania rywalizacyjne, agresję słowną, mobbing, niezdrową konkurencję i postawy antagonistyczne. Branie na siebie czyjś cierpienia jest obciążające, jednostka pomagająca może nieświadomie przejmować problemy innych, może współodczuwać cierpienie. Jest w tym swoisty paradoks, o jakim mówi Bilaska, że aby pomagać konieczne jest zaangażowanie emocjonalne, ale ono właśnie przyczynia się do utraty sił i wypalenia (Bilaska, 2004).

Trzecia grupa czynników wynika z **nieprawidłowego funkcjonowania organizacji**, co może skutkować znacznym obciążeniem pracownika, np. w postaci dużego poziomu odpowiedzialności za dany odcinek pracy, w kontekście niewielkiego wpływu na sposób czy proces realizacji zadań. Mogą to być także wysokie wymagania, oczekiwania, zmuszające pracownika do maksymalnego wysiłku, koncentracji, ciągłej dyspozycyjności, z brakiem możliwości zregenerowania sił (Okła, Steuden, 1999). Dodatkowo wpływa: złe zarządzanie np. styl oparty na ograniczaniu poczucia sprawstwa, możliwości oddziaływania na bieg zdarzeń (Kostyła, Gryczka, 1999). Blokują on innowacyjność jednostek kontrolowanych przez kierownictwo (Wielgus, Tomaszewski, 2013). Pracownik jest dezorientowany otrzymując sprzeczne polecenia od różnych ludzi go nadzorujących, może nie mieć możliwości prawidłowego wykonywania zadań, może nie posiadać świadomości celu swoich działań. Pojawiające się niedopasowanie między organizacją a pracownikiem będzie przyczyniać się do ubytku jego sił i motywacji (Łoboda, 1990, za: Bilaska, 2004). Ta niezgodność będzie wskazywać na zagrożenie wypaleniem (Henzel-Korzeniowska, 2004). Dodatkowo do narastania syndromu wypalenia przyczynia się niesprawiedliwe traktowanie



danego pracownika, w zakresie podziału zadań oraz wynagradzania. Jest to czynnik odnoszący się do emocjonalnego wyczerpania. O niedopasowaniu świadczą także aspekty aksjologiczne, w postaci konfliktu wartości między przekonaniami jednostki, a kulturą organizacji (Maslach, 2003, por. Strykowska, A. Trzeciakowska, 1994).

Wśród szczególnie silnych uwarunkowań wypalenia zawodowego N. Samoukina podaje np.: zaangażowanie sił, energii w wykonywaną pracę, przy jednoczesnej nieodpowiedniej ocenie przełożonych i otoczenia, rywalizacyjne relacje ze współpracownikami, których podłożem jest niezrozumienie, negacja; hamowanie rozwoju, niedopuszczanie pracowników do możliwości doskonalenia zawodowego; zbyt duża zmienność /intensywna praca, napięte terminy/ lub zbyt duża monotonia pracy (Samoukina, 2005, 2007).

Narastanie procesu wypalenia prowadzi do powolnych zmian w nastawieniu psychicznym jednostki, do obniżenia sił, wydolności, woli działania i zapału. Pojawiają się symptomy lęku, depresji, narastającego niepokoju. Brak pozytywnej informacji zwrotnej, tkwienie we frustrującej sytuacji z poczuciem niespełnienia i braku sukcesu powoduje, że obniża się poczucie sprawstwa, własnej wartości. Dominuje poczucie nieadekwatności, braku znaczenia, szczególnie silnie jest przeżywane przy nieobecności wsparcia ze strony najbliższego środowiska. W sferze poznawczej pojawia się blokada, sztywność myślenia, obojętność na nowe treści, stan ten odzwierciedla się także w aspekcie fizycznym w postaci chorób (Tucholska, 2009; Maslach, 2003). Może pojawiać się kompulsywne jedzenie, nadużywanie substancji psychoaktywnych i leków (Grzegorzewska, 2006, Tucholska, 1996, 2009). Osoby wypalone zaczynają gorzej funkcjonować w grupie, mogą odwlekać wykonywanie czynności, wycofywać się z kontaktów ze współpracownikami, klientami czy w przypadku nauczyciela – z uczniami. Są zdecydowanie mniej zaangażowane w dodatkowe działania, minimalizują obecność w miejscu pracy, często biorą zwolnienia. Negatywne postawy nie dotyczą tylko miejsca pracy, rozpościerają się na całe życie osoby dotkniętej tym syndromem, zaczyna cierpieć najbliższa rodzina, pojawiają się częste kłótnie, problemy z nierozładowanym napięciem, chronicznym zmęczeniem, a następnie wyczerpaniem.

Stan ten wpływa negatywnie nie tylko na osobę dotkniętą nim, ale osoba wypalona kreuje niewłaściwe relacje w otoczeniu, co jest zjawiskiem niekorzystnym społecznie. Zrozumienie mechanizmu pojawiania się i narastania syndromu pozawala na aktywne działanie, przeciwdziałające pogarszaniu się sytuacji. Wypalenie zawodowe ma różny przebieg, jednak symptomy są podobne, występuje zaburzenie sfery psychicznej



i somatycznej, remedium jest szybkie podjęcie **leczenia**. Jednak najlepiej stosować działania prewencyjne, wśród nich można wyróżnić sposoby radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w postaci dbania o swój zawodowy, dobrostan czyli zachowanie równowagi między zadaniami zawodowymi a odpoczynkiem (por. Grębski, 1998). Przeciążenie interakcjami (ich częstotliwością i długotrwałością) z klientami, pacjentami czy podopiecznymi sprzyjać będzie wyczerpaniu psychofizycznemu (por. Szczepańska, 1996). Niezwykle ważne jest budowanie pozytywnych relacji w miejscu pracy i grup wsparcia, które pozwalają na redukcję stresu. Będzie to przyczyniać się do budowania dobrej atmosfery w pracy. Niewątpliwie ważne jest także uczenie się umiejętności radzenia sobie ze stresem w ramach szkoleń i kursów dedykowanych nauczycielom.



Rozdział 2

Pojęcie i rola kompetencji społecznych

Termin kompetencje społeczne został użyty przez R. White w roku 1959 (Sternal, 2014). Sam termin (z łac. *competentia*), oznacza odpowiedzialność, zgodność, sprawność do działania. Pojawienie się pojęcia *kompetencje społeczne* towarzyszyło badaniom nad oddziaływaniami i interakcjami jednostki z otoczeniem. Omawiany termin wyraźnie wpływa na skuteczność tego procesu. Badania potwierdzają, że kompetencje mają ścisły związek z poczuciem zadowolenia, chęcią niesienia pomocy innym, otwartością do przyjmowania wsparcia, a także odpowiednimi strategiami radzenia sobie w sytuacjach stresu, zgodnym funkcjonowaniem w relacjach z ludźmi. Niski poziom kompetencji społecznych łączy się często m.in. z zaburzeniami psychicznymi, uzależnieniami, chorobami somatycznymi (Knopp, 2013).

2.1 Definicje kompetencji społecznych

Wielu badaczy tworzyło różne definicje kompetencji społecznych, od długiego czasu trwają próby zbliżenia terminu do obszaru, jaki określa. Często jest bliski znaczeniowo radzeniu sobie w sytuacjach życiowych. W literaturze poświęconej temu zagadnieniu znajdujemy informacje świadczące o bardzo różnym podejściu do tego zagadnienia. Każdy autor próbował stworzyć swoją definicję (Martowska, 2012). K. Martowska (2012) przytacza wiele określeń zamiennych dla kompetencji społecznych, potwierdzając ciągłe próby poszukiwania zbieżności i najlepszego odpowiednika, do których należą np.: kompetencja (efektywność) komunikacyjna, kompetencja do efektywnego działania, umiejętności społeczne, umiejętność adaptacji itp.

Badacze zastanawiali się, czy można mówić o jednej, ogólnej kompetencji społecznej, czy o różnych kompetencjach społecznych, związanych z różnymi sytuacjami.

Dostrzegano złożoną naturę kompetencji społecznych. Część badaczy pod tym pojęciem dostrzegała inteligencję społeczną oraz emocjonalną, a także wiedzę społeczną (Martowska, 2012). Były także koncepcje kompetencji społecznych, oparte na aspektach poznawczych, gdyż funkcjonowanie w sposób aprobowany społecznie warunkowane jest zdolnością pozyskiwania informacji o znaczeniu społecznym i ich selekcjonowania. Jest to dołączane do wcześniejszych doświadczeń jednostki i ugruntowywane. K. Martowska (2012) dodaje, że dopiero zastosowanie tego w przestrzeni społecznej można nazwać dyspozycją



społeczną. W podejściu uwzględniającym aspekt motywacyjny, występują korelaty osobowości i temperamentu, co warunkuje otwartość poznawczą w kontekście społecznym. Należy także zwrócić uwagę na bardzo istotny aspekt behawioralny, który pozwala na ujawnienie się tego w konkretnym zachowaniu, co zostało przyswojone (aspekt poznawczy), znajduje chęć wyrażenia (aspekt motywacyjny), jest uznawane jako umiejętność społeczna, widoczna w konkretnych zachowaniach (Martowska, 2012).

2.2 Główne koncepcje kompetencji społecznych

Według M. Argyle'a kompetencja społeczna to swoista umiejętność kojarzona z wywieraniem wpływu na innych podczas interakcji w kontekście społecznym (Argyle, 1999 za: Tomorowicz, 2011). W nurcie komunikacyjnym U. Jakubowska analizuje kompetencje społeczne w kontekście zdolności do wysyłania i odbierania komunikatów, odpowiadających sytuacyjności, w której jednostka się pojawia i zgodnym z założonymi dążeniami w tym względzie (Jakubowska, 1996, za: Tomorowicz, 2011).

B.H. Spitzberg i W.R. Cupach z kolei zgłosili koncepcję relacyjną (Spitzberg, Cupach, 2002 za: Tomorowicz, 2011), gdzie zastosowali podział na statyczne rozumienie pojęcia kompetencji społecznych, odnoszące się do przebiegu kontaktów międzyludzkich (od zainicjowania relacji po jej zakończeniu) i dynamiczne, gdzie kluczową rolę odgrywa w tym względzie intencjonalność i dostosowanie się do okoliczności.

Abstrahując od kontekstu struktury kompetencji społecznych, mają one wymiar umożliwiający pozytywne funkcjonowanie społeczne. Stanowią konglomerat, zbiór dyspozycji w obrębie intelektu lub osobowości. Łącznikiem między koncepcją relacyjną i komunikacyjną – zdaniem A. Tomorowicz – była teoria S. Greenspana (Greenspan 1981, za: Tomorowicz, 2011). Autor uznał, że na rozwój kompetencji społecznych mają wpływ elementy motywacyjne: cechy charakteru, temperamentu oraz świadomość społeczna (społeczna inteligencja), która jest dyspozycją, pozwalającą na rozumienie świata ludzkiego (Martowska, 2012). Z tej koncepcji czerpała A. Matczak, uznając, że pod pojęciem kompetencji społecznych znajduje się szereg dyspozycji (jest to liczba mnoga), które ujawniają się w różnych sytuacjach społecznych, w zależności od ich kontekstu, w nich właśnie dana jednostka kreuje różne role, zachowuje się w określony sposób. Drugą koncepcją, która wywarła wpływ na A. Matczak był pogląd M. Argyle, który zauważył, że



w pewnych sytuacjach można funkcjonować poprawnie, a w niektórych wykazywać deficyty, bo uruchamiają one różne kompetencje społeczne. Stąd wynika wniosek, poparty licznymi obserwacjami, że kompetencja społeczna nie jest jedna, ale stanowi zbiór wielu zdolności, które uaktywniają się w różnych sytuacjach, do których wspomniany autor zaliczył: sytuacje intymne, sytuacje wymagające obrony swoich interesów /asertywności/ lub ekspozycji społecznej, sytuacje o charakterze formalnym oraz sytuacje, gdzie następuje zapoznanie i spotkanie z osobami nieznanymi (Martowska, 2012). Analizując dwie powyższe teorie: S. Greenspana oraz M. Argyle, A. Matczak dokonała modyfikacji, uzupełnienia, dołączyła do pierwszej aspekt wymiany przytoczonych czynników ze środowiskiem, a w drugiej zaproponowała cztery sytuacje: intymne, ekspozycji społecznej, formalne oraz wymagające wprowadzenia postawy asertywnej. Pierwsza oznacza bliskość w relacjach, druga – wymaga odporności na ocenę, trzecia – postępowania zgodnego z obowiązującymi zasadami, czwarta - obrony praw i interesów (Martowska, 2012).

2.3 Model kompetencji społecznych A. Matczak

W *Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych* autorstwa A. Matczak znalazły się trzy typy sytuacji społecznych: sytuacje intymne, związane z ekspozycją oraz wymagające postawy czy zachowania asertywnego. Kompetencjami społecznymi według autorki są umiejętności pozwalające radzić sobie z różnymi sytuacjami społecznymi, które są modelowane poprzez tzw. trening społeczny (Matczak, 2007).

Sytuacje społeczne oznaczają przestrzeń, w której jednostka funkcjonuje, podlega wpływom, presjom, ocenom, interakcjom. Mogą one mieć różny charakter i złożoność, mogą dotyczyć relacji z drugą osobą, jak i z grupami (Martowska, 2012). W definicji pojawia się także sformułowanie: **efektywność radzenia sobie** w określonego typu sytuacjach społecznych, w opinii różnych autorów może kryć się za tym np.: „skuteczność w realizacji celów” o charakterze instrumentalnym czy interpersonalnym, albo osobistych (odnoszących się do życia jednostki) i pozaosobistych (korespondujących z kwestiami zawodowymi); umiejętność nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi, odpowiedniość reakcji i zachowań zgodnych z oczekiwaniami środowiska, co umożliwia tzw. „przystosowanie społeczne” (Martowska, 2012, s. 16-17).



Matczak wśród sytuacji społecznych wymieniła **sytuacje intymne** (Matczak, 2001) dotyczące bliskich relacji interpersonalnych, wymagających otwartości na drugiego człowieka, odnoszące się do relacji miłości, przyjaźni, otrzymywania pomocy, obejmujące bezpośrednie kontakty oraz pośrednie (prośba o wsparcie w określonej sytuacji). Tworzenie tego typu kontaktów wymaga: umiejętności odślaniania się oraz zaufania (Martowska, 2012), aby się odsłonić trzeba mieć poczucie zaufania. Aby relacje mogły być nawiązane i podtrzymywane konieczne jest ujawnienie umiejętności komunikacyjnych: niewerbalnych i werbalnych oraz w zakresie wspierania i gratyfikowania (Argyle, 1991, za: Martowska, 2012).

Drugim rodzajem są **sytuacje ekspozycji społecznej**, gdzie jednostka poddaje się ocenie mniejszego lub większego audytorium, w kontekście towarzyskim, zawodowym, jak i codziennym, stąd można mówić o różnym stopniu natężenia ekspozycji, w zależności od uwarunkowań (Martowska, 2012). Sytuacje te mogą być trudne, stresujące dla jednostki, wiązać się z negatywnymi osądami. Efektywne funkcjonowanie to nie ponoszenie zbyt dużych kosztów, w relacji do zysków, jakimi są zrealizowane cele.

Trzecim rodzajem sytuacji społecznych wymienionych przez A. Matczak są te, wymagające **asertywności**. Efektywność poruszania się w tego typu sytuacjach polega na tym, że potrafimy w odpowiedni sposób funkcjonować w sytuacjach trudnych, wymagających obrony naszego „terytorium”, własnych interesów, bez ponoszenia zbyt dużych strat emocjonalnych, szanując jednocześnie prawa innych jednostek. Jeśli potrafimy zachować „złoty środek”, stykając się z konfliktami, nie stając się uległymi, ani agresywnymi, pozytywnie wpływamy na nasz dobrostan, nie popadamy we frustracje czy poczucie nieudolności, że ciągle podporządkowujemy się innym. Nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach obrony swoich praw skutkuje trudnościami w kontaktach z otoczeniem. Zachowania asertywne są wypadkową posiadania istotnych umiejętności radzenia sobie w sytuacjach społecznych, jak również orientacji w zakresie reguł bycia z innymi, poprawności działania w tym zakresie, a dodatkowo zdolności antycypowania skutków wybranego przez nas modelu zachowania (Martowska, 2012). Rozwijanie kompetencji społecznych opiera się na treningu w trakcie codziennych interakcji z otoczeniem. Jego skuteczność jest uwarunkowana możliwościami intelektualnymi danej osoby, poziomem inteligencji emocjonalnej, społecznej, a także zdolnościami komunikacyjnymi. Ma to swoje źródło w przebiegu socjalizacji oraz warunkowane jest czynnikami osobowościowymi.

Kompetencje społeczne są umiejętnościami, umożliwiającymi właściwe radzenie sobie w sytuacjach społecznych. W zaplanowanych badaniach skoncentrowano się na



kompetencjach odnoszących się do sytuacji intymnych, właściwych bliskim relacjom z innymi, sytuacjach, gdzie jesteśmy oceniani w trakcie tzw. ekspozycji społecznych oraz kompetencji, „uruchamiających się” w sytuacjach trudnych, wymagających obrony swoich praw i „terytorium”, czyli asertywności (Martowska, 2012).



Rozdział 3

Rozumienie inteligencji emocjonalnej

Rozdział zostanie poświęcony zagadnieniu inteligencji emocjonalnej. Jest to w opinii wielu badaczy predyktor osiągnięć życiowych i zawodowych (Jaworowska, Matczak, 2008), czynnik decydujący o dobrostanie psychicznym człowieka (Jankowska, Ryś, 2011). Pojęcie zostało wprowadzone do nauki przez P. Salovey i J. D. Mayer (1990), a spopularyzowane przez D. Golemana za sprawą książki: *Inteligencja emocjonalna* (1995) (Martowska, 2012). Do rozwoju badań nad inteligencją emocjonalną i ogromnego „sukcesu” samego terminu, przyczyniła się zmiana postrzegania relacji między sferą emocjonalną i intelektualną. Okazało się, że nie muszą być sobie przeciwstawne, najlepiej aby synergicznie współdziałały ze sobą, wpływając pozytywnie na funkcjonowanie człowieka w świecie.

3.1 Definicje inteligencji emocjonalnej

Pojęcie inteligencji emocjonalnej zaczęło „dojrzewać” już w koncepcji inteligencji wielorakich H. Gardnera, u którego pojawił się termin „inteligencja personalna”, która zawierała w swoim „dominium”: inteligencję interpersonalną (społeczną) i inteligencję intrapersonalną, zbliżoną do emocjonalnej (Martowska, 2012). Odnosiło się to do rozumienia, różnicowania i panowania nad emocjami, ogólnie rozumienia siebie (Matczak, Knopp, 2013).

O roli inteligencji emocjonalnej pisali: H. Leuner (1966), P. Salovey i J. D. Mayer (Salovey, Mayer, 1990) i D. Goleman (1995). W koncepcji E. Thorndike pojawia się termin pokrewny - „inteligencja społeczna”, odnoszący się do „bycia” w świecie ludzkim, którą wyodrębnił klasyfikując rodzaje inteligencji, obok inteligencji abstrakcyjnej, umożliwiającej funkcjonowanie w świecie pojęć i inteligencji praktycznej, warunkującej codzienne pokonywanie trudności (Matczak, Knopp, 2013).

Duży wkład w poznanie zagadnienia inteligencji emocjonalnej wnieśli J. Mayer i P. Salovey, którzy stworzyli jej definicję, opisali oraz rozpoczęli jej pomiar. Pojęcie to było badane i różnie definiowane (Sadowska, Brachowicz, 2008). Na uwagę zasługuje wspomniane na wstępie akcentowanie synergii między sferą intelektualną i emocjonalną. Badacze są zgodni, co do ogólnego ujęcia, iż emocje przyczyniają się do lepszego przystosowania do warunków i do lepszego funkcjonowania w rzeczywistości, można je „zaprząć”, aby nam służyły w życiu. Chodzi o wzajemne skorelowanie sfery emocjonalnej i racjonalnej, co stanowiło przełom w tradycyjnym ujmowaniu emocji, nie jako aberracji



poznawczych, ale jako pomocnego źródła wiedzy, która jest ważna z punktu widzenia danej jednostki, bo przefiltrowana przez jej motywacje, preferencje, potrzeby. Aby zbyt się nie „rozprzestrzeniła” emocjonalność, nad decyzyjnością powinien czuwać intelekt, pełniąc rolę kontrolną. Aby sprostać wymaganiom współczesnego, „nieprzezroczyściego” świata nieoczekiwanych zdarzeń, nie wystarczy tylko logiczne myślenie, należy uchwycić wiele elementów i przewidzieć sytuacje, zanim się pojawią, a to już jest obszar emocji i intuicji (Maczak, Knopp, 2013).

3.2 Modele inteligencji emocjonalnej

W literaturze można znaleźć dwa główne ujęcia inteligencji emocjonalnej: modele mieszane (*mixed models*) (popularne) (Maczak, 2006) i model zdolnościowy (*ability model*). Pierwszy obejmuje dwie koncepcje: D. Golemana i R. Bar-Ona (Martowska, 2012). Istotą tego modelu jest zaanektowanie w obszar inteligencji emocjonalnej, cech osobowości, niebędących zdolnościami umysłowymi (Sadowska, Brachowicz, 2008). W ujęciu D. Golemana inteligencja emocjonalna jest „rodzajem mądrości” (Martowska, 2012), kluczem do powodzenia w życiu (Maczak, Knopp, 2013), fundamentem innych składowych psychiki, uznawana jest jako „charakter”, zawiera pięć istotnych składowych: znajomość swoich stanów emocjonalnych, kontrolowanie i kierowanie emocjami, motywowanie siebie (np. powstrzymanie przed impulsywnością), umiejętność rozpoznawania emocji innych osób (empatia), działania na rzecz kontynuowania interakcji z otoczeniem (Sadowska, Brachowicz, 2008). Ta koncepcja jest ujęciem inteligencji emocjonalnej jako **kompetencji**.

A. Maczak różnicuje pojęcie zdolności i kompetencji, pierwsze dają szansę na nauczenie się efektywnych sposobów radzenia sobie w różnych sytuacjach, w trakcie treningu i zdobywanych doświadczeń, drugie są posiadanymi dyspozycjami skutecznego funkcjonowania, które z poprzednich wynikały (Maczak, Knopp, 2013). D. Goleman ujmuje kompetencję emocjonalną jako dyspozycję posiadającą źródło w inteligencji emocjonalnej. O ile ostatnia wskazuje na osobiste możliwości przyswajania umiejętności społecznie użytecznych, to pierwsza czyli kompetencja emocjonalna określa jak dużo z potencjalnych zdolności stanie się dyspozycjami w kontekście umiejętności (Goleman, 1999, za: Maczak, Knopp, 2013).



W koncepcji R. Bar-Ona (1997) inteligencja emocjonalna określana jest jako **zbiór cech osobowości** (Matczak, Knopp, 2013). Definiowana jest jako umiejętności umożliwiające ludziom pokonywanie trudności w różnych sytuacjach społecznych. (Bar-On, 1997 za: Martowska, 2012; Matczak, Knopp, 2013), wśród których znajduje się pięć składowych, ważnych z punktu widzenia osiągania sukcesów: umiejętności intrapersonalne (np. świadomość swoich emocji), umiejętności interpersonalne (odnoszące się do budowania relacji), zdolności przystosowawcze (m.in. dopasowanie się do zmian), odporność na stres i ogólny nastrój (Sadowska, Brachowicz, 2008).

Drugi model, autorstwa P. Saloveya i J. D. Mayera odnosi inteligencję emocjonalną do sfery zdolności umysłowych, które wskazują zarówno na emocjonalność, jak i intelekt. W przypadku tej inteligencji „materiałem”, na którym „procesujemy” są „informacje emocjonalne”, w przeciwieństwie do inteligencji racjonalnej, gdzie dokonujemy operacji na „materii pojęciowej” (Matczak, Knopp, 2013). Ujęcie to określa inteligencję emocjonalną jako **zbiór zdolności**. Emocje stanowią konglomerat czynników poznawczych, motywacyjnych oraz fizjologicznych (Mayer, Salovey, 1999, za: Sadowska, Brachowicz, 2008).

3.3 Główne komponenty inteligencji emocjonalnej

W pierwotnym kwestionariuszu pomiaru inteligencji emocjonalnej N. S. Schutte i współpracowników (1998) opartym na modelu zgłoszonym przez P. Saloveya i J. D. Mayera (1990) pojawiły się trzy wyznaczniki inteligencji emocjonalnej: zdolność do zauważania, oceny i wyrażania emocji; zdolność do ich kontrolowania u siebie i innych oraz zdolność do usprawniania, dzięki emocjom - myślenia i aktywności. (Sadowska, Brachowicz, 2008).

W literaturze, w odniesieniu do modelu P. Saloveya i J. D. Meyera opisywane są cztery wyznaczniki inteligencji emocjonalnej:

- zdolność do zauważania i wyrażania emocji;
- zdolność do usprawniania dzięki emocjom myślenia i aktywności;
- zdolność rozumienia i analizowania emocji;
- zdolność do ich kontrolowania u siebie i innych (Matczak, Knopp, 2013; Sadowska, Brachowicz, 2008).



Obecnie przyjmowana jest gradacyjność poziomów w odniesieniu do inteligencji emocjonalnej, od elementarnych umiejętności postrzegania i wyrażania emocji, aż po złożone w postaci np. świadomej kontroli uwalnianych emocji (Sadowska, Brachowicz, 2008).

Do głównych komponentów inteligencji emocjonalnej, wskazywanych przez badaczy należą:

- **zdolność percepcji własnych emocji i wykorzystywania tkwiącego w nich potencjału**, jako „dostarczyciela” informacji, gdzie ważna jest umiejętność rozpoznawania i nazywania emocji, (brak tej zdolności określany jest aleksytymią) (Maczak, Knopp, 2013).
- **zdolność do spostrzegania emocji u innych ludzi, (empatia)** warunkująca poprawne reagowanie w sytuacjach społecznych (Maczak, Knopp, 2013).
- **zdolność wyrażania (ujawniania, ekspresji) emocji** ma ogromne znaczenie w procesie komunikacji, bo dzięki „emitowanym” sygnałom możemy w odpowiedni sposób być zrozumiani, nasze intencje powinny zostać właściwie odczytane (Maczak, Knopp, 2013).
- **zdolność do rozumienia emocji** wynika z gromadzenia wiedzy o emocjach i jej weryfikowania, aby dobrze interpretować informacje i we właściwy sposób odpowiedzieć na nie, należy wziąć pod uwagę także kontekst kulturowy i kontekst sytuacyjny, dotyczący reguł poprawności w tym zakresie. Dodatkowo ważną zdolnością jest regulacja emocji, powściągnięcie ich spontaniczności (Maczak, Knopp, 2013).
- **zdolność do usprawniania, dzięki emocjom - myślenia i aktywności**, polega na „zaprzężeniu” emocji do ważnych życiowych procesów. Jest to swoisty „głos”, który sugeruje jednostce właściwą aktywność lub „odradza” niewłaściwą. Na „kanwie” emocjonalnej niektóre zajęcia są sprawniej realizowane, dzięki emocjom bardziej spontanicznie i instynktownie wybierać możemy to, co w danej chwili jest dla nas optymalne. Jest to właściwe dzieciom, w późniejszych fazach socjalizacji następuje ograniczenie tej swobody czy nieskrępowania. Najważniejsze, aby tego całkowicie nie stłamsić w dorosłości, w świecie „hegemonii” racjonalności i obowiązkowości (Maczak, Knopp, 2013).
- **zdolność kontrolowania emocji** – oznacza umiejętność wpływania na własną emocjonalność, aby wspierała jednostkę w jej zamierzeniach, bowiem regulowanie



emocji umożliwia podjęcie się określonych zadań, mimo wewnętrznego oporu, poprzez ograniczanie negatywnych stanów, aby można było realizować czynności zawodowe. Wyraża się to w powstrzymywaniu spontaniczności „rozlewających się emocji”, co sprzyja poprawności kontaktów z ludźmi, w kontekście reguł zachowania się. Aby kontrolować emocje należy je rozumieć, co daje możliwość ich dopasowania do okoliczności, aby działały na naszą korzyść (Matczak, Knopp, 2013).

- **zdolność oddziaływania na stan emocjonalny innych osób**, przejawia się w sytuacjach, gdy „zarażamy” innych radością, pobudzamy, zachęcamy do działania. (Matczak, Knopp, 2013).

Pomiar inteligencji emocjonalnej oferuje wiele testów i kwestionariuszy, jednym z nich jest Schutte Self-Report Inventory – SSRI (Schutte i in., 1998, za: Matczak, Knopp, 2013). W polskiej adaptacji jest to *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE* (Jaworowska, Matczak, 2001, 2008, za: Matczak, Knopp, 2013). Na bazie pierwszej wersji koncepcji P. Saloveya i J. D. Meyera (1990) powstało narzędzie, które dokonuje pomiaru trzech składowych inteligencji emocjonalnej:

- zdolności do uchwytowania, oceniania i wyrażania emocji;
- zdolności do optymalizowania procesów mentalnych i wykonaniowych dzięki emocjom;
- zdolności do kontrolowania emocji u siebie i innych osób.

Pierwsza grupa zdolności odnosi się do **spostrzegania i wyrażania emocji**, zarówno u siebie jak i u innych osób (poprzez tembr głosu, sposób zachowania), do wyrażania emocji w kontekście związanych z nimi potrzeb i uchwytowania w sytuacjach społecznych szczerych lub nieszczerych przekazów emocjonalnych (Jaworowska, Matczak, 2008).

Drugą grupę stanowią **zdolności do emocjonalnego wspomagania myślenia** czyli do „zapręgnięcia” ich do działań poznawczych, szczególnie odnosi się to do uwagi, kiedy kierujemy ją na rzeczy dla nas ważne, do oglądu siebie z różnych perspektyw, pozwalającego na lepsze rozumienie swej sytuacji (Jaworowska, Matczak, 2008).

Trzecia zdolność odnosi się do **kontrolowania i regulowania emocji własnych i cudzych**, która przejawia się przede wszystkim w intencjonalnym ich odbieraniu i wpływaniu na ich przebieg, wzmacnianiu „pozytecznych”, osłabianiu negatywnych, ocenianiu i „podążaniu” za tymi, które niosą istotne dla nas informacje (Jaworowska, Matczak, 2008).



W badaniach, jakie zostaną zaprezentowane w niniejszej pracy przyjęto rozumienie inteligencji emocjonalnej w ujęciu P. Saloveya i J. D. Meyera, jako zbiór zdolności służących przetwarzaniu informacji emocjonalnych (Martowska, 2012), w oparciu o wymienione wyżej komponenty.



Rozdział 4

Wypalenie zawodowe nauczycieli

Wielu badaczy jest zdania, że na wypalenie zawodowe szczególnie są narażeni nauczyciele (Brudnik, 2009; Golińska i Świętochowski, 1998; Sęk, 1994, 2000; Tucholska, 2003 za: Kowalczyk, Kostorz, 2017). Ch. Maslach była zdania, jak już zostało wspomniane, że wypalają się szybciej osoby, które mają intensywne kontakty z ludźmi, bowiem jest tu wymagany bliski kontakt, emocjonalne odniesienie i zaangażowanie, relacja oparta na wspieraniu i pomocy (Anczewska, Świtaj, Roszczyńska, 2005). Aby wsparcie przynosiło rezultaty, aktywności musi towarzyszyć swoista „emanacja” energii „pomagacza”. Jeśli na tej płaszczyźnie dojdzie do zakłóceń, gdy chęć działania nie przyniesie odpowiednich rezultatów, będzie narastał stres i frustracja (Litzke, Schuh, 2007). Zawód nauczyciela należy do profesji, gdzie występuje bardzo intensywny kontakt z drugim człowiekiem, pedagog musi być odpowiedzialny, jego praca obfituje w wielość zadań i wyzwań (Kirenko i Zubrzycka-Maciąg, 2011).

Praca z uczniem i wychowankiem wymaga dużej elastyczności i kreatywności, radzenia sobie z zaskakującymi sytuacjami (Kordaszewski, 1986). To zawód należący do kategorii społecznych, gdzie szczególnie wymagane są kompetencje miękkie, odnoszące się do komunikacji, opieki i wspierania w procesie wychowawczym. Zadaniem nauczyciela jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także zapewnianie możliwości rozwoju ucznia na wielu płaszczyznach (Sęk, 1996, za: Ogińska-Bulik, 2006). Nauczyciel nie tylko posługuje się sprawnie intelektem i jest znawcą danej dziedziny, jest też „przekaźnikiem” wartości i postaw, mimo deprecjacji tej profesji, jest nadal wzorcem zachowań dla dzieci i młodzieży, kształtując ich osobowość, inspirując i zachęcając do aktywności, pracy w grupie, jednym słowem - wpływając na całościowy rozwój (Nowak, 1991).

4.1 Czynniki ryzyka w odniesieniu do wypalenia zawodowego i dynamika zjawiska

Podobnie jak w poprzednich akapitach, czynniki ryzyka można pogrupować w trzy kategorie (Woźniak-Krakowian, 2013). Pierwsza dotyczy sfery organizacyjnej, druga interpersonalnej, trzecia osobowościowej. Charakter pracy nauczycielskiej jest specyficzny, czynnikami uciążliwymi jest hałas, zapylenie, duża ilość pracy biurokratycznej. Dodatkowym



obciążeniem są liczne klasy, wymagające wysokich zdolności dyscyplinowania (Śliwerski, 1999). Ze względu na konieczność oceniania, opiniowania, zwracania uwagi na zachowanie podopiecznych, zestawiania działań, realizowanych przez nich, nauczyciel może odczuwać napięcie, wynikające ze skupienia, prowadzące do zmęczenia i wyczerpania (Kretschmann, 2003). Praca pod presją czasu, wzrastająca ilość zadań i obowiązków (Łaguna, Gałkowska, 1994) sprawia, że pojawia się stres nauczycielski, negatywne emocje, ujawniające się często w postaci chorób o podłożu psychosomatycznym (por. Tucholska, 1996).

Badacze wskazują na jeszcze jeden czynnik obecny w pracy nauczycielskiej: jest to konieczność zachowań ambiwalentnych, z jednej strony pedagog musi zbliżać się w kontaktach, wykazując życzliwość, troskliwość, ale z drugiej musi zachować odpowiedni dystans, stojący na straży autorytetu, który pozwala na wypełnianie zadań kształcenia i wychowywania (Witkowski, 1994).

Praca ta charakteryzuje się bardzo intensywnymi kontaktami interpersonalnymi, budowaniem i podtrzymywaniem relacji, gdzie może dochodzić do różnych niekorzystnych sytuacji (por. Tucholska, 1996) typu: współzawodnictwo, waśnie, podważanie kompetencji itp. (Sęk, 1996). Obecność w otoczeniu osób oceniających działalność nauczyciela, począwszy od dyrektora, poprzez współpracowników oraz uczniów i ostatnio mocno wkraczających do szkół – rodziców, sprawia, że musi kontrolować swoje zachowanie. Ze względu na reformy, część nauczycieli odczuwała obawy dotyczące utrzymania pracy. Sytuacja ta spowodowała narastanie konfliktów między nauczycielami, echem były badania na temat „toksycznego pokoju nauczycielskiego” (Papugowa, 2004). W odniesieniu do wkładanej pracy, zaangażowania, zarobki tej grupy zawodowej są niskie, łączy się to także z obniżającą się rangą zawodu. Nauczyciele są świadomi negatywnej oceny szerszego środowiska, większość społeczeństwa jest zdania, że nauczyciele pracują jedynie 18 godzin, że mają najdłuższe wakacje i stabilną, bezpieczną posadę (Kretschmann, 2003), co w istocie nie jest prawdą, bo realizują zajęcia dodatkowe, prowadzą spotkania z rodzicami oraz uczestniczą w radach pedagogicznych i licznych szkoleniach. Część nauczycieli pracuje w kilku placówkach, ze względu na konieczność zgromadzenia odpowiedniej liczby godzin do pełnego etatu.

Osoby wykonujące tę pracę są dodatkowo narażone na stres wynikający z kontaktów z rodzicami, którzy często są antagonistyczne nastawieni wobec nich, przekazując to swoim dzieciom. Postawy uczniów nacechowane są często pogardą, negatywnymi ocenami kompetencji nauczycielskich. Wymienione aspekty można nazwać zewnętrznymi, bo z drugiej strony mamy czynniki wewnętrzne, dotyczące osobowość samego nauczyciela, jego



podatności na sytuacje, może to być: niskie poczucie wartości, niskie kompetencje komunikacyjne, bierność, uleganie wpływom otoczenia (Woźniak-Krakowian, 2013).

Ogromnym czynnikiem ryzyka w pracy nauczycielskiej jest stres, wynikający z zaprezentowanych przesłanek: organizacyjnych oraz interpersonalnych. Dodatkowo należy wziąć pod uwagę podatność indywidualną na otaczającą rzeczywistość. N. Ogińska-Bulik przytacza wypowiedzi H. Sęk i S. Tucholskiej (Sęk 2009; Tucholska 2009, za: Ogińska-Bulik, 2006, por. Tucholska, 1996) dotyczące sposobów radzenia sobie ze stresem. Najczęściej pedagodzy stosują strategie unikowe i ucieczkowe. Rozładowaniu stresów często służą używki i czynności kompulsywne. Nauczyciele podkreślają, że ich praca jest stresująca, wynika to z ciągłej kontroli, jakiej doświadczają ze wszystkich stron (Sęk 1996). Stres koreluje z wypaleniem zawodowym, proces wypalania nasila odczuwanie stresu (H. Sęk 2009; Tucholska 2009, za: Ogińska-Bulik, 2006). Jak już wspomniano przyczyniają się do tego permanentne zmiany, oddziaływania środowiska: rady pedagogicznej, uczniów i dzieci, a często także innych, postronnych osób. Wymagania w pracy nauczyciela rosną, trudno czasem mówić o wsparciu, bo zgłoszenie dyrektorowi problemów może skutkować informacją zwrotną o braku kompetencji. Ogromna odpowiedzialność za proces wychowania, wyniki egzaminów, sprawia, że stres i napięcia są coraz większe. Jeśli pojawiają się porażki - rodzą się frustracje, a te wpływają na konflikty, destabilizują sferę emocjonalną. Może to się odbijać na samopoczuciu, zdrowiu, przenosić się na grunt prywatny (Gruszczyńska, 2005).

Zadaniem „pomagaczy” jest umiejętne wypośrodkowanie między postawą niesienia pomocy, a dbaniem o własny dobrostan, aby nie naruszyć swojego „rezerwuaru” mocy. Czynnikiem wspomagającym jest świadomość swoich działań, wyczerpanie na pojawiające się symptomy zmęczenia. Wyczerpanie pogłębiają negatywne doświadczenia w relacjach z otoczeniem. Na rozwój procesu wypalenia zawodowego wpływają negatywne relacje w miejscu pracy, często podsycane nierozwiązanymi konfliktami (por. Kostyła, Gryczka, 1999).

Wszystkie wymienione czynniki, odnoszące się do organizacji pracy, relacji interpersonalnych mogą wpływać na pojawienie się symptomów wypalenia i ich rozwój, wiele jednak zależy od osobowości nauczyciela, jego podatności na stres i frustracje.



Interesująco pisze na temat dynamiki procesu wypalania się - A. Pines (Kropiwnicki, 1999 za: Kowalczyk, Kostorz, 2017). Jego zdaniem mamy do czynienia z następującymi etapami:

1. „**Zafascynowanie**” – polegające na poświęcaniu swej pracy zawodowej dużej ilości czasu i zaangażowania.
2. „**Stagnacja**” – spowodowana chłodnym oglądem sytuacji, gdzie pojawia się presja środowiska, oczekiwania. Nauczyciel zaczyna czuć się „na cenzurowanym”, pojawiają się pierwsze oznaki przygnębienia o frustracji.
3. „**Frustracja**” – etap utraty marzeń, zniechęcenia szkołą, negatywna postawa wobec uczniów.
4. „**Apatia**” – emocjonalne oddalenie się od szkoły, beznamiętne wykonywanie powierzonych zadań, strategie unikowe.
5. „**Syndrom wypalenia**” – całkowitego wyczerpania, gdy nauczyciel wykonuje swoje obowiązki z poczuciem przymusu, bez zaangażowania (Kropiwnicki, 1999, za: Kowalczyk, Kostorz, 2017).

4.2 Przegląd badań na temat wypalenia zawodowego nauczycieli

Zagadnienia związane z edukacją nieustannie są podejmowane przez badaczy, a jednym z problemów dyskutowanych szeroko jest właśnie wypalenie zawodowe, dotyczące osób wykonujących zawody nauczycielskie. Powodem monitorowania tego zjawiska są skutki, jakie wywołuje na płaszczyźnie indywidualnej i społecznej. W związku z panującą sytuacją zawodową: nieustannymi zmianami systemu oświaty, niestabilnością zatrudnienia, utratą rangi zawodu nauczyciela, pracownicy-nauczyciele odczuwają stres i frustrację oraz obniżoną motywację do pracy.



Korzystając z opracowania A. Kowalczyk i K. Kostorz (2017), będącego metaanalizą przeprowadzonych badań warto pokazać ich przegląd i konkluzje.

Tabela 4.1 Przegląd badań na temat syndromu wypalenia zawodowego nauczycieli

Krawulska-Ptaszyńska (1992)	<i>n</i> = 81 szkoła średnia	– silna zależność między wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją – brak zależności między wypaleniem zawodowym a osobistą satysfakcją z pracy – silny związek między stresem a wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją
Sęk (1994)	<i>n</i> = 119 szkoła podstawowa oraz szkoła ponadgimnazjalna	– większe wyczerpanie emocjonalne u nauczycielek – silniejsza depersonalizacja u nauczycieli – większy stopień wypalenia zawodowego u nauczycieli pracujących w szkołach średnich niż w szkołach podstawowych
Nalaskowski (1997)	<i>n</i> = 330 szkoła podstawowa oraz szkoła ponadgimnazjalna	– 66% nauczycieli ze stażem pracy do 10 lat doświadcza objawów wypalenia zawodowego
Golińska i Świętochowski (1998)	<i>n</i> = 395 szkoła podstawowa oraz szkoła ponadgimnazjalna	– syndrom wypalenia zdiagnozowano u 20% respondentów – na wypalenie zawodowe w mniejszym stopniu podatni są nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych niż nauczyciele szkół średnich
Kliś i Kossewska (1998)	<i>n</i> = 195 szkoła podstawowa, szkoła specjalna oraz szkoła ponadgimnazjalna	– syndrom wypalenia zawodowego częściej dotyczy nauczycieli szkół średnich niż pracujących w szkołach podstawowych
Mandal (1999)	<i>n</i> = 200 szkoła podstawowa oraz szkoła ponadgimnazjalna	– u 50% badanych stwierdzono wypalenie zawodowe – częściej u osób pracujących w szkołach średnich niż w szkołach podstawowych
Sekułowicz (2002)	<i>n</i> = 750 szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna oraz szkoły specjalne	– 20% badanych doświadcza wypalenia zawodowego – 53% respondentów deklaruje wyczerpanie w związku z wykonywaną pracą, a zatem jest zagrożonych wypaleniem zawodowym
Piotrowska (2006)	<i>n</i> = 50 szkoła podstawowa, gimnazjum oraz szkoła ponadgimnazjalna	– wsparcie społeczne chroni nauczycieli przed wypaleniem zawodowym
Poświatowska i Styrnik (2006)	<i>n</i> = 38 szkoła średnia	– przepracowanie nauczycieli istotnie przyczynia się do wypalenia zawodowego
Gretkowski (2008)	<i>n</i> = 161 szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły średnie	– u 76% badanych zdiagnozowano syndrom wypalenia zawodowego
Brudnik (2009)	<i>n</i> = 404 szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły średnie	– nauczyciele charakteryzujący się wysokim poczuciem własnej skuteczności są mniej narażeni na utratę satysfakcji zawodowej

(Źródło: A. Kowalczyk, K. Kostorz, *Przegląd badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli*, Rozprawy naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław 2017, s. 53.)

Autorki opracowania zwracają uwagę na szereg badań, jakie dotyczyły wypalenia zawodowego nauczycieli i wśród nich między innymi te, które zostały przeprowadzone przez: M. Sekułowicz (2002), E. Mandal, A. Krawulską-Ptaszyńską (1992, 1996), M. Poświatowską i E. Styrnik (2006), H. Sęk (1994), A. Nalaskowskiego (1997), M. Kliś i J. Kossewską (1998), L. Golińską i W. Świętochowskiego (1998), J. Kropiwnickiego (1999), (1999), M. Piotrowską, (2006), S. Tucholską (2003), A. Gretkowskiego (2008) oraz M. Kocór (2010) za: Kowalczyk, Kostorz, 2017).

Badacze najczęściej korzystali z narzędzia *Maslach Burnout Inventory* autorstwa Ch. Maslach (2004). Najniższe wskaźniki wypalenia zawodowego (wypalenie na poziomie 20%, zaś wyczerpanie na poziomie 53%) odnotowała w swoich badaniach w 2002 roku



M. Sekułowicz (2002 za: Kowalczyk, Kostorz, 2017), najwyższe w 1999 otrzymała E. Mandal (u ponad 50% respondentów). Wypalenie wiąże się ze stażem pracy, co potwierdzają badania A. Nalaskowskiego (1997, za: Kowalczyk, Kostorz, 2017).

Okazało się, że wypalenia w grupie badawczej doświadczało 66% nauczycieli pracujących w tej profesji do 10 lat. Młodzi nauczyciele doświadczają rozczarowań po okresie fascynacji szkołą. O nasileniu objawów decyduje także typ szkoły, co ukazują badania L. Golińskiej i W. Świętochowskiego, (1998, Mandal, 1999; Sęk, 1994 za: Kowalczyk, Kostorz, 2017). Szkoły średnie są prawdopodobnie środowiskiem bardziej wymagającym, niż szkoły podstawowe, stąd większe nasilenie syndromu wypalenia u nauczycieli tam pracujących. Na wyczerpane emocjonalnie są bardziej narażone kobiety, mężczyźni bardziej ulegają depersonalizacji (Kowalczyk, Kostorz, 2017 za: Sęk, 1994). Do czynników ochronnych w świetle badań należą: poczucie własnej skuteczności oraz obecność wsparcia społecznego (Kowalczyk, Kostorz, 2017).

4.3. Wypalenie zawodowe w kontekście kompetencji społecznych oraz inteligencji emocjonalnej – przegląd badań

Narastanie symptomów wypalenia zawodowego ma swoje źródło w postrzeganiu rzeczywistości przez daną jednostkę i znajdowaniu środków zaradczych, w kontekście pojawiających się sytuacji trudnych, innymi słowy chodzi o umiejętność sprostania licznym życiowym wyzwaniom (Tucholska, 2009, za: Romanowska-Tołłoczko, 2013). Jest to szczególnie ważne, w odniesieniu do zawodów, w które „wpisane” jest zagrożenie wypaleniem. Wtedy należy zwrócić uwagę na poziom kompetencji emocjonalnych i społecznych, już na etapie „wchodzenia do zawodu”.

Wypalenie zawodowe koreluje z odczuwaniem stresu, według R. Lazarusa zagrażający bodziec uruchamia działania zaradcze. Może on być oceniony jako wyzwanie, zagrożenie lub strata, jednostka może zastosować: strategię zadaniową, unikową, lub emocjonalną (Jerusalem, 1990, za: Sęk 2000). Zdaniem H. Sęka (2000) przy wysokim poziomie kompetencji częściej następuje ocena bodźca stresowego w kategorii wyzwania (por. Mickiewicz, Babska, Günther-Jabłońska, Głogowska 2016). Na sposób radzenia sobie z trudnymi sytuacjami wpływa szereg czynników, m.in. asertywność, (będąca w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych jednym z wymiarów kompetencji społecznych), a także poczucie własnej wartości, sprawstwa, umiejętność korzystania ze wsparcia społecznego. Wyzwania zawodowe nacechowane stresem są „buforowane” właśnie



przez kompetencje społeczne i inteligencję emocjonalną (Ogińska-Bulik, 2006, za: Mickiewicz, Babska, Günther-Jabłońska, Głogowska, 2016). Lepsze funkcjonowanie zapewnia „gromadzenie” wsparcia i czerpanie z niego w sytuacjach trudnych. Im wyższy poziom kompetencji społecznych tym lepszy kontakt z otoczeniem i łatwiejszy dostęp do uzyskania pomocy i jednocześnie aktywna - zadaniowa strategia „otamowywania” stresu, co potwierdziły badania K. Mickiewicz, A. Babskiej, A. Günther-Jabłońskiej, K. Głogowskiej (2016). Dotyczyły one wypalenia zawodowego asystentów rodziny w kontekście ich poziomu kompetencji społecznych oraz stylów radzenia sobie ze stresem. Okazało się, że badana populacja asystentów rodziny, jako grupa zagrożona wypaleniem zawodowym wykazała pozytywne korelacje między wysokimi kompetencjami społecznymi a niskim poziomem ich wypalenia zawodowego, jak również zadaniowymi, aktywnymi stylami radzenia sobie ze stresem.

Inne badania pokazały także, że jednostka mająca poczucie własnej wartości, ceniąca siebie, wierząca w swoje możliwości, będzie dużo skuteczniej pokonywać trudności, bo potrafi zapanować nad stresem, mając przekonanie, że sobie poradzi. Wypalenie zawodowe koreluje z niskim poczuciem własnej skuteczności. Osoby dotknięte syndromem *burnout* zamiast dążyć do zmiany sytuacji lub jeśli zmiana nie jest możliwa – przystosować się, popadają w marazm, frustrację i niemoc (por. Sęk, 2000, za: Mickiewicz, Babska, Günther-Jabłońska, Głogowska, 2016).

W literaturze spotykamy wiele doniesień z badań, potwierdzających tezę, że wypalenie zagraża bardziej jednostkom, które nie posiadają zdolności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, do czego przyczyniają się deficyty kompetencji społecznych i emocjonalnych.

O uwarunkowaniach wypalenia w kontekście niedostatku kompetencji interpersonalnych, umiejętności społecznych oraz niskich umiejętności organizacyjnych pisała S. Tucholska (2009, za: Romanowska-Tołoczko, 2013). Twierdziła, że do wypalenia dochodzi szybciej, jeśli jednostka nie posiada swoistego „bufora” chroniącego ją przed oddziaływaniem czynników zewnętrznych o charakterze społecznym. Osoba stresuje się, frustruje się, niepotrzebnie traci energię, nie potrafiąc poradzić sobie z sytuacją. Według A. Matczak kwantyfikatorem skuteczności zawodowej są właśnie kompetencje społeczne (Matczak, 2001, za: Romanowska-Tołoczko, 2013).



W odniesieniu do inteligencji emocjonalnej wielu badaczy potwierdza, że im wyższy jej poziom u jednostki, tym jest w stanie stworzyć lepsze kontakty z otoczeniem oraz doświadczać zadowolenia z życia i nawet jeśli zdarzą się trudne sytuacje zawodowe, będzie umiała sięgnąć po wsparcie. (Sadowska, Brachowicz, 2008). A. Matczak (2007), podkreśla, że inteligencja emocjonalna stanowi bardzo ważną przesłankę prognozowania efektywnego funkcjonowania jednostki w odniesieniu do przyszłości (Sadowska, Brachowicz, 2008).

Warto przytoczyć wnioski z badań empirycznych, gdzie analizie poddano związek pracy emocjonalnej (płytkiej i głębokiej) z wypaleniem sił. Pierwsza polega na kontrolowaniu zewnętrznej ekspresji emocji, druga na wpływaniu na odczuwane przez siebie emocje. Na poziomie głębokim jednostka doświadcza zmiany stanów emocjonalnych, na poziomie płytkim tylko je kontroluje. Biorąc pod uwagę wpływ inteligencji emocjonalnej na wykrywanie tego układu stwierdzono, że w grupie osób o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej, zanika pozytywna zależność zarówno między płytką, jak i głęboką pracą emocjonalną, a emocjonalnym wyczerpaniem i depersonalizacją oraz negatywna korelacja między płytką oraz głęboką pracą emocjonalną, a poczuciem dokonań osobistych (Wróbel, 2013).

Kolejne badania pokazują, że inteligencja emocjonalna przekłada się na poziom zadowolenia w pracy w zawodzie, pomaga w adaptacji do zmian, w lepszym radzeniu sobie z przeciwnościami i zapobiega wypaleniu zawodowemu (Basińska, Jaskólska, Piórowski, 2007).

Inni autorzy stwierdzają, odnosząc się do badań prowadzonych na populacji nauczycieli, że inteligencja emocjonalna może być czynnikiem ochronnym przed wypaleniem zawodowym. Zawód ten ze względu na specyfikę, jak już stwierdzono wielokrotnie może wyczerpywać na planie fizycznym i emocjonalnym, intensywne kontakty interpersonalne i zaangażowanie przy jednoczesnym rozczarowaniu okolicznościami szkolnymi, może wpłynąć na rozwinięcie się omawianego syndromu. Dzięki inteligencji emocjonalnej lepiej możemy sobie poradzić z negatywnymi doznaniem, skuteczniej szukać wsparcia, szybciej osiągnąć równowagę po kryzysach. Ochronę zapewni inteligencja emocjonalna, dająca moc radzenia sobie z przeciwnościami (Grabowiec, 2013; Przybylska, 2006). Z badań M. Jaworek (2017) wynika, że inteligencja emocjonalna chroni we wszystkich wymiarach wypalenia, najbardziej w zakresie osiągnięć zawodowych.



A.Matczak (Matczak, Knopp, 2013) wskazuje przykłady badań, odnoszących się do zagadnienia relacji: inteligencja emocjonalna a funkcjonowanie zawodowe, zwracając m.in uwagę na badania H.-A. M. Johnsona i P. E. Spector, (2007), z których wynika, że zachodzi ujemny związek inteligencji emocjonalnej z wyczerpaniem emocjonalnym, który stanowi jeden z wymiarów wypalenia zawodowego.

W literaturze można znaleźć wiele badań, dotyczących wypalenia zawodowego nauczycieli, pojawiają się także badania zestawiające syndrom *burnout* z kompetencjami społecznymi (por. Sęk, 2000, za: Mickiewicz, Babska, Günther-Jabłońska, Głogowska, 2016; Matczak, 2001, za: Romanowska-Tołoczko, 2013) czy z poziomem inteligencji emocjonalnej, (m.in. Przybylska, 2006; Wróbel, 2013; Basińska, Jaskólska, Piórowski, 2007; Grabowiec, 2013), jednak brakuje badań łączących te trzy aspekty, dlatego to studium empiryczne będzie miało wymiar poszerzający poznanie w tym zakresie.



Rozdział 5

Program badań własnych

W niniejszym rozdziale została przedstawiona metodologia badań własnych. Omówiony w nim został cel prowadzonych badań, sformułowano pytania badawcze i postawiono hipotezy, opisano zmienne i ich wskaźniki oraz narzędzia badawcze. Przedstawiona tu również została grupa badawcza oraz przebieg badań.

5. 1 Problem badań

Głównym celem podjętych badań jest ustalenie zależności między poziomem wypalenia zawodowego oraz poziomem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej u nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i średnich. Na wypalenie zawodowe składają się: wyczerpanie psychofizyczne, brak zaangażowania w relacje z klientem, poczucie braku skuteczności zawodowej, rozczarowanie. Kompetencje społeczne warunkują efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz w sytuacjach wymagających asertywności, zaś poziom inteligencji emocjonalnej będzie analizowany z punktu widzenia: zdolności do rozpoznawania emocji oraz zdolności do „zaprzęgnięcia” emocji do uprawniania procesów mentalnych i działaniowych, jak również w kontekście wyniku ogólnego. Badania mają także na celu ukazanie różnic w poziomie wypalenia zawodowego między nauczycielami pracującymi w szkołach podstawowych i średnich oraz uzyskanie wiedzy na temat uwarunkowań, objawów wypalenia zawodowego i czynników chroniących przed wypaleniem zawodowym w opinii nauczycieli.

5. 2 Pytania badawcze

Zgodnie z procedurą badawczą sformułowano pytania badawcze, aby szczegółowo poznać omawiane zagadnienie: poziom wypalenia zawodowego, odnoszący się do pedagogów ze szkół średnich i podstawowych, korelacje między wymiarami wypalenia zawodowego a składowymi kompetencjami społecznymi oraz czynnikami inteligencji emocjonalnej, jak również uwarunkowania, objawy i czynniki chroniące przed wypaleniem zawodowym w opinii nauczycieli.



Główne pytanie badawcze brzmi: jaka jest zależność między poziomem wypalenia zawodowego oraz poziomem kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej u nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i średnich?

Jednocześnie kluczowe pytanie badawcze można uszczegółowić w postaci niżej wymienionych pytań:

1. Czy istnieją różnice w poziomie wypalenia zawodowego między nauczycielami szkół średnich i podstawowych?
2. Jaka korelacja zachodzi między komponentami wypalenia zawodowego a składnikami kompetencji społecznych?
3. Jaka korelacja zachodzi między komponentami wypalenia zawodowego a składowymi inteligencji emocjonalnej?
4. Jakie są uwarunkowania wypalenia zawodowego zdaniem ankietowanych nauczycieli?
5. Jakie są główne objawy wypalenia zawodowego w opinii pedagogów?
6. Jakie są czynniki chroniące przed wypaleniem zawodowym zdaniem nauczycieli?

5.3 Hipotezy

Analizując specyfikę pracy nauczycieli można sądzić, że tendencja do doświadczania wypalenia zawodowego w tej grupie zawodowej może być dość wysoka. Biorąc pod uwagę typ szkoły, w jakiej pracują nauczyciele oraz komponenty w zakresie kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej w odniesieniu do nasilenia wypalenia zawodowego można postawić następujące hipotezy:

Hipoteza 1: Poziom wypalenia zawodowego na wszystkich wymiarach: wyczerpania psychofizycznego, braku zaangażowania w relacje z klientem, poczucia braku skuteczności zawodowej, rozczarowania wśród nauczycieli szkół średnich jest wyższy niż wśród nauczycieli szkół podstawowych.

Hipoteza 2: Zachodzi ujemna korelacja między komponentami wypalenia zawodowego a składnikami kompetencji społecznych.

Hipoteza 3: Zachodzi ujemna korelacja między komponentami wypalenia zawodowego a składowymi inteligencji emocjonalnej.

Hipoteza 4: Na pojawienie się wypalenia zawodowego w opinii ankietowanych nauczycieli mają wpływ: intensywne kontakty z ludźmi oraz brak wsparcia ze strony środowiska szkolnego.



Hipoteza 5: Pedagodzy, jako symptomy wypalenia wymieniają przede wszystkim: uciekanie od problemów uczniów i negatywne postawy wobec uczniów.

Hipoteza 6: Nauczyciele są świadomi, że sposobem ochrony przed wypaleniem zawodowym jest dbanie o higienę psychiczną oraz o pozytywne relacje w miejscu pracy.

Hipotezy powyższe sformułowano na podstawie literatury oraz badań (por. Sęk 1994, 1996; Fengler, 2000; Golińska i Świętochowski 1998; Szczepańska, 1996; Kliś i Kossewska, 1998; Mandal 1999 za: Kowalczyk, Kostorz, 2017; Tucholska, 1996, 2001, 2009; Przybylska, 2006; Grabowiec, 2013; Papugowa, 2004; Maslach, Schaufeli, Leiter, 1981; Matczak, 2001, za: Romanowska-Tołłoczko, 2013; Iskra-Golec, Costa, Folkard i wsp., 1998; Grębski, 1998).

5.4 Badane zmienne i ich wskaźniki

Zmienne zależne

- **W odniesieniu do poziomu wypalenia zawodowego:**
 - wyczerpanie psychofizyczne,
 - brak zaangażowania w relacje z klientem,
 - poczucie braku skuteczności zawodowej,
 - rozczarowanie.
- **W odniesieniu do poziomu kompetencji społecznych:**
 - wynik łączny poziomu kompetencji społecznych,
 - kompetencje społeczne warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych,
 - kompetencje społeczne warunkujące efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej,
 - kompetencje społeczne warunkujące efektywność w sytuacjach wymagających asertywności.
- **W odniesieniu do poziomu inteligencji emocjonalnej:**
 - wynik ogólny,
 - zdolność do wykorzystywania emocji do wspomaganie procesów myślenia i działania,
 - zdolność do rozpoznawania emocji.

Zmienne niezależne

- płeć
- wiek osób badanych
- stopień awansu zawodowego
- rodzaj szkoły



Poniżej znajduje się szczegółowe omówienie zmiennych zależnych i niezależnych.

Zmienne zależne:

- **Poziom wypalenia zawodowego** obejmuje cztery aspekty: wyczerpanie psychofizyczne, brak zaangażowania w relacje z klientem, poczucie braku skuteczności zawodowej oraz rozczarowanie.

Wskaźniki zmiennych

- **wyczerpanie psychofizyczne**, wskaźnikami zmiennej są: odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu LBQ: 1, 7, 10, 16*, 22*, 24* (gwiazdką zaznaczono pozycje, które należy punktować odwrotnie),
 - **brak zaangażowania w relacje z klientem**, wskaźnikami zmiennej są: odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu LBQ: 3, 5, 12, 14*, 18*, 23* (gwiazdką zaznaczono pozycje, które należy punktować odwrotnie),
 - **poczucie braku skuteczności zawodowej**, wskaźnikami zmiennej są: odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu LBQ: 2*, 8*, 11*, 13, 17, 20 (gwiazdką zaznaczono pozycje, które należy punktować odwrotnie),
 - **rozczerowanie**, wskaźnikami zmiennej są: odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu LBQ: 4*, 6*, 9*, 15, 19, 21 (gwiazdką zaznaczono pozycje, które należy punktować odwrotnie).
- **Poziom kompetencji społecznych** obejmuje cztery składowe: wynik łączny poziomu kompetencji społecznych, kompetencje społeczne warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, kompetencje społeczne warunkujące efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej, kompetencje społeczne warunkujące efektywność w sytuacjach wymagających asertywności.
 - **wynik łączny poziomu kompetencji społecznych**, wskaźnikami zmiennej są odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu KKS: 1,3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90. Wynik łączny jest sumą punktów za odpowiedzi tzw. diagnostyczne (minimalny wynik to 60 pkt, natomiast maksymalny 240 pkt). Wynik łączny nie jest sumą skal I, ES, A, nie wszystkie pozycje odnoszące się do kompetencji społecznych znalazły się w skalach szczegółowych. Wynik łączny zawiera 10 pozycji, które nie składają się na żadną z poniższych skal.



- **poziom kompetencji społecznych warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych**, wskaźnikami zmiennej są odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu KKS: 9, 13, 17, 18, 23, 29, 36, 37, 51, 54, 62, 70, 73, 79, 82.
 - **poziom kompetencji społecznych warunkujących efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej**, wskaźnikami zmiennej są odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu KKS: 1, 3, 5, 8, 10, 12, 14, 21, 22, 31, 38, 40, 43, 47, 59, 67, 75, 90.
 - **poziom kompetencji społecznych warunkujących efektywność w sytuacjach wymagających asertywności**, wskaźnikami zmiennej są odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu KKS: 4, 20, 27, 32, 48, 55, 56, 57, 58, 63, 65, 69, 71, 74, 78, 83, 89.
- **Poziom inteligencji emocjonalnej** obejmuje następujące komponenty: Wynik ogólny kwestionariusza INTE oraz dwa wyniki czynnikowe: zdolność do wykorzystywania emocji do wspomaganie procesów myślenia i działania oraz zdolność do rozpoznawania emocji.
- **wynik ogólny** kwestionariusza INTE, wskaźnikami zmiennej są odpowiedzi na 33 pytania. Trzy pytania: 5, 28 i 33 punktujemy odwrotnie, pozostałe – wprost, zgodnie z zakreśloną punktacją.
Oprócz wyniku ogólnego INTE można otrzymać dwa osobne wyniki czynnikowe:
 - czynnik I: **zdolność do wykorzystywania emocji do wspomaganie procesów myślenia i działania**, wskaźnikami zmiennej są odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu INTE: 2, 3, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 27, 30, 31 – punktacja wprost)
 - czynnik II: **zdolność do rozpoznawania emocji**, wskaźnikami zmiennej są odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu INTE: 5, 9, 15, 18, 19, 22, 25, 26, 29, 30, 32, 33 /5 i 33 są punktowane odwrotnie, pozostałe wprost/.



Zmienne niezależne

- **pleć** (kobieta, mężczyzna) wskaźnikiem zmiennej jest odpowiedź zaznaczona w metryczce, w pkt 1 ankiety
- **wiek osób badanych** – wskaźnikiem z zmiennej jest odpowiedz zaznaczona w metryczce, w pkt 2 ankiety
- **stopień awansu zawodowego** (stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany) wskaźnikiem zmiennej jest odpowiedź zaznaczona w metryczce, w pkt 3 ankiety
- **rodzaj szkoły** (podstawowa, średnia) wskaźnikiem zmiennej jest odpowiedź zaznaczona w metryczce, w pkt 4 ankiety

5.5 Metoda badań

W badaniach zastosowane zostały następujące narzędzia: **Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego** (Link Burnout Questionnaire, LBQ), **Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS)** autorstwa Anny Matczak, **Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (INTE)** oraz **autorska ankieta**, której celem było zbadanie poziomu wiedzy nauczycieli na temat syndromu wypalenia zawodowego.

Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego (Link Burnout Questionnaire, LBQ) autorstwa Massimo Santinello w polskiej adaptacji A. Jaworowskiej (2014) składa się z 24 pozycji odnoszących się do różnych aspektów funkcjonowania w pracy zawodowej. Badany udziela odpowiedzi na skali 6-stopniowej, odnoszącej się do częstości doświadczanych odczuć (od „nigdy” do „codziennie”). Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego (LBQ) pozwala na dokonanie oceny czterech przejawów czy symptomów wypalenia zawodowego:

Wyczerpanie psychofizyczne (rozpięte pomiędzy zmęczeniem, wycieńczeniem a aktywnością i pełnią motywacji do życia) wskazuje na potencjał psychofizyczny jednostki, gdzie wskaźnik rzetelności Alfa-Cronbacha=0,85 (por. Mickiewicz, Babska, Günther-Jabłońska, Głogowska, 2016).

Brak zaangażowania w relacje z klientami opisujący relacje codzienne z klientami, (oceniający odczucia na kontinuum od zdystansowania, obojętności, chłodu, czasem także antagonizmu, po ciepło emocjonalne, zaangażowanie), gdzie wskaźnik rzetelności Alfa-Cronbacha= 0,84 (por. Mickiewicz, Babska, Günther-Jabłońska, Głogowska, 2016).



Poczucie braku skuteczności zawodowej odnoszące się do własnych kompetencji zawodowych, gdzie na jednym końcu znajduje się odczucie pełni realizacji zamierzeń zawodowych, a na drugim ich brak, gdzie wskaźnik rzetelności Alfa-Cronbacha=0,61 (por. Mickiewicz, Babska, Günther-Jabłońska, Głogowska, 2016).

Rozczarowanie odnosi się do wyboru zawodowego, szczególnie w przypadku profesji, związanej z niesieniem pomocy i wspieraniem innych, możemy mieć poczucie spełnienia, satysfakcji w tym zakresie lub niespełnienia oczekiwań, z jakimi „wchodzimy do zawodu”, gdzie wskaźnik rzetelności Alfa-Cronbacha=0,85 (por. Mickiewicz, Babska, Günther-Jabłońska, Głogowska, 2016).

Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) autorstwa Anny Matczak zawiera 90 pytań w 4 stopniowej skali odpowiedzi i umożliwia ocenę umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych, do których zaliczyć można:

I – kompetencje umożliwiające efektywne zachowania w sytuacjach intymnych, obejmujące bliskie relacje z ludźmi, oznaczające bliskie kontakty interpersonalne i związane z otwartością na drugiego człowieka, w tym przypadku wskaźnik rzetelności Alfa-Cronbacha= 0,77 (por. Mickiewicz, Babska, Günther-Jabłońska, Głogowska, 2016).

ES – kompetencje odnoszące się do sytuacji ekspozycji społecznej – oznaczające poddawanie się ocenie przez otoczenie, gdzie wskaźnik rzetelności Alfa-Cronbacha=0,91 (por. Mickiewicz, Babska, Günther-Jabłońska, Głogowska, 2016).

A – kompetencje dające pozytywne efekty w sytuacjach wymagających asertywności – pozwalające np. na obronę swego „terytorium”, osiąganie własnych zamierzeń, gdzie wskaźnik rzetelności Alfa-Cronbacha=0,86 (por. Mickiewicz, Babska, Günther-Jabłońska, Głogowska, 2016).

Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (INTE) powstał na bazie pierwszej wersji zdolnościowego modelu inteligencji emocjonalnej stworzonej P. Saloveya i J. D. Mayera z 1990 r. (Jaworowska, Matczak 2001). Kwestionariusz ten składa się z 33 pozycji, ze skalą 5 stopniową.

Oprócz **wyniku ogólnego** otrzymujemy dwa wyniki czynnikowe:

- **zdolność do wykorzystywania emocji w celu wspomagania myślenia i działania /czynnik I/**
- **zdolność do rozpoznawania emocji /czynnik II/.**



Polska normalizacja odnosi się do trzech grup: uczniów szkół średnich (N=1536), studentów (N=353) oraz dorosłych w przedziale wiekowym: 21-54 lat (N=346). Wyznaczone współczynniki rzetelności Alfa-Cronbacha od 0,83 do 0,87 (Sadowska, Brachowicz, 2008).

Dodatkowym narzędziem jest **autorska ankieta**, której celem jest zbadanie poziomu wiedzy nauczycieli na temat zjawiska wypalenia zawodowego. Badani zaznaczali odpowiedzi, które uważali za istotne w odniesieniu do tego zagadnienia. Zawiera 3 pytania, pierwsze dotyczy wiedzy respondentów na temat uwarunkowań wypalenia zawodowego, drugie odnosi się do kluczowych objawów wypalenia zawodowego, trzecie zaś daje możliwość zweryfikowania wiedzy na temat sposobów ochrony przed wypaleniem zawodowym.

5.6 Badana populacja

W badaniu wzięło udział ogółem 100 nauczycieli, z podziałem na dwie grupy: 50 nauczycieli zatrudnionych w szkołach **podstawowych** i 50 osób pracujących w **szkołach średnich** (liceach i technikach). W analizie badań zostanie przyjęta nazwa szkoły średnie, oznaczać będzie placówki, do których po raz ostatni rozstanie zrekrutowana młodzież klas trzecich gimnazjów oraz po raz pierwszy uczniowie klas 8 szkół podstawowych. Wybór respondentów był losowy.

5.7 Przebieg badań

Badania zostały przeprowadzone w lutym 2019 roku w radomskich szkołach podstawowych i średnich (liceach i technikach), łącznie na grupie 100 nauczycieli. Badane osoby w większości nie chciały, aby ujawniać nazwy szkoły. Na wstępie proszono o zgodę na udział w badaniu, po jej uzyskaniu udzielano instrukcji na czym będzie polegać procedura. Badanie polegało na wypełnieniu przez respondentów metodą papier-ołówek trzech kwestionariuszy (LBQ, KKS, INTE) oraz autorskiej ankiety. Odbyło się z zachowaniem zasady dobrowolności i anonimowości. Wszyscy zostali poinformowani, że wyniki badań zostaną wykorzystane wyłącznie do celów naukowych.

Ilość ankiet spełniających kryteria do dalszej analizy oraz kryteria, które były brane pod uwagę:

- wypełnienie wszystkich 3 kwestionariuszy oraz ankiety,
- rzetelność w wypełnianiu ankiety.



Ostatecznie, po selekcji zaakceptowano 100 kwestionariuszy, próba badawcza wyniosła 100 osób.

5.8 Metody statystyczne stosowane w badaniach

W badaniach zastosowano następujące metody statystyczne: analizę korelacji, analizę wariancji oraz odniesienie próby badawczej do norm. W wyniku analizy korelacji otrzymujemy odpowiedź czy istnieje powiązanie, zależność między określonymi zmiennymi w badaniu (Korelacje. Internetowy Podręcznik Statystyki, 2019). Współczynnik korelacji (r) wyraża siłę tej zależności, może się mieścić na skali od -1 do 1. Jeśli wartość tego współczynnika jest dodatnia oznacza to, że wzrost wartości jednej zmiennej pociąga za sobą wzrost wartości drugiej. Gdy mamy do czynienia z ujemną wartością współczynnika r , można stwierdzić, że wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej maleją wartości drugiej. Jednak nie daje to podstaw o wyciągania wniosku o zależności przyczynowo-skutkowej między zmiennymi. Im wyższa wartość bezwzględna współczynnika korelacji, tym silniejsze powiązanie między zmiennymi (por. Korelacja, 2019).

Analiza wariancji, ANOVA (ang. *analysis of variance*) – metoda statystyczna służąca do badania, jakie jest prawdopodobieństwo, że działanie jednego lub wielu obserwowanych, działających jednocześnie czynników może być źródłem różnic między obserwowanymi średnimi grupowymi (Wariancje. Internetowy Podręcznik Statystyki, 2019).



Rozdział 6 Wyniki badań

6.1 Ilościowa analiza wyników badań

W badaniu wzięło udział ogółem 100 nauczycieli, podzielonych na dwie równoliczne grupy (po 50 osób) ze względu na miejsce pracy: pedagogów ze szkół podstawowych i średnich. Wśród ankietowanych zdecydowanie więcej było kobiet (83), niż mężczyzn (17), co jest także odzwierciedleniem specyfiki środowisk charakteryzujących się wysokim współczynnikiem sfeminizowania. Poniższe tabele pokazują ilość przebadanych nauczycieli pod względem płci z poszczególnych typów placówek.

Tabela 6.1 Liczebność badanych nauczycieli ze szkoły średniej ze względu na płeć

Rodzaj szkoły	kobiety	%	mężczyźni	%
Szkoła średnia	40	80	10	20

100 % badanych stanowi grupa 50 nauczycieli ze szkoły średniej

Źródło: badania własne

W badaniach wzięło udział 40 kobiet i 10 mężczyzn ze szkoły średniej. Kobiety stanowiły 80 % grupy badawczej ze szkół średnich, mężczyźni 20% grupy badawczej ze szkół średnich. 100% badanych odnosi się do łącznej liczby 50 przebadanych nauczycieli ze szkoły średniej.

Tabela 6.2 Liczebność badanych nauczycieli ze szkoły podstawowej ze względu na płeć

Rodzaj szkoły	kobiety	%	mężczyźni	%
Szkoła podstawowa	43	86	7	14

100 % badanych stanowi grupa 50 nauczycieli ze szkoły podstawowej

Źródło: badania własne

W badaniach wzięło udział 43 kobiety i 7 mężczyzn ze szkoły podstawowej. Kobiety stanowiły 86% grupy badawczej ze szkół podstawowych, mężczyźni 14% grupy badawczej ze szkół podstawowych. 100% badanych odnosi się do łącznej liczby 50 przebadanych nauczycieli ze szkoły podstawowej.



Tabela 6.3 Liczebność badanych nauczycieli ze względu na stopień awansu zawodowego

Zmienna/kategorie	Wskaźniki	N	%
Stopień awansu zawodowego	stażysta	2	2
	kontraktowy	26	26
	mianowany	24	24
	dplomowany	48	48
	Razem	100	100

100 % badanych stanowi cała grupa badawcza – 100 nauczycieli

Źródło: badania własne

Najliczniej w badaniach reprezentowani byli nauczyciele ze stopniem awansu nauczyciela dyplomowanego (48 %), następnie kontraktowego (26%), mianowanego (24%), tylko 2 osoby (2%) miały krótki staż pracy i zajmowały stanowisko nauczyciela-stażysty.

Szczegółowe dane badanej populacji, odnoszące się do stopni awansu zawodowego w kontekście płci pokazują poniższe tabele.

Tabela 6.4 Liczebność badanych kobiet ze szkoły średniej pod względem awansu zawodowego

Płeć	Stopień awansu zawodowego	N	%
Kobiety	stażysta	2	5
	kontraktowy	9	22,5
	mianowany	7	17,5
	dplomowany	22	55
	Razem	40	100

100 % stanowi grupa 40 kobiet ze szkoły średniej

Źródło: badania własne

W badaniach wzięło udział 40 kobiet ze szkół średnich, najwięcej wśród nich miało stopień awansu nauczyciela dyplomowanego (55%), 9 nauczycielek (22,5%) posiadało stopień nauczyciela kontraktowego, 7 (17,5%) stopień nauczyciela mianowanego, tylko 2 osoby płci żeńskiej (5%) zajmowały stanowisko nauczyciela stażysty.



Tabela 6.5 Liczebność badanych mężczyzn ze szkoły średniej pod względem awansu zawodowego

Płeć	Stopień awansu zawodowego	N	%
Mężczyźni	stażysta	-	-
	kontraktowy	2	20
	mianowany	3	30
	dplomowany	5	50
	Razem	10	100

100 % stanowi grupa 10 mężczyzn ze szkoły średniej

Źródło: badania własne

W badaniach wzięło udział 10 mężczyzn ze szkół średnich, połowa z nich miała stopień awansu nauczyciela dyplomowanego, 3 nauczycieli (30%) posiadało stopień nauczyciela mianowanego, 2 (20%) stopień nauczyciela kontraktowego, nie było stażystów wśród badanych nauczycieli-mężczyzn.

Tabela 6.6 Liczebność badanych kobiet ze szkoły podstawowej pod względem awansu zawodowego

Płeć	Stopień awansu zawodowego	N	%
Kobiety	stażysta	-	-
	kontraktowy	15	35
	mianowany	12	28
	dplomowany	16	37
	Razem	43	100

100 % stanowi grupa 43 kobiet ze szkoły podstawowej

Źródło: badania własne

Wśród 43 kobiet ze szkoły podstawowej było 16 nauczycielek dyplomowanych (37%), 15 kontraktowych (35%), 12 mianowanych (28%), nie było w tej grupie nauczycielek-stażystek.



Tabela 6.7 Liczebność badanych mężczyzn ze szkoły podstawowej pod względem awansu zawodowego

Płeć	Stopień awansu zawodowego	N	%
Mężczyźni	stażysta	-	-
	kontraktowy	-	-
	mianowany	2	29
	dplomowany	5	71
	Razem	7	100

100 % stanowi 7 mężczyzn ze szkoły podstawowej

Źródło: badania własne

W badaniach wzięło udział 7 mężczyzn ze szkoły podstawowej: 5 nauczycieli (71%) ze stopniem awansu nauczyciela dyplomowanego i 2 nauczycieli (29%) posiadających stopień nauczyciela mianowanego, nie było stażystów i nauczycieli kontraktowych wśród badanych nauczycieli-mężczyzn.

6.2 Analiza statystyczna wyników badań

6.2.1 Korelacje między zmiennymi

Na początku dokonana zostanie analiza korelacji wymiarów wypalenia zawodowego z wiekiem badanych. W analizach posługiwano się następującymi przedziałami: poniżej 0,2 - brak korelacji; 0,2 - 0,4 - korelacja słaba; 0,4 - 0,7 - korelacja średnia; 0,7 - 0,9 - korelacja silna; 0,9 - 1,0 - korelacja bardzo silna (Siła korelacji – klasyfikacja, 2019).

Poniższa tabela przedstawia korelacje między wiekiem a wymiarami wypalenia zawodowego.

Tabela 6.8 Korelacje między wiekiem a wymiarami wypalenia zawodowego

		wiek	LBQ_WyczPs	LBQ_BrakZaa	LBQ_BrakSku	LBQ_Rozczar
wiek	Korelacja Pearsona	1	.594**	.552**	.616**	.580**
	Istotność (dwustronna)		.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100
LBQ_WyczPs	Korelacja Pearsona	.594**	1	.827**	.814**	.835**
	Istotność (dwustronna)	.000		.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100
LBQ_BrakZaa	Korelacja Pearsona	.552**	.827**	1	.901**	.841**
	Istotność (dwustronna)	.000	.000		.000	.000
	N	100	100	100	100	100
LBQ_BrakSku	Korelacja Pearsona	.616**	.814**	.901**	1	.832**
	Istotność (dwustronna)	.000	.000	.000		.000
	N	100	100	100	100	100
LBQ_Rozczar	Korelacja Pearsona	.580**	.835**	.841**	.832**	1
	Istotność (dwustronna)	.000	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100

** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

Źródło: badania własne



Biorąc pod uwagę dane tabeli korelacji, widać, że współczynnik r-Pearsona między wiekiem a wszystkimi wymiarami wypalenia zawodowego jest wysoki. Wszystkie korelacje z wiekiem badanych są silne i **dodatnie**, najwyższa wartość odnosi się do poczucia braku skuteczności - na poziomie $r=.616$, w odniesieniu do wyczerpania psychofizycznego przyjmuje wartość $r=.594$, rozczarowania $r=.580$, braku zaangażowania $r=.552$. Warto zaznaczyć, że pomiędzy podskalami testu LBQ zaobserwować można bardzo silne korelacje. np. brak zaangażowania i poczucie braku skuteczności na poziomie: $r=.901$, poczucie braku skuteczności i rozczarowanie: $r=.832$, brak zaangażowania w relacje z klientami i wyczerpanie psychofizyczne: $r=.827$, wyczerpanie psychofizyczne i poczucie braku skuteczności: $r=.814$, wyczerpanie psychofizyczne i rozczarowanie: $r=.835$, brak zaangażowania w relacje z klientami i rozczarowanie: $r=.841$.

Poniżej znajduje się tabela ukazująca z kolei korelacje między wiekiem a wymiarami kompetencji społecznych, do których zaliczyć można: poziom kompetencji społecznych: warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz w sytuacjach wymagających asertywności. Tabela zawiera także wynik łączny (ogólny) poziomu kompetencji społecznych.

Tabela 6.9 Korelacje między wiekiem a wymiarami kompetencji społecznych

		wiek	KKS_INTYM	KKS_EKSP	KKS_ASERT	KKS_OGÓLNY
wiek	Korelacja Pearsona	1	-.486**	-.422**	-.398**	-.474**
	Istotność (dwustronna)		.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100
KKS_INTYM	Korelacja Pearsona	-.486**	1	.703**	.724**	.887**
	Istotność (dwustronna)	.000		.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100
KKS_EKSP	Korelacja Pearsona	-.422**	.703**	1	.745**	.915**
	Istotność (dwustronna)	.000	.000		.000	.000
	N	100	100	100	100	100
KKS_ASERT	Korelacja Pearsona	-.398**	.724**	.745**	1	.895**
	Istotność (dwustronna)	.000	.000	.000		.000
	N	100	100	100	100	100
KKS_OGÓLNY	Korelacja Pearsona	-.474**	.887**	.915**	.895**	1
	Istotność (dwustronna)	.000	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100

** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

Źródło: badania własne



Wiek koreluje na poziomie przeciętnym **ujemnie** ze wszystkimi wymiarami kompetencji społecznych. Między poziomem kompetencji społecznych: warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych a wiekiem korelacja Pearsona jest średnia i przyjmuje wartość: $r=-.486$. Między poziomem kompetencji społecznych warunkujących efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej a wiekiem odnotować można korelację średnią: $r=-.422$. Między poziomem kompetencji społecznych warunkujących efektywność w sytuacjach wymagających asertywności a wiekiem korelacja jest słaba i przyjmuje wartość: $r=-.398$. Analiza korelacji pokazała związek ze znakiem ujemnym między wiekiem, a poszczególnymi zmiennymi kompetencji społecznych, czyli wzrost wartości jednej zmiennej pociąga za sobą spadek wartości drugiej zmiennej.

Tabela poniższa przedstawia korelacje między wiekiem a wymiarami inteligencji emocjonalnej, wyróżnione zmienne to: wynik ogólny kwestionariusza INTE oraz zdolność do wykorzystywania emocji do wspomagania procesów myślenia i działania i zdolność do rozpoznawania emocji.

Tabela 6.10 Korelacje między wiekiem a wymiarami inteligencji emocjonalnej

		wiek	INTE_ROZPOZ	INTE_WYKORZ	INTE_OGÓLNY
wiek	Korelacja Pearsona	1	-.556**	-.587**	-.603**
	Istotność (dwustronna)		.000	.000	.000
	N	100	100	100	100
INTE_ROZPOZ	Korelacja Pearsona	-.556**	1	.753**	.909**
	Istotność (dwustronna)	.000		.000	.000
	N	100	100	100	100
INTE_WYKORZ	Korelacja Pearsona	-.587**	.753**	1	.956**
	Istotność (dwustronna)	.000	.000		.000
	N	100	100	100	100
INTE_OGÓLNY	Korelacja Pearsona	-.603**	.909**	.956**	1
	Istotność (dwustronna)	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100

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

Źródło: badania własne

Biorąc pod uwagę dane powyższej tabeli zawierającej wyniki korelacji, można dostrzec korelacje **ujemne** między wiekiem a wymienionymi czynnikami inteligencji emocjonalnej. Między zdolnością do wykorzystywania emocji do wspomagania procesów myślenia i działania a wiekiem zaobserwować można średnie korelacje na poziomie: $r=-.587$. Między zdolnością do rozpoznawania emocji a wiekiem korelacja jest średnia i przyjmuje wartość:



$r=-.556$, wynik ogólny kwestionariusza koreluje także średnio z wiekiem badanych na poziomie: $r=-.603$. Oznacza to, że istnieje związek między wiekiem a zdolnością do rozpoznawania emocji oraz wykorzystania emocji do wspomagania procesów myślenia i działania, jest to korelacja ujemna, co oznacza, że przy wzroście wartości jednej zmiennej, druga wykazuje tendencję spadkową.

Interesujące wyniki uzyskano w odniesieniu do korelacji między zmiennymi wypalenia zawodowego oraz kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej.

Tabela 6.11 Korelacje między wiekiem a wymiarami inteligencji emocjonalnej oraz składowymi kompetencjami społecznymi

		LBQ_WyczPs	LBQ_BrakZaa	LBQ_BrakSku	LBQ_Rozczar	KKS_INTYM	KKS_EKSP	KKS_ASERT	INTE_ROZPOZ	INTE_WYKORZ	INTE_OGOLNY
LBQ_WyczPs	Korelacja Pearsona	1	.827**	.814**	.835**	-.629**	-.628**	-.466**	-.559**	-.646**	-.642**
	Istotność (dwustronna)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
LBQ_BrakZaa	Korelacja Pearsona	.827**	1	.901**	.841**	-.619**	-.657**	-.465**	-.629**	-.729**	-.731**
	Istotność (dwustronna)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
LBQ_BrakSku	Korelacja Pearsona	.814**	.901**	1	.832**	-.647**	-.653**	-.471**	-.687**	-.735**	-.783**
	Istotność (dwustronna)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
LBQ_Rozczar	Korelacja Pearsona	.835**	.841**	.832**	1	-.485**	-.559**	-.374**	-.588**	-.672**	-.677**
	Istotność (dwustronna)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

		KKS_OGOLNY	LBQ_WyczPs	LBQ_BrakZaa	LBQ_BrakSku	LBQ_Rozczar	INTE_ROZPOZ	INTE_WYKORZ	INTE_OGOLNY
KKS_OGOLNY	Korelacja Pearsona	1	-.639**	-.654**	-.662**	-.519**	.675**	.657**	.714**
	Istotność (dwustronna)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100

Źródło: badania własne

Na wszystkich wymiarach wypalenia zawodowego, czyli w aspekcie: wyczerpania psychofizycznego, braku zaangażowania w relacje z klientami, poczucia braku skuteczności oraz rozczarowania, mamy do czynienia z silnymi i średnimi **ujemnymi** korelacjami między wszystkimi zmiennymi kompetencji społecznych i wynikiem łącznym oraz dwoma czynnikami inteligencji emocjonalnej, jak również wynikiem ogólnym. Między wymiarem wypalenia zawodowego – **wyczerpaniem psychofizycznym** a kompetencjami warunkującymi efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, współczynnik korelacji Pearsona jest średni i wynosi: $r=-.629$, podobnie względem kompetencji warunkujących



efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej: $r=-.628$. Między kompetencjami warunkującymi efektywność w sytuacjach wymagających asertywności korelacja jest słaba do średniej i przyjmuje wartość: $r=-.466$. Wynik ogólny KKS koreluje średnio z wyczerpaniem psychofizycznym na poziomie: $r=-.639$.

W odniesieniu do wszystkich wymiarów inteligencji emocjonalnej względem wyczerpania psychofizycznego, uzyskano średnie korelacje **ujemne**. Między zdolnością do wykorzystywania emocji do wspomagania procesów myślenia i działania a wyczerpaniem psychofizycznym współczynnik korelacji Pearsona jest średni i wynosi $r=-.646$. Między zdolnością do rozpoznawania emocji a wyczerpaniem psychofizycznym korelacja jest średnia i przyjmuje wartość: $r=-.559$, wynik ogólny kwestionariusza koreluje z tym czynnikiem wypalenia na poziomie średnim: $r=-.642$.

W odniesieniu do kolejnego wymiaru wypalenia zawodowego: **braku zaangażowania w relacje z klientami** a wszystkimi wymiarami kompetencji społecznych, można dostrzec średnie korelacje **ujemne**. Między kompetencjami warunkującymi efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, a brakiem zaangażowania w relacje z klientem, współczynnik korelacji Pearsona jest średni i wynosi: $r=-.619$. Między kompetencjami warunkującymi efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej a brakiem zaangażowania w relacje z klientami korelacje są średnie: $r=-.657$. Wynik ogólny KKS koreluje z brakiem zaangażowania w relacje z klientami na poziomie średnim $r=-.554$. Korelację na poziomie średnim zaobserwować można między kompetencjami warunkującymi efektywność w sytuacjach wymagających asertywności a brakiem zaangażowania w relacje z klientami, gdzie $r=-.465$.

W odniesieniu do wymiarów inteligencji emocjonalnej względem **braku zaangażowania w relacje z klientem** uzyskano następujące silne i średnie korelacje **ujemne**. Między zdolnością do wykorzystywania emocji do wspomagania procesów myślenia i działania a brakiem zaangażowania w relacje z klientem korelacja jest silna na poziomie: $r=-.729$. Między zdolnością do rozpoznawania emocji a brakiem zaangażowania w relacje z klientem korelacja jest średnia: $r=-.629$, wynik ogólny kwestionariusza wykazuje silną korelację z brakiem zaangażowania w relacje z klientem - na poziomie $r=-.731$.

Biorąc pod uwagę kolejny wymiar wypalenia zawodowego **poczucie braku skuteczności** można oznaczyć średnie korelacje **ujemne** z kompetencjami warunkującymi efektywność zachowań w sytuacjach intymnych na poziomie $r=-.647$. Podobnie między kompetencjami warunkującymi efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz poczuciem braku



skuteczności, korelacja jest średnia na poziomie: $r=-.653$. Wynik ogólny KKS koreluje umiarkowanie z poczuciem braku skuteczności na poziomie: $r=-.662$, umiarkowana korelacja dotyczy kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach wymagających asertywności oraz poczucia braku skuteczności: $r=-.471$.

W odniesieniu do wymiarów inteligencji emocjonalnej względem poczucia braku skuteczności uzyskano średnie i silne korelacje **ujemne**. Między zdolnością do wykorzystywania emocji do wspomagania procesów myślenia i działania a poczuciem braku skuteczności uzyskano korelację silną na poziomie $r=-.735$. Między zdolnością do rozpoznawania emocji a poczuciem braku skuteczności korelacja jest średnia i przyjmuje wartość: $r=-.687$. Silna korelacja występuje między wynikiem ogólnym inteligencji emocjonalnej a poczuciem braku skuteczności, gdzie: $r=-.763$.

Biorąc pod uwagę kolejny wymiar wypalenia zawodowego - **rozczerowanie**, w odniesieniu do poziomu kompetencji społecznych uzyskano **ujemne** korelacje średnie i słabe. Korelacja między rozczarowaniem a kompetencjami warunkującymi efektywność zachowań w sytuacjach intymnych przyjmuje wartość średnią $r=-.465$. Korelacja między kompetencjami warunkującymi efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej a rozczarowaniem jest średnia i przyjmuje wartość: $r=-.559$, wynik ogólny KKS koreluje z rozczarowaniem na poziomie średnim $r=-.519$. Korelacja między tym wymiarem wypalenia zawodowego a poziomem kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach wymagających asertywności jest słaba i wynosi: $r=-.374$.

W odniesieniu do wymiarów inteligencji emocjonalnej względem rozczarowania można zaobserwować średnie korelacje **ujemne**. Między zdolnością do wykorzystywania emocji do wspomagania procesów myślenia i działania a rozczarowaniem jest średnia korelacja na poziomie: $r=-.672$. Korelacja między wynikiem ogólnym KKS a rozczarowaniem jest średnia: $r=-.677$, podobna – średnia korelacja istnieje między tym czynnikiem wypalenia zawodowego a zdolnością do rozpoznawania emocji, gdzie współczynnik Pearsona: $r=-.588$.

Korelacje **ujemne** oznaczają, że badane zmienne współwystępują ze sobą i że wzrost wartości jednej oznacza spadek wartości drugiej, w tym wypadku dotyczy to natężenia wymiarów wypalenia zawodowego i poziomu kompetencji społecznych oraz inteligencji emocjonalnej.



Korelacje między zmiennymi kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej przedstawia poniższa tabela.

Tabela 6.12 Korelacje między wiekiem a wymiarami inteligencji emocjonalnej oraz składowymi kompetencji społecznych

		KKS_INTYM	KKS_EKSPO	KKS_ASERT	INTE_ROZPOZ	INTE_WYKORZ	INTE_OGÓLNY
KKS_INTYM	Korelacja Pearsona	1	.703**	.724**	.721**	.685**	.749**
	Istotność (dwustronna)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100
KKS_EKSPO	Korelacja Pearsona	.703**	1	.745**	.588**	.600**	.637**
	Istotność (dwustronna)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100
KKS_ASERT	Korelacja Pearsona	.724**	.745**	1	.523**	.477**	.539**
	Istotność (dwustronna)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100
INTE_ROZPOZ	Korelacja Pearsona	.721**	.588**	.523**	1	.753**	.909**
	Istotność (dwustronna)	.000	.000	.000		.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100
INTE_WYKORZ	Korelacja Pearsona	.685**	.600**	.477**	.753**	1	.956**
	Istotność (dwustronna)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	100	100	100	100	100	100
INTE_OGÓLNY	Korelacja Pearsona	.749**	.637**	.539**	.909**	.956**	1
	Istotność (dwustronna)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100	100

Źródło: badania własne

Wymiar KKS odnoszący się do **kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych** koreluje **dodatnio** z czynnikami inteligencji emocjonalnej oraz wynikiem łącznym: na poziomie średnim ze zdolnością do wykorzystywania emocji do wspomagania procesów myślenia i działania: $r=.685$, a silnie zarówno ze zdolnością do rozpoznawania emocji: $r=.721$ oraz z wynikiem ogólnym INTE: $r=.748$.

Korelacja między wymiarem **kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznych** a czynnikami inteligencji emocjonalnej oraz wynikiem



łącznym jest **dodatnia**. Między zdolnością do wykorzystywania emocji do wspomaganie procesów myślenia i działania jest średnia i wynosi: $r=.600$, podobnie względem zdolności do rozpoznawania emocji: $r=.588$ i w odniesieniu do wyniku ogólnego INTE: $r=.637$.

Wymiar **kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach asertywności** koreluje **dodatnio** z czynnikami inteligencji emocjonalnej oraz wynikiem łącznym. Ze zdolnością do wykorzystywania emocji do wspomaganie procesów myślenia i działania koreluje na poziomie średnim: $r=.477$, podobnie średnio ze zdolnością do rozpoznawania emocji - na poziomie $r=.523$, podobnie jak z wynikiem ogólnym INTE: $r=.539$.

Współczynnik korelacji Pearsona między wynikiem łącznym KKS a czynnikami inteligencji emocjonalnej oraz wynikiem łącznym jest **dodatni**. Wynik łączny koreluje ze zdolnością do wykorzystywania emocji do wspomaganie procesów myślenia i działania na poziomie średnim i wynosi: $r=.657$, podobnie dzieje się ze zdolnością do rozpoznawania emocji $r=.675$. Korelacja między wynikiem łącznym KKS a wynikiem ogólnym INTE jest silna, gdzie: $r=.714$. Wszystkie analizy korelacji pokazują średnie i silne **dodatnie** zależności między wartościami zmiennych, wartość jednej zmiennej rośnie, gdy wzrasta wartość drugiej.

6.2.2 Analiza wariancji

W poniższej tabeli znajdują się wyniki analizy wariancji, dzięki której można zobaczyć, jak poszczególne zmienne oddziałują ze zmiennymi odnoszącymi się do wypalenia.



Tabela 6.13 Wyniki analizy wariancji dla zmiennych wypalenia z uwzględnieniem czynników stałych: stopień awansu, wiek, płeć

Źródło	Zmienna zależna	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	istotność	Czastkowe Eta kwadrat
Model skorygowany	LBQ_WyczPs	1727.131 ^a	12	143.928	6.648	.000	.478
	LBQ_BrakZaa	1234.750 ^b	12	102.896	5.168	.000	.416
	LBQ_BrakSku	1639.877 ^c	12	136.656	6.376	.000	.468
	LBQ_Rozczar	1603.410 ^d	12	133.618	5.909	.000	.449
Stała	LBQ_WyczPs	121.509	1	121.509	5.612	.020	.061
	LBQ_BrakZaa	148.040	1	148.040	7.435	.008	.079
	LBQ_BrakSku	24.086	1	24.086	1.124	.292	.013
wiek	LBQ_Rozczar	101.494	1	101.494	4.489	.037	.049
	LBQ_WyczPs	165.844	1	165.844	7.198	.009	.076
	LBQ_BrakZaa	63.363	1	63.363	3.182	.078	.035
stopieńawansuzawodowego	LBQ_BrakSku	187.677	1	187.677	8.757	.004	.091
	LBQ_Rozczar	90.659	1	90.659	4.010	.048	.044
	LBQ_WyczPs	228.807	3	76.269	3.523	.018	.108
PŁEĆ	LBQ_BrakZaa	118.014	3	39.338	1.976	.124	.064
	LBQ_BrakSku	79.763	3	26.588	1.241	.300	.041
	LBQ_Rozczar	180.738	3	60.246	2.664	.053	.084
rodzajszkoly	LBQ_WyczPs	89.524	1	89.524	4.135	.045	.045
	LBQ_BrakZaa	32.945	1	32.945	1.655	.202	.019
	LBQ_BrakSku	11.685	1	11.685	.545	.462	.006
stopieńawansuzawodowego * PŁEĆ	LBQ_Rozczar	105.746	1	105.746	4.677	.033	.051
	LBQ_WyczPs	219.445	1	219.445	10.136	.002	.104
	LBQ_BrakZaa	178.091	1	178.091	8.945	.004	.093
stopieńawansuzawodowego * PŁEĆ * rodzajszkoly	LBQ_BrakSku	159.196	1	159.196	7.428	.008	.079
	LBQ_Rozczar	195.064	1	195.064	8.627	.004	.090
	LBQ_WyczPs	122.030	2	61.015	2.818	.065	.061
stopieńawansuzawodowego * PŁEĆ * rodzajszkoly	LBQ_BrakZaa	130.177	2	65.088	3.269	.043	.070
	LBQ_BrakSku	132.989	2	66.495	3.103	.050	.067
	LBQ_Rozczar	117.047	2	58.524	2.588	.081	.056
PŁEĆ * rodzajszkoly	LBQ_WyczPs	65.659	2	32.829	1.516	.225	.034
	LBQ_BrakZaa	64.392	2	32.196	1.617	.204	.036
	LBQ_BrakSku	79.349	2	39.674	1.851	.163	.041
stopieńawansuzawodowego * PŁEĆ * rodzajszkoly	LBQ_Rozczar	90.533	2	45.266	2.002	.141	.044
	LBQ_WyczPs	82.164	1	82.164	3.795	.055	.042
	LBQ_BrakZaa	59.416	1	59.416	2.984	.088	.033
stopieńawansuzawodowego * PŁEĆ * rodzajszkoly	LBQ_BrakSku	63.227	1	63.227	2.950	.089	.033
	LBQ_Rozczar	29.559	1	29.559	1.307	.256	.015
	LBQ_WyczPs	10.252	1	10.252	.474	.493	.005
Błąd	LBQ_BrakZaa	3.377	1	3.377	.170	.681	.002
	LBQ_BrakSku	8.537	1	8.537	.398	.530	.005
	LBQ_Rozczar	1.386	1	1.386	.061	.805	.001
	LBQ_WyczPs	1883.619	87	21.651			
Ogółem	LBQ_BrakZaa	1732.160	87	19.910			
	LBQ_BrakSku	1884.633	87	21.433			
	LBQ_Rozczar	1967.150	87	22.611			
	LBQ_WyczPs	51791.000	100				
Ogółem skorygowane	LBQ_BrakZaa	40875.000	100				
	LBQ_BrakSku	36157.000	100				
	LBQ_Rozczar	43092.000	100				
	LBQ_WyczPs	3610.750	99				
Ogółem skorygowane	LBQ_BrakZaa	2956.910	99				
	LBQ_BrakSku	3504.510	99				
	LBQ_Rozczar	3570.560	99				

- a. R kwadrat = .478 (Skorygowane R kwadrat = .406)
- b. R kwadrat = .416 (Skorygowane R kwadrat = .336)
- c. R kwadrat = .468 (Skorygowane R kwadrat = .395)
- d. R kwadrat = .449 (Skorygowane R kwadrat = .373)

Źródło: badania własne

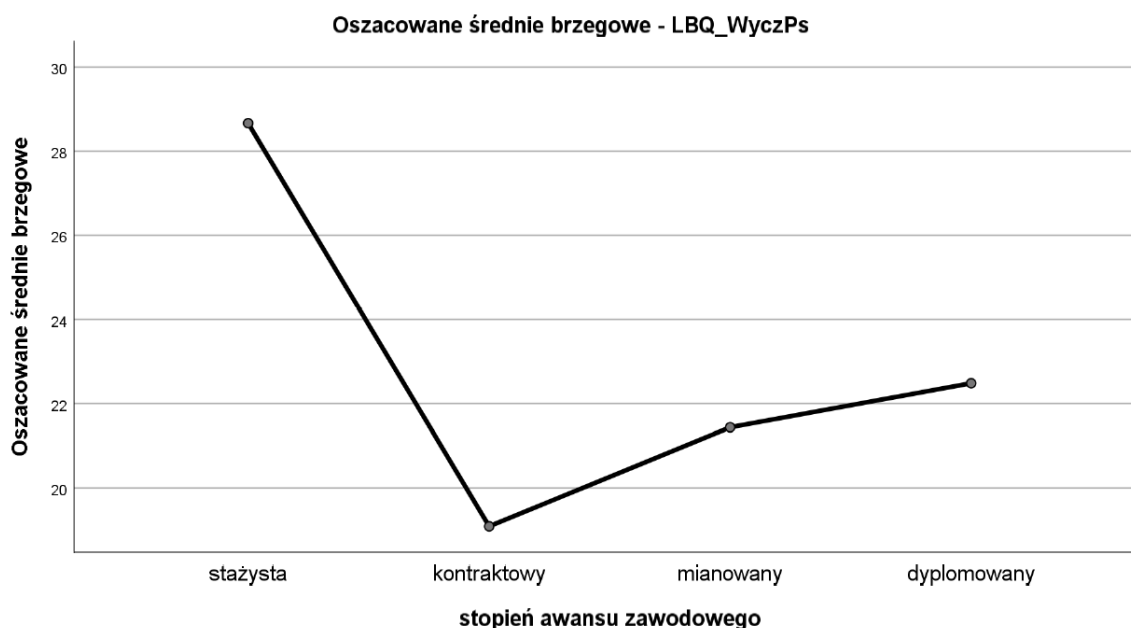
Wiek jest zmienną ciągłą, widać, że wiek osób badanych okazał się istotny dla **wyczerpania psychofizycznego** ($F=7.198$; $p=0.009$, $eta^2 = 0.076$) i **braku skuteczności** ($F=9.757$; $p=0.004$; $eta^2 = .091$). Na granicy istotności w tym zestawieniu znajduje się **rozczarowanie** ($F=4.010$; $p=0,048$; $eta^2=0.044$). Analiza wariancji wykazuje wpływ wieku na 3 zmienne. Natomiast w przypadku jednej zmiennej, czyli **braku zaangażowania** mamy do czynienia z tendencją statystyczną ($F=3,182$; $p=0,078$, $eta^2 = .035$).



W analizie wariancji stopień awansu zawodowego badanych okazał się istotny dla **wyczerpania psychofizycznego** ($F=3,523$; $p=0,018$, $\eta^2=.108$).

Poniżej znajduje się wykres, ukazujący poziom zmiennej wypalenia zawodowego: Wyczerpanie psychofizyczne, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego.

Wykres 6.1 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Wyczerpanie psychofizyczne, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego



Współzmiennie występujące w modelu zostały oszacowane jako następujące wartości: wiek = 39.11

Źródło: badania własne

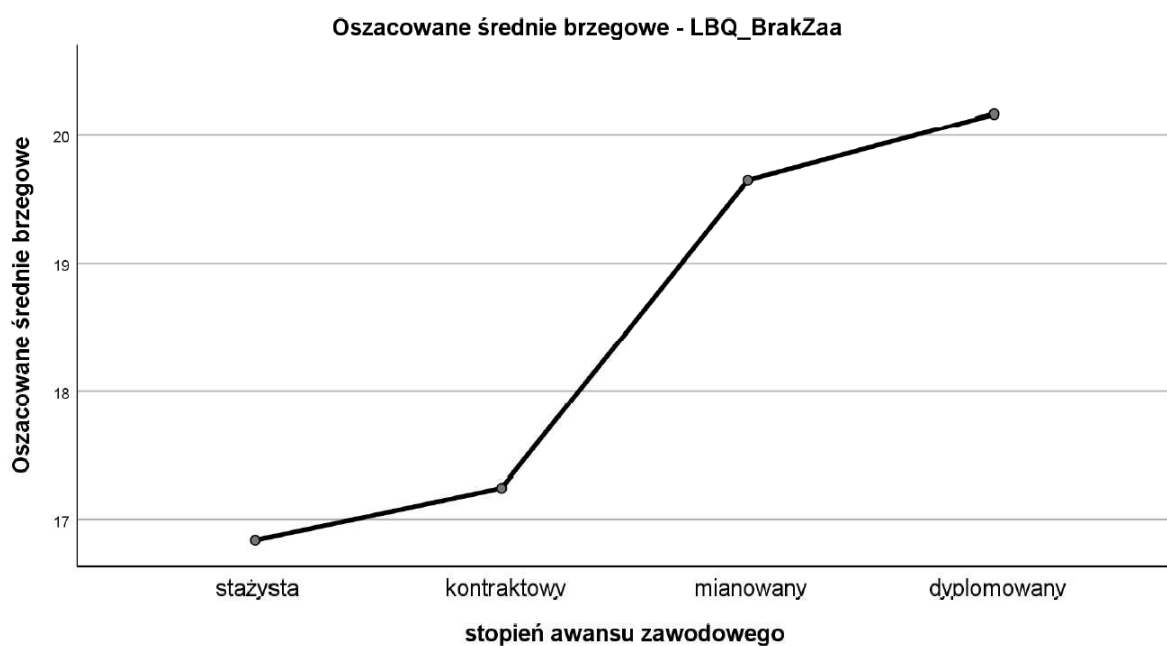
Wykres zawiera "szacowane średnie brzegowe", które są liczone z wyników surowych, ale dodatkowo uwzględniają liczebności grup i rozkład współzmiennych. Odnosząc się do statystyk opisowych, bazujących na surowych wynikach średnich /arytmetycznych/ warto zamieścić tu informacje dotyczące wymiarów wypalenia zawodowego w odniesieniu do norm. Najwyższy wskaźnik wypalenia w odniesieniu do wymiaru **wyczerpania psychofizycznego** odnotować można wśród nauczycieli stażystów, $m=25,00$; $SD=11,314$ jednak wyniki nie są reprezentatywne, bo dotyczą tylko dwóch osób. W odniesieniu do tabeli norm dla tych nauczycieli są to wyniki wysokie. Najniższa wartość wyczerpania psychofizycznego odnosi się do nauczycieli kontraktowych $m=17,31$; $SD=4,815$, których średni wynik surowy odniesiony do tabeli norm w tym „komponencie” wypalenia osiąga poziom wyników przeciętnych, wskazując na możliwość występowania objawów zmęczenia, odczuwanej trudności w pokonywaniu codziennych obowiązków. Nauczyciele mianowani



w tym wymiarze wypalenia zawodowego uzyskali wyniki: $m=19,96$; $SD=4,175$ na poziomie górnego pułapu wyników przeciętnych, wskazujących na możliwość występowania objawów wypalenia zawodowego, zaś dyplomowani uzyskali najwyższe wyniki $m=25,33$; $SD=5,216$ i mogą odczuwać zmęczenie psychofizyczne, a ich wynik wskazuje na rozwój wypalenia zawodowego (por. Aneks tabela 9).

Aby dopełnić obraz warto pokazać kolejne składowe wypalenia zawodowego.

Wykres 6.2 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Brak zaangażowania w relacje z klientem, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego



Współzmiennie występujące w modelu zostały oszacowane jako następujące wartości: wiek = 39.11

Źródło: badania własne

W odniesieniu drugiego wymiaru wypalenia zawodowego czyli **braku zaangażowania w relacje z klientem**, w całej badanej populacji, zaobserwować można wyraźną tendencję rosnącą: wraz z wiekiem, zdobywaniem kolejnych stopni awansu zawodowego, tym samym doświadczenia w pracy z młodzieżą.

Bazując na statystykach opisowych, gdzie mamy średnie arytmetyczne z wyników surowych, u nauczycieli-stażystów odnotować można: $m=14,50$ $SD=4,950$, które oznaczają wyniki przeciętne w tym wymiarze, mogące wskazywać na możliwość wystąpienia pewnych problemów związanych z syndromem wypalenia. Podobnie jest u nauczycieli kontraktowych $m=15,88$; $SD=3,933$. Wyniki nauczycieli mianowanych $m=18,00$; $SD=3,659$ w odniesieniu do



norm są na pograniczu wyników umiarkowanych i wysokich, w przypadku nauczycieli dyplomowanych – wysokich, gdzie $m=22,90$; $SD=5,629$ (por. Aneks tabela 10).

Wykres 6.3 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Poczucie braku skuteczności, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego



Współzmiennie występujące w modelu zostały oszacowane jako następujące wartości: wiek = 39.11

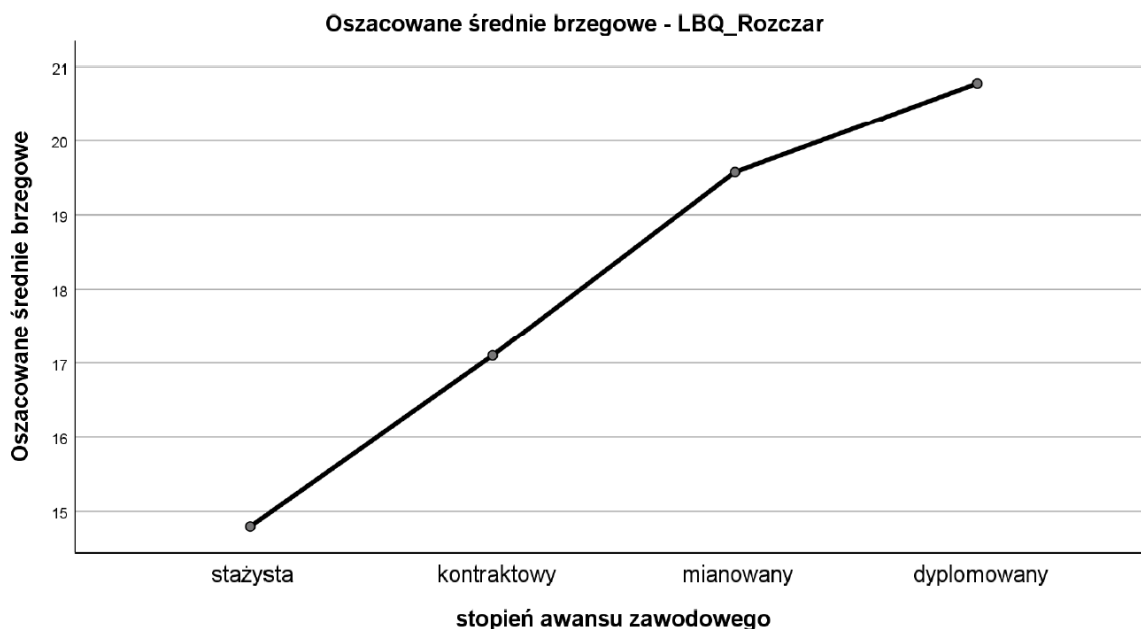
Źródło: badania własne

W odniesieniu do trzeciego wymiaru wypalenia, jakim jest Poczucie braku skuteczności, widać tendencję rosnącą od nauczycieli stażystów do mianowanych, oszacowane średnie brzegowe są niższe: wraz z wiekiem, zdobywaniem kolejnych stopni awansu zawodowego, tym samym doświadczenia w pracy z młodzieżą, u badanych nauczycieli narasta brak zaangażowania.

Biorąc pod uwagę statystyki opisowe, gdzie mamy średnie arytmetyczne z wyników surowych, u nauczycieli-stażystów odnotować można: $m=12,00$; $SD=0,000$, które oznaczają wyniki przeciętne w tym wymiarze, mogące wskazywać na możliwość wystąpienia pewnych problemów związanych z syndromem wypalenia. Podobnie jest u nauczycieli kontraktowych $m=14,00$; $SD=4,391$. Wyniki nauczycieli mianowanych $m=16,42$; $SD=3,525$ w odniesieniu do norm są na pograniczu wyników umiarkowanych i wysokich, w przypadku nauczycieli dyplomowanych – wysokich, gdzie $m=21,35$; $SD=5,923$ (por. Aneks tabela 11). Poczucie braku skuteczności objawiać się może przeświadczeniem o niskiej efektywności swoich działań, nie dostrzeganiem rezultatów, jakie osiągają podopieczni, dzięki ich staraniom.



Wykres 6.4 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Rozczarowania, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego



Współzmiennie występujące w modelu zostały oszacowane jako następujące wartości: wiek = 39.11

Źródło: badania własne

Czwartym wymiarem wypalenia zawodowego w teście LBQ jest rozczarowanie. Wykres uwzględnia oszacowane średnie brzegowe. Można dostrzec, że wraz z osiągnięciem kolejnych stopni awansu zawodowego, rośnie poziom niezadowolenia, czyli maleje entuzjazm do działania.

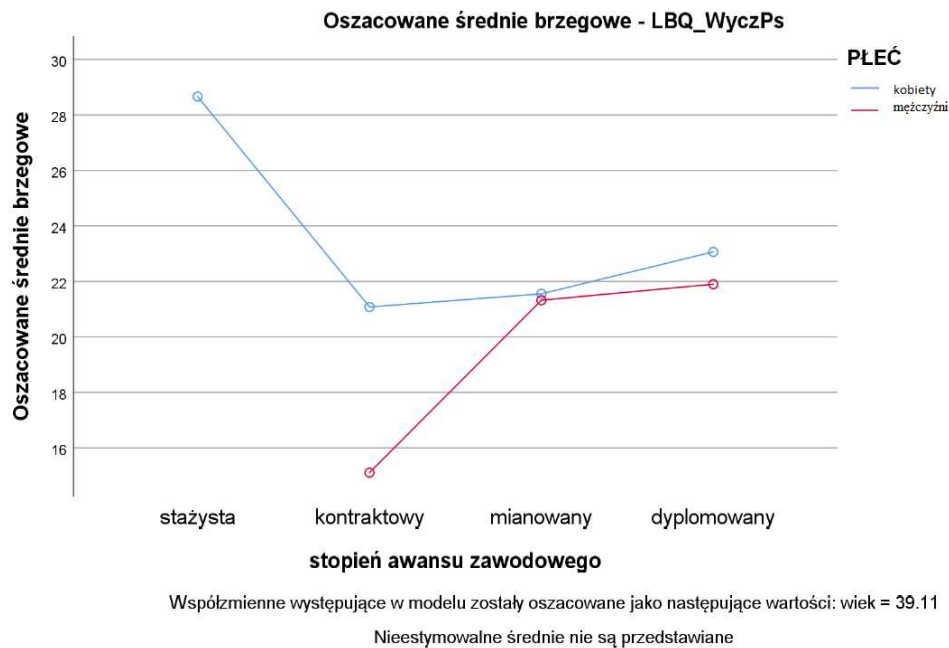
Biorąc pod uwagę statystyki opisowe gdzie mamy średnie arytmetyczne z wyników surowych, u nauczycieli-stażystów odnotowano: $m=12,00$; $SD=0,000$, które oznaczają wyniki przeciętne w tym wymiarze, mogące wskazywać na możliwość wystąpienia pewnych problemów związanych z syndromem wypalenia. Podobnie jest u nauczycieli kontraktowych $m=15,85$; $SD=5,890$. Wyniki nauczycieli mianowanych $m=18,33$; $SD=3,358$ w odniesieniu do norm są na pograniczu wyników umiarkowanych i wysokich, w przypadku nauczycieli dyplomowanych – wysokich, gdzie $m=23,17$; $SD=5,301$ (por. Aneks tabela 12).

Mimo, że istnieje dysproporcja w liczebności nauczycieli względem płci, co wiąże się z dużym sfeminizowaniem tego zawodu, to jednak warto pokazać, że płeć osób badanych okazała się istotnym czynnikiem różnicującym poziom **wyczerpania psychofizycznego** ($F=4,135$; $p=.045$; $\eta^2=.045$) oraz **rozczerowania** ($F=4,677$; $p=.033$; $\eta^2=.051$).

Poniżej znajdują się wykresy pokazujące poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: wyczerpania psychofizycznego oraz rozczarowania w odniesieniu do płci badanych.



Wykres 6.5 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Wyczerpanie psychofizyczne, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na płeć.

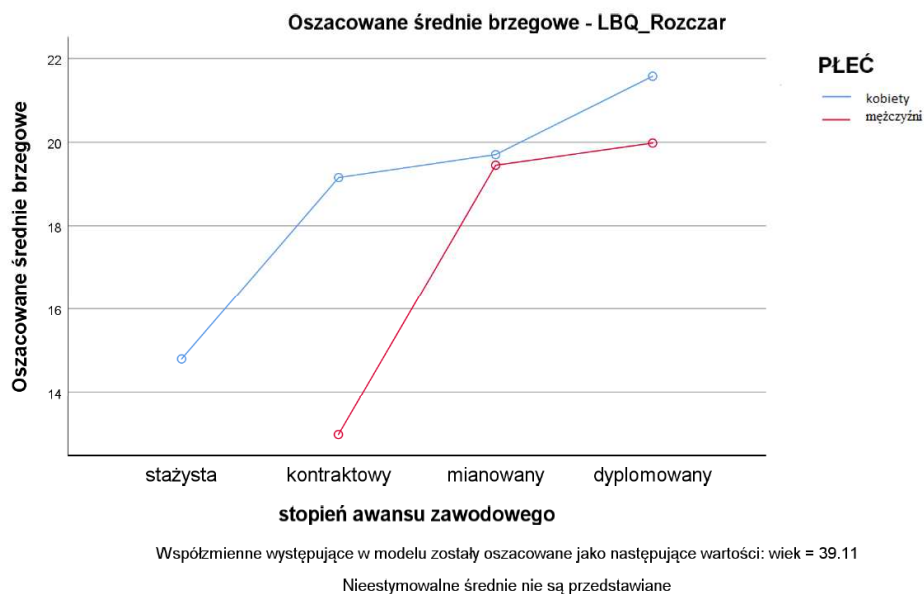


Źródło: badania własne

Wykres zawiera "szacowane średnie brzegowe", które wynikają z wyników surowych, oraz uwzględniają liczebność grup i rozkład współzmiennych. Biorąc pod uwagę statystyki opisowe bazujące na surowych wynikach średnich /arytmetycznych/ i rozpatrując nasilenie wyczerpania psychofizycznego w grupie kobiet i w grupie mężczyzn, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego oraz norm, można zauważyć, że wśród kobiet najwyższe wskazanie odnosi się do nauczycielek stażystek $m=25,00$; $SD=10,314$, jednak są to tylko 2 osoby i trudno traktować ich wynik jako reprezentatywny. W odniesieniu do nauczycieli kontraktowych, zarówno wynik kobiet $m=17,71$; $SD=4,515$, jak i wynik mężczyzn $m=12,50$; $SD=7,778$ mieści się w normach przeciętnych. Bardzo zbliżony wynik odnotować można w grupie kobiet i mężczyzn, będących nauczycielami mianowanymi, dla kobiet $m=19,74$; $SD=3,380$, dla mężczyzn: $m=20,80$; $SD=6,907$. Niewielka różnica w wynikach dotyczy nauczycieli dyplomowanych obu płci, dla kobiet $m=25,82$; $SD=5,239$, dla mężczyzn: $m=23,50$; $SD=4,950$, które wskazują na rozwój wypalenia zawodowego. (por. Aneks tabela 13).



Wykres 6.6 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Rozczarowanie, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na płeć



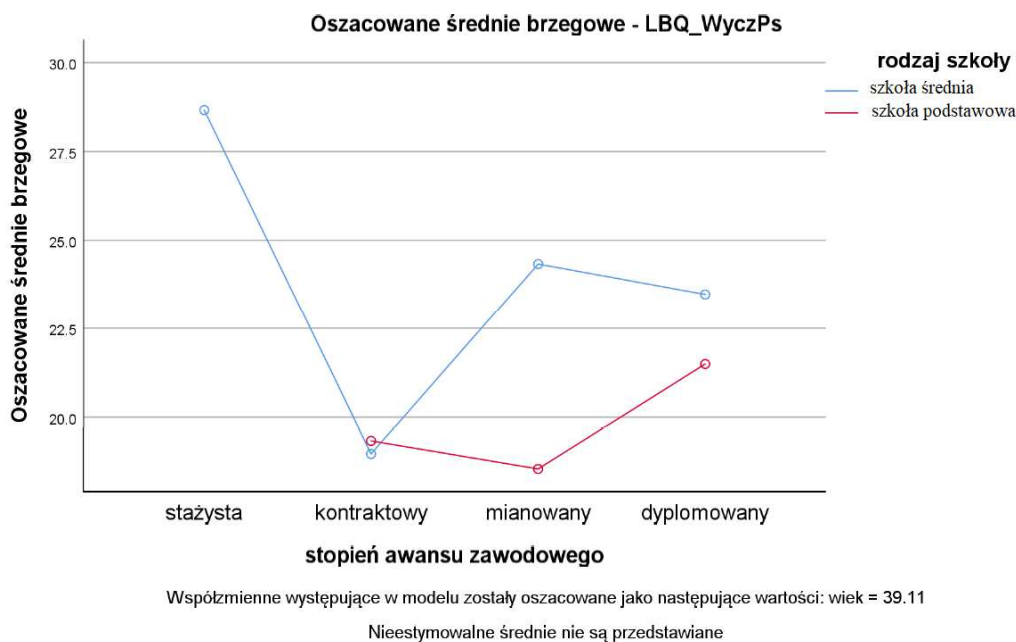
Źródło: badania własne

Odnosząc średnie wyniki surowe uzyskane w wymiarze wypalenia zawodowego, jakim jest rozczarowanie do norm można zauważyć, że wśród kobiet najniższe wskazanie odnosi się do nauczycielek stażystek – $m=12,00$; $SD=0,000$ (wynik przeciętny), najwyższe do nauczycielek dyplomowanych – $m=23,68$; $SD=5,398$, co oznacza poziom „rozpoczynający” wyniki wysokie. Niewielka jest różnica między wynikami w grupie nauczycielek kontraktowych $m=16,25$; $SD=5,773$ i mianowanych $m=18,16$; $SD=3,005$ (wyniki przeciętne). Nauczyciele kontraktowi obu płci uzyskali wyniki przeciętne, mężczyźni: $m=11,00$; $SD=7,071$, zaś kobiety $m=16,25$; $SD=5,773$. Bardzo zbliżony wynik odnotowano w grupie kobiet i mężczyzn, będących nauczycielami mianowanymi, dla kobiet: $m=18,16$; $SD=3,005$, dla mężczyzn: $m=19,00$; $SD=4,848$, jest to górna granica wyniku przeciętnego. Stosunkowo niewielka jest różnica w wynikach nauczycieli dyplomowanych obu płci, dla kobiet: $m=23,68$; $SD=5,398$, dla mężczyzn: $m=21,20$; $SD=4,663$, wskazują one na wysoki poziom wypalenia (por. Aneks tabela 16).

W analizie wariancji rodzaj szkoły w istotny sposób różnicował poziomy **wyczerpania psychofizycznego** ($F=10,136$; $p=0,002$, $eta^2 = .104$), **braku zaangażowania** ($F=8,945$; $p=0,004$, $eta^2 = .093$), **braku skuteczności** ($F=7,428$; $p=0,008$, $eta^2 = .079$) oraz **rozczerowania** ($F=8,627$; $p=0,004$, $eta^2 = .190$).



Wykres 6.7 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Wyczerpanie psychofizyczne, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły



Źródło: badania własne

Warto w tym miejscu dodatkowo odnieść średnie wyniki surowe do norm, aby porównać nasilenie wypalenia zawodowego w dwu grupach. Biorąc pod uwagę statystyki opisowe bazujące na surowych wynikach średnich /arytmetycznych/.

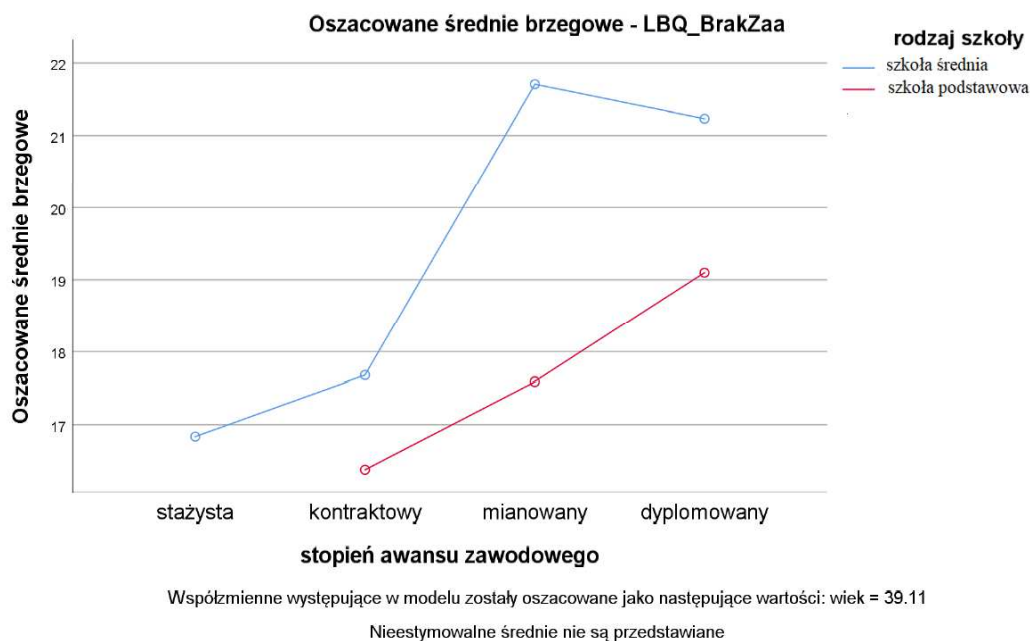
W odniesieniu do pierwszego z wymiarów wypalenia - **wyczerpania psychofizycznego** można stwierdzić, że istnieją różnice w zakresie jego nasilenia pomiędzy nauczycielami ze szkół podstawowych i średnich. W przypadku nauczycieli szkół średnich najniższe wartości odnoszą się do grupy ankietowanych ze stopniem nauczyciela kontraktowego, podczas gdy w przypadku szkół podstawowych – najniższe wyniki /i nieco niższe od poprzednich/ przypadają nauczycielom mianowanym. Jedynie wynik nauczycieli kontraktowych obu szkół jest bardzo zbliżony w tym wymiarze. Wyniki uzyskane przez nauczycieli mianowanych są bardziej oddalone od siebie niż wyniki uzyskane przez nauczycieli dyplomowanych obu typów szkół. Najbardziej wyczerpani w grupie nauczycieli szkoły średniej są nauczyciele mianowani, zaś w szkołach podstawowych – nauczyciele dyplomowani.

Bazując na statystykach opisowych, w odniesieniu do wyników uzyskanych przez nauczycieli szkół średnich w kontekście wyczerpania psychofizycznego otrzymano: $m=23,52$; $SD=6,099$, natomiast dla pedagogów ze szkół podstawowych $m=20,38$; $SD=5,609$, co oznacza, że w tym wymiarze wypalenia objawy wyczerpania są bardziej odczuwalne



u nauczycieli szkół średnich niż u nauczycieli szkół podstawowych (por. Aneks tabela 17). Różnica między średnimi jest istotna statystycznie ($F=10,136$; $p=0,002$, $\eta^2 = .104$)

Wykres 6.8 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Brak zaangażowania w relacje z klientami, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły



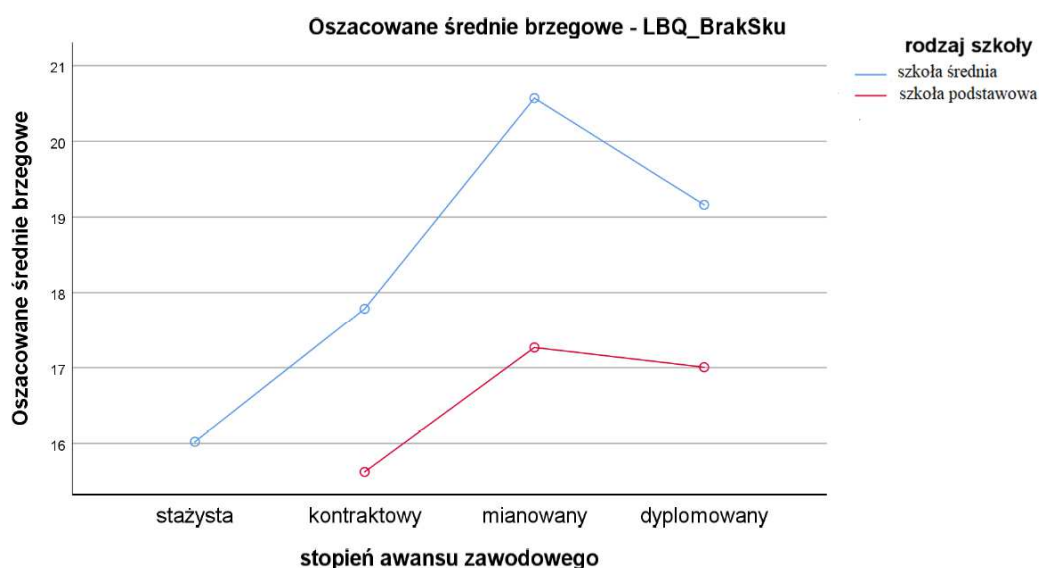
Źródło: badania własne

W przypadku kolejnej zmiennej wypalenia zawodowego – **braku zaangażowania w relacje z klientami** również odnotowano w dwu grupach: nauczycieli ze szkół podstawowych i średnich zupełnie odmienne wyniki. W przypadku nauczycieli szkół średnich najniższe wartości odnoszą się do grupy ankietowanych ze stopniem nauczyciela stażysty, najwyższe do nauczycieli mianowanych, podczas gdy w przypadku nauczycieli szkół podstawowych – najniższe wyniki uzyskali nauczyciele kontraktowi, najwyższe dyplomowani. Najbardziej „oddalone” od siebie są wyniki nauczycieli mianowanych obu typów szkół.

Nauczyciele pracujący w szkołach średnich i podstawowych uzyskali identyczną średnią wyników: $m=18,10$; z odpowiednio różnym odchyleniem standardowym: $SD=20,84$ dla pedagogów ze szkół średnich oraz $SD=5,136$ dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych. Jest górna granica wyniku przeciętnego (por. Aneks tabela 18). Różnica między średnimi jest istotna statystycznie ($F=8.945$; $p=0,004$, $\eta^2 = .093$).



Wykres 6.9 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Poczucie braku skuteczności, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły



Współzmiennie występujące w modelu zostały oszacowane jako następujące wartości: wiek = 39.11
Nieestymowalne średnie nie są przedstawiane

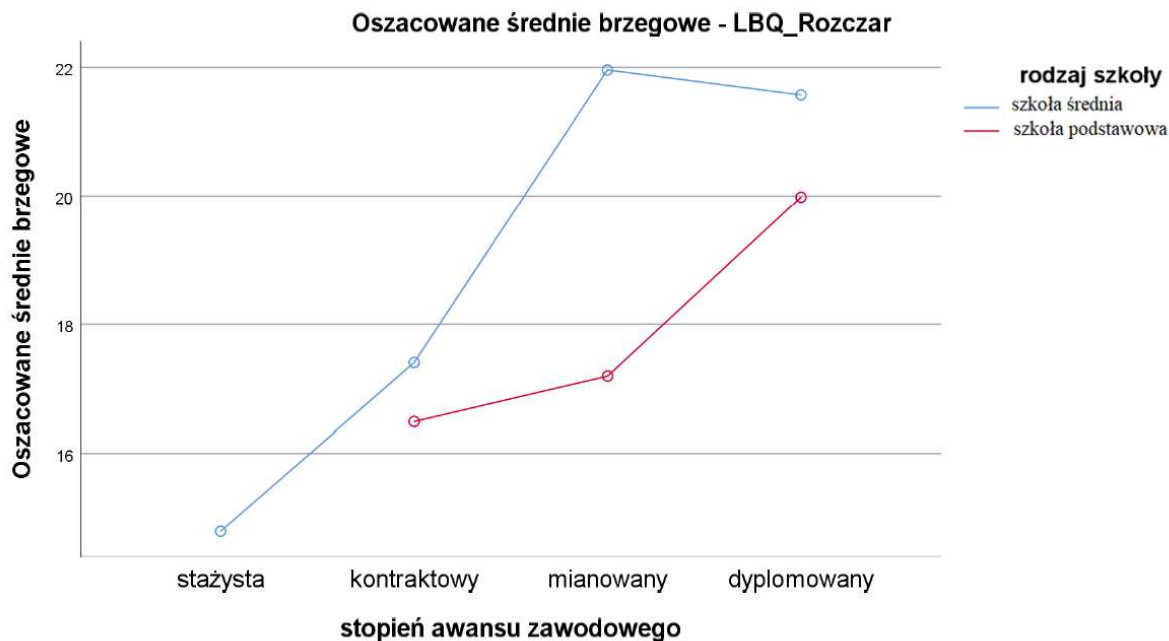
Źródło: badania własne

Biorąc pod uwagę kolejną zmienną wypalenia zawodowego – **poczucia braku skuteczności** również odnotowano w dwu grupach: nauczycieli ze szkół podstawowych i średnich zupełnie odmienne wyniki średnich. W przypadku nauczycieli szkół średnich najniższe wartości odnoszą się do grupy ankietowanych ze stopniem nauczyciela stażysty, w przypadku nauczycieli szkół podstawowych – najniższe wyniki odnoszą się do nauczycieli kontraktowych. Zarówno w przypadku pedagogów ze szkół podstawowych jak i średnich najwyższe średnie wyniki przypadają nauczycielom mianowanym, jednocześnie, podobnie jak poprzednio najbardziej „oddalone” od siebie są wyniki nauczycieli mianowanych obu typów szkół.

Wyniki średnie tej zmiennej dla nauczycieli szkół średnich to $m=19,52$; $SD= 6,045$, zaś w odniesieniu do szkoły podstawowej $m=16,62$; $SD=5,540$, w przypadku pierwszej grupy jest to pogranicze wyniku wysokiego, dla drugiej mieści się w granicach wyników przeciętnych. (por. Aneks tabela 19). Różnica między średnimi jest istotna statystycznie ($F=7.428$; $p=0,008$, $eta^2 =.079$)



Wykres 6.10 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Rozczarowania, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły



Współzmiennne występujące w modelu zostały oszacowane jako następujące wartości: wiek = 39.11
 Nieestymowalne średnie nie są przedstawiane

Źródło: badania własne

W odniesieniu do czwartego wymiaru wypalenia zawodowego – **Rozczarowania** również uzyskano w dwu grupach zupełnie odmienne średnie wyniki w dwu grupach badanych. Najniższe wartości w grupie nauczycieli szkół średnich przypadają ankietowanym ze stopniem nauczyciela stażysty, najwyższe – nauczycielom mianowanym. W grupie nauczycieli szkół podstawowych – najniższe wyniki uzyskali pedagodzy kontraktowi, najwyższe średnie wyniki przypadły nauczycielom dyplomowanym, jednocześnie najbardziej „oddalone” od siebie są wyniki nauczycieli mianowanych obu typów szkół, a najbardziej zbliżone – nauczycieli kontraktowych.

Wyniki średnie tej zmiennej uzyskane przez nauczycieli zatrudnionych w szkołach średnich wynoszą $m=21,34$; $SD=6,046$, a dla pedagogów ze szkół podstawowych $m=18,42$; $SD= 5,654$; dla pierwszej grupy oznacza to, że poczucie niezadowolenia jest wysokie, podczas gdy druga grupa ujawnia rezultat przeciętny (por. Aneks tabela 20). Różnica między średnimi jest istotna statystycznie ($F=8.627$; $p=0,004$, $eta^2 =.190$).

W analizie wariancji stopnia awansu i płci ze zmiennymi wypalenia zawodowego w dwóch przypadkach otrzymano wynik na granicy istotności: **braku zaangażowania w relacje z klientem** ($F=3.269$; $p=0,043$, $eta^2 =.070$), **poczucia braku skuteczności** ($F=3.103$; $p=.050$, $eta^2=.067$). W pozostałych przypadkach mamy do czynienia z tendencjami



statystycznymi: dla **wyczerpania psychofizycznego** ($F=2.818$; $p=.065$; $\eta^2=.061$), **rozczerowania** ($F=2.588$; $p=0,081$, $\eta^2=.056$).

W analizie wariancji komponentów wypalenia w odniesieniu do płci i rodzaju szkoły, w której pracują badani, uzyskano wynik właściwy dla tendencji statystycznej: przy **braku zaangażowania** ($F=2,984$; $p=0,088$, $\eta^2=.033$), **poczuciu braku skuteczności** ($F=2.950$; $p=.089$, $\eta^2=.033$), oraz dla **wyczerpania psychofizycznego** ($F=3.785$; $p=.055$; $\eta^2=.042$).

Poniżej znajduje się tabela wyników analiz wariancji, gdzie można zobaczyć, jak poszczególne zmienne oddziałują ze zmiennymi odnoszonymi się do składowych kompetencji społecznych.

Tabela 6.14 Wyniki analizy wariancji dla zmiennych kompetencji społecznych z uwzględnieniem czynników stałych: stopień awansu, wiek, płeć, rodzaj szkoły

Źródło	Zmienna zależna	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	istotność	Czastkowe Eta kwadrat
Model skorygowany	KKS_INTYM	2900.247 ^a	12	241.687	4.232	.000	.369
	KKS_EKSP	3286.621 ^b	12	273.885	3.008	.001	.293
	KKS_ASERT	1992.407 ^c	12	166.034	2.860	.002	.283
Stała	KKS_INTYM	4882.867	1	4882.867	85.499	.000	.496
	KKS_EKSP	6987.236	1	6987.236	76.733	.000	.469
	KKS_ASERT	5646.313	1	5646.313	97.243	.000	.528
wiek	KKS_INTYM	520.809	1	520.809	9.119	.003	.095
	KKS_EKSP	537.735	1	537.735	5.905	.017	.064
	KKS_ASERT	403.714	1	403.714	6.953	.010	.074
stopień awansu zawodowego	KKS_INTYM	416.891	3	138.964	2.433	.070	.077
	KKS_EKSP	507.915	3	169.305	1.859	.142	.060
	KKS_ASERT	165.138	3	55.046	.948	.421	.032
rodzaj szkoły	KKS_INTYM	279.062	1	279.062	4.886	.030	.053
	KKS_EKSP	571.638	1	571.638	6.278	.014	.067
	KKS_ASERT	398.464	1	398.464	6.863	.010	.073
PŁEĆ	KKS_INTYM	96.972	1	96.972	1.698	.196	.019
	KKS_EKSP	238.276	1	238.276	2.617	.109	.029
	KKS_ASERT	46.941	1	46.941	.808	.371	.009
stopień awansu zawodowego * rodzaj szkoły	KKS_INTYM	65.412	2	32.706	.573	.566	.013
	KKS_EKSP	129.054	2	64.527	.709	.495	.016
	KKS_ASERT	80.022	2	40.011	.689	.505	.016
stopień awansu zawodowego * PŁEĆ	KKS_INTYM	126.927	2	63.464	1.111	.334	.025
	KKS_EKSP	97.098	2	48.549	.533	.589	.012
	KKS_ASERT	37.195	2	18.598	.320	.727	.007
rodzaj szkoły * PŁEĆ	KKS_INTYM	68.497	1	68.497	1.199	.276	.014
	KKS_EKSP	308.835	1	308.835	3.392	.069	.038
	KKS_ASERT	213.626	1	213.626	3.679	.058	.041
stopień awansu zawodowego * rodzaj szkoły * PŁEĆ	KKS_INTYM	.255	1	.255	.004	.947	.000
	KKS_EKSP	12.152	1	12.152	.133	.716	.002
	KKS_ASERT	1.369	1	1.369	.024	.878	.000
Błąd	KKS_INTYM	4968.593	87	57.110			
	KKS_EKSP	7922.129	87	91.059			
	KKS_ASERT	5051.553	87	58.064			
Ogółem	KKS_INTYM	179762.000	100				
	KKS_EKSP	268765.000	100				
	KKS_ASERT	228132.000	100				
Ogółem skorygowane	KKS_INTYM	7868.840	99				
	KKS_EKSP	11208.750	99				
	KKS_ASERT	7043.960	99				

a. R kwadrat = .369 (Skorygowane R kwadrat = .281)

b. R kwadrat = .293 (Skorygowane R kwadrat = .196)

c. R kwadrat = .283 (Skorygowane R kwadrat = .184)

Źródło: badania własne

Wiek osób badanych okazał się istotny dla kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych ($F=9.119$; $p=.003$; $\eta^2=.095$), dla kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej ($F=5.905$; $p=.017$; η^2



=.064), oraz dla kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach wymagających asertywności ($F=6.953$; $p=.010$; $\eta^2=.074$). Rodzaj szkoły w której pracują badani również okazał się istotną współzmienną dla kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych ($F=4.886$; $p=.030$; $\eta^2=.053$), dla kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej ($F=6.278$; $p=.014$; $\eta^2=.067$), oraz dla kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach wymagających asertywności ($F=6.863$; $p=.010$; $\eta^2=.073$).

W analizie wariancji płci i rodzaju szkoły, w których pracują badani tylko w przypadku zmiennej kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach wymagających asertywności otrzymano wynik na granicy istotności ($F=3.679$; $p=0,058$, $\eta^2=.041$).

Tabela 6.15 Wyniki analizy wariancji dla zmiennej Łączny wynik KKS z uwzględnieniem czynników stałych: stopień awansu, wiek, płeć, rodzaj szkoły

Źródło	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	istotność	Cząstkowe Eta kwadrat
Model skorygowany	31113.623 ^a	12	2592.802	3.781	.000	.343
Stała	76964.915	1	76964.915	112.229	.000	.563
wiek	6471.857	1	6471.857	9.437	.003	.098
stopieńawansuzawodowego	4243.079	3	1414.360	2.062	.111	.066
rodzajszkoły	5431.815	1	5431.815	7.921	.006	.083
PŁEĆ	158.959	1	158.959	.232	.631	.003
stopieńawansuzawodowego * rodzajszkoły	638.094	2	319.047	.465	.630	.011
stopieńawansuzawodowego * PŁEĆ	1073.091	2	536.546	.782	.461	.018
rodzajszkoły * PŁEĆ	2540.509	1	2540.509	3.705	.058	.041
stopieńawansuzawodowego * rodzajszkoły * PŁEĆ	80.257	1	80.257	.117	.733	.001
Błąd	59663.127	87	685.783			
Ogółem	2951949.000	100				
Ogółem skorygowane	90776.750	99				

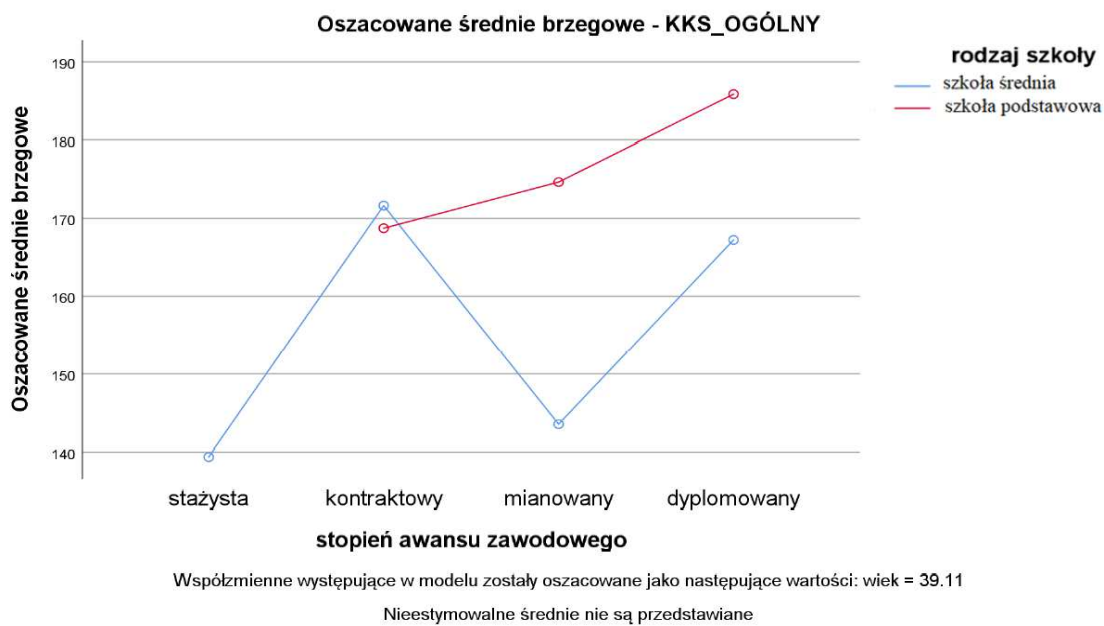
a. R kwadrat = .343 (Skorygowane R kwadrat = .252)

Źródło: badania własne



Wiek osób badanych okazał się istotną współzmienną dla **wyniku łącznego kompetencji społecznych** ($F=9.437$; $p=.003$; $eta^2 =.098$) dotyczy to także rodzaju szkoły, w której zatrudnieni są badani nauczyciele ($F=7.921$; $p=.006$; $eta^2 =.089$). Poniższy wykres prezentuje graficznie wyniki dotyczące rodzaju szkoły.

Wykres 6.11 Poziomy zmiennej wyniku Łącznego KKS, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły



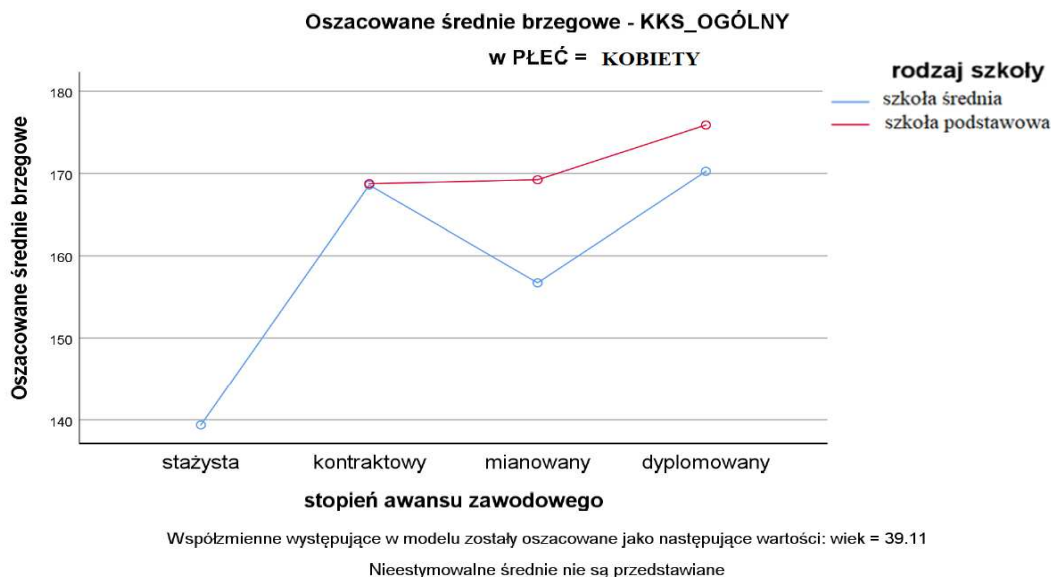
Źródło: badania własne

W analizie wariancji rodzaju szkoły i płci ze zmienną **ogólną kompetencji społecznych** otrzymano wynik na granicy istotności: ($F=3.706$; $p=0,058$, $eta^2 =.041$).

Poniżej znajdują się wykresy przedstawiające graficznie ten wpływ, pierwszy odnosi się do kobiet, drugi w kolejności do mężczyzn.

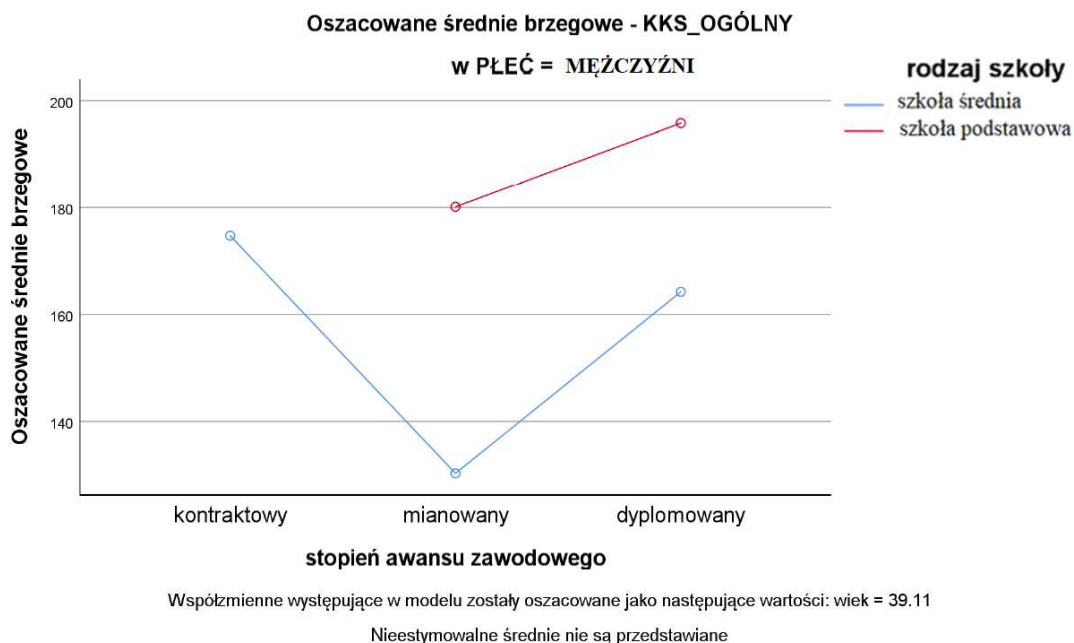


Wykres 6.12 Poziomy zmiennej wyniku Łącznego KKS w grupie kobiet w odniesieniu do stopni awansu zawodowego i rodzaju szkoły.



Źródło: badania własne

Wykres 6.13 Poziomy zmiennej wyniku Łącznego KKS w grupie mężczyzn w odniesieniu do stopni awansu zawodowego i rodzaju szkoły



Źródło: badania własne



W poniższej tabeli znajdują się wyniki analizy wariancji, obrazujące związki komponentów inteligencji emocjonalnej z innymi zmiennymi.

Tabela 6.16 Wyniki analizy wariancji dla zmiennych inteligencji emocjonalnej z uwzględnieniem czynników stałych: stopień awansu, wiek, płeć, rodzaj szkoły

Źródło	Zmienna zależna	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	istotność	Czastkowe Eta kwadrat
Model skorygowany	INTE_ROZPOZ	2717.868 ^a	12	226.489	5.142	.000	.415
	INTE_WYKORZ	5368.703 ^b	12	447.392	5.124	.000	.414
	INTE_OGÓLNY	15194.130 ^c	12	1266.178	5.564	.000	.434
Stała	INTE_ROZPOZ	4613.347	1	4613.347	104.741	.000	.546
	INTE_WYKORZ	7796.927	1	7796.927	89.298	.000	.507
	INTE_OGÓLNY	26068.950	1	26068.950	114.559	.000	.568
wiek	INTE_ROZPOZ	310.070	1	310.070	7.040	.009	.075
	INTE_WYKORZ	360.781	1	360.781	4.132	.045	.045
	INTE_OGÓLNY	1444.406	1	1444.406	6.347	.014	.068
stopień awansu zawodowego	INTE_ROZPOZ	349.346	3	116.449	2.644	.054	.084
	INTE_WYKORZ	433.698	3	144.566	1.656	.182	.054
	INTE_OGÓLNY	1484.230	3	494.743	2.174	.097	.070
rodzaj szkoły	INTE_ROZPOZ	122.478	1	122.478	2.781	.099	.031
	INTE_WYKORZ	11.701	1	11.701	.134	.715	.002
	INTE_OGÓLNY	255.822	1	255.822	1.124	.292	.013
PŁEĆ	INTE_ROZPOZ	52.939	1	52.939	1.202	.276	.014
	INTE_WYKORZ	21.529	1	21.529	.247	.621	.003
	INTE_OGÓLNY	170.017	1	170.017	.747	.390	.009
stopień awansu zawodowego * rodzaj szkoły	INTE_ROZPOZ	39.002	2	19.501	.443	.644	.010
	INTE_WYKORZ	66.147	2	33.073	.379	.686	.009
	INTE_OGÓLNY	148.672	2	74.336	.327	.722	.007
stopień awansu zawodowego * PŁEĆ	INTE_ROZPOZ	17.307	2	8.654	.196	.822	.004
	INTE_WYKORZ	266.912	2	133.456	1.528	.223	.034
	INTE_OGÓLNY	384.038	2	192.019	.844	.434	.019
rodzaj szkoły * PŁEĆ	INTE_ROZPOZ	26.033	1	26.033	.591	.444	.007
	INTE_WYKORZ	24.002	1	24.002	.275	.601	.003
	INTE_OGÓLNY	132.867	1	132.867	.584	.447	.007
stopień awansu zawodowego * rodzaj szkoły * PŁEĆ	INTE_ROZPOZ	8.377	1	8.377	.190	.664	.002
	INTE_WYKORZ	13.425	1	13.425	.154	.696	.002
	INTE_OGÓLNY	1.387	1	1.387	.006	.938	.000
Błąd	INTE_ROZPOZ	3831.922	87	44.045			
	INTE_WYKORZ	7596.297	87	87.314			
	INTE_OGÓLNY	19797.580	87	227.558			
Ogółem	INTE_ROZPOZ	<u>182027.000</u>	100				
	INTE_WYKORZ	<u>343590.000</u>	100				
	INTE_OGÓLNY	1090337.000	100				
Ogółem skorygowane	INTE_ROZPOZ	6549.790	99				
	INTE_WYKORZ	12965.000	99				
	INTE_OGÓLNY	34991.710	99				

a. R kwadrat = .415 (Skorygowane R kwadrat = .334)

b. R kwadrat = .414 (Skorygowane R kwadrat = .333)

c. R kwadrat = .434 (Skorygowane R kwadrat = .356)

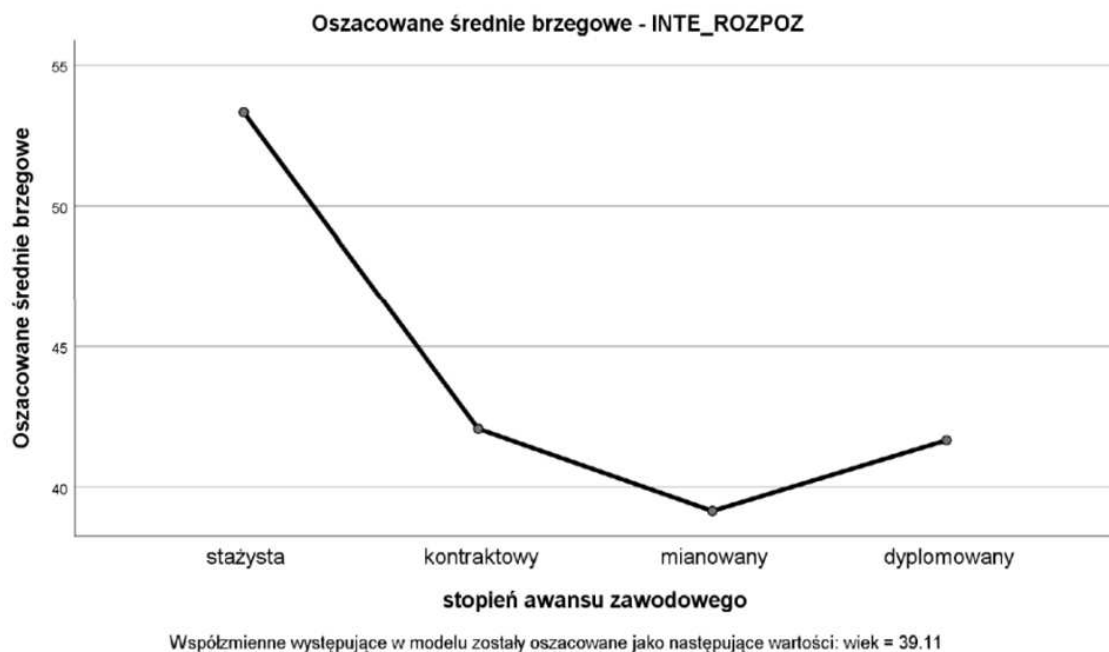
Źródło: badania własne



Wiek osób badanych okazał się istotną współzmienną dla wszystkich zmiennych inteligencji emocjonalnej: dla **zdolności do rozpoznawania emocji** ($F=7.040$; $p=.009$; $\eta^2=.075$), dla **zdolności do wykorzystywania emocji do wspomagania procesów myślenia i działania** ($F=4.132$; $p=.045$; $\eta^2=.045$) oraz dla **wyniku ogólnego INTE** ($F=6.347$; $p=.014$; $\eta^2=.068$).

W analizie wariancji stopnia awansu, tylko w przypadku jednej zmiennej: **zdolności do rozpoznawania emocji** otrzymano wynik na granicy istotności ($F=2.644$; $p=0,054$, $\eta^2=.084$). Ilustracją jest poniższy wykres.

Wykres 6.2.2.14 Poziomy zmiennej inteligencji emocjonalnej: zdolność do rozpoznawania emocji w odniesieniu do stopni awansu zawodowego badanych



Źródło: badania własne

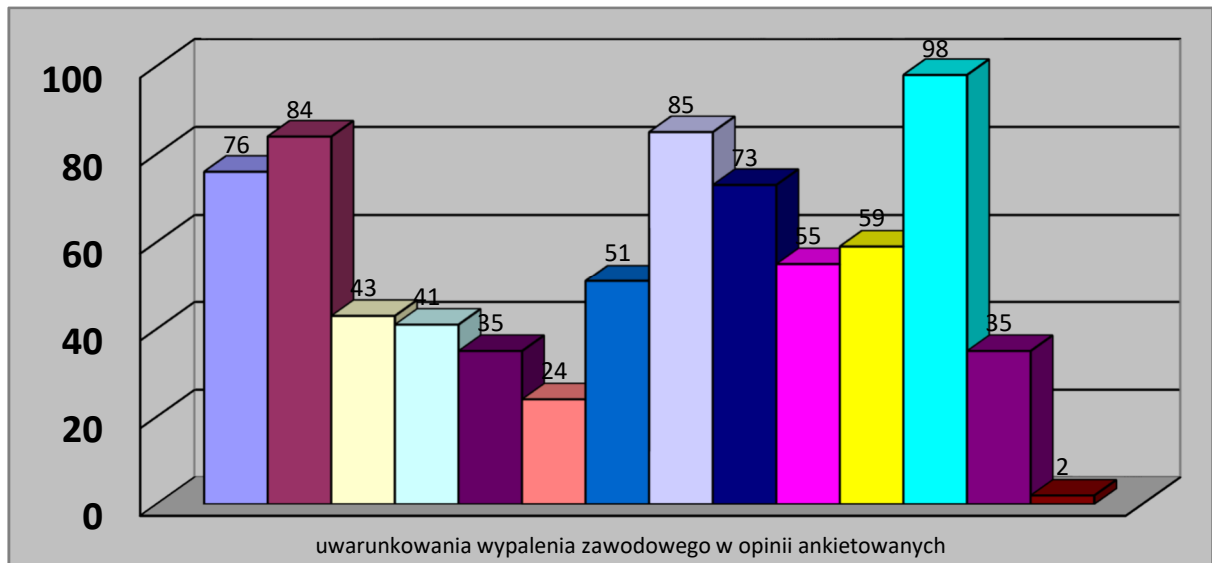
6.2.3. Analiza wyników ankiety

W badaniach zastosowano ankietę autorską, weryfikującą znajomość tematyki wypalenia zawodowego, która umożliwiła odpowiedź na postawione hipotezy. Ankietę wypełniło 100 pedagogów: 83 kobiety i 17 mężczyzn.

Opinie ankietowanych nauczycieli odnoszące się do uwarunkowań wypalenia zawodowego w sposób graficzny przedstawia poniższy wykres.



Wykres 6.15 Uwarunkowania wypalenia zawodowego w opinii ankietowanych



- zbyt duża ilość obowiązków
- intensywne kontakty z ludźmi
- niedostateczna autonomia
- zbyt duża kontrola
- niskie kompetencje interpersonalne
- niskie kompetencje zawodowe
- trudności w kontrolowaniu emocji
- brak umiejętności/niedostateczna umiejętność radzenia sobie ze stresem
- pośpiech
- perfekcjonizm
- konflikty w miejscu pracy
- przeciążenie biurokracją
- brak wsparcia ze strony przełożonych
- inne

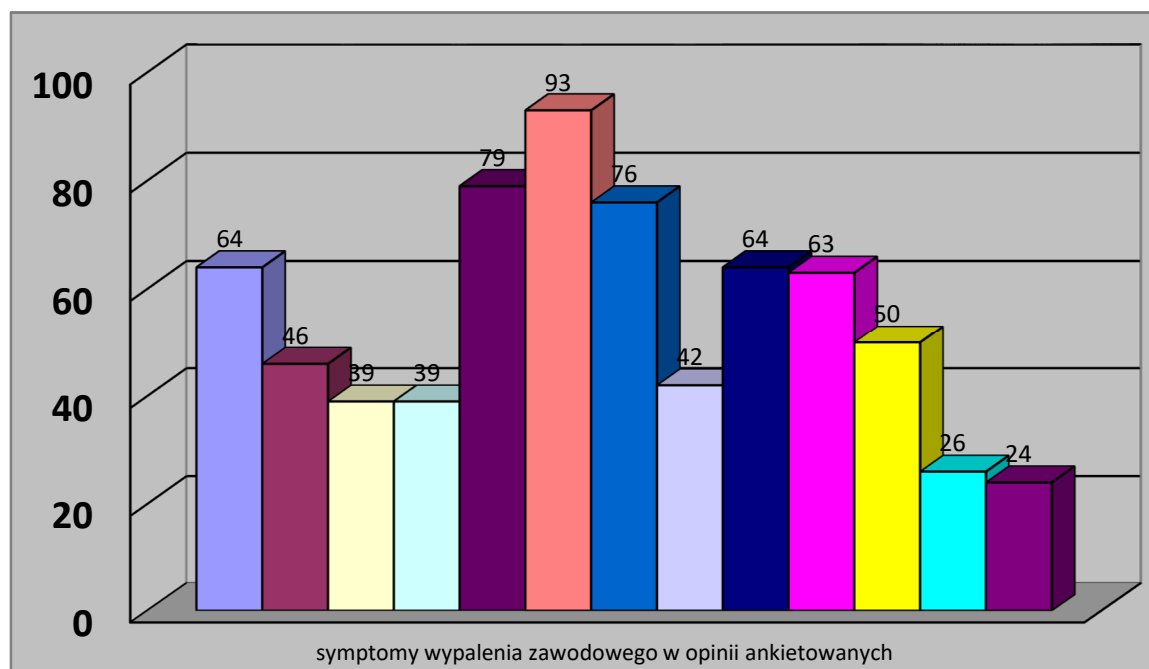
Źródło: badania własne

Zdaniem ankietowanych czynnikami mającymi wpływ na pojawienie się objawów wypalenia zawodowego jest przede wszystkim: przeciążenie biurokracją (98%), brak umiejętności/niedostateczna umiejętność radzenia sobie ze stresem (85%) oraz intensywne kontakty z ludźmi (84%).



Ankietowani nauczyciele wypowiedzieli się także na temat symptomów wypalenia zawodowego. Odpowiedzi przedstawia poniższy wykres.

Wykres 6.16 Symptomy wypalenia zawodowego w opinii ankietowanych



- zmęczenie i wyczerpanie po pracy
- niechęć wychodzenia do pracy
- brak cierpliwości, drażliwość
- złość i niechęć
- postawa cyniczna
- uciekanie od problemów uczniów
- negatywne postawy wobec uczniów
- utrata entuzjazmu
- poczucie rozczarowania
- obojętność wobec problemów uczniów
- izolacja i wycofanie się
- nieufność w stosunku do otoczenia
- niezdolność do koncentrowania się na potrzebach uczniów

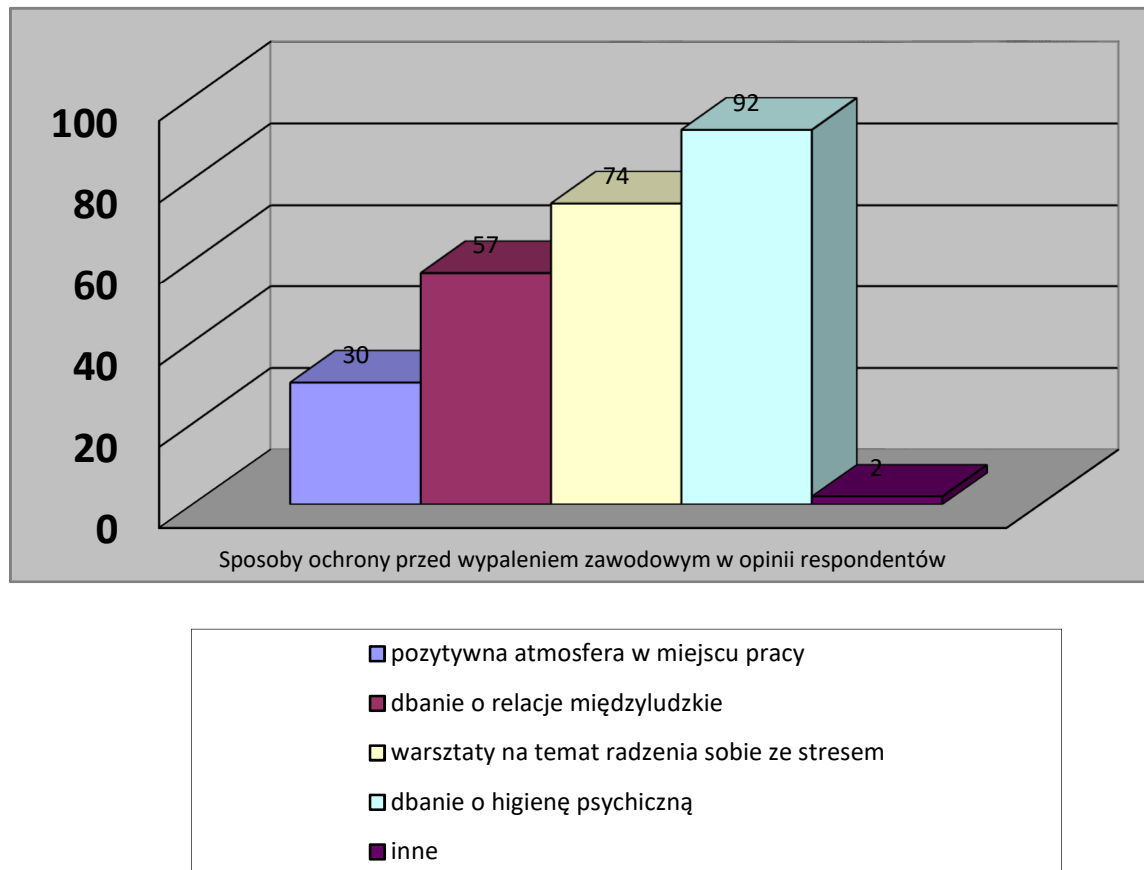
Źródło: badania własne

Nauczyciele wskazali główne symptomy wypalenia zawodowego: najwyższe wyniki to: uciekanie od problemów uczniów (93%), postawy cyniczne (78 %) oraz negatywne postawy wobec uczniów (76%).



Sposoby ochrony przed wypaleniem zawodowym w opinii nauczycieli przedstawia poniższy wykres

Wykres 6.17 Sposoby ochrony przed wypaleniem zawodowym w opinii ankietowanych



Źródło: badania własne

Nauczyciele uznali, że dbanie o higienę psychiczną jest czynnikiem kluczowym dla ochrony przed wypaleniem zawodowym (92%), ponadto respondenci uznali że pomocny może okazać się udział w warsztatach na temat radzenia sobie ze stresem (74 %) oraz dbanie o relacje międzyludzkie (57%). Dodatkowo badani wskazali na dystansowanie się od stresujących sytuacji i odpoczynek po pracy.

6.3 Wnioski końcowe

Na podstawie wyników badań można sformułować wnioski związane z podstawowymi pytaniami badawczymi. Uzyskane wyniki wskazują na dość wysoki stopień wypalenia zawodowego badanej grupy pedagogów we wszystkich wymiarach: wyczerpania psychofizycznego, braku zaangażowania w relacje z klientem, poczucia braku skuteczności



i rozczarowania.

Wyraźny wzrost wypalenia w odniesieniu do poszczególnych stopni awansu zawodowego zauważyć można na przykładzie drugiego wymiaru wypalenia zawodowego, czyli braku zaangażowania w relacje z klientem, gdzie w całej badanej populacji ma tendencję rosnącą. Taka sama tendencja jest obecna w przypadku rozczarowania.

W odniesieniu do różnic w zakresie nasilenia wypalenia zawodowego pomiędzy dwiema grupami ankietowanych pedagogów, w trzech wymiarach wypalenia zawodowego średnie wyniki w grupie nauczycieli ze szkół średnich są wyższe od wyników, jakie uzyskali pedagodzy ze szkół podstawowych. Dotyczy to wyczerpania psychofizycznego, poczucia braku skuteczności zawodowej i rozczarowania. Nauczyciele pracujący w szkole średniej i podstawowej uzyskali taką samą średnią wyników odnoszącą się do braku zaangażowania w relacje z klientem. **Hipoteza 1**, która brzmiała: istnieją różnice w zakresie nasilenia wypalenia zawodowego na wszystkich wymiarach pomiędzy nauczycielami ze szkół podstawowych i średnich potwierdziła się w odniesieniu do trzech wymiarów wypalenia zawodowego. W grupie nauczycieli szkół średnich syndrom wypalenia jest silniejszy, niż w grupie nauczycieli ze szkół podstawowych. W odniesieniu do braku zaangażowania w relacje z klientem badani z dwóch grup uzyskali identyczne wyniki.

Z przeprowadzonej analizy wariancji wynika, że rodzaj szkoły, w jakiej pracują badani okazał się istotny dla wszystkich wymiarów wypalenia zawodowego: wyczerpania psychofizycznego, braku zaangażowania w relacje z klientem, poczuciem braku skuteczności oraz rozczarowania.

Biorąc pod uwagę analizę korelacji na wszystkich wymiarach wypalenia zawodowego: wyczerpanie psychofizyczne, brak zaangażowania w relacje z klientem, poczucie braku skuteczności oraz rozczarowanie mamy do czynienia ze średnimi lub silnymi, ujemnymi korelacjami między wszystkimi zmiennymi kompetencji społecznych. Dotyczy to: kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach wymagających asertywności oraz wyniku łącznego KKS. Oznacza to potwierdzenie **Hipotezy 2**, wyrażonej w stwierdzeniu, że zachodzi ujemna/negatywna korelacja między komponentami wypalenia zawodowego a składnikami kompetencji społecznych.

Biorąc pod uwagę analizę korelacji na wszystkich wymiarach wypalenia zawodowego: wyczerpanie psychofizyczne, brak zaangażowania, brak skuteczności oraz rozczarowania mamy do czynienia ze średnimi lub silnymi, ujemnymi korelacjami między wszystkimi



składowymi inteligencji emocjonalnej: w zakresie zdolności do wykorzystywania emocji do wspomagania procesów myślenia i działania, zdolności do rozpoznawania emocji oraz wyniku ogólnego INTE. Oznacza to potwierdzenie **Hipotezy 3**, że zachodzi ujemna korelacja między komponentami wypalenia zawodowego a składowymi inteligencji emocjonalnej. Korelacje ujemne oznaczają, że istnieje zależność między wymienionymi zmiennymi i że gdy wartość jednej zmiennej rośnie, spada wartość drugiej.

Wyniki autorskiej ankiety dostarczyły interesujących informacji na temat opinii pedagogów dotyczących uwarunkowań, objawów oraz sposobów przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu. Badani uznali, że postępująca biurokracja, brak umiejętności lub niedostateczne umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz intensywne kontakty z ludźmi - stanowią czynnik mający wpływ na pojawienie się objawów wypalenia.

Hipoteza 4: Nauczyciele wskazali jako uwarunkowania wypalenia zawodowego: intensywne kontakty z ludźmi oraz brak wsparcia ze strony środowiska szkolnego, częściowo się potwierdziła. Wśród trzech najwyżej punktowanych wyników pojawiły się, jako czynniki mające wpływ na pojawienie się objawów wypalenia: intensywne kontakty z ludźmi, jednak niemalże wszyscy ankietowani zaznaczyli: przeciążenie biurokacją, jako drugą przyczynę respondenci wymienili: niedostateczną umiejętność radzenia sobie ze stresem.

Do objawów wypalenia zawodowego w opinii ankietowanych należą: uciekanie od problemów uczniów, postawy cyniczne oraz negatywne postawy wobec uczniów. **Hipoteza 5** w brzmieniu: pedagodzy, jako symptomy wypalenia wymieniają przede wszystkim: uciekanie od problemów uczniów i negatywne postawy wobec uczniów, potwierdziła się w zupełności, nauczyciele wskazali właśnie na te symptomy wypalenia zawodowego: w kolejności trzech najwyższych wyników były to: uciekanie od problemów uczniów, postawy cyniczne oraz negatywne postawy wobec uczniów.

Nauczyciele stwierdzili także, że dbanie o higienę psychiczną jest czynnikiem priorytetowym dla ochrony przed wypaleniem zawodowym, ponadto ankietowani uznali że pomocny może okazać się udział w warsztatach na temat radzenia sobie ze stresem oraz dbanie o relacje międzyludzkie. Jako ważne czynniki ankietowani uznali także: dystansowanie się od stresujących sytuacji i odpoczynek po pracy. **Hipoteza 6:** nauczyciele akcentują, że sposobami ochrony przed wypaleniem zawodowym jest dbanie o higienę psychiczną oraz o pozytywne relacje międzyludzkie, częściowo się potwierdziła: dwa z czynników zawartych w tej hipotezie znalazły odzwierciedlenie w odpowiedziach respondentów.



Rozdział 7

Dyskusja wyników

Wyniki badań przeprowadzone w grupie nauczycieli ze szkół średnich i podstawowych są spójne i dają jasny obraz sytuacji. Wyniki ujawniły dość wysoki stopień wypalenia zawodowego respondentów we wszystkich wymiarach syndromu. Biorąc pod uwagę wyczerpanie psychofizyczne zauważyć można było dość wysoki stopień wypalenia zawodowego (od wyników przeciętnych do wysokich). U nauczycieli mianowanych wyniki wskazują na możliwość występowania objawów wypalenia zawodowego, u dyplomowanych są już wyraźne tendencje wskazujące na rozwój wypalenia zawodowego. Również w przypadku braku zaangażowania w relacje z klientem widać wyraźną tendencję rosnącą, w odniesieniu do kolejnych stopni awansu zawodowego. Może to oznaczać, że osoby coraz bardziej doświadczone zawodowo, wykazują coraz większy dystans względem swoich podopiecznych i prawdopodobnie większy chłód emocjonalny w relacjach. W odniesieniu do poczucia braku skuteczności nie odnotowano zbyt znaczących różnic w otrzymanych wartościach między osobami reprezentującymi różne stopnie awansu, wyniki są umiarkowane do wysokich. Poczucie braku skuteczności objawiać się może umniejszaniem swego sprawstwa podczas wykonywania obowiązków. Wymiar wypalenia, jakim jest rozczarowanie ma także tendencję wzrostową, biorąc pod uwagę kolejne stopnie awansu, rośnie poziom niezadowolenia, czyli zmniejsza się zapał do inicjatyw. Może to oznaczać, że wraz ze zdobywaniem kolejnych stopni awansu zawodowego, tym samym doświadczenia w pracy z młodzieżą, u badanych może nasilać się dystans wobec uczniów, tendencje ucieczkowe, postawy nacechowane obojętnością. Wyniki badań wskazują, że nauczyciele ze szkół średnich są bardziej wypaleni od nauczycieli ze szkół podstawowych. Dotyczy to trzech wymiarów wypalenia zawodowego: wyczerpania psychofizycznego, poczucia braku skuteczności zawodowej i rozczarowania. Realizowanie zadań zawodowych w tych placówkach jest obciążone dużym stresem i kontrolą otoczenia, prawdopodobnie przekłada się to na uzyskane wyniki. Niewątpliwie wpływa na to wiek uczniów, wymagania, konieczność przygotowania młodzieży do egzaminów maturalnych, co potwierdzają dotychczas prowadzone badania. Wyższe natężenie wypalenia zawodowego odnotowano w grupie pedagogów ze szkół średnich, niż podstawowych, co koresponduje z dotychczasowymi wynikami badań (Kliś i Kossewska, 1998; Sęk, 1994; Mandal, 1999, Golińska i Świętochowski, 1998; za: Kowalczyk, Kostorz, 2017).



Wyniki badań ujawniły, że zachodzi ujemna korelacja między wymiarami wypalenia zawodowego a składowymi kompetencjami społecznymi. Z dotychczasowych badań wynika, że niedostateczne kompetencje w zakresie radzenia sobie z trudnymi problemami mogą mieć związek z podwyższonym poziomem wypalenia zawodowego, bo dają one ochronę przed oddziaływaniem negatywnych zewnętrznych czynników (stresorów) (por. Tucholska, 2009; Matczak, 2001, za: Romanowska-Tołłoczko, 2013). Podobna ujemna korelacja zachodzi między wszystkimi czynnikami inteligencji emocjonalnej, w zakresie zdolności do wykorzystywania emocji do wspomagania procesów myślenia i działania, zdolności do rozpoznawania emocji oraz wyniku ogólnego INTE a komponentami wypalenia zawodowego. Badania pokazują, że niski poziom inteligencji emocjonalnej może mieć związek z nasileniem się wypalenia zawodowego (por. m.in Przybylska, 2006, Grabowiec, 2013).

Ciekawe, dodatkowe wyniki, jakie uzyskano w badaniach odnoszą się do składowych kompetencji społecznych oraz wszystkich czynników inteligencji emocjonalnej. Wiek osób badanych okazał się istotny dla ich formowania się. Analizując średnie wyniki poziomu kompetencji społecznych w poszczególnych komponentach: kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, kompetencje warunkujące efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej, kompetencje warunkujące efektywność w sytuacjach wymagających asertywności oraz Wynik Łączny KKS, w odniesieniu do kolejnych stopni awansu zawodowego poza drobnymi wyjątkami otrzymano tendencję spadkową, czyli starsi nauczyciele w badanych grupach reprezentowali na podstawie uzyskanych średnich niższe wartości odnoszące się do kompetencji społecznych. Podobnie jest z inteligencją emocjonalną na wszystkich wymiarach: w zakresie zdolności do wykorzystywania emocji do wspomagania procesów myślenia i działania, zdolności do rozpoznawania emocji oraz wyniku ogólnego INTE, odnotowano przeważnie tendencję spadkową. Drugim odkryciem było to, że rodzaj szkoły ankietowanych pedagogów okazał się istotny dla wszystkich składowych kompetencji społecznych. Warto zastanowić się i poddać w przyszłości weryfikacji empirycznej kwestię, czy rzeczywiście wraz z wiekiem, jednocześnie zdobywaniem kolejnych stopni awansu zawodowego spada poziom kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej? Może mieć to związek z narastającym wypaleniem zawodowym biorąc pod uwagę badane grupy nauczycieli reprezentujących poszczególne stopnie awansu zawodowego. Można poszukiwać się pośrednio przesłankami, odnoszącymi się do związku między poziomem kompetencji społecznych oraz inteligencji emocjonalnej a natężeniem wypalenia zawodowego (por. m.in. Tucholska, 2009, za: Romanowska-Tołłoczko, 2013; Przybylska, 2006; Grabowiec, 2013).



Wyniki badań pokazały opinie respondentów na temat przyczyn, symptomów oraz sposobów zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Do uwarunkowań syndromu *burnout* ankietowani zaliczyli: intensywne kontakty z otoczeniem, przeciążenie biurokracją oraz niedostateczna umiejętność radzenia sobie ze obciążeniem w postaci stresu. Wymienione czynniki zdaniem badaczy w dużym stopniu oddziałują na rozwój wypalenia zawodowego (por. Tucholska, 1996, Sęk, 1996, Papugowa, 2004). Odpowiedzi wynikają z realnej sytuacji szkolnej. Niemal wszyscy ankietowani nauczyciele, odnosząc się do przyczyn wypalenia zawodowego zaakcentowali przeciążenie biurokracją, nadmiarem pracy sprawozdawczej i dokumentacyjnej. Jest to dla wielu z nich czynnik wywołujący frustrację, nauczyciele chcieliby - jak mówią - skupić się na procesie dydaktycznym i pracy z młodzieżą, jednak są zasypywani coraz nowymi drukami i formularzami. Dodatkowym czynnikiem, na który obecnie wskazują pedagodzy jest sztywna podstawa programowa nacechowana „encyklopedycznym” podejściem do procesu kształcenia, gdzie akcentuje się przekazywanie wiedzy i jej weryfikowanie, a nie uczenie lub doskonalenie umiejętności uczniów. Obecnie w literaturze pojawia się wiele sugestii do zmian w tym obszarze, organizowane są konferencje, gdzie dyskutowane są propozycje odejścia od sztywnych ram funkcjonowania szkół, które nie pozwalają na rozwój kreatywności uczniów.

Nauczyciele wskazują, że na rozwój wypalenia zawodowego wpływa brak umiejętności lub niedostateczne umiejętności radzenia sobie ze stresem, znajduje to ugruntowanie w licznych badaniach opisanych w literaturze (por. m.in. Fengler, 2000; Iskra-Golec, Costa, Folkard i wsp., 1998; Maslach, Schaufeli, Leiter, 1981; Tucholska, 2001). Stres jest związany z przeciążeniem obowiązkami, niemożliwością odreagowania frustracji. Intensywne kontakty z podopiecznymi powodują, że nauczyciele stają się wyczerpani zarówno w sferze psychicznej jak i fizycznej. Objawia się to według nich uciekaniem od problemów uczniów, widocznymi w środowisku postawami cynicznymi oraz negatywnymi. O takich symptomach pisała już pierwsza badaczka syndromu wypalenia Ch. Maslach (Maslach, 1978, 1979, 1995; Maslach, Jackson, 1981).

Pedagodzy zapytani o działania prewencyjne wskazali: dbanie o higienę psychiczną, o relacje międzyludzkie oraz uczenie się radzenia ze stresorami w codziennej pracy zawodowej, co wydaje się niezwykle ważne dla ich kondycji, co przekłada się na pozytywne odniesienie do uczniów i wpływa na efektywną realizację procesu dydaktycznego i wychowawczego. Ma to także umocowanie w literaturze, gdzie wskazuje się na konieczność wygospodarowania czasu na odpoczynek i nie koncentrowanie się wyłącznie na pracy, co sprzyja wyczerpaniu sfery psychicznej i fizycznej. Rola relaksu, budowanie swojego zaplecza



społecznego, będącego wsparciem w trudnych sytuacjach, pielęgnowanie dobrych relacji ze współpracownikami było podkreślane przez badaczy, jako czynnik ochronny przed wypaleniem zawodowym (por. m.in. Szczepańska, 1996; Grębski, 1998).

Obserwując środowisko nauczycielskie, można było już od dłuższego czasu zauważyć niepokojące tendencje, odnoszące się do wielu obszarów funkcjonowania tej grupy. Mamy do czynienia z narastającą w niej frustracją i zmęczeniem. Próbując wykryć genezę tych zjawisk można wymienić chociażby: obniżenie się prestiżu zawodu, coraz dotkliwszą kontrolę społeczną, ataki ze strony innych grup zawodowych (zarzuty o niski wymiar czasu pracy i długi wakacyjny odpoczynek), przeciążenie obowiązkami i dodatkowymi zadaniami, nakładanymi na szkoły, biurokrację, niepewność co do zatrudnienia, ciągłe zmiany w postaci kolejnych reform. Skurczenie się możliwości zatrudnienia skutkowało pogarszającymi się relacjami interpersonalnymi i tzw. „walką o godziny”. Dodatkowym czynnikiem była i jest niska gratyfikacja finansowa. Badania do niniejszej pracy przeprowadzone zostały na 2 miesiące przed falą strajków w kwietniu 2019 r. i stanowią próbkę pewnych tendencji, odnoszących się do „stanu ducha” nauczycieli: szczególnie zmęczenia psychofizycznego, rozczarowania, poczucia braku zaangażowania w relacje i braku skuteczności.

W wynikach badań ukazał się „stan ducha” nauczycieli, w „przededniu” protestów, co było wynikiem kryzysu, jaki narastał latami w tej grupie zawodowej. Dość znaczny poziom natężenia wypalenia zawodowego w kontekście obniżonych wartości wymiarów kompetencji społecznych i składowych inteligencji emocjonalnej, może stanowić mentalne odwzorowanie postaw, jakie można było obserwować podczas przebiegu akcji protestacyjnej. Z jednej strony ukazał się bunt, a drugiej jednak strony – zniechęcenie w obliczu sytuacji nie przynoszącej oczekiwanych rezultatów. Zabrakło także solidarności w wielu społecznościach szkolnych. Na otrzymane wyniki niewątpliwie wpłynęły uwarunkowania społeczne, finansowe, polityczne, a narastające niezadowolenie znalazło wyraz w wypowiedziach respondentów.

Przeprowadzone badania dostarczyły interesujących informacji dotyczących tej grupy zawodowej, pamiętając, że pomiar został wykonany w specyficznej sytuacji. Warto byłoby tego typu badania cyklicznie powtarzać, aby rejestrować ewentualne zmiany. Wskazane byłoby także powiększenie grupy badawczej, aby wyniki uwzględniały środowiska z różnych regionów kraju. Temat okazał się badawczo inspirujący, budząc ciekawość poznawczą i wpisując się w nieustające dociekania nad kondycją edukacji i wychowania we współczesnym świecie.



Spis literatury

Anczewska, M., Świtaj, P. Roszczyńska, J. (2005). Wypalenie zawodowe. *Postępy Psychiatrii i Neurologii* 14(2), 67-77.

Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Aronson, E., Pines, A.M., Kafry, D. (1983). Ausgebrannt. *Psychologie Heute*, 10, 21-27.

Bar-On, R. (1997). EQ-i. Bar-On Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User's manual. Toronto: Multi-Health Systems.

Bilska, E. (2004). Jak feniks z popiołów czyli syndrom wypalenia zawodowego. *Niebieska Linia*, 4, 3-7. 6

Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout. Job Stress in the Human Services*. London: Sage Publications.

Edelwich, J., Brodsky, A. (1980). *Burn-out. Stages of disillusionment in the helping professionals*. New York: Human Science Press.

Fengler, J. (2000). *Pomaganie mężczyznom*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *J. Soc. Issues*, 30, 12-13.

Freudenberger H.J., North, G. (2002). *Women's Burnout. How to Spot It, How to Reverse It and How to Prevent It*. Doubleday, New York.

Freudenberger, H.J., North, G. (2002). *Burn out bei Frauen, über das Gefühl des Ausgebranntseins*. Wyd. 9, Frankfurt: M. Fischer.

Freudenberger, H.J., Richelson, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Garden City, NY: Doubleday, 114-184.



- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F., Stevenson, J. G. (1986). *Stress in Organizations: Toward a Phase Model of Burnout*. New York: Praeger.
- Golińska, L., Świętochowski, W. (1998). Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza*, 41(5), 385–398.
- Grabowiec, P. (2013). Znaczenie inteligencji emocjonalnej w pracy nauczyciela. *Edukacja Humanistyczna* 1 (28).
- Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: a proposed working model. W: B.K. Keogh (red.), *Advances in special education* (s. 1–39). Greenwich: JAI Press, 3.
- Gretekowski, A. (2008). Syndrom wypalenia wśród duchowieństwa na przykładzie wybranej grupy księży diecezji płockiej. W: T. Zbyrad (red.), *Wypalenie zawodowe pracowników służb specjalnych* (s. 170–186). Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Grębski, M. (1998). Słona cena pomagania. „Charaktery”, 1, 28-30.
- Gruszczyńska, E. (2005). Stres w pracy nauczyciela, *Psychologia w Szkole*, 1, 133 – 134.
- Grzegorzewska, M. K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



Heszen–Niejodek, I. (1991). Radzenie sobie z konfrontacją stresową (wybrane zagadnienia). *Nowiny Psychologiczne*, 1-2, 13-26.

Henzel-Korzeniowska, A. (2004). Wypalenie zawodowe, fanaberia intelektualna czy rzeczywisty problem. *Lekarz Rodzinny*, luty, 9, 2, 146-150.

Henzel-Korzeniowska A. (2004). Wypalenie zawodowe, zapobieganie i zwalczanie. *Lekarz Rodzinny*, kwiecień, 9, 4, 470-473. 7.

Iskra-Golec, I., Costa, G., Folkard, S. i wsp. (1998). Stres pracy zmianowej, przyczyny, skutki, strategie przeciwdziałania. Kraków: TAIWPN Universitas, 215-219.

Jankowiak, B. (2010). Nauczyciele: charakterystyka problemów zawodowych i przyczyny wypalenia zawodowego. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 1, 28-38.

Jankowska, M., Ryś, M. (2011). Inteligencja emocjonalna a relacje w związkach małżeńskich. *Kwartalnik Naukowy*, 3 (7), 48-65.

Jarzynkowski, P., Książek, J., Piotrkowska, R., Dobosz, M. (2017). Zespół wypalenia zawodowego wśród pracowników zawodów medycznych. *Medycyna Rodzinna*, 20 (2), 105-110.

Jaworowska, A., Matczak, A. (2001). Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej N. S. Schutte, J. M. Malouffa, L. E. Hall, D. J. Haggerty'ego, J. T. Cooper, C. J. Golden, L. Dornheim. INTE. Podręcznik (wyd. 2. zmienione – 2008). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Jaworowska, A., Matczak, A. (2008). Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Jaworek, M. (2017). Inteligencja emocjonalna i czynniki w środowisku pracy jako predyktory wypalenia zawodowego w grupie pielęgniarek. W: M. Bugdol (red.), *Jakość zarządzania:*



refleksje, wymiary, problemy (s. 155-168). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität u. Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.

Johnson, H.-A. M., & Spector, P. E. (2007). Service with smile: do emotional intelligence, gender and autonomy moderate the emotional labor process? *Journal of Occupational Health Psychology*, 12, 319–333.

Kaslow, F.W., Schulman, N. (1987). How to be sane and happy as a family therapist or the reciprocal impact of family therapy teaching and practice and therapists personal lives and mental health *Journal of Psychotherapy & The Family*, 3(2), 79-96.

Kędracka, E. (1999). Wypalenie się zawodowe nauczycieli. W: J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe* (s. 29–41). Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.

Kliś, M., Kossewska, J. (1998). Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 125–140.

Knopp, K. (2013). *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: Instytut Psychologii Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Kordaszewski, J. (1986). *Trudność pracy nauczyciela (w świetle nauki o pracy)*. W: B. Suchodolski (red.), *Nauczyciel i młodzież. Tradycja - sytuacje - perspektywy*, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa 1985.

Kostyła, J., Gryczka, A. (1999). Wypaleni. *Wprost*, 15, 64-66.

Kowalczyk, A., Kistorz K. (2017). Przegląd badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli, *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 58, 50–57.

Krawulska-Ptaszyńska, A. (1992). *Analiza czynnikowa wypalenia zawodowego u nauczycieli*



szkół średnich. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 403–410.

Kretschmann, R. (2003). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kropiwnicki, J. (red.) (1999). *Szkoła a wypalenie zawodowe*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.

Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 193–203.

Lipowska, J. (2016). *Wypalenie zawodowe a motywacja do pracy i czynniki ją wzmacniające u kadry pedagogicznej instytucji opiekuńczo-wychowawczych*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. W. J. Paluchowskiego w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

Lipowska, J. (2013). Wypalenie zawodowe. Przegląd teorii. Cz. 1. Definicje, mechanizm powstania, przyczyny wypalenia. *Karpacki Przegląd Naukowy*, 3 (7), 29-42.

Litzke, S.M., Schuh, H. (2007). *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Łoboda, M. (1990). Czynniki stresogenne w organizacji. W: A. Biela (red.), *Stres w pracy zawodowej. Wybrane zagadnienia* (s. 67-94). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Mandal, E. (1999). Syndrom wypalenia zawodowego a tożsamość płciowa nauczycielek. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 27–33.

Maslach, Ch. (2000). Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 13-31). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Maslach, C. (1978). The client role in staff burnout. *Journal of Social Issues*, 34, 111-124.



Maslach, C. (1979). Negative emotional biasing of unexplained arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 953 – 969.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Maslach, Ch. (2003). *Burnout, the cost of caring*. Cambridge, MA: Malor Books.

Maslach, C. (1995). Evaluation of a burnout workshop for community nurses. *Journal of Health and Human Services Administration*, 18. W: H. Sęk, *Wypalenie Zawodowe* (s. 13-32). Warszawa: PWN.

Maslach, C.A. (1998). Multidimensional theory of burnout. W: C. Cooper (red.) *Theories of organizational stress* (s. 68-85). New York: Oxford University Press.

Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

Maslach C., Jackson S. E. (1981). *The Maslach Burnout Inventory, Research Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397 – 422.

Maslach, C. (1988). *Wypalenie się: utrata troski o człowieka*. W: P. G. Zimbardo, F. L. Ruch, *Psychologia i życie* (s. 223-230). Warszawa: PWN.

Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri.

Matczak, A., Knopp, K. A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Redakcja Liberi Libri.

Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS*. (wyd. 2 uzupełnione) Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.



Matczak, A. (2006). Natura i struktura inteligencji emocjonalnej. *Psychologia, Etologia, Genetyka*, 13, 59–87.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 21-70). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Mickiewicz, K., Babska, A., Günther-Jabłońska, A., Głogowska, K. (2016). Wypalenie zawodowe asystentów rodziny a kompetencje społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem. *Praca Socjalna Instytut Psychologii Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy*, 31, 2,165-188.

Nalaskowski, A. (1997). *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Toruń: A. Marszałek.

Nowak, J. (1991). Bieg nauczycielskiego życia. W: J. Nowak (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego* (s. 81-82). Wrocław: Ossolineum.

Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*. Warszawa: Difin.

Okła, W., Steuden, S. (1999). Strukturalne i dynamiczne aspekty zespołu wypalenia w zawodach wspierających. *Roczniki Psychologiczne, Tom II*, 5-17.

Okła W., Steuden S. (1998). Psychologiczne aspekty zespołu wypalenia. *Roczniki Psychologiczne tom 1*, 120-130.

Papugowa, W. (2004). Toksyczny pokój nauczycielski. W: K. Stępień, *Zawód nauczyciel: trudności i perspektywy* (s. 70-71). Lublin: Instytut Edukacji Narodowej Fundacja Service Veritati.

Parlak, D. (1995). Pułapki pomagania. *Charaktery*, 10, 26-35.



Piasecki, M. (1997). Zagadnienia wypalenia zawodowego. W: W. Otrębski (red.), *Między nami...* Materiały szkoleniowe dla pracowników instytucji i organizacji aktywizujących osoby z upośledzeniem umysłowym. Lublin: Między Nami, FŚCEDs.

Pines, A., Aronson E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.

Piotrowska, M. (2006). Konieczne jest społeczne wsparcie. *Nowa Szkoła*, 2, 19–25.

Pisula, E., Piętka, M. (2005). Wypalenie zawodowe u terapeutów zajęciowych pracujących z osobami z autyzmem. *Człowiek. Niepełnosprawność. Społeczeństwo*, 1, 139-151.

Pisula, E. (1994). Zespół wypalenia się sił u rodziców dzieci autystycznych. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 83-89.

Poświatowska, M., Styrnik, E. (2006). Zespół wypalenia zawodowego u nauczycieli. *Wychowawca*, 10, 24.

Przybylska, I. (2006). Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela. *Chowanna* 1, 85-95.

Rogała-Pawelczyk, G., Walenciuk R. (2007). Pielęgniarka i położna – zawody ryzyka. *Magazyn Pielęgniarki i Położnej*, 12, 6-7.

Romanowska-Tołoczko, A. (2013). Edukacja w zakresie kompetencji emocjonalnych i społecznych a wypalenie zawodowe. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 81, 2, 133-137.

Sadowska, M., Brachowicz, M. (2008). Struktura inteligencji emocjonalnej *Studia z psychologii w KUL*, Tom 15, P. Francuz, W. Otrębski (red.) Lublin: Wydawnictwo KUL, 65–79.

Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.



Samoukina, N. (2007). Skuteczna motywacja personelu przy minimalnych kosztach finansowych. Wydawnictwo Vershina.

Samoukina, N. (2005). Zespół wypalenia zawodowego, *Medical Gazette*, No. 43.

Santinello, M. (2014). *Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Link*, podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25,166–177.

Sekułowicz, M. (2002). Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie. Wrocław: Wydawnictwo UWr

Tokarski, J. (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.

Spitzberg B.H., Cupach W.R. (2002). Interpersonal skills. W: H.L. Knapp, J.A. Daly (red.). *Handbook of interpersonal communication*. Sage, Thousand Oaks, 564–611.

Strykowska, M., Trzeciakowska A. (1994). Wsparcie społeczne a satysfakcja z pracy i wypalenie się zawodowe kobiet. *Przegląd Psychologiczny*, 37, 387-394.

Sęk, H. (1994). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe warunkowania. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 325– 343). Poznań–Toruń: Edytor.

Sęk, H. (1996). Wypalenie zawodowe u nauczycieli: społeczne i przedmiotowe uwarunkowania, W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 325 – 347). Poznań-Toruń: Edytor.

Sęk, H. (2005). Poznawcze i kompetencyjne uwarunkowania wypalenia w pracy z chorymi. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 14 (2) 9398.



- Sęk, H. (2009). Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie. Warszawa: PWN.
- Sęk, H. (1996). Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania. Poznań: Zakład wydawniczy K. Domke.
- Sęk, H. (2001). Stres krytycznych wydarzeń życiowych. W: H. Sęk, T. Pasikowski, (red.), Zdrowie – stres – zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia (s.13-22). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Starostka, E. (2019). Wypalenie zawodowe. pobrano 2 lutego 2019, z <http://www.psychologia.net.pl/arttykul.php?level=237>
- Strykowska, M., Trzeciakowska, A. (1994). Wsparcie społeczne a satysfakcja z pracy i wypalenie się zawodowe kobiet. Przegląd Psychologiczny, t. XXXVII, 3, 387–393.
- Szczepańska, K. L. (1996). Syndrom „wypalenia się” wśród pracowników socjalnych. „Tematy”, 4, 26-29.
- Śliwerski, B. (1999). Wypalenie zawodowe nauczycieli. W: J. Kropiwnicki (red.), Szkoła a wypalenie zawodowe (s. 5–15). Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Świętochowski, W. (2001). Wypalenie zawodowe a dolegliwości somatyczne. Folia Psychologica, 5, 95–109.
- Tomorowicz, A. (2011). Struktura kompetencji społecznych w ujęciu interakcyjnym. Psychiatria, tom 8, 3, 91–96.
- Tucholska, S. (2001). Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju. Przegląd Psychologiczny, 3, 301-317.
- Tucholska, S. (2009). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań. Lublin: Wydawnictwo KUL.



Wojciechowska, J. (1990). Syndrom wypalenia zawodowego. *Nowiny Psychologiczne - Biuletyn Informacyjno-szkoleniowy PTP*, 5–6.

Woźniak-Krakowian, A. (2013). Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 22, 119–131.

Wielgus, A., Tomaszewski, J. (2013). *Wypalenie zawodowe*. Kraków: Wydawnictwo M.

Wilczek-Różycka, E. (2008). *Wypalenie zawodowe a empatia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 11-58.

Witkowski, L. (1994). Ambiwalencja jako kategoria dla socjologii edukacji. W: J. Brzeziński (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s.189-199). Poznań-Toruń: Edytor.

Wróbel, M. (2013). Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej. *Psychologia Społeczna*, tom 8 1 (24), 53–66.

Wyderka, M., Kowalska, H., Szelaż, E. (2009). Wypalenie zawodowe jako problem występujący wśród pielęgniarek. W: *Pielęgniarstwo polskie Polish Nursing* (s. 265–275). Poznań: Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu Wydział Nauk o Zdrowiu, 4(34).

Znańska-Kozłowska, K. (2013). Wypalenie zawodowe – pojęcie, przyczyny i objawy. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie*, 1, 105-113.

Netografia

Korelacje. Internetowy Podręcznik Statystyki (2019). Pobrano 15 maja 2019, z https://www.statsoft.pl/textbook/stathome_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftextbook%2Fstbasic.html

Korelacja (2019). Pobrano 15 maja 2019, z http://www.naukowiec.org/wiedza/statystyka/korelacja_745.html



Siła korelacji – klasyfikacja (2019). Pobrano 15 maja,
z http://www.naukowiec.org/wiedza/statystyka/sila-korelacji--klasyfikacja_512.html

Wariancje. Internetowy Podręcznik Statystyki (2019). Pobrano 16 maja,
z https://www.statsoft.pl/textbook/stathome_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftextbook%2Fstbasic.html

Wariancja (2019). Pobrano 16 maja,
z http://www.naukowiec.org/wiedza/statystyka/korelacja_745.html



Spis tabel

Tytuł tabeli	Nr strony
Tabela 4.1 Przegląd badań na temat syndromu wypalenia zawodowego nauczycieli	32
Tabela 6.1 Liczebność badanych nauczycieli ze szkoły średniej ze względu na płeć	46
Tabela 6.2 Liczebność badanych nauczycieli ze szkoły podstawowej ze względu na płeć	46
Tabela 6.3 Liczebność badanych nauczycieli ze względu na stopień awansu zawodowego	47
Tabela 6.4 Liczebność badanych kobiet ze szkoły średniej pod względem awansu zawodowego	47
Tabela 6.5 Liczebność badanych mężczyzn ze szkoły średniej pod względem awansu zawodowego	48
Tabela 6.6 Liczebność badanych kobiet ze szkoły podstawowej pod względem awansu zawodowego	48
Tabela 6.7 Liczebność badanych mężczyzn ze szkoły podstawowej pod względem awansu zawodowego	49
Tabela 6.8 Korelacje między wiekiem a wymiarami wypalenia zawodowego	49
Tabela 6.9 Korelacje między wiekiem a wymiarami kompetencji społecznych	50
Tabela 6.10 Korelacje między wiekiem a wymiarami inteligencji emocjonalnej	51
Tabela 6.11 Korelacje między wiekiem a wymiarami inteligencji emocjonalnej oraz składowymi kompetencji społecznych	52
Tabela 6.12 Korelacje między wiekiem a wymiarami inteligencji emocjonalnej oraz składowymi kompetencji społecznych	55
Tabela 6.13 Wyniki analizy wariancji dla zmiennych wypalenia z uwzględnieniem czynników stałych: stopień awansu, wiek, płeć	57
Tabela 6.14 Wyniki analizy wariancji dla zmiennych kompetencji społecznych z uwzględnieniem czynników stałych: stopień awansu, wiek, płeć, rodzaj szkoły	68
Tabela 6.15 Wyniki analizy wariancji dla zmiennej Łączny wynik KKS z uwzględnieniem czynników stałych: stopień awansu, wiek, płeć, rodzaj szkoły	69
Tabela 6.16 Wyniki analizy wariancji dla zmiennych inteligencji emocjonalnej z uwzględnieniem czynników stałych: stopień awansu, wiek, płeć, rodzaj szkoły	72



Spis wykresów

Tytuł wykresu	Nr strony
Wykres 6.1 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Wyczerpanie psychofizyczne, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego	58
Wykres 6.2 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Brak zaangażowania w relacje z klientem, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego	59
Wykres 6.3 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Poczucie braku skuteczności, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego	60
Wykres 6.4 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Rozczarowania, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego	61
Wykres 6.5 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Wyczerpanie psychofizyczne, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na płeć	62
Wykres 6.6 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Rozczarowanie, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na płeć	63
Wykres 6.7 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Wyczerpanie psychofizyczne, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły	64
Wykres 6.8 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Brak zaangażowania w relacje z klientami, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły	65
Wykres 6.9 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Poczucie braku skuteczności, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły	66
Wykres 6.10 Poziomy zmiennej wypalenia zawodowego: Rozczarowania, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły	67
Wykres 6.11 Poziomy zmiennej wyniku Łącznego KKS, w odniesieniu do stopni awansu zawodowego, w podziale na rodzaj szkoły	70
Wykres 6.12 Poziomy zmiennej wyniku Łącznego KKS w grupie kobiet w odniesieniu do stopni awansu zawodowego i rodzaju szkoły	71
Wykres 6.13 Poziomy zmiennej wyniku Łącznego KKS w grupie mężczyzn w odniesieniu do stopni awansu zawodowego i rodzaju szkoły	71
Wykres 6.14 Poziomy zmiennej inteligencji emocjonalnej: zdolność do rozpoznawania emocji w odniesieniu do stopni awansu zawodowego badanych	73
Wykres 6.15 Uwarunkowania wypalenia zawodowego w opinii ankietowanych	74
Wykres 6.16 Symptomy wypalenia zawodowego w opinii ankietowanych	75
Wykres 6.17 Sposoby ochrony przed wypaleniem zawodowym w opinii ankietowanych	76



Aneks

Załącznik nr 1

ANKIETA

Szanowni Państwo,

Przeprowadzam badania ankietowe wśród nauczycieli na temat zjawiska wypalenia zawodowego. Ankieta jest anonimowa. Można zaznaczyć kilka odpowiedzi. Bardzo proszę o poświęcenie kilku minut na udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania. Proszę o szczerą odpowiedź.

Jakie są uwarunkowania wypalenia zawodowego

Proszę zaznaczyć które z poniższych określiń mają największy wpływ na rozwój wypalenia zawodowego? (można zaznaczyć kilka odpowiedzi)

- a) zbyt duża ilość obowiązków
- b) intensywne kontakty z ludźmi
- c) niedostateczna autonomia
- d) zbyt duża kontrola
- e) niskie kompetencje interpersonalne
- f) niskie kompetencje zawodowe
- g) trudności w kontrolowaniu emocji
- h) brak umiejętności/niedostateczna umiejętność radzenia sobie ze stresem
- i) pośpiech
- j) perfekcjonizm
- k) konflikty w miejscu pracy
- l) przeciążenie biurokracją
- m) brak wsparcia ze strony przełożonych
- n) inne (jakie?).....

Co uznaje Pan/Pani za kluczowy objaw wypalenia zawodowego? (można zaznaczyć kilka odpowiedzi)

- a) zmęczenie i wyczerpanie po pracy
- a) niechęć wychodzenia do pracy
- b) brak cierpliwości, drażliwość
- c) złość i niechęć
- d) postawa cyniczna
- e) uciekanie od problemów uczniów
- f) negatywne postawy wobec uczniów
- g) utrata entuzjazmu
- h) poczucie rozczarowania
- i) obojętność wobec problemów uczniów
- j) izolacja i wycofanie się
- k) nieufność w stosunku do otoczenia
- l) niezdolność do koncentrowania się na potrzebach uczniów
- m) częste infekcje
- n) bezsenność
- o) dolegliwości przewodu pokarmowego

3. Ochronę przed wypaleniem zawodowym zapewni: (można zaznaczyć kilka odpowiedzi)

- a) pozytywna atmosfera w miejscu pracy
- b) dbanie o relacje międzyludzkie
- c) warsztaty na temat radzenia sobie ze stresem
- d) dbanie o higienę psychiczną
- e) inne



Załącznik nr 2

Metryczka do badań

1.Płeć:

<input type="checkbox"/>	kobieta
<input type="checkbox"/>	mężczyzna

2.Wiek:

3.Stopień awansu zawodowego

- a. Stażysta
- b. Kontraktowy
- c. Mianowany
- d. Dyplomowany

4.Typ szkoły

- a. Szkoła średnia (liceum, technikum)
- b. Szkoła podstawowa



Załącznik nr 3

STATYSTYKI OPISOWE

Tabela 1. Średnie wyniki zmiennej wypalenia zawodowego: wyczerpanie psychofizyczne wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Kobiety (ogółem)	22,06	5,576
Mężczyźni (ogółem)	21,41	6,501
Badani ze szkoły średniej (ogółem)	23,52	6,099
Badani ze szkoły podstawowej (ogółem)	20,38	5,609
Badani (ogółem)	21,95	6,039

Źródło: badania własne

Tabela 2. Średnie wyniki zmiennej wypalenia zawodowego: brak zaangażowania w relacje wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Kobiety (ogółem)	19,47	5,599
Mężczyźni (ogółem)	19,47	4,976
Badani ze szkoły średniej (ogółem)	18,10	20,84
Badani ze szkoły podstawowej (ogółem)	18,10	5,136
Badani (ogółem)	19,47	5,474

Źródło: badania własne



Tabela 3. Średnie wyniki zmiennej wypalenia zawodowego: poczucie braku skuteczności wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Kobiety (ogółem)	18,0	6,083
Mężczyźni (ogółem)	18,41	5,409
Badani ze szkoły średniej (ogółem)	19,52	6,045
Badani ze szkoły podstawowej (ogółem)	16,62	5,540
Badani (ogółem)	18,07	5,950

Źródło: badania własne

Tabela 4. Średnie wyniki zmiennej wypalenia zawodowego: rozczarowanie wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Kobiety (ogółem)	19,99	6,102
Mężczyźni (ogółem)	19,35	5,656
Badani ze szkoły średniej (ogółem)	21,34	6,046
Badani ze szkoły podstawowej (ogółem)	18,42	5,654
Badani (ogółem)	19,88	6,006

Źródło: badania własne



Tabela 5. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: wyczerpanie psychofizyczne wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Kobiety ze szkoły średniej	stażysta	25,00	11,314
	kontraktowy	20,00	4,472
	mianowany	21,14	3,237
	dyplomowany	26,09	5,797
Kobiety ze szkoły podstawowej	stażysta	-	-
	kontraktowy	16,33	4,082
	mianowany	18,92	3,315
	dyplomowany	25,44	4,516
Mężczyźni ze szkoły średniej	stażysta	-	-
	kontraktowy	12,50	7,778
	mianowany	25,00	5,196
	dyplomowany	24,80	4,817
Mężczyźni ze szkoły podstawowej	stażysta	-	-
	kontraktowy	-	-
	mianowany	14,50	2,121
	dyplomowany	22,20	5,263

Źródło: badania własne

Tabela 6. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: brak zawansowania w relacje z klientami wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Kobiety ze szkoły średniej	stażysta	14,50	4,950
	kontraktowy	18,89	3,983
	mianowany	18,14	1,676
	dyplomowany	23,18	6,099
Kobiety ze szkoły podstawowej	stażysta	-	-
	kontraktowy	14,47	2,973
	mianowany	16,83	3,353
	dyplomowany	22,56	5,125
Mężczyźni ze szkoły średniej	stażysta	-	-
	kontraktowy	13,00	8,828
	mianowany	23,67	3,786
	dyplomowany	21,80	3,962
Mężczyźni ze szkoły podstawowej	stażysta	-	-
	kontraktowy	-	-
	mianowany	16,00	4,243
	dyplomowany	18,60	4,669

Źródło: badania własne

Tabela 7. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: poczucie braku skuteczności wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Kobiety ze szkoły średniej	stażysta	12,00	0,000
	kontraktowy	17,11	4,226
	mianowany	15,71	2,812
	dyplomowany	22,45	6,162
Kobiety ze szkoły podstawowej	stażysta	-	-
	kontraktowy	12,33	3,222
	mianowany	15,50	2,236
	dyplomowany	21,31	6,118
Mężczyźni ze szkoły średniej	stażysta	-	-
	kontraktowy	12,50	7,778
	mianowany	22,67	4,509
	dyplomowany	20,20	5,357
Mężczyźni ze szkoły podstawowej	stażysta	-	-
	kontraktowy	-	-
	mianowany	15,00	2,828
	dyplomowany	17,80	4,438

Źródło: badania własne

Tabela 8. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: rozczarowania wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Kobiety ze szkoły średniej	stażysta	12,00	0,000
	kontraktowy	18,67	6,042
	mianowany	20,00	2,582
	dyplomowany	23,95	5,786
Kobiety ze szkoły podstawowej	stażysta	-	-
	kontraktowy	14,20	4,678
	mianowany	17,06	2,778
	dyplomowany	23,31	4,976



Mężczyźni ze szkoły średniej	stażysta	-	-
	kontraktowy	11,00	7,071
	mianowany	22,00	3,606
	dyplomowany	22,20	4,970
Mężczyźni ze szkoły podstawowej	stażysta	-	-
	kontraktowy	-	-
	mianowany	14,50	0,707
	dyplomowany	20,20	4,604

Źródło: badania własne

Tabela 9. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: wyczerpania psychofizycznego wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Nauczyciele (ogółem)	stażysta	25,00	11,314
	kontraktowy	17,31	4,815
	mianowany	19,96	4,175
	dyplomowany	25,33	5,216

Źródło: badania własne

Tabela 10. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: brak zaangażowania w relacje z klientami wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Nauczyciele (ogółem)	stażysta	14,50	4,950
	kontraktowy	15,88	3,933
	mianowany	18,00	3,659
	dyplomowany	22,90	5,629

Źródło: badania własne



Tabela 11. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: poczucie braku skuteczności wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Nauczyciele (ogółem)	stażysta	12,00	0,000
	kontraktowy	14,00	4,391
	mianowany	16,42	3,525
	dplomowany	21,35	5,923

Źródło: badania własne

Tabela 12. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: rozczarowania wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Nauczyciele (ogółem)	stażysta	12,00	0,000
	kontraktowy	15,85	4,890
	mianowany	18,33	3,358
	dplomowany	23,17	5,301

Źródło: badania własne

Tabela 13. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: wyczerpanie psychofizyczne wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Kobiety (ogółem)	stażysta	25,00	11,314
	kontraktowy	17,71	4,515
	mianowany	19,74	3,380
	dplomowany	25,82	5,239
Mężczyźni (ogółem)	stażysta	-	-
	kontraktowy	12,50	7,778
	mianowany	20,80	4,907
	dplomowany	23,50	4,950

Źródło: badania własne



Tabela 14. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: brak zaangażowania w relacje z klientami wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Kobiety (ogółem)	stażysta	14,50	4,950
	kontraktowy	16,13	3,960
	mianowany	17,32	2,868
	dyplomowany	22,92	5,644
Mężczyźni (ogółem)	stażysta	-	-
	kontraktowy	13,00	2,828
	mianowany	20,60	5,413
	dyplomowany	20,20	4,417

Źródło: badania własne

Tabela 15. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: poczucie braku skuteczności wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Kobiety (ogółem)	stażysta	12,00	0,000
	kontraktowy	14,12	4,256
	mianowany	15,58	2,388
	dyplomowany	21,97	6,087
Mężczyźni (ogółem)	stażysta	-	-
	kontraktowy	12,50	7,778
	mianowany	19,60	5,459
	dyplomowany	19,00	4,807

Źródło: badania własne



Tabela 16. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: rozczarowanie wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Kobiety (ogółem)	stażysta	12,00	0,000
	kontraktowy	16,25	5,773
	mianowany	18,16	3,005
	dyplomowany	23,68	5,398
Mężczyźni (ogółem)	stażysta	-	-
	kontraktowy	11,00	7,071
	mianowany	19,00	4,848
	dyplomowany	21,20	4,638

Źródło: badania własne

Tabela 17. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: wyczerpanie psychofizyczne wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Nauczyciele ze szkoły średniej (ogółem)	stażysta	25,00	11,314
	kontraktowy	18,64	5,591
	mianowany	22,30	4,057
	dyplomowany	25,85	5,566
Nauczyciele ze szkoły podstawowej (ogółem)	stażysta	-	-
	kontraktowy	16,33	4,082
	mianowany	18,29	3,496
	dyplomowany	24,67	4,778

Źródło: badania własne



Tabela 18. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: brak zaangażowania w relacje z klientami wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Nauczyciele ze szkoły średniej (ogółem)	stażysta	14,50	4,950
	kontraktowy	17,82	4,378
	mianowany	19,80	3,490
	dyplomowany	22,93	5,724
Nauczyciele ze szkoły podstawowej (ogółem)	stażysta	-	-
	kontraktowy	14,47	2,973
	mianowany	16,71	3,315
	dyplomowany	21,62	5,201

Źródło: badania własne

Tabela 19. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: poczucie braku skuteczności wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Nauczyciele ze szkoły średniej (ogółem)	stażysta	12,00	0,000
	kontraktowy	16,27	4,880
	mianowany	17,80	4,590
	dyplomowany	22,04	5,990
Nauczyciele ze szkoły podstawowej (ogółem)	stażysta	-	-
	kontraktowy	12,33	3,222
	mianowany	15,43	2,209
	dyplomowany	20,48	5,862

Źródło: badania własne



Tabela 20. Średnie dla zmiennej wypalenia zawodowego: rozczarowanie wraz z odchyleniem standardowym dla wyodrębnionych kategorii respondentów

Kategorie badanych	Stopień awansu	Średnia wyników	Odchylenie standardowe
Nauczyciele ze szkoły średniej (ogółem)	stażysta	12,00	0,000
	kontraktowy	18,09	6,818
	mianowany	20,60	2,875
	dyplomowany	23,63	5,596
Nauczyciele ze szkoły podstawowej (ogółem)	stażysta	-	-
	kontraktowy	14,20	4,678
	mianowany	16,71	2,730
	dyplomowany	22,57	4,966

Źródło: badania własne



Załącznik nr 4

Narzędzia badawcze

LBQ

Massimo Santinello

Polska adaptacja: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego

Imię i nazwisko Płeć: K M Wiek

Aktualnie wykonywany zawód: Staż pracy w obecnym miejscu:

Data badania

Instrukcja: Postaw krzyżyk w kratce odpowiadającej częstości, z jaką doświadczasz odczuć opisanych w poszczególnych zdaniach.

	NIGDY	RZADKO	RAZ LUB WIĘCEJ RAZY NA MIESIĄC	MNIJ WIĘCEJ CO TYDZIEŃ	KILKA RAZY W TYGODNIU	CO DZIEŃ
1. Czuję, że moja praca wyczerpuje mnie fizycznie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mam poczucie, że jestem w stanie odpowiednio organizować sobie pracę wymaganą na moim stanowisku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wydaje mi się, że mam do czynienia z trudniejszymi klientami (podopiecznymi, pacjentami) niż inni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Czuję, że praca pasjonuje mnie tak, jak dawniej.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Moi klienci (podopieczni, pacjenci) wydają mi się niewdzięczni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jestem zadowolony (zadowolona), że w pracy znalazłem (znalazłam) to, czego szukałem (szukałam).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. W pracy czuję się pod presją.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sądzę, że w pracy dobrze dogaduję się z innymi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Czuję, że moje ideały zawodowe wciąż motywują mnie do pracy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. W pracy czuję się spięty (spięta).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Myślę, że w pracy potrafię skutecznie radzić sobie z większością problemów.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mam wrażenie, że większość klientów (podopiecznych, pacjentów) nie postępuje według moich wskazówek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Czuję, że nie jestem w stanie mierzyć się z problemami moich klientów (podopiecznych, pacjentów).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Relacje z moimi klientami (podopiecznymi, pacjentami) dają mi satysfakcję.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Myślę, że gdybym mógł (mogła) cofnąć czas, to wybrałbym (wybrałabym) inny zawód.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Kiedy pracuję, czuję się pełen (pełna) energii.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Czuję, że nie mam wystarczających kompetencji, by stawić czoła temu, co nieprzewidziane.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Uważam, że najprzyjemniejszą częścią mojej pracy są kontakty z klientami (podopiecznymi, pacjentami).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Wątpię, czy to, co robię, ma jakąkolwiek wartość.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Nie czuję się na siłach osiągać celów, które powinienem (powinnam) realizować.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Czuję się rozczarowany (rozczarowana) swoją pracą, bo nie spełniła moich oczekiwań.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Wystarczy mi krótka przerwa w pracy, żeby odzyskać energię.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Biorę sobie do serca problemy moich klientów (podopiecznych, pacjentów).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Praca sprawia, że czuję się aktywny (aktywna) i pełen (pełna) energii.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© by Giunti O.S. Organizzazioni Speciali S. r. l. – Firenze www.giuntios.it

Wydanie polskie: Copyright © 2014 by Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego Sp. z o.o., ul. Belwederska 6A, 00-762 Warszawa www.practest.com.pl



KWESTIONARIUSZ *INTE*

Nicola S. Schutte, John M. Malouff, Lena E. Hall, Donald J. Haggerty,
Joan T. Cooper, Ch. J. Golden, Liane Dornheim
Adaptacja: Anna Ciechanowicz, Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak

Nazwisko i imię Wiek Płeć K M
Miejsce zamieszkania (miejscowość) Klasa (rok studiów)
Wykształcenie Zawód

INSTRUKCJA: Poniżej znajduje się szereg twierdzeń opisujących różne zachowania. Przy każdym stwierdzeniu zaznacz, w jakim stopniu zgadzasz się, że opisuje ono Ciebie. Cyfrę oznaczającą wybraną odpowiedź zaznacz krzyżykiem.

1 - zdecydowanie nie zgadzam się
2 - raczej nie zgadzam się
3 - trudno powiedzieć
4 - raczej zgadzam się
5 - zdecydowanie zgadzam się

1.	Wiem, kiedy mogę mówić innym o swoich osobistych kłopotach.	1 2 3 4 5
2.	Gdy napotykam przeszkody, przypominam sobie wcześniejsze sytuacje, w których udało mi się pokonać podobne trudności.	1 2 3 4 5
3.	Oczekuję, że uda mi się większość rzeczy, które próbuję robić.	1 2 3 4 5
4.	Inni ludzie łatwo obdarzają mnie zaufaniem.	1 2 3 4 5
5.	Trudno mi zrozumieć to, co ludzie chcą wyrazić bez słów.	1 2 3 4 5
6.	Niektóre ważne wydarzenia w moim życiu potrafią skłonić mnie do zmiany poglądów na to, co jest naprawdę istotne, a co nie.	1 2 3 4 5
7.	Kiedy zmienia się mój nastrój, dostrzegam przed sobą nowe perspektywy.	1 2 3 4 5
8.	Uczucia, są najważniejszą rzeczą w życiu.	1 2 3 4 5
9.	Gdy przeżywam jakieś uczucia, uświadamiam je sobie.	1 2 3 4 5
10.	W życiu spodziewam się pomyślnego biegu zdarzeń.	1 2 3 4 5
11.	Lubię dzielić moje uczucia z innymi ludźmi.	1 2 3 4 5
12.	Gdy przeżywam pozytywne uczucia, wiem jak sprawić, by długo trwały.	1 2 3 4 5
13.	Stwarzam sytuacje, które sprawiają innym radość.	1 2 3 4 5

Wydanie polskie: Copyright © 2012 by Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego Sp. z o.o.
ul. Belwederska 6A, 00-762 Warszawa
www.practest.com.pl



1 - zdecydowanie nie zgadzam się
 2 - raczej nie zgadzam się
 3 - trudno powiedzieć
 4 - raczej zgadzam się
 5 - zdecydowanie zgadzam się

14.	Biorę się za takie zajęcia, które dają mi zadowolenie.	1 2 3 4 5
15.	Zdaję sobie sprawę z tego, co mówię innym bez pomocy słów.	1 2 3 4 5
16.	Sposób, w jaki się prezentuję, wywiera na innych dobre wrażenie.	1 2 3 4 5
17.	Gdy jestem w dobrym nastroju, z łatwością przychodzi mi rozwiązywanie problemów.	1 2 3 4 5
18.	Patrząc na twarze ludzi rozpoznaję uczucia, których doznają.	1 2 3 4 5
19.	Wiem, dlaczego zmieniają się moje nastroje.	1 2 3 4 5
20.	Gdy jestem w dobrym humorze, potrafię wpadać na nowe pomysły.	1 2 3 4 5
21.	Panuję nad swoimi uczuciami.	1 2 3 4 5
22.	Łatwo rozpoznaję uczucia, które przeżywam.	1 2 3 4 5
23.	Mobilizuję się do działania, wyobrażając sobie jego pozytywne rezultaty.	1 2 3 4 5
24.	Gratuluje innym, gdy zrobią coś dobrze.	1 2 3 4 5
25.	Zdaję sobie sprawę z tego, co inni mówią bez słów.	1 2 3 4 5
26.	Gdy ktoś opowiada mi o ważnym wydarzeniu ze swojego życia, czuję się prawie tak, jak gdyby spotkało ono mnie.	1 2 3 4 5
27.	Gdy moje uczucia zmieniają się, zwykle przychodzą mi do głowy nowe pomysły.	1 2 3 4 5
28.	Gdy stoję wobec jakiegoś trudnego zadania, poddaję się, ponieważ sędzę, że poniosę porażkę.	1 2 3 4 5
29.	Wystarczy mi popatrzeć na człowieka, by wiedzieć co czuje.	1 2 3 4 5
30.	Pomagam innym ludziom poczuć się lepiej, gdy są przygnębieni.	1 2 3 4 5
31.	Wykorzystuję swój dobry nastrój, by pomóc sobie w uporaniu się z przeszkodami.	1 2 3 4 5
32.	Wstuchując się w czyjś ton głosu, potrafię powiedzieć, co ten ktoś czuje.	1 2 3 4 5
33.	Trudno mi zrozumieć uczucia innych ludzi.	1 2 3 4 5



KKS-A (D)

Anna Matczak

Imię i nazwisko Płeć: M K

Wiek Data badania

Wykształcenie: wyższe policealne średnie zasadnicze zawodowe podstawowe

Zawód wyuczony Zawód wykonywany

INSTRUKCJA

Ludzie różnią się łatwością, z jaką przychodzi im podejmowanie różnych działań czy wykonywanie różnych czynności. To, co dla jednych nie stanowi problemu, innym przychodzi z trudnością, i na odwrót.

Poniżej wymienione są różne zachowania czy działania. Proszę ocenić, jak dobrze poradził(a)by sobie Pan(i) z każdym z nich i zaznaczyć wybrane odpowiedzi znakiem x.

Jeśli znajdują się tu takie czynności, których Pan(i) nigdy nie wykonywał(a), proszę udzielić mimo to odpowiedzi – wyobrazić sobie siebie w sytuacji wymagającej takiego działania i ocenić, jak dobrze poradził(a)by sobie Pan(i) z nim.

Proszę odpowiadać obiektywnie i szczerze.

JAK DOBRZE PAN(I) PORADZIŁ(A)BY SOBIE, GDYBY MIAŁ(A):

1. Odebrać z lotniska ważnego gościa

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŹLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

2. Nauczyć się obsługi programu komputerowego

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŹLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

3. Wygłosić referat na zebraniu

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŹLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

4. Powiedzieć atrakcyjnej osobie, że Panu(i) na niej zależy

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŹLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

5. Zabrać głos w dyskusji w większym gronie

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŹLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

6. Wymienić wtyczkę w przewodzie elektrycznym

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŹLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

Copyright © 2012 by Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego Sp. z o.o.
ul. Belwederska 6A, 00-762 Warszawa
www.practest.com.pl



JAK DOBRZE PAN(I) PORADZIŁ(A)BY SOBIE, GDYBY MIAŁ(A):

7. Przepłynąć basen kraulem

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

8. Kwestować na ulicy na cele społeczne

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

9. Opowiedzieć lekarzowi o swoich intymnych dolegliwościach

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

10. Wygłosić toast na ważnej uroczystości

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

11. Trafić rzutkiem w środek tarczy

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

12. Zapoznać ze sobą dwie szacowne osoby

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

13. Zadzwoić do telefonu zaufania, żeby zwierzyć się ze swoich problemów

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

14. Publicznie złożyć komuś ważnemu gratulacje

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

15. Wytapetować pokój

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

16. Rozwiązać układ równań z dwiema niewiadomymi

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

17. Przytulić osobę, która potrzebuje pocieszenia

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

18. Poprosić kogoś o pomoc w rozwiązaniu swoich problemów

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

19. Wrzucić piłkę do kosza

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

JAK DOBRZE PAN(I) PORADZIŁ(A)BY SOBIE, GDYBY MIAŁ(A):

20. Odmówić przyjęcia agitatorów religijnych czy politycznych lub akwizytorów

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

21. Złożyć komuś oficjalne życzenia

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

22. Wystąpić w roli konferansjera na koncercie

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

23. Opowiedzieć komuś bliskiemu o zdarzeniach z przeszłości, które źle o Panu(i) świadczą

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

24. Skleić taśmę magnetofonową

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

25. Zaprosić swojego zwierzchnika do siebie na przyjęcie

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

26. Zmienić baterię w zegarku

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

27. Wejść swobodnie do pokoju, w którym znajduje się grono mało znanych Panu(i) osób

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

28. Wykonać przewrót do tyłu

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

29. Porozmawiać z partnerką (partnerem) o swoich oczekiwaniach wobec niej (niego)

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

30. Podziękować za zaproszenie otrzymane od ważnej osoby

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

31. Oprowadzić wycieczkę po mieście

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

JAK DOBRZE PAN(I) PORADZIŁ(A)BY SOBIE, GDYBY MIAŁ(A):

32. Delikatnie zrobić koleżance krytyczną uwagę na temat jej niegustownego stroju

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

33. Ułożyć kompozycję kwiatową

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

34. Obronić niesprawiedliwie potraktowanego kolegę

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

35. Ułożyć wierszyk okolicznościowy

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

36. Zerwać bez kłótni niesatysfakcjonujący związek

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

37. Porozumieć się z kimś bez słów

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

38. Publicznie wyrecytować wiersz

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

39. Rozegrać partię szachów

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

40. Wystąpić w reklamie telewizyjnej

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

41. Poprosić zwierzchnika o wyjaśnienie jakiejś kwestii

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

42. Złożyć komuś kondolencje

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

43. Reklamować w sklepie nowe produkty

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

44. Zaprojektować plakat reklamowy

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŻLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

JAK DOBRZE PAN(I) PORADZIŁ(A)BY SOBIE, GDYBY MIAŁ(A):

45. Obliczyć, która jest aktualnie godzina w Nowym Jorku

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

46. Wbić gwóźdź w ścianę

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

47. Wypowiedzieć się w ankiecie ulicznej dla telewizji

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

48. Długo wypytywać ekspedientkę w sklepie o coś, czego Pan(i) nie kupi

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

49. Rozwiązać krzyżówkę

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

50. Wykonać piruet na tyżwach

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

51. Opowiedzieć o sobie psychologowi

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

52. Zrobić pisanekę

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

53. Zmienić oponę w rowerze

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

54. Wyląkać się na ramieniu przyjaciela (przyjaciółki)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

55. Zaprosić nieznaną, atrakcyjną osobę do tańca

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

56. Poprosić kogoś o zwrot dawno pożyczonej książki

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

57. Wejść na ważne zebranie 20 minut po czasie

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE



JAK DOBRZE PAN(I) PORADZIŁ(A)BY SOBIE, GDYBY MIAŁ(A):

58. Przedstawić się komuś znanemu tylko z widzenia

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

59. Odbyć rozmowę kwalifikacyjną w sprawie pracy

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

60. Otworzyć puszkę konserw bez otwieracza

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

61. Zaprogramować magnetowid

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

62. Zwierzyć się szefowi ze swoich kłopotów osobistych

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

63. Zwrócić uwagę rozmawiającym w teatrze sąsiadom, mówiąc, że przeszkadzają

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

64. Zmontować regał z elementów

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

65. Poprosić kierowcę autobusu wycieczkowego o zatrzymanie się w lesku

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

66. Wymyślić i wykonać strój na bal przebierańców

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

67. Być gospodarzem dużego przyjęcia, na którym nie wszyscy się znają

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

68. Przyjąć z podziękowaniami wręczany uroczyście prezent

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

69. Odmówić komuś znajomemu pożyczania pieniędzy

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

70. Porozmawiać szczerze z kimś bliskim o wzajemnych nieporozumieniach

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZDECYDOWANIE DOBRZE	NIEŹLE	RACZEJ SŁABO	ZDECYDOWANIE ŹLE

JAK DOBRZE PAN(I) PORADZIŁ(A)BY SOBIE, GDYBY MIAŁ(A):

71. Upomnieć się w sklepie o resztę

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

72. Na spotkaniu towarzyskim zacząć tańczyć, gdy wszyscy jeszcze siedzą

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

73. Podtrzymać na duchu bliską osobę, która ma kłopoty

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

74. Zwrócić uwagę powszechnie szanowanej osobie, że się myli

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

75. Wręczyć kwiaty jakiejś ważnej osobie publicznej

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

76. Zawiesić firanki

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

77. Zreperować zepsutą kławkę

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

78. Poprosić osoby stojące do kasy o możliwość kupienia biletu bez kolejki

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

79. Przeprasić kogoś za wyrządzoną mu przykrość

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

80. Nauczyć się długiego wiersza na pamięć

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

81. Zmienić uszczelki w kranach

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

82. Odbyć oficjalną wizytę w domu swojego zwierzchnika

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

83. Opowiedzieć dowcip w większym towarzystwie

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

JAK DOBRZE PAN(I) PORADZIŁ(A)BY SOBIE, GDYBY MIAŁ(A):

84. Przebiec 1 kilometr

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

85. Ozdobić mieszkanie na przyjęcie karnawałowe

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

86. Poprosić w bibliotece o wypożyczenie do domu książki, którą w zasadzie można czytać tylko na miejscu

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

87. Zająć się oficjalnymi gośćmi zaproszonymi przez żonę (męża)

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

88. Ustąpić komuś miejsca w tramwaju, zachęcając, by usiadł

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

89. Poprosić kogoś w tramwaju o ustąpienie miejsca, gdy źle się Pan(i) czuje

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE

90. Zabawić towarzystwo, opowiadając jakąś ciekawą historię

ZDECYDOWANIE DOBRZE NIEŻLE RACZEJ SŁABO ZDECYDOWANIE ŹLE