

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Pedagogiki

Anna Suska

nr albumu 135694

**Stres i wypalenie zawodowe nauczycieli wychowania
przedszkolnego w Lublinie. Studium biograficzne**

Rozprawa doktorska
napisana na seminarium Biografistyka pedagogiczna
pod kierunkiem
dra hab. Ryszarda Skrzyniarza
Promotor pomocniczy
dr Małgorzata Łobacz

Lublin 2023

Spis treści

Wstęp	4
Rozdział 1. Specyfika pracy nauczycieli wychowania przedszkolnego	10
1.1. Kwalifikacje i awans zawodowy nauczycieli	10
1.2. Rola i funkcje nauczycieli edukacji przedszkolnej	22
1.3. Kompetencje zawodowe w profesji nauczyciela	32
1.4. Placówki wychowania przedszkolnego	41
Rozdział 2. Zjawisko stresu w pracy nauczycieli	51
2.1. Wybrane koncepcje stresu	51
2.1.1. Biologiczna teoria stresu Hansa Selye`go	52
2.1.2. Medyczna koncepcja stresu Aarona Antonovsky`ego	54
2.1.3. Psychologiczna koncepcja stresu Richarda S. Lazarusa i Susan Folkamn	58
2.2. Pojęcie i model stresu nauczycielskiego	63
2.3. Przyczyny i skutki stresu w pracy nauczycieli	69
2.4. Metody i sposoby radzenia sobie ze stresem	83
Rozdział 3. Wypalenie zawodowe w zawodzie nauczyciela	94
3.1. Wybrane koncepcje i modele wypalenia zawodowego	94
3.1.1. Wielowymiarowe ujęcie wypalenia Christiny Maslach	95
3.1.2. Wypalenie w ujęciu społecznej psychologii poznawczej według Heleny Sęk	102
3.1.3. Wypalenie jako brak kompetencji według Cary`ego Chernissa	105
3.2. Etapy, stopnie oraz typy wypalenia zawodowego nauczycieli	111
3.3. Czynniki wypalenia zawodowego w profesji nauczyciela	122
3.4. Strategie interwencyjne wypalenia zawodowego wśród nauczycieli	134
Rozdział 4. Metodologiczne założenia badań własnych	144
4.1. Przedmiot i cel badań	145
4.2. Problemy badawcze	146
4.3. Metody, technika i narzędzia badawcze	150
4.4. Teren i organizacja badań	156
4.5. Kryteria doboru grupy do badań	161
4.6. Charakterystyka grupy badanej	162

Rozdział 5. Stres wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej w świetle badań własnych ..	166
5.1. Objawy i częstotliwość stresu	166
5.2. Praca źródłem stresu nauczycielskiego	169
5.3. Uwarunkowania stresogenne w ocenie badanych nauczycieli	177
5.3.1. Uwarunkowania systemowe	178
5.3.2. Uwarunkowania zawodowo-pracownicze	182
5.3.3. Uwarunkowania indywidualne	189
5.3.4. Uwarunkowania zewnętrzne	191
5.4. Konsekwencje i sposoby radzenia sobie ze stresem	196
Rozdział 6. Zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego na podstawie wyników badań własnych	201
6.1. Stopień poczucia wypalenia zawodowego	201
6.2. Wypalenie zawodowe w percepcji nauczycieli wychowania przedszkolnego	204
6.3. Uwarunkowania wypalenia zawodowego	207
6.3.1. Uwarunkowania systemowe	207
6.3.2. Uwarunkowania zawodowo-pracownicze	215
6.3.3. Uwarunkowania indywidualne	221
6.3.4. Uwarunkowania zewnętrzne	227
6.4. Wsparcie nauczycieli edukacji przedszkolnej w trudnych sytuacjach zawodowych	233
Rozdział 7. Implikacje dla praktyki pedagogicznej	237
7.1. Postulaty niwelowania czynników stresogennych	237
7.2. Postulaty zapobiegania wypalenia zawodowego	240
7.3. Oczekiwania nauczycieli edukacji przedszkolnej	245
Zakończenie	249
Bibliografia	253
Spis tabel, rysunków i wykresu	280
Aneks 1	281
Aneks 2	283

Wstęp

Zawód nauczyciela edukacji przedszkolnej zaliczany jest do zawodów tzw. usług społecznych, gdyż w ramach swojej profesji, wychowawca działa na rzecz drugiego człowieka – dziecka. Realizacja obowiązków zawodowych wiąże się z nieustannym i bezpośrednim kontaktem zarówno z wychowankami, ich rodzicami, innymi wychowawcami i pracownikami przedszkola czy też przełożonymi. Ponadto wymaga dużej odpowiedzialności, cierpliwości, kreatywności, elastyczności, wyrozumiałości, ponieważ nie można w pełni zaplanować pracy z małym dzieckiem i przewidzieć jej przebiegu, gdyż nie ma jednego, gotowego schematu postępowania. W związku z tym nauczyciel przedszkolny jest osobą, która odgrywa kluczową rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym, gdyż to on określa kierunek i treść pracy, a także dostosowuje odpowiednie metody, uwzględniając potrzeby i możliwości swoich wychowanków. Przeobrażenia dokonujące się w XXI w. sprawiają, że nauczyciel wychowania przedszkolnego staje nierzadko w obliczu krytyki społecznej, która nie zawsze jest wskazana i mobilizująca, a także stawia się przed nim coraz więcej wymagań i żądań. Sprostać temu może wyłącznie dobrze wyedukowany nauczyciel przedszkolny, który posiada wszechstronną wiedzę, przygotowanie pedagogiczne oraz dydaktyczne. Jednakże oprócz pozyskania odpowiednich kwalifikacji, niezmiernie istotne są predyspozycje osobowościowe, odpowiednia postawa moralno-etyczna, umiejętności praktyczne i komunikacyjne, a także stawianie czoła pojawiającym się wyzwaniom, których współcześnie bezwzględnie przybywa.

W powszechnym przekonaniu nauczyciel edukacji przedszkolnej wykonuje pracę, która opiera się głównie na zabawie z dziećmi, a jego wymiar czasu pracy oraz liczba dni urlopowych jest znacznie większa, aniżeli w innych zawodach. W dodatku nie każdy posiada wiedzę na temat tego, jakie kwalifikacje musi posiadać osoba chcąca zostać wychowawcą przedszkolnym. W konsekwencji może generować to np. frustrację, lecz świadomy swej roli nauczyciel będzie tworzył dla swoich wychowanków m.in. odpowiednie warunki do integralnego rozwoju i wychowania, przygotowania ich do życia oraz podjęcia nauki na kolejnych etapach edukacyjnych, a także samodzielnego wkroczenia w dorosły świat. W związku z tym, sama profesja nauczyciela edukacji przedszkolnej może z jednej strony dawać poczucie satysfakcji zawodowej i możliwość spełnienia swoich celów zawodowych, co w rezultacie będzie mobilizowało do angażowania się w pracę, zaś z drugiej – brak zauważenia natychmiastowych efektów włożonych wysiłków może wywoływać obciążenie fizyczne i psychiczne, w tym np.: permanentne napięcie, stres, poczucie bezsilności oraz niepewności.

We współcześnie zmieniającym się świecie, zjawiska stresu można doświadczać niemal codziennie, zarówno w życiu osobistym, jak również zawodowym, lecz każdy będzie go określał w inny sposób oraz zmagał się z nim z różnych przyczyn. Dlatego też nie jest możliwe całkowite jego wyeliminowanie, lecz powinno się albo wypracować własne metody i formy radzenia sobie ze stresem lub przemieniać go w bodziec mobilizujący do działania, gdyż w przeciwnym razie nagromadzający i kumulujący się stresor wywoła negatywne skutki np. choroby serca, układu krążenia itd.

Przedmiotem niniejszej rozprawy doktorskiej zostanie uczyniony stres i wypalenie zawodowe nauczycieli wychowania przedszkolnego w Lublinie. Jak wskazują badania przeprowadzone przez Ninę Ogińską-Bulik, spośród 14 zawodów¹, profesja nauczyciela jest najbardziej stresująca². Coraz większe oczekiwania społeczeństwa i ocenianie pracy nauczycieli edukacji przedszkolnej sprawiają, że z jednej strony wkładają coraz więcej wysiłku i zaangażowania w realizację swoich obowiązków, zaś z drugiej – narażeni są na duże obciążenie fizyczne i psychiczne. Wychowawca przedszkolny nierzadko i w krótkim czasie musi podjąć trudne decyzje, które oddziałują na rozwój jego wychowanka. Ponadto niskie wynagrodzenie, liczebne grupy, różnorodność dzieci w grupie np. ze względu na wiek czy poziom rozwoju, atmosfera w placówce przepełniona rywalizacją i donosicielstwem, braki np. w pomocach dydaktycznych, brak wsparcia innych wychowawców, brak współpracy z rodzicami dzieci, czy poczucie niskiego prestiżu społecznego są tylko namiastką czynników stresogennych, na które narażony jest nauczyciel edukacji przedszkolnej. Nie sposób też nie wspomnieć, iż kandydaci ubiegający się o stanowisko wychowawcy przedszkolnego mają mylne wyobrażenia o wybranej przez siebie profesji, co w rezultacie wywołuje u nich rozczarowanie i stres, które z czasem mogą przerodzić się w wypalenie zawodowe³ (syndrom *burnout*). Wymienione okoliczności, z jakimi przychodzi się zmierzyć nauczycielom edukacji przedszkolnej sprawiają, iż zasadne jest podjęcie badań w tym zakresie.

Poczucie obowiązku, a także odpowiedzialności za bezpieczeństwo i kształcenie przyszłego pokolenia, stałe nawiązywanie interakcji np. z dziećmi oraz nieustanna potrzeba pogłębienia swojej wiedzy i umiejętności sprawiają, że nauczyciel przedszkolny intensywnie angażuje się w podejmowaną pracę i sprawy swoich wychowanków. Wówczas natłok obowiązków zaczyna go przytłaczać i w efekcie wywołuje wyczerpanie organizmu, zmęczenie,

¹ Policjanci, strażacy pracownicy służby więziennej, pracownicy ochrony, strażnicy miejscy, pracownicy pogotowia ratunkowego, pracownicy banku, kuratorzy sądowi, taksówkarze, kierowcy MPK, menedżerowie, dziennikarze, aktorzy, nauczyciele.

² N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych: źródła, konsekwencje, zapobieganie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006, s. 130.

³ S. Korczyński, *Stres nauczycieli przedszkola w pierwszych latach pełnienia roli zawodowej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, 26 (2017) nr 2, s. 161-170.

brak satysfakcji z osiągniętych rezultatów oraz przedmiotowe traktowanie osób, z którymi stale obcuje. Mogą to być sygnały, iż nauczyciel zmagają się z zjawiskiem wypalenia zawodowego⁴.

Problem ten również został uznany za istotny przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) i w 2019 r. wpisano wypalenie zawodowe do Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób (ICD-11) z mocą obowiązującą od 1 stycznia 2022 r. jako syndrom zawodowy (nie jednostka chorobowa) będący wynikiem przewlekłego stresu w miejscu zatrudnienia, którego nie zniwelowano skutecznie i może oddziaływać na stan zdrowia pracownika. Jest to tym bardziej ważne, ponieważ zakwalifikowane zjawisko *burnout* pokazuje, że może ono dotyczyć każdego, bez względu na wiek i staż pracy. Pokreśleniem rangi problemu może być również zorganizowana przez Związek Przedsiębiorców i Pracodawców kampania społeczna – Wypalenie Zawodowe na Celowniku, która zainicjowała, aby włączyć do kalendarza dni nietypowych Dzień Walki z Wypaleniem Zawodowym, który od 2021 r. przypada na 14 września. Zatem bardzo ważne jest, by zadbać o dobrostan psychiczny nauczycieli przedszkolnych bądź już na etapie studiów zapewnić adeptom warunki do wzmacniania ich odporności psychicznej, aby rozpoczynając pracę zawodową byli wyposażeni w swój warsztat radzenia sobie ze stresem.

Stres i wypalenie zawodowe w profesji nauczyciela edukacji przedszkolnej zawiera szeroki aspekt pedagogiczny. Praca doktorska będzie powstawała na gruncie pedagogiki przedszkolnej i pedeutologii, lecz warto podkreślić, iż problematyka ta wymaga odniesienia się do innych dyscyplin naukowych, np. psychologii, medycyny czy socjologii. Jako przykład można wskazać m.in. reakcje organizmu na pojawiający się stresor oraz konsekwencje zmagania się z syndromem *burnout*. W związku z tym przedstawione będą wybrane koncepcje, które zostały wypracowane przez przedstawicieli wspomnianych dyscyplin, głównie psychologii.

Kluczową przesłanką przemawiającą za zasadnością podejmowanej problematyki i przeprowadzeniem proponowanych badań jest wprowadzenie zmian i ulepszeń do praktyki pedagogicznej. Istotą wychowania przedszkolnego jest wspomaganie rozwoju wychowanka, uwzględniając jego predyspozycje i potrzeby. Wobec tego rola wychowawcy przedszkolnego jest wyjątkowa, gdyż odpowiada m.in. za stymulowanie integralnego rozwoju dziecka, a więc sfery fizycznej, poznawczej, emocjonalnej, społecznej oraz duchowej, a także przygotowanie go do podjęcia obowiązku szkolnego. Oprócz tego forma zatrudnienia, warunki pracy i płacy, częsta transformacja edukacyjna, dynamiczny postęp technologiczny, edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 i związane z nią restrykcje, rosnąca inflacja są nielicznymi uwarunkowaniami, które mogą wywoływać stres nauczycieli przedszkolnych. W dodatku chcąc

⁴ K. Żuchelkowska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli*, „Roczniki Pedagogiczne”, 6 (2014) nr 2, s. 63-64.

sprostac wszystkim obowiazkom i wymaganiom, coraz bardziej angazuja sie w swoja prace, czesto kosztem zycia osobistego. Nie dostrzegajac efektow, wlozonych wysilkow, zaczynaja odczuwac m.in. niezadowolenie, rezygnacje, zniechecenie, zlosc, brak cierpliwosci, obojetnosc na problemy dziecka, poczucie niskich kompetencji itp., co w konsekwencji moze doprowadzic do wypalenia zawodowego, ktore bedzie przekladalo sie na jakoosc pracy i negatywne oddziaływanie na wychowanka. Aktualnosc doswiadczania obu zjawisk przez wychowawcow przedszkolnych jest glownym powodem podejmowanej tematyki.

Wspomniane zjawiska opisywane sa w literaturze przedmiotu dosc obszernie m.in. przez: Chrisa Kyriacou i Johna Sutcliffe⁵, Helenę Sęk⁶, Marię Kocór⁷, Marię Katarzynę Grzegorzewską⁸, Jowitę Synal i Jolantę Szempruch⁹, Małgorzatę Sekułowicz¹⁰, czy Janusza Kirenko i Teresę Zubrzycką-Maciąg¹¹. Ponadto pojawiły się badania dotyczące edukacji zdalnej oraz wpływu pandemii COVID-19 na nauczycieli, ich pracę, relacje interpersonalne oraz dobrostan psychiczny np. publikacje pod redakcją: Ewy Domała-Zyśk¹²; Norberta G. Piłki, Katarzyny Jagielskiej i Joanny M. Łukasik¹³; Jacka Pyżalskiego¹⁴, a także artykuły naukowe np.: Katarzyny Nowak¹⁵, Moniki Mazur-Mitrowskiej¹⁶. Jednakże są to publikacje, które dotyczą przede wszystkim nauczycieli innych poziomów edukacyjnych niż wychowanie przedszkolne i pracujących w szkołach masowych podstawowych i ponadpodstawowych (np. gimnazjach, liceach) czy też specjalnych. Natomiast dotychczas w Polsce powstało bardzo mało publikacji

⁵ C. Kyriacou, J. Sutcliffe, *A Model of Teacher Stress*, „Educational Studies”, 4 (1978) nr 1, s. 2.

⁶ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 149-167.

⁷ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli: diagnoza, wsparcie, profilaktyka*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego „Societas Vistulana”, Kraków 2019.

⁸ M. K. Grzegorzewska, *Uwarunkowania poczucia zdrowia, stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli a praktyczne wykorzystywanie teorii zachowania zasobów autorstwa Stevana E. Hobfolla*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2019.

⁹ J. Synal, J. Szempruch, *Od zapachu do wypalenia? Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017.

¹⁰ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny - symptomy - zapobieganie - przezwyciężanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002; M. Sekułowicz, *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym: analiza przypadków*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.

¹¹ J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.

¹² *Włączamy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, red. E. Domała-Zyśk, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2021; *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, red. E. Domała-Zyśk, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2020.

¹³ *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, red. N. G. Piłki, K. Jagielska, J. M. Łukasik, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2020.

¹⁴ *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020.

¹⁵ K. Nowak, *Nasilenie stresu i style radzenia sobie z nim u nauczycieli w epidemii COVID-19*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia”, 34 (2021) nr 3, s. 7-24.

¹⁶ M. Mazur-Mitrowska, *Syndrom wypalenia zawodowego w opinii nauczycieli pracujących zdalnie*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 112 (2021) nr 1, s. 121-131.

dotyczących stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego. Stąd kolejny powód podjęcia tej problematyki.

Warto nadmienić, iż Joanna Milczarek¹⁷, Krystyna Żuchelkowska¹⁸, Agata Fijałkowska-Mroczek¹⁹, Stanisław Korczyński²⁰, Krzysztof Dziurzyński²¹ podejmowali analizy w zakresie stresu lub wypalenia zawodowego wychowawców przedszkolnych, lecz opublikowane przez nich badania, przeprowadzone były głównie w oparciu o metodę sondażu diagnostycznego i miały na celu: sprawdzenie czy nauczyciele przedszkolni doświadczają stresu bądź wypalenia zawodowego, poznanie poziomu tych zjawisk, a także czynników stresogennych na początku kariery zawodowej na stanowisku nauczyciela przedszkolnego. Ponadto badania obejmowały m.in. nauczycieli przedszkolnych z województwa: kujawsko-pomorskiego, opolskiego, śląskiego oraz mazowieckiego. W związku z tym innym motywem decydującym o podjęciu tej problematyki jest wypełnienie luki badawczej. Przeprowadzone badania będą realizowane na terenie miasta Lublin, gdyż jest on największym miastem we wschodniej części Polski. Celem będzie: poznanie zjawiska stresu i wypalenia zawodowego wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego w Lublinie; identyfikacja uwarunkowań tych zjawisk, a także opracowanie działań mających na celu niwelowanie i zapobieganie występowania wspomnianych zjawisk. Ponadto poznanie indywidualnych biografii wychowawców przedszkolnych pozwoli poznać szeroki wachlarz ich doświadczeń m.in. zawodowych oraz wejść w głąb badanych zjawisk.

Dysertacja będzie miała charakter teoretyczno-empiryczny i składała się z trzech części, a mianowicie: teoretycznej, metodologicznej oraz empirycznej. Ponadto w jej skład będzie wchodził: wstęp, zakończenie, bibliografia, spis tabel, rysunków i wykresu, a także aneksy. Treść zamieszczonych rozdziałów będzie uporządkowana w taki sposób, aby zagadnienia przedstawiały wieloaspektowość analizowanej tematyki. Przeprowadzone badania będą miały charakter jakościowy i zostaną przeprowadzone metodą hermeneutyczno-fenomenologiczną oraz biograficzną. Wykorzystane zostaną publikacje naukowe oraz popularnonaukowe.

Pierwsza część – teoretyczna – będzie obejmowała trzy rozdziały. W rozdziale pierwszym przedstawiona zostanie specyfika pracy na stanowisku nauczyciela edukacji przedszkolnej, a więc uwaga skupiona będzie na kwalifikacjach, jakie musi pozyskać kandydat chcący ubiegać się o stanowisko wychowawcy przedszkolnego oraz omówiona zostanie ścieżka

¹⁷ J. Milczarek, *Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli*, „Ruch Pedagogiczny” 2005, nr 3-4, s. 47-54.

¹⁸ K. Żuchelkowska, *Wypalenie zawodowe u...*, s. 63-81.

¹⁹ A. Fijałkowska-Mroczek, *Wypalenie zawodowe w pracy nauczyciela przedszkola*, „Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne” 2017, nr 1(24), s. 29-37.

²⁰ S. Korczyński, *Stres nauczycieli przedszkola...*, s. 155-172; S. Korczyński, *Poziom odczuwanego stresu i czynniki stresogenne w pracy nauczyciela przedszkola*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 2018, nr 3, s. 32-51.

²¹ K. Dziurzyński, *Wypalenie zawodowe nauczycielek edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Journal of Modern Science”, 41 (2019) nr 2, s. 11-38.

awansu zawodowego obowiązująca w czasie przeprowadzania badań. Jednakże autorka ma świadomość, że od 01.09.2022 r. obowiązują nowe zasady awansu zawodowego, które reguluje Ustawa z dnia 05 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw²². Zaprezentowane będą również role oraz funkcje, jakie pełni nauczyciel przedszkolny, a także pożądane kompetencje zawodowe, które ze względu na zachodzące zmiany powinny być stale rozwijane oraz doskonalone. Ponadto scharakteryzowana zostanie działalność i funkcjonowanie placówek wychowania przedszkolnego. W kolejnym – drugim – rozdziale przedstawione będzie zjawisko stresu w zawodzie nauczyciela, uwzględniając trzy wybrane koncepcje. Następnie ukazana zostanie definicja i model stresu nauczycielskiego opracowany przez Chrisa Kyriacou i Johna Sutcliffe. Dalsza część będzie stanowiła omówienie źródeł i konsekwencji występowania czynników stresogennych w profesji nauczyciela, a także różnych metod radzenia sobie z nim. Rozdział trzeci odnosił się będzie do wypalenia zawodowego w zawodzie nauczyciela. Zaprezentowane zostaną trzy wybrane koncepcje *burnout*, a także etapy, stopnie oraz typy wypalenia zawodowego nauczycieli. Oprócz tego zawarte będą czynniki występowania omawianego syndromu, skutki jego doświadczania, tudzież działania interwencyjne, które mogą zapobiec wypaleniu pedagogów.

Natomiast rozdział czwarty będzie prezentował metodologię badań własnych, w której przedstawione zostaną założenia metodologiczne. Dodatkowo sformułowany będzie cel poznawczy, teoretyczny oraz praktyczny, a także problemy badawcze. Ponadto zostanie opisany teren i organizacja badań, zaprezentowane będą kryteria doboru grupy oraz dokonana będzie charakterystyki badanej grupy. Rozdział ten będzie również zawierał opis wybranych metod, a także techniki i narzędzi badawczych.

Z kolei część empiryczna będzie zawierała trzy rozdziały analizy i interpretacji wyników badań własnych. W rozdziale piątym zostanie ukazany stres wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej w Lublinie, jego uwarunkowania oraz skutki jego doświadczania i metody niwelowania go. Kolejny – szósty – rozdział będzie przedstawiał zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkolnych, jego uwarunkowania i występowanie w postrzeganiu wychowawców, a także otrzymywane wsparcie podczas trudności zawodowych. Na potrzeby dysertacji zostanie określony własny podział uwarunkowań stresu i wypalenia zawodowego. Ostatni rozdział będzie zawierał ukazanie oczekiwań nauczycieli przedszkolnych względem dyrekcji placówki oraz kuratoriom, których sprostanie mogłoby pomóc niwelować negatywne konsekwencje doznawanego stresu. Ponadto na podstawie wyników badań własnych przedstawione zostaną wnioski i implikacje dla praktyki pedagogicznej.

²² Ustawa z dnia 05 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2022 poz. 1730).

Rozdział 1.

Specyfika pracy nauczycieli wychowania przedszkolnego

Decydując się na wykonywanie zawodu nauczyciela (zwłaszcza przedszkolnego), należy być świadomym, iż bardzo ważne jest nieustanne doskonalenie się i doksztalcenie. Zmiany dokonujące się w społeczeństwie sprawiają, że nauczyciel tego etapu edukacyjnego powinien posiadać umiejętności, dzięki którym dostosuje metody i formy kształcenia do indywidualnych potrzeb każdego dziecka, wykorzystując przy tym również nowoczesne technologie. Przedszkole jest instytucją, gdzie dziecko przyswaja wiedzę i umiejętności, a także rozwija swoje zdolności w toku założonych i zaplanowanych działań pedagogicznych oraz spontanicznych i nieprzewidywalnych oddziaływań środowiska rówieśniczego. Ponadto, jest to pierwsza placówka o charakterze oświatowym, kulturowym, a także społecznym, do której uczęszcza dziecko. W takiej sytuacji rola nauczyciela będzie miała istotny wpływ nie tylko na rozwój wychowanka, ale również na dalsze jego funkcjonowanie w społeczeństwie, ponieważ doświadczenia zdobyte w dzieciństwie będą wykorzystywane w późniejszych okresach jego życia.

1.1. Kwalifikacje i awans zawodowy nauczycieli

Pojęcie nauczyciel nie jest jednoznaczne. W *Encyklopedii PWN* można znaleźć dwa określenia terminu nauczyciel, a mianowicie: (1) jest to osoba przekazująca wiedzę, a także mająca autorytet i będąca wzorem do naśladowania oraz (2) właściwie przygotowany specjalista do planowania i organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej w placówkach oświatowych, tj. przedszkola, szkoły o różnych typach, instytucje pozaszkolne²³. Wincenty Okoń wskazuje, iż nauczyciel to „ktoś, kto uczy innych przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć”²⁴. Dookreśla, że współczesny nauczyciel jest osobą, która kształci, wychowuje, a także rozwija wychowanków będących pod jego opieką. Efektywność jego pracy uzależniona jest od postaw uczniów, współpracy z rodzicami, programu edukacyjnego i jego zewnętrznych warunków, jak również od samego nauczyciela, gdyż jest on ciągle obserwowany przez dzieci i

²³ Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nauczyciel;4009280.html>, dostęp: 10.05.2021.

²⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2001, s. 256.

na tej podstawie staje się dla nich albo wzorem albo antywzorem²⁵. Stefan Szuman uważa, iż prawdziwy nauczyciel i wychowawca to „autonomiczna jednostka wychowująca, która uczy i wychowuje zawsze swoim stylem i swoją manierą, swoją osobowością, a wychowuje dobrze tylko w miarę udoskonalania swego stylu, swej maniery, swojej osobowości, na usługach pedagogicznego powołania”²⁶. *Encyklopedia pedagogiczna* wskazuje, że termin nauczyciel posiada takie wyrazy bliskoznaczne, jak: wychowawca, wykładowca, profesor, pedagog, dydaktyk, instruktor i lektor. Ponadto, może on pracować w różnych placówkach oświatowo-wychowawczych, np. szkole, przedszkolu itd.²⁷. Jak zasadnie ustaliła Komisja Europejska, zawód nauczyciela to profesja, która: wymaga wyższego wykształcenia, tkwi u podłoża uczenia się przez całe życie, jest aktywny i czynny oraz bazujący na partnerstwie²⁸. Dostrzeżone aspekty wskazują, jak obciążający i wymagający jest to zawód, którego nie sposób jest opanować tylko na przestrzeni studiów.

Nauczyciel wychowania przedszkolnego²⁹ pracuje z dziećmi od 3 do 7 roku życia w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych, a także w innych formach wychowania przedszkolnego³⁰. Leokadia Rożek przeprowadziła w 2010 r. badania wśród nauczycielek przedszkola pracujących w Szczecinie i zapytała ich, z jakimi określeniami spotykają się na co dzień. Zdecydowana większość badanych (129 nauczycielek) uznała, że najczęściej nazywane są przedszkolankami. Pozostałe respondentki wymieniły takie określenia jak: opiekunka, ciocia, wychowawczyni, niania, pani. Wśród odpowiedzi pojawiły się również: „pilnowaczka, ciotka, pani od zabawek, od pieluch, co to za praca, od wycierania nosów i tyłków, magister od tyłków, od wycierania dup”. Warto podkreślić, iż tylko 5 nauczycielek powiedziało: nauczyciel, a 1 osoba wskazała: profesjonalista³¹. Wymienione określenia są w większości lekceważące i mogą powodować poczucie niedoceny u nauczycieli edukacji

²⁵ Tamże; M. Zalewska-Bujak, *Nauczyciel, czyli kto?*, w: *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, T. 2, red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 49.

²⁶ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, w: *Osobowość nauczyciela: rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Saleya*, red. J. Wł. Dawid, Wydawnictwo Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 112.

²⁷ W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 439.

²⁸ K. Stefanowicz-Zawiszewska, T. Walkowiak, *Nauczyciel edukacji przedszkolnej w Unii Europejskiej - kompetencje, kwalifikacje, osobowość*, w: *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W. J. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 143.

²⁹ W niniejszej pracy zamiennie będą stosowane takie określenia, jak: wychowawca, nauczyciel, nauczyciel przedszkolny, nauczyciel edukacji przedszkolnej.

³⁰ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59).

³¹ L. Rożek, *Przedszkolanka czy profesjonalista - zmiana czy zamiana?*, w: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna: badania, opinie, inspiracje*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2011, s. 417; S. Jasińska, *Obraz współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego - rozbieżności pomiędzy jego kompetencjami, postrzeganiem i oczekiwaniami społecznymi a prestiżem zawodowym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 13 (2019) nr 1, s. 158.

przedszkolnej, a także wskazywać, że ich pozycja zawodowa jest niższa i są mniej szanowani w społeczeństwie, niż nauczyciele wyższych etapów edukacyjnych.

Decydując się na podjęcie zatrudnienia jako nauczyciel wychowania przedszkolnego taka osoba musi posiadać odpowiednie kwalifikacje w tym zakresie. Podstawowym dokumentem przedstawiającym wszelkie wymagania jest Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela³², a także Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku³³. Dlatego też, na początku warto zapoznać się z wymienionymi dokumentami, by mieć świadomość, jakie kroki edukacyjne należy podjąć, ażeby móc aplikować na stanowisko nauczyciela w przedszkolu. Należy pamiętać, iż posiadane kwalifikacje potwierdza dyplom ukończenia studiów.

W literaturze przedmiotu, kwalifikacje zawodowe identyfikowane są z wykształceniem i stażem pracy. Jednakże te dwa wymienione określenia nie tłumaczą całościowo tego terminu. Należy dodać kolejny element, jakim są umiejętności osoby. Wszystkie te trzy komponenty są bardzo ważne, ponieważ mimo, iż nauczyciel będzie posiadał dyplom ukończenia studiów oraz dokumenty poświadczające jego doświadczenie zawodowe, ale nie będzie dysponował odpowiednimi umiejętnościami do realizowanej funkcji, wówczas jego działania nie przyniosą pożądanych efektów w zakresie nauczania i wychowania³⁴. Według Wincentego Okonia, kwalifikacje zawodowe to zakres i wymiar przygotowania wymaganego do wypełnienia konkretnej profesji. Kwalifikacje zawodowe obejmują kilka czynników, a mianowicie: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza i umiejętności zawodowe, a także skala wprawy i zdolność organizowania oraz usprawniania pracy, predyspozycje i pasje³⁵.

Posiadanie kwalifikacji zawodowych zwłaszcza w profesji nauczyciela wskazuje na dysponowanie zarówno wiedzą, umiejętnościami, jak i kompetencjami społecznymi. Można wyróżnić cztery rodzaje kwalifikacji zawodowych. Pierwsze z nich, określone jako ponadzawodowe, wskazują na posiadanie fundamentalnych wymagań, niezbędnych w każdym zawodzie oraz przejawiają się pozytywnym nastawieniem, a także opanowaniem zdolności w zakresie działania praktycznego i umysłowego. Omówiony rodzaj kwalifikacji nie uprawnia do realizowania żadnej konkretnej profesji. Kolejnym typem są kwalifikacje ogólnozawodowe, które są typowe dla określonego obszaru zawodowego, składającego się z grupy zawodów. Natomiast kwalifikacje podstawowe dla zawodu odnoszą się do konkretnego zawodu i obejmują

³² Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2019 r. poz. 2215. Z 2021 r. poz. 4).

³³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2019, poz. 1450).

³⁴ E. Musiał, *Teoretyczne aspekty myślenia o zawodzie nauczyciela*, w: *O nauczycielu: podręcznik do pedagogii*, red. M. Bednarska, E. Musiał, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ATUT - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2012, s. 35.

³⁵ W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 201.

zdolności niezbędne do skutecznego realizowania zadań i obowiązków. Ostatnim wyróżnionym rodzajem są kwalifikacje specjalistyczne decydujące o umiejętnościach wspomagających i pomocnych, a także charakterystycznych dla danej profesji, które powinno się identyfikować ze specjalizacją zawodową bądź specyfiką pracy³⁶. Nawiązując do zawodu nauczyciela, kwalifikacje ponadzawodowe będą odpowiadały pasji oraz pozytywnemu nastawieniu do pracy. Asystować im będzie zdolność zastosowania pełnego doświadczenia osobowego, a nie tylko kwalifikacji ogólnozawodowych. Natomiast fundamentem kwalifikacji podstawowych będzie wiedza merytoryczna o procesie kształcenia. Z kolei kwalifikacje specjalistyczne będą równoznaczne z zasobem wiedzy odnośnie specyficznego charakteru pracy, czyli nauczyciel wie, że jego stanowisko opiera się na komunikacji i nie może działać według określonego schematu³⁷.

Według art. 9 Karty Nauczyciela, stanowisko nauczyciela może objąć osoba: (1) mająca wyższe wykształcenie z właściwym przygotowaniem pedagogicznym bądź będąca absolwentem zakładu kształcenia, a także realizująca pracę na posadzie, której są to adekwatne i odpowiednie kwalifikacje, (2) postępująca zgodnie z fundamentalnymi zasadami moralnymi oraz (3) spełniająca warunki zdrowotne konieczne do realizowania profesji³⁸. Warto podkreślić, że 27 września 2018 r. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydał rozporządzenie, w którym system kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego i klas I-III szkoły podstawowej uległ zmianie. Oznacza to, że od 1 października 2019 r. studenci mogą podjąć naukę tylko na studiach jednolitych magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna³⁹. Natomiast wszystkie ogólne i szczegółowe efekty uczenia się zostały dokładnie określone i wymienione w rozporządzeniu z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁴⁰.

Zgodnie z §4 rozporządzenia z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli osoba, która chce podjąć zatrudnienie w przedszkolu bądź szkole podstawowej powinna ukończyć:

- „a) studia pierwszego stopnia na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
- b) studia pierwszego stopnia na kierunku, którego efekty kształcenia, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 9c ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, w zakresie wiedzy i umiejętności obejmują treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, wskazane w podstawie programowej dla tego przedmiotu na odpowiednim etapie edukacyjnym, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub

³⁶ S. M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji zawodowych - oczekiwania pracodawców*, „Bezpieczeństwo Pracy” 2006, nr 3, s. 3.

³⁷ E. Musiał, *Teoretyczne aspekty myślenia...*, s. 35.

³⁸ K. Lisowski, K. Stradomski, *Karta Nauczyciela: komentarz*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2018, s. 55.

³⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz. U. 2018 poz. 1861).

⁴⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu...

- c) studia pierwszego stopnia na kierunku (specjalności) innym niż wymieniony w lit. a i lit. b oraz studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny, w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- d) zakład kształcenia nauczycieli w specjalności odpowiadającej nauczalnemu przedmiotowi lub prowadzonym zajęciom, lub
- e) zakład kształcenia nauczycieli w specjalności innej niż wymieniona w lit. d oraz kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć⁴¹.

Ponadto, na posadę nauczyciela, zarówno w przedszkolu, jak i szkole podstawowej może aplikować osoba, która ukończyła: (1) z pozytywnym wynikiem studia licencjackie, magisterskie, ewentualnie jednolite magisterskie, na kierunku pedagogika w dziedzinie przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym bądź wczesnoszkolnym lub (2) kolegium kształcenia dydaktyków w zakresie przygotowania ich do pracy z podopiecznymi w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym⁴². Warto również dodać, iż w art. 15 pkt. 1 Prawa Oświatowego zaznaczone jest, że istnieje możliwość zatrudnienia w przedszkolu publicznym (po uzyskaniu zgody kuratora oświaty) osoby niebędącej nauczycielem, w celu prowadzenia zajęć, które rozwijają zainteresowania dzieci, a także osoby mającej przygotowanie pedagogiczne zaakceptowane przez dyrekcję za adekwatne, do realizacji konkretnych zajęć⁴³. Oznacza to, że istnieją pewne wyjątki, przewidujące możliwość zatrudnienia osoby nie mającej odpowiednich kwalifikacji, lecz wymaga to aprobaty ze strony władz przedszkola.

Jak słusznie zauważył Daniel Kukła, ukończenie i otrzymanie dyplomu z renomowanego uniwersytetu nie oznacza, że absolwenci będą pożądanymi pracownikami na rynku pracy. Bardzo często chcąc osiągnąć sukces zawodowy, adepci zmuszeni są dostosowywać się do ciągłych zmian, a także stale go podnoszenia swoich kwalifikacji – bardzo często rozszerzając ich obszar (np. nauczyciel edukacji przedszkolnej doskonalący się w kierunku pedagogiki specjalnej)⁴⁴. W dodatku kształcenie przyszłych nauczycieli przedszkolnych jest o tyle trudne, że nie można przedstawić im gotowych sposobów, które mogliby zastosować w każdej napotkanej trudności, ponieważ praca z drugim człowiekiem, zwłaszcza małym dzieckiem, jest nieprzewidywalna. W związku z tym powinno się ich wyposażyć w wiedzę teoretyczną, która będzie miała przełożenie na praktykę i wiedzę przydatną w działaniu, a więc położyć większy nacisk na praktykę pedagogiczną, gdyż nauczyciel patrząc w przyszłość kształci i wychowuje młode pokolenie, w taki sposób aby przygotować do niej siebie i innych⁴⁵.

⁴¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. 2017 poz. 1575).

⁴² Tamże.

⁴³ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz. U. z 2020 r. poz. 910, 1378, z 2021 r. poz. 4, 619, 762).

⁴⁴ D. Kukła, *Kształcenie akademickie a oczekiwania kompetencyjne studentów*, „Problemy Profesjologii” 2018, nr 1, s. 171-172.

⁴⁵ D. Kukła, *Wyzwania wobec edukacji nauczycielskiej*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy” 2017, nr 2, s. 245-246, 250.

W art. 9a. Karty Nauczyciela ustalone są stopnie awansu zawodowego⁴⁶, a mianowicie nauczyciel: stażysta, kontraktowy, mianowany oraz dyplomowany. Ustawa ta w art. 9i. przewiduje również kolejny stopień, jakim jest nadanie honorowego tytułu profesora oświaty⁴⁷. Nauczyciel akademicki mający udokumentowane przynajmniej trzyletnie doświadczenie pracy w szkole wyższej bądź posiada minimum pięcioletni okres pracy i znaczący dorobek zawodowy, z chwilą zatrudnienia otrzymuje stopień nauczyciela kontraktowego. W sytuacji, gdy nauczyciel akademicki posiada stopień naukowy i dodatkowo ma co najmniej pięcioletnie doświadczenie w szkole wyższej, z dniem nawiązania stosunku pracy osiąga tytuł nauczyciela mianowanego⁴⁸.

Nauczyciel rozpoczynający pracę w placówce oświatowej i posiadający odpowiednie kwalifikacje do powierzonych mu obowiązków, zobowiązany jest na mocy Karty Nauczyciela rozpocząć procedurę awansu zawodowego. Staż wdrażany jest samoczynnie, a więc wraz z rozpoczęciem roku przedszkolnego, lecz nie później niż na przestrzeni 14 dni od dnia rozpoczęcia zajęć. Na tym etapie istotne jest to, że nauczyciel nie składa wniosku o rozpoczęcie stażu, aczkolwiek w ciągu 20 dni od dnia rozpoczęcia zajęć, winien przedstawić dyrektorowi plan rozwoju zawodowego. Czas trwania stażu wynosi dziewięć miesięcy. W momencie jego odbywania nauczyciel nie może dokonać zmiany miejsca pracy⁴⁹. Nauczyciel stażysta w trakcie odbywania stażu powinien spełnić wymagania określone w §6 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Należą do nich: znajomość przepisów prawa odnoszących się do organizacji, zadań i zasad funkcjonowania placówki, w której nauczyciel odbywał staż; nabycie umiejętności: prowadzenia zajęć w sposób zapewniający odpowiednią realizację statutowych zadań placówki, zwłaszcza realizację podstawy programowej; rozpoznawania potrzeb wychowanków oraz indywidualizowania nauczania; stosowania w swojej pracy wiedzy z obszaru psychologii, pedagogiki, a także dydaktyki oraz wykorzystywanie umiejętności uzyskanych w trakcie doskonalenia zawodowego. Ponadto, nauczyciel musi wykazać się: umiejętnością korzystania w pracy z narzędzi multimedialnych i informatycznych oraz omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć, a także znajomością środowiska

⁴⁶ Określany na podstawie Karty Nauczyciela, oznaczający proces podnoszenia kwalifikacji i uzyskania wyższego stanowiska w hierarchii zawodowej, a także służący poprawie jakości pracy w placówce oświatowej. D. Kurzyna-Chmiel, *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty: prawo oświatowe w zarysie*, wyd. 2, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2009, s. 169.

⁴⁷ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela...; J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela czyli jak uzyskać stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowego. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów szkół oraz pracowników organów prowadzących i nadzorujących szkoły*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI², Poznań 2009, s. 12-13.

⁴⁸ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela...

⁴⁹ Tamże.

wychowanków, ich problemów i zdolnością współpracy ze środowiskiem lokalnym⁵⁰. Następnym ważnym elementem jest złożenie do dyrektora placówki sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego, z uwzględnieniem efektów jego realizacji dla nauczyciela i placówki oświatowej, w ciągu 7 dni od dnia zakończenia stażu⁵¹. Wówczas dyrektor przedszkola dokonuje oceny dorobku zawodowego, który jest niezbędny w postępowaniu kwalifikacyjnym oraz zasięga opinii rady rodziców. Wraz z uzyskaniem pozytywnej oceny, nauczyciel stażysta ma możliwość złożenia wniosku (do końca roku, w którym otrzymał pozytywną ocenę) o wszczęcie postępowania kwalifikacyjnego. Dyrektor placówki powołuje komisję kwalifikacyjną. W jej skład wchodzi: dyrektor bądź wicedyrektor przedszkola, przewodniczący zespołu wychowawczego oraz opiekun stażu. Rezultatem postępowania kwalifikacyjnego jest: nadanie przez dyrektora przedszkola tytułu nauczyciela kontraktowego lub odmowa nadania stopnia nauczyciela kontraktowego. W przypadku braku akceptacji komisji kwalifikacyjnej, nauczyciel może powtórnie złożyć wniosek o wszczęcie postępowania kwalifikacyjnego w momencie, gdy odbędzie dodatkowy staż, trwający dziewięć miesięcy⁵².

Nauczyciel kontraktowy ubiegając się o nadanie stopnia nauczyciela mianowanego, rozpoczyna staż wraz z początkiem roku szkolnego, jednakże nie później niż 14 dni od chwili rozpoczęcia zajęć w placówce. By rozpocząć procedurę awansu, nauczyciel musi przepracować minimum dwa lata i złożyć wniosek do dyrektora przedszkola wraz z planem rozwoju zawodowego. W przypadku nauczycieli, którzy dysponują przynajmniej stopniem naukowym doktora, okres stażu może zostać skrócony i wówczas będzie trwał rok i dziewięć miesięcy. Natomiast, zgodnie z podstawą prawną, staż nauczyciela kontraktowego ubiegającego się o kolejny stopień wynosi dwa lata i dziewięć miesięcy. W trakcie trwania stażu nauczyciel może zmienić miejsce pracy, lecz powinien podjąć zatrudnienie w przeciągu trzech miesięcy po ustaniu poprzedniego stosunku pracy, a także uzyskać pozytywną ocenę dorobku zawodowego za okres dotychczas zrealizowanego stażu⁵³. Odbываяc staż nauczyciel kontraktowy musi spełnić wymagania określone w rozporządzeniu, do których należą: otrzymanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej bądź opiekuńczej, jako następstwo

⁵⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2018 poz. 1574).

⁵¹ Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2020 poz. 2200).

⁵² Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela...; K. Liszewska, *Awans zawodowy krok po kroku: Karta Nauczyciela i przepisy wykonawcze*, w: *Podstawy prawne awansu zawodowego nauczyciela*, red. K. Liszewska, M. Woźniak, Wydawnictwo ODN, Kalisz 2008, s. 15-16; K. Koletyńska, H. Sitko, *Abc młodego nauczyciela*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005, s. 35-41.

⁵³ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela...; P. Gąsiorek, *Kwalifikacje i rozwój zawodowy nauczycieli*, w: *Procedury oświatowe z wzorami dokumentów*, red. L. Marciniak, t. 2, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 284-287.

wprowadzenia działań mających na celu usprawnienie własnej pracy oraz podniesienie jakości pracy przedszkola; zdobycie umiejętności rozpoznawania potrzeb rozwojowych wychowanków i uwzględniania ich w swojej pracy; stosowanie metod aktywizujących, dokonywanie ewaluacji swojej pracy i wykorzystywanie jej rezultatów do ulepszania warsztatu pracy, a także dzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi współpracownikami. Dodatkowo nauczyciel powinien wykazać się umiejętnością: uwzględniania w swojej pracy trudności środowiska lokalnego i pojawiających się aktualnie problemów (społecznych lub cywilizacyjnych); posługiwania się przepisami prawnymi, które są niezbędne w systemie oświaty oraz korzystania z narzędzi multimedialnych i informatycznych⁵⁴. Kończąc staż, nauczyciel składa sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego. Następnie dyrektor, po zasięgnięciu opinii rady rodziców i zaznajomieniu się z projektem oceny opiekuna stażu, dokonuje oceny dorobku zawodowego. Po otrzymaniu pozytywnej oceny, nauczyciel składa wniosek do organu prowadzącego przedszkole o wszczęcie postępowania egzaminacyjnego. Po wpłynięciu odpowiedniego wniosku uprawniony organ powołuje komisję, w skład której wchodzi: reprezentant organu prowadzącego przedszkole, przedstawiciel organu sprawującego kontrolę pedagogiczną (delegat kuratorium oświaty), dyrektor placówki oraz dwaj specjaliści znajdujący się na liście ekspertów wskazanej przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Następnie, komisja egzaminacyjna przeprowadza egzamin, w trakcie którego nauczyciel przedstawia swój dorobek zawodowy, zdobytą wiedzę i umiejętności oraz udziela odpowiedzi na pytania członków komisji. Decyzję o nadaniu stopnia nauczyciela mianowanego wydaje organ prowadzący przedszkole. W sytuacji, gdy nauczyciel nie zdał egzaminu, ma on możliwość ponownego złożenia wniosku, lecz zobowiązany jest odbyć dodatkowy dziewięćmiesięczny staż, za zgodą dyrektora przedszkola⁵⁵.

Posiadając stopień nauczyciela mianowanego, kolejnym etapem rozwoju jest ubieganie się o stopień nauczyciela dyplomowanego. Jednak, by rozpocząć procedurę awansu nauczyciel powinien przepracować minimum rok (od dnia nadania stopnia nauczyciela mianowanego)⁵⁶. Po upływie tego okresu, nauczyciel składa wniosek do dyrektora placówki w sprawie rozpoczęcia stażu. Musi pamiętać, iż ma na to 14 dni od dnia rozpoczęcia zajęć w przedszkolu. Do wniosku dołącza plan rozwoju zawodowego, który jest akceptowany lub zwracany (przez dyrektora) do poprawy w ciągu 30 dni od chwili rozpoczęcia zajęć w placówce. Staż na tym etapie trwa dwa lata i dziewięć miesięcy. Może być on skrócony w przypadku, gdy nauczyciel posiada co

⁵⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie...

⁵⁵ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela...; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie...; K. Liszewska, *Awans zawodowy krok...*, s. 18-21; E. Musiał, *Psychologiczno-pedagogiczne aspekty zawodu nauczyciela*, w: *O nauczycielu: podręcznik...*, s. 112-114.

⁵⁶ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela...

najmniej tytuł doktora. W trakcie odbywania stażu, nauczyciel realizuje złożony i zatwierdzony przez dyrektora plan rozwoju⁵⁷ oraz musi spełnić wymagania, które są niezbędne, aby uzyskać stopień nauczyciela dyplomowanego. Należą do nich: umiejętność wykorzystywania w pracy metod aktywizujących wychowanka, a także narzędzi multimedialnych i informatycznych oraz dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami (zwłaszcza młodszymi); poszerzanie zakresu działań placówki, szczególnie zadań dydaktycznych, wychowawczych bądź opiekuńczych; realizowanie przynajmniej dwóch z następujących zadań: opracowanie i wdrożenie programu, innowacji czy innych działań odnoszących się do oświaty i specyfiki placówki; realizowanie zadań opiekuna stażu, opiekuna praktyk pedagogicznych, nauczyciela – doradcy metodycznego, przewodniczącego zespołu nauczycieli; zdobycie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie podstawowym lub opracowanie autorskiej pracy w obszarze oświaty bądź rozwoju dziecka udostępnionej w czasopiśmie specjalistycznym⁵⁸. Kończąc staż, nauczyciel w ciągu 7 dni od jego zakończenia, powinien złożyć sprawozdanie, w którym przedstawia realizację planu rozwoju zawodowego i wykazuje, iż spełnił wymagania określone w §8 pkt 3 rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Otrzymując tego rodzaju dokumenty, dyrektor zasięga opinii rady rodziców. Ocena dorobku zawodowego wydawana jest w ciągu 21 dni (od dnia złożenia sprawozdania) i może być pozytywna lub negatywna. W sytuacji otrzymania negatywnej oceny nauczyciel może złożyć wniosek do dyrektora przedszkola i za jego zgodną odbyć dodatkowy dziewięciomiesięczny staż. Umożliwia mu to otrzymanie ponownej oceny dorobku zawodowego. Z kolei ocena pozytywna pozwala nauczycielowi na złożenie wniosku do organu sprawującego nadzór pedagogiczny o rozpoczęcie postępowania kwalifikacyjnego. Po otrzymaniu wniosku organ sprawujący nadzór pedagogiczny, przeprowadza analizę przedłożonych dokumentów i powołuje komisję składającą się z: reprezentanta organu stanowiącego nadzór pedagogiczny, dyrektora przedszkola, a także trzech specjalistów znajdujących się na liście ekspertów określonej przez ministra odpowiadającego za sprawy oświaty i wychowania. W toku postępowania kwalifikacyjnego, komisja po przeanalizowaniu przedstawionych dokumentów i przeprowadzonej rozmowie z nauczycielem mianowanym, wydaje zaświadczenie o uzyskaniu akceptacji komisji kwalifikacyjnej⁵⁹.

⁵⁷ Tamże; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie...; E. Musiał, *Psychologiczno-pedagogiczne aspekty...*, s. 114-115; P. Gąsiorek, *Kwalifikacje i rozwój zawodowy...*, s. 308-311; K. Liszewska, *Awans zawodowy nauczyciela*, w: *Awans zawodowy nauczyciela: poradnik*, red. K. Liszewska, M. Woźniak, Wydawnictwo ODN, Kalisz 2005, s. 39-40.

⁵⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie...

⁵⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela...; P. Gąsiorek, *Kwalifikacje i rozwój zawodowy...*, s. 314-324; K. Liszewska, *Awans zawodowy krok...*, s. 23-27.

Nauczyciel dyplomowany ma możliwość ubiegania się o tytuł honorowego profesora oświaty, lecz wiąże się to ze spełnieniem pewnych wymagań. Zgodnie z art. 9i, niezbędnymi wymaganiami są: posiadanie minimum dwudziestoletniego okresu pracy w profesji nauczyciela, do którego wlicza się co najmniej 10 lat pracy jako nauczyciel dyplomowany, a także prekursorski i ceniony dorobek zawodowy. Spełniając wymienione kryteria, organ sprawujący nadzór pedagogiczny składa wnioski o nadanie wspomnianego tytułu do Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty⁶⁰ w terminie do 31 marca każdego roku. Minister Edukacji i Nauki powołuje Kapitułę składającą się z szesnastu członków. Jej zadaniem jest ocena dorobku zawodowego kandydata zgłoszonego do tytułu honorowego profesora oświaty. Największa uwaga zwracana jest na: (1) poziom pracy z wychowankiem, np. rezultaty dydaktyczne i wychowawcze; (2) pozytywny wpływ na nauczycieli, np. przekazywanie swojej wiedzy i doświadczenia zawodowego oraz (3) kulturę pedagogiczną, np. zdolność do prowadzenia dialogu z wychowankami, ich rodzicami, a także kadrą pedagogiczną. Ponadto, istotną rolę ogrywa przedstawienie autorskiego programu wychowania przedszkolnego, uzyskanie różnych nagród i wyróżnień np. Medal Komisji Edukacji Narodowej, order i odznaczenia państwowe lub resortowe, a także angażowanie się w odpowiednie przygotowanie zawodowe adeptów oraz publikowanie materiałów z zakresu oświaty i edukacji. Podczas posiedzenia sporządzany jest protokół zawierający informacje rozstrzygnięcia wraz z jego uzasadnieniem⁶¹.

Ustalone przez Kartę Nauczyciela stopnie awansu zawodowego, wymagają od nauczyciela spełnienia konkretnych wymagań określonych dla każdego szczebla awansu indywidualne. Chcąc zdobyć kolejny stopień, nauczyciel musi wykazać się konkretnymi umiejętnościami, zrealizować złożony i zatwierdzony przez dyrekcję plan rozwoju zawodowego oraz otrzymać pozytywną ocenę dorobku zawodowego. Na każdym etapie, nauczyciel musi trzymać się ściśle określonych terminów, gdyż w przeciwnym razie przeszkodzi mu to w uzyskaniu kolejnego stopnia awansu zawodowego. Opisane powyżej stopnie awansu zawodowego pokazują, jak powinien przebiegać rozwój nauczyciela podczas jego pracy w placówce oświatowej.

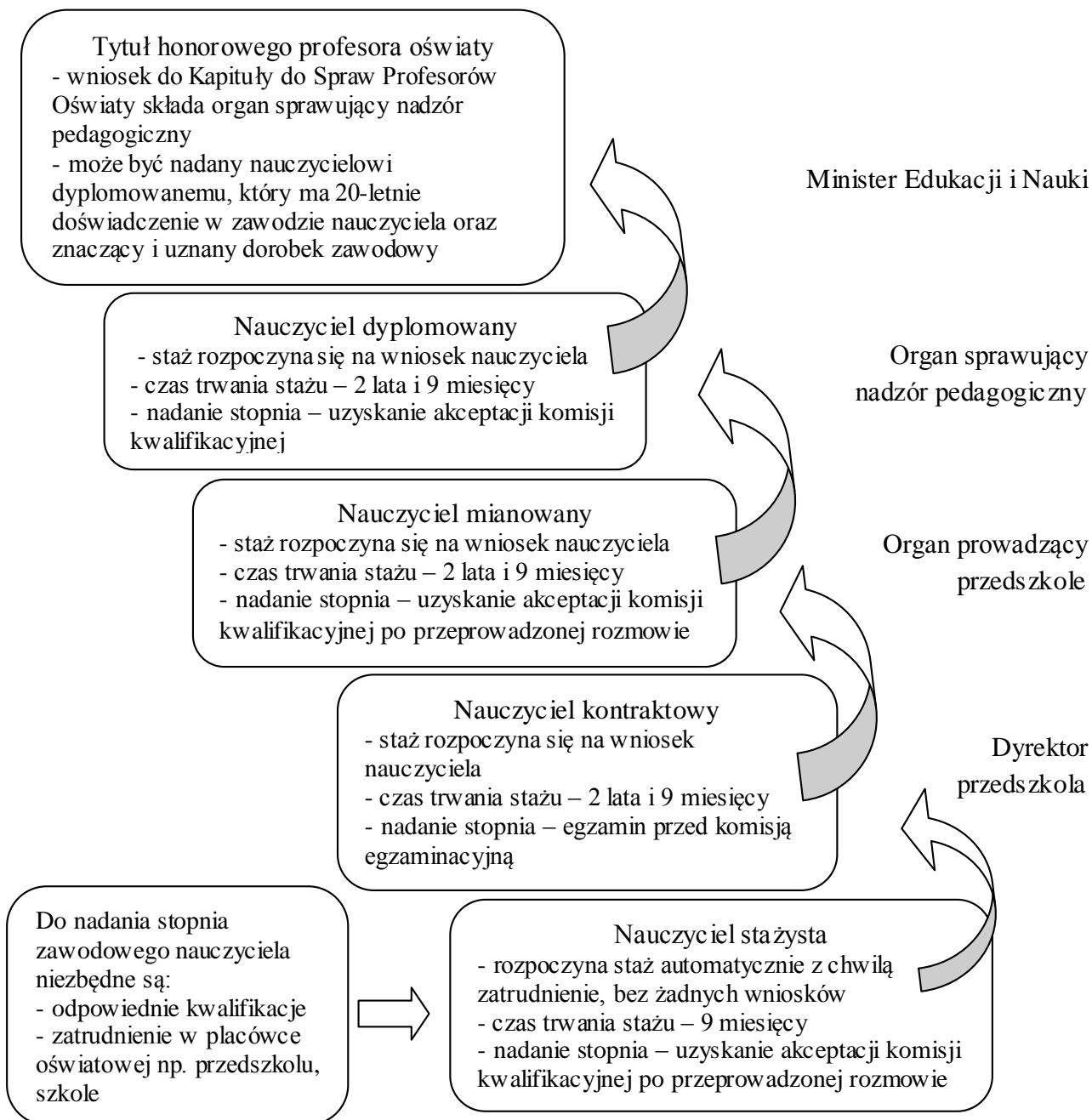
Główny Urząd Statystyczny 18 grudnia 2020 r. opublikował dane dotyczące oświaty i wychowania w roku szkolnym 2019/2020, z których wynika, że w Polsce w placówkach wychowania przedszkolnego pracowało: 9 595 nauczycieli stażystów, 32 413 kontraktowych, 23 160 nauczycieli mianowanych oraz 32 075 dyplomowanych. Oprócz tego, brak stopnia awansu zawodowego miało 13 986 osób pracujących w placówkach wychowania

⁶⁰ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela...

⁶¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 września 2008 r. w sprawie Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty (Dz. U. 2008 nr 163 poz. 1017).

przedszkolne go⁶². Dla porównania w roku szkolnym 2018/2019 w tym samym rodzaju placówek pracowało: 10 294 stażystów, 33 404 nauczycieli kontraktowych, 23 308 mianowanych, 31 564 dyplomowanych, a także 9 978 osób bez określonego stopnia awansu zawodowego⁶³. Z przytoczonych danych można dostrzec, iż wraz z nowym rokiem przedszkolnym wzrosła liczba nauczycieli dyplomowanych oraz nieposiadających stopnia zawodowego, natomiast zmniejszył się odsetek nauczycieli stażystów, kontraktowych i mianowanych.

Rysunek 1. Ścieżki rozwoju zawodowego nauczyciela



⁶² Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20192020,1,15.html>, dostęp: 10.05.2021.

⁶³ Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html>, dostęp: 10.05.2021.

Źródło: opracowanie własne: 10.05.21. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2019 r. poz. 2215. Z 2021 r. poz. 4).

Dyrektor placówki wyznacza nauczycielowi stażyscie i kontraktowemu odbywającemu staż, opiekuna stażu. Karta Nauczyciela wskazuje na dwa podstawowe zadania, należące do opiekuna stażu. Pierwszym z nich jest udzielenie nauczycielowi pomocy w przygotowaniu i realizacji w okresie stażu, planu rozwoju zawodowego nauczyciela. Drugim zadaniem jest opracowanie projektu oceny dorobku zawodowego nauczyciela, za okres stażu⁶⁴. Z kolei Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. określa zadania, które należą do opiekuna stażu, a mianowicie: współpraca z nauczycielem odbywającym staż oraz wspieranie go w procesie wdrożenia do pracy zawodowej; współpraca z nauczycielem odbywającym staż w opracowaniu planu rozwoju zawodowego i wspieranie go w realizacji obowiązków zawodowych, a także umożliwienie mu obserwowania zajęć prowadzonych przez siebie. Ponadto, zadaniem opiekuna stażu jest obserwowania zajęć, które prowadzi nauczyciel odbywający staż; dzielenie się z nim swoją wiedzą i doświadczeniem; inspirowanie i zachęcanie go do podejmowania wyzwań zawodowych oraz podnoszenie wiedzy i umiejętności w obszarze koniecznym do pełnienia roli opiekuna stażu. Będąc opiekunem stażu, nauczyciel zobowiązany jest, aby w terminie 7 dni od dnia zakończenia stażu, przedstawić dyrektorowi placówki projekt oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres jego stażu⁶⁵. Zawarte w aktach prawnych zadania opiekuna stażu pokazują, jak ważną rolę pełni on podczas ubiegania się o nadanie kolejnego stopnia awansu zawodowego przez nauczyciela stażystę bądź kontaktowego. Jego postawa i wywiązywanie się z wymienionych powyżej zadań może wpłynąć pozytywnie lub negatywnie na awans zawodowy.

W uzyskaniu stopnia awansu zawodowego na każdym etapie istotną rolę ogrywa dyrektor placówki, który zapewnia nauczycielowi warunki do: obserwacji zajęć dydaktycznych, wychowawczych oraz innych zajęć prowadzonych w przedszkolu; udziału w formach doskonalenia zawodowego, zawartych w zatwierdzonym planie rozwoju zawodowego oraz korzystania z pomocy merytorycznej i metodycznej. Dodatkowo, w ciągu 30 dni od rozpoczęcia zajęć w przedszkolu, dyrektor zatwierdza plan rozwoju bądź zwraca go nauczycielowi w celu nanieśienia zmian⁶⁶. Jak już zostało wspomniane, dyrektor przydziela zarówno nauczycielowi stażyscie, jak i nauczycielowi kontraktowemu opiekuna stażu. W przypadku nauczyciela stażysty, który wykazał, iż spełnił wszystkie niezbędne wymagania, dyrektor powołuje komisję kwalifikacyjną i nadaje mu stopień nauczyciela kontraktowego. Na wszystkich szczeblach

⁶⁴ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela...

⁶⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie...

⁶⁶ Tamże.

awansu dokonuje on oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu. Oprócz tego, corocznie w arkuszu organizacyjnym placówki podaje liczbę nauczycieli (z podziałem na stopnie awansu zawodowego), którzy przystępują do postępowań kwalifikacyjnych bądź egzaminacyjnych w danym roku przedszkolnym⁶⁷.

Dokonując oceny dorobku zawodowego, nauczyciel zasięga opinii rady rodziców na każdym stopniu awansu zawodowego. Rada rodziców powinna przedłożyć swoją opinię w ciągu 14 dni od dnia otrzymania zawiadomienia o dokonywanej się ocenie dorobku. Jednakże w sytuacji, gdy opinia ta nie zostanie przedstawiona, wówczas nie wstrzymuje to postępowania o nadanie kolejnego stopnia awansu zawodowego⁶⁸.

Jeszcze dwieście lat temu wykonywanie zawodu nauczyciela nie oznaczało, iż musi on ukończyć adekwatne przeszkolenie. Głównym wyznacznikiem była odpowiednia wiedza, stan zdrowia, a także nienaganna postawa. Zdecydowanie mniej uwagi przywiązywało się do cech osobowości i zdolności pedagogicznych. Obecnie określane są i stale aktualizowane nowe kwalifikacje, wymagające szerokiego przygotowania zawodowego np. z dydaktyki, psychologii, udzielenia pierwszej pomocy⁶⁹. Wszelkie zmiany w tym zakresie wprowadza odpowiednio powołane do tego ministerstwo. Od 1 stycznia 2021 r. za sprawy związane z oświatą, wychowaniem i szkolnictwem wyższym odpowiada Minister Edukacji i Nauki.

Przeobrażenia społeczne, kulturowe oraz edukacyjne sprawiają, że nauczyciel edukacji przedszkolnej nie powinien traktować swojego przygotowania zawodowego i zdobytych kwalifikacji jako jedynych i ostatecznych. Edukacyjny rynek pracy, a także zmiany w przepisach prawnych zachęcają nauczycieli do doksztalcania się i doskonalenia zawodowego. Wszystko po to, aby w swojej pracy z dziećmi wychowywać i nauczać innowacyjnie, a także nie zamykać się na nowinki technologiczne, gdyż wychowanie przedszkolne ma istotny wpływ na kolejne etapy edukacyjne i właściwe kształtowanie się osobowości wychowanka oraz jego funkcjonowanie w społeczeństwie. Jednakże, starając się o uzyskanie kolejnego stopnia awansu zawodowego ważne, by nauczyciel na bieżąco śledził zmiany, gdyż nawet niewielkie przeoczenie może negatywnie wpłynąć na uzyskanie kolejnej ścieżki zawodowej.

1.2. Rola i funkcje nauczycieli edukacji przedszkolnej

W Polsce na przestrzeni lat zmieniła się rola nauczyciela. Współcześnie społeczeństwo, rodzice wychowanków sądzą, iż nauczyciel zobowiązany jest do posiadania wiedzy o szerokim

⁶⁷ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela...

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ E. Musiał, *Teoretyczne aspekty myślenia...*, s. 49; K. Kuszak, *Paradoks: nauczyciel(ka) przedszkola – profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu*, „Czas Kultury” 2020, nr 1, s. 57-59.

zakresie, różnorodnych kompetencji, dużego zapału i zaangażowania w swoją pracę, a także nienagannej opinii. Natomiast nikt nie bierze pod uwagę, że nauczyciel wykonuje swoje obowiązki w trudnych i obciążających warunkach np. organizacyjnych, a jego wynagrodzenie nie odpowiada zrealizowanym zadaniom. Stawia się mu coraz większe wymagania i oczekuje się od niego ciągłego podnoszenia kwalifikacji, np. udziału w różnych szkoleniach, kursach czy nawet studiach podyplomowych, mimo iż nieustannie zmieniają się kryteria zawodowe.

W literaturze przedmiotu można znaleźć ukazanie różnych ról, jakie pełni nauczyciel w swej pracy. Roman Leppert wskazuje, iż na przestrzeni lat ukształtowały się trzy sposoby myślenia o nauczycielu. Pierwszym typem jest nauczyciel, jako adaptacyjny technik, czyli tworzący zawartość umysłów swoich wychowanków, opierając się na wzorach określonych przez inną osobę. Sam uważa się za realizatora praw i zasad skutecznego nauczania. Drugim sposobem myślenia jest refleksyjny praktyk oznaczający, iż nauczyciel pełniący określoną funkcję, myśli o tym, co w danej chwili robi. Dokonuje rozważań nad swoimi działaniami, analizuje doświadczenia i uzyskane efekty, a także koryguje i wdraża zmiany w sposobie bycia nauczycielem. Ostatnim rodzajem jest transformatywny intelektualista. Określenie to wskazuje, iż wychowawca jest dokładnie wyedukowany, intelektualny, a także pełen inicjatyw, aby zachęcać i inspirować innych do własnego rozwoju oraz swoich kompetencji w celu dokonywania modyfikacji społecznych⁷⁰.

Z kolei Zygmunt Bauman określa dwie role nauczyciela jako: przewodnika oraz tłumacza. Nauczyciel będący przewodnikiem ma świadomość celu procesu dydaktycznego oraz zna metody i umie dostosować je do odbiorców, czyli wychowanków. Ponadto, towarzyszy uczniom w rozwoju, wprowadza ich w świat wartości, mobilizuje ich, wskazuje, ale nie narzuca sposobu rozwiązania, a także zachęca do osiągnięcia celu. Jest on przewodnikiem swojej grupy, lecz powinien również dostrzegać oraz słyszeć racje podopiecznych. Natomiast nauczyciel określany jako tłumacz oznacza, iż zajmuje się on wyjaśnianiem, ukazywaniem oraz pośredniczeniem pomiędzy wychowankiem a światem społecznym. Oprócz tego, charakteryzuje się utrzymywaniem odpowiedniego dystansu do treści kultury i grona pedagogicznego. Jego głównym zadaniem jest objaśnienie różnorodnych sposobów wyboru, ukazujących się na osobowej drodze do pełni rozwoju. Nauczyciel – tłumacz zna język, posiada zdolności komunikacyjne, a także umie odpowiednio przekazać wiedzę, co sprawia, że jego wychowankowie poszukują dalszych informacji, chętnie odkrywają i analizują otaczającą ich

⁷⁰ R. Leppert, *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (próba zarysowania pola problemowego)*, w: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1998, s. 219.

rzeczywistość⁷¹. Wymienione role są niezwykle ważne. Będąc przewodnikiem, nauczyciel powinien odpowiednio dostosować formę zajęć do potrzeb swoich uczniów, którzy znajdują się w takim wieku, że są ciekawi otaczającego ich świata. Przewodnik jest towarzyszem i motywuje dzieci do poznawania, a także pozwala im na doświadczenia, nie nakazując niczego i biorąc pod uwagę ich zdanie. Pełniąc rolę tłumacza, nauczyciel mając pewną wiedzę i umiejętności wykorzystuje je w taki sposób, aby dzieci same chciały zdobywać informacje i poznawać świat. Dzięki temu wychowankowie będą bardziej przygotowani do podjęcia kolejnego szczebla edukacyjnego.

Współcześnie nauczyciel realizując proces edukacyjno-dydaktyczny pełni rolę fachowca, menadżera, inspiratora oraz integratora. Spełniając się w roli fachowca, posiada wiedzę odnośnie tego, które aspekty merytoryczne są ważne, by zrealizować założone cele kształcenia, a także odpowiednio dostosowuje treści do potrzeb i możliwości wychowanków. Dodatkowo wie, jakie umiejętności powinien opanować ich podopieczny w przedszkolu. Z kolei nauczyciele jako menadżerowie wyróżniają się umiejętnością: (1) opracowania celów nauczania i uczenia się w taki sposób, by dzieci mogły zrozumieć zarówno tematykę zajęć, jak i skupiać się na prezentowanych treściach i je zapamiętać, (2) przygotowania treści w uporządkowaną całość, (3) stworzenia odpowiednich przestrzeni edukacyjnych, (4) wypracowania atmosfery skutecznej pracy uwzględniając czas na naukę, odpoczynek i zabawę, (5) zachęcania dzieci do poznawania nowych rzeczy, (6) wypracowania wspólnych metod i technik nauczania i uczenia się oraz (7) komunikowania się. Nauczyciel – inspirator – umie: wzmacniać motywację wychowanków do nauki, pobudzać swoją grupę do działania, a także zagwarantować swoim podopiecznym pomoc i wsparcie w odkrywaniu i rozwijaniu ich zainteresowań i pasji. Ostatnią rolą jest integrator, czyli nauczyciel, który potrafi zadbać o wzajemny szacunek pomiędzy wychowankami, a ich wychowawcą oraz prowadzić negocjacje, a także uważnie słuchać i wykazywać się asertywnością⁷². Wymienione role wskazują, iż planując proces edukacyjno-dydaktyczny nauczyciel powinien na pierwszym miejscu stawiać wychowanka i angażować go w proces kształcenia. To, w jaki sposób nauczyciel zaangażuje się w realizację powyższych ról, będzie oddziaływało zarówno na rozwój wychowanka, jak i jego funkcjonowanie w grupie, a także chęć poznawania norm, zasad i wartości obowiązujących w społeczeństwie. Nauczyciel wychowania przedszkolnego jest dla dziecka osobą znaczącą, a połączenie tych czterech ról może pozytywnie oddziaływać na wszechstronny oraz harmonijny jego rozwój.

⁷¹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 14-15; M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 122-124.

⁷² K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2005, s. 216-217.

Kluczową rolę w wychowaniu przedszkolnym stanowi postawa nauczyciela wobec dzieci. Warunkuje ona nie tylko atmosferę w grupie, lecz także oddziałuje na skuteczność pracy wychowawczej⁷³. To, w jaki sposób i co przekaże dzieciom nauczyciel, będzie oddziaływać na kolejne etapy edukacji i życia, ponieważ wychowanek jest współtwórcą i aktorem. Nauczyciel, zwłaszcza edukacji przedszkolnej, powinien dostosować treści dydaktyczne do wieku dziecka oraz jego poziomu rozwojowego i intelektualnego, gdyż każde z nich jest inne i wymaga indywidualnego podejścia⁷⁴. Nie można zapominać, iż postawa i nastawienie nauczyciela kształtuje zachowania dziecka, bowiem poprzez swój przykład wskazuje wzór do naśladowania⁷⁵.

Wraz z dokonującymi się zmianami zachodzącymi w społeczeństwie, przeobraża się zarówno funkcja, jak i zadania, które ma do zrealizowania nauczyciel wychowania przedszkolnego. Fundamentalną funkcją jest planowanie życia i aktywności wychowanków, czyli organizowanie, planowanie, inicjowanie sytuacji wychowawczych i wdrażanie w nie dzieci oraz przygotowanie ich do wykonania wskazanych zadań np. poznawanie, kształtowanie umiejętności i posługiwanie się nimi. Wynika z tego, iż nauczyciel jest nie tylko organizatorem, ale także przewodnikiem i partnerem podopiecznych. Zachodzące przeobrażenia sprawiają, że nauczyciel powinien również wspierać i wspomagać rozwój swoich uczniów. W związku z tym jego zadaniem jest stworzenie odpowiednich i sprzyjających warunków, aby dziecko mogło samorealizować i samodoskonalic się⁷⁶.

Funkcje bardzo często precyzowane są w oparciu o fundamentalne cele społeczne, kontakty interpersonalne, zakres aktywności jednostki oraz pozycję szkolnictwa w systemie edukacji i procesach zmiany społecznej. Wszystkie składają się z jasnych i określonych zadań, których zrealizowanie przyniesie osiągnięcie zaplanowanego celu. Czesław Banach wskazuje, iż w szkolnictwie najczęściej powinno się zwracać uwagę na siedem istotnych grup funkcji i zadań zawodowych, a mianowicie: (1) przekazywanie wiedzy i aranżowanie procesu uczenia się wychowanków, zapoznanie ich z rzeczywistością wykorzystując wszelką aktywność tak poznawczą, jak praktyczną, (2) sporządzenie planu wychowania, oddziaływanie na postawy i charakter uczniów, a także udzielanie im wsparcia w rozwoju osobowościowym i adaptacji, (3) dbanie o właściwą opiekę nad podopiecznymi oraz zagwarantowanie im poczucia bezpieczeństwa w trakcie zajęć w przedszkolu, (4) poznawanie i rozwijanie zdolności dzieci, (5)

⁷³ T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala, *Wychowanie w szkole: wskazówki dla nauczycieli*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 30.

⁷⁴ L. Kundzicz, *Rola i zadania nauczyciela w przedszkolu*, w: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wybrane problemy*, red. K. Pujer, Wydawnictwo Exante, Wrocław 2016, s. 24-25.

⁷⁵ T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala, *Wychowanie w szkole...*, s. 30-31.

⁷⁶ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna: nowa podstawa programowa*, Wydawnictwo Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2010, s. 160.

współpracowanie z opiekunami prawnymi, najbliższym otoczeniem i placówkami edukacji równoległej, rozwijanie dialogu na temat wychowanka, jego praw i obowiązków, (6) kontrolowanie i ewaluowanie osiągnięć dziecka, dokonywanie analizy niepowodzeń szkolnych i wychowawczych, jak również współpracowanie z innymi podmiotami edukacji w celu ich ograniczaniu oraz likwidowaniu, a także (7) zdolność planowania własnej pracy, swojego warsztatu, a nawet projektowania rozwoju zawodowego⁷⁷. Wymienione zadania wskazują, jak szeroki jest ich zakres. Nauczyciel musi koncentrować się nie tylko na pracy z dzieckiem, ale również podejmować współpracę z innymi osobami, w tym z rodzicami i dyrektorami instytucji oświatowych, kulturowych.

Richard Arends zwrócił uwagę, że bez względu na etap nauczania, przedmiot, rodzaj i typ placówki, nauczyciel wypełnia trzy kluczowe funkcje. Pierwszym typem jest funkcja kierownicza oznaczająca, że nauczyciel jest przewodnikiem swojej grupy. Jest to efekt pełnionej przez niego roli. Oczekuje się również od niego podejmowania działań zarówno motywujących swoich wychowanków, jak i koordynujących oraz sprawdzających ich zachowanie. Jednakże, pełniąc tę funkcję, nie powinno się zapominać i osłabiać twórczości i spontaniczności wychowawcy. Kolejnym wyróżnionym rodzajem jest funkcja interakcyjna określana również jako nauczania, gdyż nauczyciel ma nauczać swoich podopiecznych, zachowując bezpośredni kontakt z nimi. Oznacza to, że pełni tę funkcję w trakcie prowadzenia zajęć, oddziałując na tok procesu dydaktycznego. Ostatnia wyodrębniona funkcja – organizacyjna – odnosi się do współpracy pomiędzy nauczycielem, a gronem pedagogicznym, rodzicami dzieci i dyrekcją placówki, a także innymi pracownikami zatrudnionymi w miejscu pracy. Warto zaznaczyć, iż spełnianie tej funkcji może pozytywnie wpłynąć na dalszą karierę zawodową oraz pozwoli skuteczniej przeprowadzać proces edukacyjny⁷⁸. Wyróżnione przez powyższego autora funkcje wskazują, że nauczyciel wychowania przedszkolnego odgrywa istotną rolę zarówno wobec dzieci, jak i środowiska, w którym pracuje. Rezultatem realizowania wymienionych funkcji może być owocna współpraca ze współpracownikami i przełożonym, a także efektywny proces kształcenia. Zachowując bezpośredni kontakt z dziećmi, nauczyciel ma możliwość dostrzeżenia i wyeliminowania u nich braków rozwojowych i edukacyjnych. Przeszkodą funkcji interakcyjnej było nauczanie zdalne, wprowadzone podczas pandemii COVID-19.

Funkcje realizowane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego, można wyodrębnić ze względu na formy pracy. Wówczas zalicza się do nich, funkcje: aranżowania sytuacji zabawowej, organizowania różnych swobodnych aktywności, kontrolowania czynności

⁷⁷ Cz. Banach, *Nauczyciel wobec wyzwań i zadań reformy edukacji*, w: *Dyskusja o nauczycielu*, red. R. Parzęcki, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2003, s. 17.

⁷⁸ R. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 45-49.

obsługowych i samoobsługowych wychowanków, opracowywania zadań wychowawczo-dydaktycznych, kształtowania postrzegania i postawy względem pracy, dbania o odpoczynek dzieci oraz przygotowania różnych uroczystości. Ponadto funkcje nauczycieli pracujących w przedszkolu można podzielić, biorąc pod uwagę rodzaj aktywności dzieci: zabawowe, twórczości artystycznej, pracy oraz nauki⁷⁹.

Henryka Kwiatkowska uważa, że funkcje i zadania nauczycieli ulegają przemianie i jest to rezultat dokonujących się zmian społeczno-kulturowych oraz cywilizacyjnych. Przeobrażenia te idą w sześciu kierunkach. Pierwszy z nich następuje od przekazu wiedzy do uczenia się samodzielności poznawczej i egzystencjalnej, co oznacza, że nauczyciel dotychczas przywiązywał większą uwagę do wiedzy o faktach, aniżeli do wiedzy o sposobach jej odkrywania. Współcześnie konieczne jest dokonanie zmian w tym aspekcie, ponieważ żyjemy w świecie nieustannego wzrostu informacji. Samo przekazywanie wiadomości nie zachęci uczniów do ich przyswojenia. Dlatego też nauczyciel powinien prowadzić zajęcia w taki sposób, aby rozbudzić w wychowankach chęć do samodzielnego odkrywania wiedzy. Sprawí to, że podopieczni uznają tę wiedzę za własną, a dzięki poznaniu metod jej odkrywania, za wiedzę wiarygodną. Kolejny kierunek rozpoczyna się od sterowania do inspirowania rozwoju, tzn. sterując aktywnością dziecka, nauczyciel doprowadza do rozwoju jego niesamodzielnej osobowości oraz depersonalizacji. W efekcie przedszkolak bez jakiegokolwiek zastanowienia realizuje polecenia innych osób. Natomiast inspirowanie rozwoju ma wartość personalizującą i oddziałuje korzystnie na kształtowanie się poczucia odpowiedzialności. Jednakże, by inspirować rozwój wychowanka, nauczyciel musi podejmować działania refleksyjne, a także unikać postawy dyktatu na rzecz kompromisu i dialogu oraz indywidualności dziecka. Ponadto, ważne jest, aby uświadomić podopiecznemu, że jego głos, zdanie też są istotne. Trzecim wyodrębnionym przez autorkę kierunkiem przeobrażeń jest zmiana od prostego przekazu do wprowadzenia ucznia w świat wiedzy – wprowadzając wychowanka w świat wiedzy, nauczyciel przenika do jego indywidualnych znaczeń, które są rezultatem podmiotowego trudu. Na etapie nauki w przedszkolu przejawia się to za pośrednictwem opanowania przez dziecko metody myślenia problemowego, a w kontekście działania – zdolność rozwiązywania problemów. Następne zmiany pojawiają się od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach. Obecnie placówka oświatowa nie jest dla ucznia jedynym źródłem wiedzy. Żyjemy w czasach stale rozwijających się technologii informacyjnych, co sprawia, że wychowanek ma ogromne możliwości pozyskiwania informacji z różnorodnych, a nawet rozbieżnych ze sobą systemów przekazu. Ważne jest zatem, aby dziecko umiało odpowiednio wyselekcjonować i uporządkować

⁷⁹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 161; G. Leśniczak, *Rola nauczyciela przedszkola w procesie wychowania estetycznego dziecka*, w: *Dziecko w świecie innowacyjnej...*, s. 147-149.

pozyskiwane informacje, ponieważ pozwoli mu to tworzyć odpowiedni dla niego obraz świata. Piątym aspektem jest modyfikacja od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej. Współcześnie kształcąc przyszłych pedagogów, kładzie się nacisk na wartości intelektualno-sprawnościowe, a pomija się sferę etyczno-moralną. Sprawia to, że nauczyciel stanowczo i konsekwentnie chce być skutecznym, co może negatywnie oddziaływać na relacje z podopiecznym np. w trudnej sytuacji wychowanek nie zwróci się do niego po pomoc. Ostatni kierunek zmian następuje w obszarze od alternatywy do dialogu, czyli nauczyciel swoją pracę powinien opierać na dialogu, gdyż to dzięki niemu może porozumieć się ze swoimi podopiecznymi w sytuacjach problemowych, nietypowych i dynamicznych. Tymczasem częściej stosuje on alternatywę, a wychowanek rozumie to, jako nakaz i wówczas pojawia się z jego strony opór, niechęć, a także agresja. Zachowując się w ten sposób, chce pokazać, iż jego zdaniem wychowawca zabiera mu niezależność oraz sygnalizuje, że podczas współpracy z nauczycielem nie są na równych pozycjach⁸⁰. Jak słusznie dostrzegła wspomniana autorka, nauczyciel w swej pracy, szczególnie z małymi dziećmi, powinien urozmaicać zajęcia i być otwartym na dokonujące się przeobrażenia, a także wykorzystywać metody i środki dydaktyczne, które będą sprawiały, iż wychowanek sam będzie chciał poznawać i odkrywać otaczający go świat. Na etapie edukacji przedszkolnej, warto wskazać, że istnieje wiele sposobów pozyskiwania informacji i przedstawić te najbardziej wiarygodne, dzięki czemu dziecko będzie mogło wykorzystywać tę wiedzę na kolejnych szczeblach swojej edukacji. Sukcesem procesu wychowawczego i edukacyjnego może okazać się animowanie wychowanka do własnego rozwoju, gdyż pozwoli to mu nabrać pewności i świadomości, że jego zdanie też ma znaczenie i jest za nie w pełni odpowiedzialny. Kluczową rolę w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego odgrywa dialog pomiędzy wychowawcą, a dzieckiem. Prawidłowa komunikacja sprawia, że wychowanek darzy zaufaniem swojego nauczyciela, czego efektem może być dzielenie się z nim swoimi, nie tylko sukcesami, ale także trudnościami i kłopotami. Przytoczone powyżej kierunki zmian wskazują, że nauczyciel w swojej pracy nie powinien prowadzić zajęć według utartego schematu, lecz planować je tak, by każde dziecko mogło nie tylko pozyskiwać wiedzę i umiejętności, ale również mieć możliwość samorozwoju.

Przedszkole, jak każda placówka oświatowa dba o stworzenie odpowiednich warunków, aby wychowankowie mieli możliwość wszechstronnego rozwoju. Dlatego też każda z tych instytucji posiada szczegółowy zakres obowiązków, który określony jest w statucie owej

⁸⁰ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 41-45; M. Kazimierowicz, *Nauczyciel współczesnej szkoły: szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, Legnica 2016, s. 62-63.

instytucji. Z kolei w art. 6 ustawy Karta Nauczyciela sprecyzowane są podstawowe obowiązki, które powinien realizować nauczyciel, a mianowicie:

1. dokładnie i sumiennie realizować zadania związane z przydzieloną mu posadą, a także podstawowymi funkcjami placówki oświatowej (dydaktycznymi, wychowawczymi oraz opiekuńczymi) oraz zapewnienie wychowankom bezpieczeństwa podczas zajęć i pobytu w przedszkolu,
2. wspierać każdego podopiecznego w jego rozwoju, czyli umożliwić dziecku udział w zabawach i zajęciach rekreacyjnych dostosowanych do jego wieku,
3. podejmować działania prowadzące do własnego rozwoju osobowego, a także podnosić swoje kwalifikacje zgodnie z potrzebami przedszkola,
4. edukować i wychowywać dzieci w umiłowaniu Ojczyzny, w szacunku i poważaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w klimacie wolności sumienia i poszanowania dla wszystkich ludzi,
5. zadbać o kształtowanie u wychowanków postawy moralnej, obywatelskiej i patriotycznej⁸¹.

Nauczyciel wychowania przedszkolnego jest zobowiązany do dokładnego i wszechstronnego poznania dzieci i ich środowiska rodzinnego. Współpracując z rodzicami wychowanka, powinien zmierzać do rozwoju osobowości podopiecznego oraz modelować jego postawy i przekonania w warunkach umożliwiających zaspokojenie podstawowych potrzeb, a także kształtować rozwój fizyczny i psychiczny dziecka⁸². Należy również pamiętać, iż działania nauczyciela podlegają zarówno ocenie, jak i odpowiedzialności dyscyplinarnej w związku z zaniedbaniami godności profesji nauczyciela lub obowiązkom określonym w ustawie⁸³.

Jednakże oprócz powyższych obowiązków nauczyciel powinien również przestrzegać zasad BHP i uczestniczyć w szkoleniach z tego zakresu. Ponadto winien realizować swoją funkcję zgodnie z poleceniami dyrekcji oraz zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy, a także zadbać o utrzymanie czystości i harmonii w placówce oświatowej. Bardzo ważne jest, by wykonywał zalecane badania lekarskie zarówno okresowe, jak i kontrole. Natomiast w sytuacji wypadku np. ucznia, bądź niebezpieczeństwa, bezzwłocznie zawiadomił współpracowników oraz przełożonego. Dodatkowo nauczyciel zobligowany jest, by postępował zgodnie z regulaminem panującym w danej instytucji oraz przestrzegał czasu pracy⁸⁴.

⁸¹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela...

⁸² T. Zubrzycka-Maciąg, D. Woś-Kawala, *Wychowanie w szkole...*, s. 30.

⁸³ K. Lisowski, K. Stradomski, *Karta Nauczyciela...*, s. 22; J. Madalińska-Michalak, *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021, s. 56-59.

⁸⁴ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (Dz. U. z 2020 r. poz. 1320).

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej⁸⁵ głównym celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka, za pomocą opieki, wychowania i nauczania – uczenia się. Dzięki temu wychowanek może odkrywać własne predyspozycje, istotę działania oraz skupiać doświadczenia uzyskane na drodze zmierzającej do prawdy, dobra i piękna. W rezultacie podopieczny osiąga zdolność do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji (klasy I-III szkoły podstawowej). W przedszkolu nauczyciele organizują zajęcia wspierające rozwój wychowanków, wykorzystując zajęcia kierowane i niekierowane. Istotnym zadaniem podczas planowania zajęć jest wzięcie pod uwagę możliwości dzieci, ich oczekiwań poznawczych i potrzeb wyrażania swoich stanów emocjonalnych, interpersonalnych, a także chęci zabawy. Oprócz tego nauczyciele edukacji przedszkolnej zobowiązani są zorganizować rytm dnia tak, aby wychowankowie stopniowo zrozumieli czym jest czas i organizacja oraz mieli poczucie bezpieczeństwa i ładu, co przyczyni się do prawidłowego rozwoju. Ponadto do ich zadań należy również wypracowanie odpowiednich nawyków u dzieci, które są konieczne, by podjąć dalszą naukę, jak też informowanie rodziców o postępach w rozwoju ich dziecka, a także tworzenie diagnozy dojrzałości szkolnej dla wychowanków, którzy mają rozpocząć edukację w szkole podstawowej.

By zrealizować powierzone nauczycielowi zadania i obowiązki, istotny wpływ mają cztery funkcje:

- 1) modelowa – wskazuje, iż nauczyciel powinien być mobilizującym wzorcem osobowym dla swoich wychowanków,
- 2) dydaktyczna – ukazuje aktywnego nauczyciela, który przekazuje dzieciom w jasny i klarowny sposób aktualne osiągnięcia naukowe,
- 3) instruktażowa – przedstawia dynamicznego trenera w aspekcie nauczania i doskonalenia fundamentalnych zdolności, niezbędnych do prowadzenia subiektywnie zadowolającego i społecznie konstruktywnego stylu życia,
- 4) wychowawcza, czyli nauczyciel jest sprawnym przewodnikiem w dostrzeganiu możliwości osobistych, wykonywaniu zadań rozwojowych, a także formowania odpowiedzialności za swój rozwój, oparty na społecznie akceptowanym systemie wartości⁸⁶.

Powyższe funkcje pozwalają nauczycielowi zapewnić warunki, dzięki którym wychowanek będzie mógł doskonalić swoje kompetencje w zakresie uczenia się (pogłębiania wiedzy i

⁸⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356).

⁸⁶ Z. B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 11-12; M. Kazimierowicz, *Nauczyciel współczesnej szkoły...*, s. 66.

umiejętności), poszukiwania (właściwe wykorzystywanie wiadomości z różnych źródeł), działania (planowanie własnej pracy), doskonalenia się (poszukiwanie nowych rozwiązań), komunikowania (uzasadnianie własnego stanowiska) oraz współpracy (praca w grupie)⁸⁷.

Nauczyciel nie jest wyłącznie środkiem do przekazywania wiedzy, lecz dba i wspiera rozwój dziecka. Zna on zarówno predyspozycje, jak i potrzeby swoich wychowanków, dzięki czemu jest w stanie im pomóc osiągnąć samodzielność i dorosłość. Wychowawca umiejący towarzyszyć swoim podopiecznym, umie dostosować dla nich zadania i rozbudzać ich aktywność oraz zachęcać ich do poznawania nowych rzeczy. By dziecko odnosiło sukcesy w obszarze osobistym, społecznym i edukacyjnym, niezwykle ważna jest postawa, którą prezentuje nauczyciel, ponieważ dziecko (na tym etapie edukacyjnym) bardzo często stawia go jako wzór do naśladowania⁸⁸.

Przedstawione powyżej podziały ról i funkcji nauczyciela wychowania przedszkolnego pokazują ich różnorodność oraz wielość. Żadna z powyższych kategoryzacji nie jest pełna. Nauczyciel powinien podjąć działania łączące wszystkie wymienione klasyfikacje. Jednakże aby tak się stało, niezbędne jest stałe podnoszenie swoich kwalifikacji i kompetencji, a także uzupełnianie i aktualizowanie posiadanej wiedzy i umiejętności. Nauczyciel edukacji przedszkolnej jest jednym z pierwszych opiekunów, wychowawców i edukatorów dziecka, dlatego jego postawa i postępowanie oddziałują na wszechstronny rozwój wychowanków, ich funkcjonowanie, kształtowanie się osobowości, przyjęcie norm i zasad społecznych oraz przygotowanie ich do podjęcia obowiązku szkolnego, a następnie zawodowego. Połączenie różnych ról może pozytywnie wpłynąć na osiągnięcie sukcesu wychowawczo-dydaktycznego, ponieważ nauczyciel nie skupia się tylko na jednym obszarze działań, np. przekazywaniu wiedzy, lecz może zaoferować każdemu przedszkolakowi indywidualne podejście i dostawać do jego potrzeb formy i metody dydaktyczne. Wiek przedszkolny jest okresem, w którym dziecko rozwija się za pośrednictwem różnych doświadczeń zdobytych poprzez własną aktywność, obserwację, a także wzajemne oddziaływanie na siebie rówieśników. W związku z tym nauczyciel powinien towarzyszyć swoim podopiecznym w odkrywaniu świata, lecz nie wskazywać im gotowej drogi poznania, a także inspirować i zachęcać ich do odkrywania i rozwijania swoich zdolności. Współcześnie nauczyciel pracujący w przedszkolu nie może być bierny na zmiany dokonujące się w społeczeństwie, wszakże powinien twórczo i kreatywnie odbierać występujące przeobrażenia, tworząc innowacyjne metody i formy pracy.

⁸⁷ Tamże.

⁸⁸ T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala, *Wychowanie w szkole...*, s. 39; T. Sokołowska-Dzioba, *Wiedza jako podstawa kompetencji nauczyciela*, w: *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*, red. J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020, s. 52.

1.3. Kompetencje zawodowe w profesji nauczyciela

Permanentne zmiany i przeobrażenia sprawiają, iż nauczyciel wychowania przedszkolnego zobowiązany jest do doskonalenia i zdobywania kompetencji, które będą odpowiadały aktualnym potrzebom i wymaganiom. W literaturze przedmiotu nie jest to jednoznacznie sprecyzowane, gdyż naukowcy od wielu już lat podejmują liczne dyskusje na ten temat⁸⁹. Zdaniem Wincentego Okonia, pojęcie kompetencja pochodzi z łacińskiego *competentia* i oznacza zarówno zdolność do własnej samorealizacji, jak i określonych obszarów zadań. Uznaje się ją za wynik procesu uczenia się⁹⁰. Z kolei Henryka Kwiatkowska uważa, że kompetencje to predyspozycje i możliwości osoby do zrealizowania zadań na konkretnym poziomie. Uwidaczniają się w efekcie połączenia: wiedzy, licznych umiejętności, a także zaradności w wartościowaniu⁹¹. Warto zaznaczyć, że kompetencje mają charakter podmiotowy, czyli są własnością konkretnego człowieka⁹². Jednakże Ewa Musiał podkreśla, iż kompetencje nie są stałymi cechami i ulegają wielu modyfikacjom wraz z nabywanym doświadczeniem i rozwojem zarówno zawodowym, jak i życiowym. Dlatego też nie jest możliwe wskazanie i przypisanie osobie kompetencji raz na zawsze⁹³.

Krystyna Stech dokonała charakterystyki właściwości kompetencji. Przyjęła, że kompetencje należy rozpatrywać w kategorii podmiotowej, czyli istotne jest, by wskazać czyje kompetencje nas interesują. Ponadto mają one wydzieloną rozpiętość przedmiotową i społeczną, a więc precyzują treść i osobę, wobec której się przejawiają. Co więcej, wpisują się w predyspozycje wyuczone, czyli można je przyswoić w ramach edukacji oraz posługiwać się i bazować na swoim doświadczeniu życiowym. Oprócz tego cechuje je dynamiczność (wielokrotnie zmieniają się), a także generatywność i mobilność (można je przekładać na inne aktywności osoby i generować nowe kompetencje)⁹⁴. W związku z tym nauczyciel w trakcie swojego zatrudnienia może nabyć kompetencje, których nie posiadał na początku swojej kariery zawodowej i może wykorzystywać je w pracy z dzieckiem, dostosowując je do różnych potrzeb i możliwości.

W literaturze pedagogicznej istnieje wiele podziałów kompetencji zawodowych nauczycieli. Najczęściej przywoływana jest klasyfikacja Małgorzaty Taraszkiewicz, która

⁸⁹ J. Szempruch, *Pedeutologia: studium teoretyczno-pragmatyczne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013, s. 101.

⁹⁰ W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 176.

⁹¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, s. 35.

⁹² P. Rozmysłowicz, *Kompetencje medialne nauczyciela*, w: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 245.

⁹³ E. Musiał, *Teoretyczne aspekty myślenia...*, s. 54; M. Kazimierowicz, *Nauczyciel współczesnej szkoły...*, s. 101.

⁹⁴ K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, w: *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, red. K. Ferenz, E. Koziół, Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002, s. 14; E. Musiał, *Teoretyczne aspekty myślenia...*, s. 54.

wyodrębnia kompetencje merytoryczne, metodyczne i wychowawcze. Pierwsze z nich odnoszą się do specjalności nauczanego przedmiotu, czyli nauczyciel jest zarówno ekspertem, jak i doradcą konkretnego przedmiotu. Z kolei kompetencje metodyczne wskazują na warsztat uczenia, tzn. wykorzystywane są przez nauczyciela metody i techniki nauczania. Zwraca się tu uwagę przede wszystkim na metody aktywizujące, projektowe, a także pracę w grupach. Wówczas nauczyciel jest doradcą edukacyjnym. Ostatnią wyróżnioną grupą są kompetencje wychowawcze oznaczające, że nauczyciel przedszkolny w różnorodny sposób wpływa na swoich wychowanków, wykorzystując przy tym umiejętności: komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, zachowania dyscypliny oraz rozumienia trudności konkretnego etapu rozwojowego. Posiadając kompetencje wychowawcze, nauczyciel jest nie tylko specjalistą wychowawczym, ale również życiowym. Zdaniem autorki, te trzy składowe stanowią pełnię kompetencji zawodowych nauczyciela⁹⁵. Przedstawiony powyżej podział uwzględnia nie tylko ważność kompetencji poszczególnego etapu edukacyjnego, lecz wskazuje, iż nauczyciel powinien dysponować kompetencjami, które wykorzysta w pracy z dziećmi i dzięki nim dziecko będzie odpowiednio przygotowane, aby podjąć naukę w szkole podstawowej i właściwie nawiązywać relacje z drugim człowiekiem. Posiadanie wyodrębnionych kompetencji może przynieść sukces w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Inna autorka – Hanna Hamer – uważa, że wśród kompetencji nauczyciela powinny się znaleźć m.in. kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne i psychologiczne, lecz warto dokonać ich oddzielnej typizacji, gdyż w relacji z wychowankiem różnie się wyrażają. Kompetencje specjalistyczne to przede wszystkim wiedza i umiejętności w dziedzinie nauczanego przedmiotu i pracy opiekuńczo-wychowawczej. Oczywiście jest, że trzeba je nieustannie poszerzać, rozwijać, a także w miarę możliwości uczestniczyć w konferencjach, kursach i szkoleniach. Warto również czytać specjalistyczną literaturę i czasopisma oraz brać udział w spotkaniach, na których można wymieniać się własnymi doświadczeniami. Autorka podkreśla, że niekompetentny nauczyciel nie chce i boi się pozyskać informacje od kogoś, kto je posiada oraz nie wykazuje chęci, by się doskonalić, a także jest pewien, że wszystko wie. Kolejnymi, także istotnymi kompetencjami, są kompetencje dydaktyczne, które powinno się nabyć zarówno podczas studiów pedagogicznych, jak i kursów specjalistycznych. Jednakże nadmiar teorii sprawia, że mało uwagi poświęca się na: kształcenie umiejętności odpowiedniego rozplanowania zajęć, określanie celów i ich optymalizacji, właściwy dobór metod i technik nauczania, a także kreatywne i twórcze prowadzenie zajęć. Natomiast kompetencje psychologiczne wiążą się z

⁹⁵ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo ARKA Roma Koper, Poznań 2001, s. 175; W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, w: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI², Poznań 2007, s. 70; M. Kazimierowicz, *Nauczyciel współczesnej szkoły...*, s. 101.

umiejętnością zachęcania i motywowania wychowanków do nabywania nowej wiedzy, integrowania się w grupie oraz umiejętnościami menadżerskimi⁹⁶. Jak słusznie dostrzega Hammer, nauczyciel winien posiadać wiedzę i umiejętności adekwatne do swojej funkcji, a także systematycznie je wzbogacać, wykorzystując do tego różnorodne możliwości, które wskazuje autorka. Nauczyciel wychowania przedszkolnego nie powinien bać się przyznać, że nie wie wszystkiego, lecz wyrazić chęć dalszego rozwoju zawodowego. Mimo iż zdobywanie nowych kompetencji jest bardzo istotne, to warto zachować równowagę, by nie zaniedbywać wychowanka i właściwego przygotowania się do zajęć, na rzecz doskonalenia się. Autorka powyższego podziału wymienia również kompetencje psychologiczne, których nabycie będzie bardzo indywidualne, ale dysponowanie nimi pomoże nauczycielowi dostrzec u dziecka pojawiające się trudności, zdolności, potrzeby, a także braki rozwojowe i edukacyjne. Będzie mógł wówczas podjąć dalsze działania, mające na celu dobro wychowanka.

Innego podziału dokonał Stanisław Dylak, który wyodrębnił trzy rodzaje kompetencji: bazowe, konieczne i pożądane. Pierwsze – kompetencje bazowe – to takie, dzięki którym nauczyciel ma możliwość porozumienia się zarówno z wychowankami, jak i innymi pedagogami i dyrekcją. Ponadto, wychowawca posiada zdolność do zaznajomienia się i postępowania zgodnie z przyjętymi zasadami etycznymi oraz społecznymi. Kompetencje konieczne, uznane za najważniejsze, ponieważ dzięki nim nauczyciel może efektywnie realizować powierzone mu zadania zawodowe. Wśród nich znajdują się kompetencje interpretacyjne⁹⁷, autokreacyjne⁹⁸, a także realizacyjne⁹⁹. Z kolei kompetencje pożądane to takie, które mogą (lecz nie muszą) występować w określonym profilu zawodowym np. umiejętności wokalne, sportowe, manualne¹⁰⁰. Wspomniany powyżej autor, w dokonanym przez siebie podziale podkreśla, iż

⁹⁶ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994, s. 25-30, 36; J. Synal, J. Szempruch, *Od zapalu do wypalenia? Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017, s. 42-43; E. Murawska, *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli w świetle dokonujących się przemian edukacyjnych*, w: *Dyskusja o nauczycielu*, red. R. Parzęcki, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2003, s. 85.

⁹⁷ Można je analizować w wymiarze: wartości pedagogicznych, wiedzy przedmiotowej, a także wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Dzięki nim nauczyciel podejmuje odpowiednie działania do określonej sytuacji, jest gotowy do krytycznej refleksji i wnioskowania.

⁹⁸ Ich fundamentem jest samowiedza, świadomość relacji JA = INNI oraz postawa badawcza. Dają możliwość nauczycielowi tworzenia samego siebie i własnej sylwetki zawodowej.

⁹⁹ Wiązą się z umiejętnościami pozwalającymi dydaktykowi realizować zadania edukacyjne w placówce. Wszystkie działania pedagoga mogą się odnosić do: obiektu (np. uczeń), na który jest ukierunkowany, stopnia zorganizowania oraz ogólnego schematu działania (rozpoznanie, decyzja i wykonanie).

¹⁰⁰ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1995, s. 37; A. Ratuś, *Kompetencje nauczyciela w zakresie wspierania rozwoju i kształcenia charakteru uczniów*, w: *Kompetencje nauczyciela...*, s. 48; L. Marszałek, *Kompetencje nauczycieli w kontekście edukacji włączającej*, w: *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 94; J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2012, s. 78; G. Cęcelek, *Kompetencje społeczne nauczyciela szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 76-77.

oprócz kompetencji podstawowych i koniecznych nauczyciel może, ale nie musi posiadać dodatkowe kompetencje, które mogą znacząco wpłynąć na proces edukacji. W ten sposób zachęca i wskazuje, że warto podnosić i pozyskiwać nowe kompetencje, ponieważ to, w jaki sposób nauczyciel będzie oddziaływał na dziecko w wieku przedszkolnym, w dużej mierze wpłynie na jego funkcjonowanie w szkole i społeczeństwie. Koncepcje konieczne wymienione przez Dylaka wpisują się w podział, którego dokonał Robert Kwaśnica.

Zdaniem Roberta Kwaśnicy¹⁰¹ kompetencje zawodowe nauczycieli powinno się podzielić na dwie grupy. Jednakże dokonując klasyfikacji, autor odnosi się do koncepcji dwóch racjonalności, która wskazuje, że doświadczenie osoby kształtuje się w dwóch strefach, a mianowicie w obszarze wiedzy: praktyczno-moralnej i technicznej. By rozróżnić te dwa rodzaje wiedzy, analogicznie wyróżnia dwie grupy kompetencji¹⁰². Pierwszą wyróżnioną grupą są kompetencje praktyczno-moralne, które nabywane są poprzez dialog. Składają się na nie kompetencje interpretacyjne, molarne i komunikacyjne¹⁰³. Kompetencje interpretacyjne dotyczą zdolności rozumiejącego ustosunkowania się do świata (ludzi, rzeczy, a także samego siebie). Dzięki nim nauczyciel postrzega świat jako rzeczywistość potrzebującą nieustannej interpretacji. Kompetencje moralne to przede wszystkim zdolność do refleksji molarnej, czyli nauczyciel zastanawia się i zadaje sobie pytanie o prawomocność swojego postępowania. Refleksja jest zawsze autorefleksją i skupia się na tym samym pytaniu¹⁰⁴: Jaki powinien być i w jaki sposób winien postępować nauczyciel? Zadając sobie to pytanie, należy mieć na uwadze, z jednej strony zachowanie bycia sobą, a z drugiej – by swoimi działaniami nie blokować innych osób w dążeniu do wolności i podmiotowości. Ostatnią grupą są kompetencje komunikacyjne, które ściśle związane są ze zdolnością do bycia w dialogu zarówno ze sobą, jak i drugim człowiekiem. W zawodzie nauczyciela bardzo dużą rolę ogrywają te kompetencje, ponieważ to od nich w dużej mierze zależy skuteczność działań edukacyjnych. Nauczyciel powinien posiadać umiejętność prowadzenia dialogu i dyskusji, a także doradzania, negocjowania, uzasadniania i argumentowania¹⁰⁵. Tymczasem autor wskazuje, że do kompetencji komunikacyjnych zalicza się: (1) umiejętność empatycznego rozumienia i całkowitej akceptacji drugiego człowieka, (2) zdolność do krytyki oraz (3) postawa niedyrektywna, czyli zaprezentowanie swojego

¹⁰¹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 300-301.

¹⁰² K. Żegnałek, *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Kompetencje nauczyciela edukacji...*, s. 190.

¹⁰³ J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne...*, s. 79; S. Koziej, K. Kupczewski, *Kompetencje medialne nauczyciela XXI wieku*, w: *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010, s. 96; I. Samborska, *Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 9 (2014) nr 31/1, s. 41; B. Łukasik, *Wiedza osobista nauczyciela - implikacje pedagogiczne*, „Podstawy Edukacji”, 1 (2008) s. 176.

¹⁰⁴ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, s. 300.

¹⁰⁵ K. Żegnałek, *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze...*, s. 190.

stanowiska, jako możliwy wariant odpowiedzi, z zaznaczeniem, że nie jest to odpowiedź ostateczna¹⁰⁶. Drugą wyodrębnioną przez Kwaśnicę grupą kompetencji są kompetencje techniczne, czyli takie, od których zależy skuteczność realizowanych czynności nauczyciela. Wśród nich są kompetencje: postulacyjne (normatywne), metodyczne oraz realizacyjne¹⁰⁷. Kompetencje postulacyjne inaczej określane, jako normatywne, czyli posiadanie umiejętności popierania i utożsamiania się z instrumentalnie pojmowanymi celami działania. Dodatkowo są one przydatne zarówno w naśladowaniu celów zrealizowanych przez innych nauczycieli, jak i sprecyzowaniu celów odpowiadających przyjętej roli oraz określeniu osobistych celów. Drugim rodzajem są kompetencje metodyczne, a więc zdolność działania zgodnie z określonymi zasadami i regułami. Oznacza to, że nauczyciel powinien korzystać z metod, które krok po kroku wskażą, co należy robić, by uzyskać założony cel. Natomiast kompetencje realizacyjne ujmowane są jako umiejętność właściwego dostosowania środków, a także tworzenie korzystnych warunków, dzięki którym można osiągnąć założony cel edukacyjny. Warto nadmienić, iż według wspomnianego autora w zawodzie nauczyciela kluczową rolę odgrywają kompetencje praktyczno-moralne, ponieważ to one decydują o tym, czy i w jaki sposób nauczyciel będzie stosował kompetencje techniczne. Ponadto, kompetencje praktyczno-moralne wymagają i opierają się na dialogu, a więc mają charakter osobisty, indywidualny i wyjątkowy¹⁰⁸. Klasyfikacja zaproponowana przez Kwaśnicę wskazuje na ważność dysponowania kompetencjami praktyczno-moralnymi, które można nabyć za pośrednictwem dialogu. Nauczyciel, zwłaszcza edukacji przedszkolnej, chcąc odnieść sukces dydaktyczno-wychowawczy, powinien posiadać umiejętność prowadzenia dialogu zarówno z dzieckiem, jak również ze współpracownikami, gdyż pozwoli to stworzyć atmosferę sprzyjającą rozwojowi wychowanka i naturalnemu jego funkcjonowaniu. Równie istotne jest, aby nauczyciel poddawał refleksji swoje postępowanie, jego zgodność z autentycznością, ponieważ tylko tak przedszkolak może uwierzyć, iż to co prezentuje nauczyciel jest prawdziwe i warte jego uwagi. Jak trafnie podkreśla sam autor, kompetencje praktyczno-moralne mają wymiar osobisty i indywidualny, co oznacza, że ściśle wiążą się z doświadczeniami prywatnymi osoby. Jednakże kompetencje techniczne są powiązane, gdyż to nauczyciel musi zdecydować, które metody i środki wybrać, aby zrealizować założony cel. Ten rodzaj kompetencji nauczyciel może pozyskać za pośrednictwem doksztalcenia się i doskonalenia zawodowego, co może oznaczać, iż ich nabycie jest dużo łatwiejsze.

¹⁰⁶ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, s. 300.

¹⁰⁷ J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne...*, s. 80.

¹⁰⁸ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia...*, s. 301-303.

Zmiany zachodzące w oświacie sprawiają, iż poszukiwani są nauczyciele, którzy nieustannie rozwijają i poszerzają swoje kompetencje. Jednakże trzeba mieć na uwadze, że specyfika zawodu nauczyciela, a także wielorakość specjalizacji (np. nauczyciel wychowania przedszkolnego, nauczyciel konkretnego przedmiotu, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej) oraz typów szkoły nie pozwalają na określenie jednego, konkretnego opisu kompetencji w zawodzie nauczyciela¹⁰⁹. Zdaniem Jolanty Szempruch składowymi kompetencjami nauczyciela są: wiedza, umiejętności, uzdolnienia oraz cechy osobowości. Dlatego też, jej zdaniem, można wyszczególnić następujące rodzaje kompetencji, które są istotne dla omawianego zawodu, m.in.: osobiste, interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne. Pierwsza wyodrębniona grupa, czyli osobiste kompetencje, obejmuje cechy osobowości, preferowane wartości, zasady postępowania oraz normy, ale również wymagania stawiane sobie, jako nauczycielowi. Wśród nauczycieli mile widziane są takie cechy, jak: otwartość, empatia, cierpliwość, szacunek do wychowanków, pewność siebie, odpowiedzialność, autentyczność i opanowanie¹¹⁰. Badania przeprowadzone przez Annę Klim-Klimaszewską wskazują, że zdaniem dzieci, nauczyciel przedszkola powinien być: miły (70,8%), dobry (52,8%), a także sympatyczny, uśmiechnięty, wyrozumiały, wesoły i sprawiedliwy. Z kolei rodzice najczęściej wskazali: cierpliwy (51,9%), miły (40,6%), wyrozumiały (38,7%), a także umiejący współpracować z rodzicami (35,8%). Natomiast badani nauczyciele opowiadali się za takimi cechami, jak: cierpliwość (87,5%), sympatyczny, miły, konsekwentny, kochający dzieci, sprawiedliwy (37,5%) oraz opanowany, stanowczy, przyjazny, wyrozumiały, uśmiechnięty (25,0%). Uzyskane wyniki pokazują, jak różne są oczekiwania względem nauczycieli¹¹¹. Innymi, równie ważnymi są kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne wskazujące na zdolność rozumienia i precyzowania sytuacji edukacyjnej oraz sprawne posługiwanie się i wykorzystywanie komunikatów werbalnych i niewerbalnych¹¹². Dzięki nim nauczyciel może porozumiewać się z uczniami, ich rodzicami oraz innymi pedagogami, a także innymi osobami pracującymi w placówce oświatowej. Warto podkreślić, że wszystko to, co nauczyciel mówi, pokazuje, jak się zachowuje i co robi jest komunikatem. Rezultatem prawidłowej komunikacji jest kontakt, który w procesie dydaktyczno-wychowawczym sprawi, że nauczyciel wraz z uczniem będą współuczestniczyć w wykonaniu

¹⁰⁹ M. Kazimierowicz, *Nauczyciel współczesnej szkoły...*, s. 102-103.

¹¹⁰ J. Szempruch, *Pedeutologia: studium...*, s. 104-105; W. Walat, *Kompetencje społeczne nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na przełomie XX i XXI wieku*, „Problemy Profesjologii”, 2017, nr 2, s. 71.

¹¹¹ A. Klim-Klimaszewska, *Sylwetka nauczyciela przedszkola w opinii dzieci, rodziców i nauczycieli*, w: *Kompetencje nauczyciela edukacji...*, s. 197-198, 202.

¹¹² J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001, s. 114; M. Blachnik-Gęsiarz, J. Szempruch, *Profesjonalizm a rozwój zawodowy nauczyciela*, w: *Profesjonalne funkcjonowanie...*, s. 62.

podjętych zadań¹¹³. Kolejne kluczowe kompetencje – współdziałania – wyrażają się w tym, że nauczyciel chętnie podejmuje interakcję z wychowankami, uczy ich: współpracy, autonomii, zaangażowania i brania odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Jest negocjatorem podczas rozwiązywania problemów, a także aranżuje wsparcie koleżeńskie. Dodatkowo widzi zmiany w zachowaniach uczniów i jest gotowy do ich wsparcia oraz każdego (bez wyjątku) akceptuje, takim jakim jest. Kompetencje współdziałania sprawiają, że nauczyciel z zapalem współdziała z gronem pedagogicznym i opiekunami prawnymi swoich wychowanków¹¹⁴. Czwartymi wymienionymi przez autorkę kompetencjami są kompetencje kreatywno-krytyczne odnoszące się do innowacyjności, nietypowości, oryginalności oraz prorozwojowej efektywności działań. Nauczyciel dysponujący tymi kompetencjami umie dostosować wiedzę teoretyczną do praktyki, opracowuje własny warsztat pracy, zachęca swoich wychowanków do samorozwoju, a także przeprowadza refleksję zawodową i w jej oparciu projektuje własny rozwój zawodowy¹¹⁵. Z kolei kompetencje pragmatyczne ujawniają się efektywnością wychowawcy w planowaniu, tworzeniu, wykonywaniu i ocenianiu procesów edukacyjnych. Wśród nich znajdują się umiejętności: (1) wykorzystywania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i metodyki, (2) diagnozowania początkowego stanu uwarunkowań działania pedagogicznego, (3) odpowiedniego doboru projektów działania, biorąc pod uwagę np. diagnozę, podmiotowe możliwości wychowanka, (4) wykonywania założeń edukacji integracyjnej, (5) rozumienia procesów kontroli i oceny (ewaluacji) oświatowej, tworzenia i wykorzystywania różnorodnych technik sprawdzenia osiągnięć podopiecznych oraz (6) prowadzenia i wypełniania dokumentacji niezbędnych w szkolnictwie¹¹⁶. Ostatnia grupa wyodrębnionych kompetencji to kompetencje informatyczno-mediałne, które współcześnie są bardzo ważne ze względu na powszechny dostęp zarówno do Internetu, jak i nowinek technologicznych. Coraz częściej poszukuje się nauczycieli, którzy będą dla swoich uczniów przewodnikiem w sferze technologii, a także animatorem precyzującym odpowiednie i wskazane źródła wiedzy¹¹⁷. Posiadając omówione kompetencje, nauczyciel zna podstawowe zasady korzystania z technologii, umie obsługiwać komputer i sprzęt multimedialny (np. tablice interaktywne), wykorzystuje nowoczesne technologie zarówno podczas zajęć, jak też w samokształceniu oraz zna języki obce. Dodatkowo nauczyciel umie prowadzić zajęcia online. Wykorzystywanie kompetencji informatyczno-mediałnych podczas nauczania może uatrakcyjnić przyswajanie wiedzy wychowanków, zapobiegać ewentualnym

¹¹³ W. Strykowski, *Szkola współczesna...*, s. 76.

¹¹⁴ E. Kobyłecka, *Kwalifikacje i kompetencje współczesnego nauczyciela-wychowawcy*, w: *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010, s. 114.

¹¹⁵ J. Szempruch, *Pedeutologia: studium...*, s. 104-106-107.

¹¹⁶ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 195-196.

¹¹⁷ J. Synal, J. Szempruch, *Od zapalu do...*, s. 46.

zagrożeniom i uniknąć wykluczenia społecznego¹¹⁸. Szempruch przedstawiła szerszą klasyfikację kompetencji, uwzględniając wśród nich te, które są współcześnie coraz bardziej pożądane, jak również te, odnoszące się do wymiaru osobowego i zawodowego. W pracy z dziećmi pomocne może okazać się nie tylko posiadanie pewnych cech charakteru i osobowości, lecz umiejętność wymaga od samego siebie, a także odpowiedni przekaz zarówno słowem, jak i postawą. Dziecko jest baczny obserwator i to, w jaki sposób nauczyciel będzie odnosił się i zachowywał wobec niego, będzie rzutowało na efektywność procesu edukacyjno-wychowawczego. Współdziałanie z wychowankiem może przynieść wiele korzyści, ponieważ dziecko otrzyma sygnał, że jest w pełni akceptowane przez nauczyciela, dzięki czemu może swobodnie zachowywać się i spontanicznie podejmować różne aktywności.

Tabela 1. Przegląd podziału kompetencji

Autor	Podział kompetencji
Małgorzata Taraszkiewicz	1. Kompetencje merytoryczne 2. Kompetencje metodyczne 3. Kompetencje wychowawcze
Hanna Hamer	1. Kompetencje specjalistyczne 2. Kompetencje dydaktyczne 3. Kompetencje psychologiczne
Stanisław Dylak	1. Kompetencje bazowe 2. Kompetencje konieczne: <ul style="list-style-type: none"> • interpretacyjne, • autokreacyjne, • realizacyjne 3. Kompetencje pożądane
Robert Kwaśnica	1. Kompetencje praktyczno-moralne: <ul style="list-style-type: none"> • interpretacyjne, • moralne, • komunikacyjne 2. Kompetencje techniczne: <ul style="list-style-type: none"> • postulacyjne (normatywne), • metodyczne, • realizacyjne
Jolanta Szempruch	1. Kompetencje osobiste 2. Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne 3. Kompetencje współdziałania 4. Kompetencje kreatywno-krytyczne 5. Kompetencje pragmatyczne 6. Kompetencje informatyczno-mediałne

Źródło: opracowanie własne.

¹¹⁸ J. Szempruch, *Pedeutologia: studium...*, s. 104-111.

Jolanta Nowak przeprowadziła badania na temat kompetencji, które powinien posiadać współczesny nauczyciel edukacji przedszkolnej. Respondentami byli nauczyciele, rodzice wychowanków, a także studenci pedagogiki (specjalność edukacja przedszkolna). Analiza zebranych przez autorkę badań wykazała, że zdaniem nauczycieli najważniejsze są kompetencje prakseologiczne (55%). Rzadziej wskazywane, ale równie istotne są kompetencje komunikacyjne (20%) oraz współdziałania (12,5%). Natomiast najbardziej pożądanymi kompetencjami według 43,3% studentów i 47,6% rodziców są kompetencje komunikacyjne. Ponadto, studenci (28,3%) podobnie, jak rodzice (28,6%) uważają, że równie ważne są kompetencje prakseologiczne. Warte uwagi jest to, że wszyscy respondenci na ostatnim miejscu zaznaczyli kompetencje informatyczne¹¹⁹. Z przytoczonych danych można dostrzec, iż nauczyciele najbardziej cenią kompetencje prakseologiczne. Może to wynikać z tego, iż pracując z dziećmi wiedzą, jak istotne jest dysponowanie wiedzą i umiejętnością w zakresie właściwego diagnozowania (np. w obszarze zaburzeń rozwoju wychowanka) i opracowywania procesu edukacyjno-wychowawczego. Z kolei rodzice i adepci uważają, że najważniejsze są kompetencje komunikacyjne, ponieważ posiadając je, nauczyciel ma możliwość nawiązania i utrzymania kontaktu z dzieckiem, a także może właściwie odczytać wzajemne przekazy.

Specyfika i charakter zawodu nauczyciela sprawiają, że nie można opracować jednej listy kompetencji, gdyż jego profesja polega na codziennym kontakcie z drugim człowiekiem – dzieckiem, który nieustannie rozwija się i wobec tego nauczyciel nie jest w stanie przewidzieć, czy cele przez niego założone zostaną w pełni zrealizowane. Zestaw kompetencji ma charakter otwarty i można go korygować tak, by wpisywał się w zmiany oświatowe. Zaprezentowane kompetencje wzajemnie się ze sobą dopełniają i uzupełniają, a każde z nich odgrywa istotną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Można je ze sobą łączyć, ale i modyfikować. Nauczyciel powinien systematycznie rozwijać i doskonalić swoje kompetencje, ponieważ mogą przynieść wiele korzyści podczas pracy dydaktycznej, opiekuńczej oraz wychowawczej, ale stanowią również wymóg awansu zawodowego. Przeprowadzone i przytoczone badania Jolanty Nowak potwierdzają, że trudno jest sprecyzować konkretną listę kompetencji, ponieważ uzależnione jest to od przyjętego kryterium np. wizji i założeń edukacji lub podmiotu (nauczyciel, rodzic, dyrekcja).

¹¹⁹ J. Nowak, *Kompetencje nauczyciela jako klucz do efektywnej edukacji małego dziecka*, w: *Profesia ucitel'a v preprimarneji a primarneji edukaciji v teoriji a vyskumoch*, red. B. Kosacova, M. Cabanova, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica 2009, s. 223-224.

1.4. Placówki wychowania przedszkolnego

Pierwszym i naturalnym środowiskiem dziecka w zakresie wychowania jest rodzina, co wielokrotnie w swoim nauczaniu podkreślał Jan Paweł II. Innym, równie ważnym miejscem dla właściwego rozwoju i wychowania dziecka jest przedszkole, szkoła. Przedszkole jest placówką oświatową, które ma kształtować postawy społeczno-moralne, rozwijać zamiłowania indywidualne każdego wychowanka oraz aktywizować jego myślenie. Osoby pracujące na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego odpowiedzialne są nie tylko za prowadzenie zajęć według programu, ale również ich zadaniem jest obserwacja rozwoju dziecka oraz przygotowanie go do podjęcia obowiązków na kolejnym etapie edukacyjnym. Doświadczenia nabierane w wieku przedszkolnym rzutują na późniejsze lata i dalsze funkcjonowanie w społeczeństwie, ponieważ to na ich podstawie człowiek kreuje systemy i wzorce postępowania.

Wychowanie przedszkolne lub inaczej ujmując edukacja przedszkolna, definiowana jest, jako „poziom inicjacyjny nauczania i wychowania zorganizowanego i zaprojektowanego dla wprowadzenia małych dzieci do środowiska szkolnego, mającego służyć budowie pomostu między domem a atmosferą instytucji szkolnej”¹²⁰. Dziecko, które ukończy trzeci rok życia¹²¹ może być przyjęte do przedszkola. Bez względu na rodzaj placówki¹²² jej głównym celem jest wsparcie integralnego rozwoju dziecka, które dokonywane jest poprzez opiekę, wychowanie oraz nauczanie – uczenie się. Dzięki temu wychowanek może poznawać swoje umiejętności, istotę działania, a także zbierać doświadczenia. W rezultacie dziecko jest gotowe, aby rozpocząć naukę na pierwszym etapie edukacyjnym (klasy I-III szkoły podstawowej)¹²³. Należy nadmienić, iż wychowanie przedszkolne nie jest obowiązkowe i decyzję o zapisaniu dziecka do przedszkola podejmują rodzice¹²⁴.

Fundamentalnym aktem prawnym, określającym system oświaty, w tym funkcjonowanie przedszkoli jest Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty¹²⁵. Jednakże z czasem, ustawa ta uległa licznym modyfikacjom i obecnie obowiązuje ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe¹²⁶. Zgodnie z tą ustawą wychowanie przedszkolne mogą realizować: przedszkola, przedszkola z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi, przedszkola integracyjne

¹²⁰ B. Surma, *Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 189.

¹²¹ W wyjątkowych sytuacjach przyjmowane są dzieci mające ukończone 2,5 roku.

¹²² B. Surma, *Placówki wychowania...*, s. 189.

¹²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy...

¹²⁴ E. Karcz, *Wychowanie przedszkolne w wybranych systemach edukacyjnych – analiza porównawcza*, w: *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, red. E. Smak, Wydawnictwo Uniwersytetu Polskiego, Opole 2006, s. 25.

¹²⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425).

¹²⁶ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59).

bądź specjalne, oddziały przedszkolne w szkole, a także inne formy wychowania przedszkolnego¹²⁷. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 czerwca 2008 r. dookreśla, iż innymi formami wychowania przedszkolnego mogą być: zespoły wychowania przedszkolnego (zajęcia realizowane są tylko w wybrane dni) oraz punkty przedszkolne (zajęcia prowadzone są w ciągu całego roku szkolnego, dni wolne określa i ustala organ prowadzący)¹²⁸. Dodatkowo w art. 12 ustawy o prawie oświatowym widnieje podział na przedszkola publiczne i niepubliczne¹²⁹.

Przedszkola publiczne uruchamiane są i zarządzane na podstawie zadań własnych gminy. Zgodnie z art. 13 ustawy o prawie oświatowym przedszkole publiczne gwarantuje bezpłatne usługi (w wymiarze 5 godzin dziennie) w obszarze podstawy programowej. Należy nadmienić, iż wszelkie koszty związane z pobytem dziecka w czasie przekraczającym 5 godzin pokrywają opiekunowie prawni dziecka. Nabór do omawianej placówki przeprowadza się zgodnie z zasadą powszechnej dostępności i odbywa się on raz w roku. W sytuacji większej liczby zgłoszeń niż dostępność miejsc, bierze się pod uwagę określone kryteria. Warto zaznaczyć, że instytucje te przyjmują chętnych zamieszkujących na terenie gminy, w której znajduje się przedszkole. Kadra pedagogiczna pracująca w przedszkolach publicznych posiada adekwatne kwalifikacje do pracy w tych instytucjach oraz podlega przepisom zawartym w karcie nauczyciela. Fundamentalną jednostką organizacyjną przedszkola jest oddział. Publiczne placówki wychowania przedszkolnego mają zatwierdzony statut, który opracowuje rada przedszkola. Ponadto, nadzór pedagogiczny nad omawianymi placówkami sprawuje kuratorium oświaty¹³⁰. Zgodnie z §5 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w oddziale przedszkolnym ogólnodostępnym może być maksymalnie 25 dzieci. Z kolei w przedszkolach z oddziałami integracyjnymi grupa nie może liczyć więcej niż 20 wychowanków, w tym maksymalnie 5 dzieci z niepełnosprawnością¹³¹. W roku szkolnym 2021/2022 limit ten został zwiększony i do grupy mogło uczęszczać 28 dzieci, w tym nie więcej niż 3 będących obywatelami Ukrainy, którzy ze względu na działania wojenne wjechali na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej¹³². Jednakże

¹²⁷ B. Surma, *Placówki wychowania...*, s. 190.

¹²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2008 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U. 2008 nr 7, poz. 38).

¹²⁹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59).

¹³⁰ Tamże; A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 28.

¹³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2019 poz. 502).

¹³² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2022 poz. 566).

przepis regulujący możliwość przyjęcia większej liczby wychowanków dotyczył tylko roku 2021/2022¹³³.

Drugim rodzajem są przedszkola niepubliczne, które mogą być zakładane przez osoby prawne (stowarzyszenia i organizacje społeczne¹³⁴, Kościoły i związki wyznaniowe¹³⁵) bądź fizyczne po uzyskaniu wpisu do ewidencji kierowanej przez jednostkę samorządu terytorialnego odpowiedzialną za prowadzenie właściwego rodzaju publicznych szkół i instytucji¹³⁶. Starając się o wpis w zgłoszeniu należy: (1) wskazać osobę, która będzie prowadzić przedszkole, (2) sprecyzować typ i rodzaj placówki oraz określić datę uruchomienia jej funkcjonowania, (3) zaznaczyć lokalizację przedszkola i adnotację o warunkach lokalowych, (4) dołączyć statut przedszkola oraz (5) informację o kwalifikacjach osób, które mają być zatrudnione w placówce. Wpis do ewidencji może zostać wykreślony w sytuacjach, które przedstawia art. 169 ustawy o prawie oświatowym. Wykreślenie oznacza likwidację przedszkola. Osoba kierująca placówką również może ją zamknąć wraz z końcem roku szkolnego, lecz w takiej sytuacji zobowiązana jest poinformować zarówno rodziców, jak i właściwą dla placówki gminę, minimum pół roku przed datą zamknięcia. Przedszkole niepubliczne nadzoruje właściwy kurator oświaty¹³⁷. Omawiany rodzaj placówek otrzymuje z budżetu gminy dofinansowanie na każde dziecko. Wysokość dotacji określona jest w art. 17 ustawy o finansowaniu zadań oświatowych¹³⁸. Dodatkowo osoba prowadząca przedszkole niepubliczne ustala opłaty wnoszone przez rodziców dzieci. Określa również zasady rekrutacji i bardzo często trwa ona przez cały rok. Nauczyciele pracujący w placówce niepublicznej muszą dysponować takimi samymi kwalifikacjami, jak ci pracujący w przedszkolu publicznym. Nie podlegają oni jednak przywilejom z karty nauczyciela, a ich praca regulowana jest na podstawie Kodeksu pracy. Placówki niepubliczne nie mają ograniczeń odnośnie liczby wychowanków w grupie¹³⁹.

¹³³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2022 poz. 644).

¹³⁴ Na podstawie informacji opublikowanych przez GUS dotyczących oświaty i wychowania w roku szkolnym 2019/2020 wynika, że stowarzyszenia prowadziły 509 placówek wychowania przedszkolnego, a fundacje – 244. Natomiast rok później połączono te dwie organizacje i według danych w roku szkolnym 2021/2022 stowarzyszenia i organizacje społeczne kierowały 533 placówkami przedszkolnymi; Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20212022,1,17.html>, dostęp: 24.01.2023.

¹³⁵ Według danych GUS dotyczących oświaty i wychowania w roku szkolnym 2021/2022 można odczytać, że organizacje wyznaniowe prowadzą 457 placówek. Na stronie Konferencji Wyższych Przełożonych Żeńskich Zgromadzeń Zakonnych widnieją statystyki na 01.01.2019 r., z których wynika, iż siostry prowadzą 70 przedszkoli publicznych, 291 przedszkoli niepublicznych, 8 przedszkoli nie zgłoszonych oraz 7 punktów przedszkolnych; <https://zakony-zenskie.pl/statystyka/#1504104745091-7cb3c406-9524>, dostęp: 24.01.2023.

¹³⁶ A. Kucharska, *Prawne aspekty organizowania niepublicznych placówek przedszkolnych*, w: *Praca przedszkola: wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne*, red. Z. Ostrach, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2016, s. 132.

¹³⁷ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59); A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 28-29.

¹³⁸ Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. 2017 poz. 2203).

¹³⁹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 29-30.

Tabela 2. Różnice pomiędzy przedszkolem publicznym a niepublicznym

Kryterium	Przedszkole publiczne	Przedszkole niepubliczne
Podmiot prowadzący	Gmina	Osoba fizyczna lub osoba prawna
Kadra	Podlega Kartce Nauczyciela	Regulacje opierające się na Kodeksie pracy
Rekrutacja	Raz w roku	Nabór trwa nawet cały rok
Liczba dzieci	Maksymalnie 25 dzieci w grupie	Brak limitu dzieci w grupie
Opłaty	Do 5 godzin dziennie bezpłatnie	W pełni płatne
Zajęcia dodatkowe	Mały wybór zajęć dodatkowych	Duży i różnorodny wybór zajęć
Finansowanie placówki	Z budżetu gminy	Dotacja z budżetu gminy (nie mniej niż 75% wydatków zaplanowanych na przedszkola publiczne, wliczając na jedno go ucznia) + własne środki
Tygodniowy czas pracy (placówce)	22 lub 25 godzin	40 godzin

Źródło: opracowanie własne: 24.01.2023 r.

W Polsce funkcjonują przedszkola publiczne i niepubliczne. W obrębie placówek niepublicznych powoływane są przedszkola alternatywne, które opracowują własny model organizacyjny zawierający swoiste cele, metody, formy pracy i program wychowania. Wśród nich wyróżnia się takie przedszkola jak: steinerowskie, Montessori oraz freinetowskie. Ponadto, zakładane są przedszkola sprofilowane: artystyczne, ekologiczne, językowe, wyznaniowe/mniejszościowe, a także sportowe. Realizują one podstawę programową wychowania przedszkolnego, lecz określony profil wskazuje aspekt, na który kładzie się większy nacisk¹⁴⁰.

Jak już zostało wspomniane, podstawowym celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Jednakże podstawa programowa edukacji przedszkolnej wskazuje na inne, równie istotne cele. Wśród nich zalicza się: (1) asystowanie dziecku podczas doskonalenia zdolności i rozwijania czynności intelektualnych niezbędnych w codziennym życiu i późniejszej edukacji; (2) kształtowanie systemu wartości w taki sposób, aby potrafiło rozróżnić dobro i zło; (3) formowanie u wychowanków odporności emocjonalnej potrzebnej do radzenia sobie zarówno w nowych, jak i trudnych sytuacjach; (4) stymulowanie umiejętności społecznych, koniecznych do odpowiednich relacji interpersonalnych; (5) tworzenie dogodnych warunków do wspólnych zabaw i nauki; (6) dbanie o zdrowie wychowanków i ich sprawność fizyczną oraz motywowanie ich do udziału w zabawach i grach sportowych; (7) budowanie dziecięcych zasobów wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym oraz technicznym, jak również wzmacnianie zdolności przedstawiania swoich rozważań w

¹⁴⁰ Tamże, s. 179-189.

sposób jasny i klarowny dla drugiej osoby; (8) wprowadzanie podopiecznych w świat wartości estetycznych i kształtowanie umiejętności wyrażania się za pośrednictwem muzyki, sztuki i małych form teatralnych; (9) budowanie w dzieciach poczucia przynależności społecznej np. do rodziny, grupy rówieśniczej oraz patriotycznej; (10) zagwarantowanie korzystnych i atrakcyjnych szans edukacyjnych, a także (11) zaznajomienie dzieci z poprawnym wykorzystywaniem i zastosowaniem języka obcego nowożytnego oraz zachęcanie ich do nauki języków obcych na kolejnych etapach edukacyjnych¹⁴¹.

Oprócz celów podstawa programowa określa również funkcje i zadania, które realizują przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, a także inne formy wychowania przedszkolnego. Do podstawowych funkcji zalicza się: opiekuńczą, wychowawczą i kształcącą. Funkcja opiekuńcza odnosi się do działań w zakresie opieki nad zdrowiem, bezpieczeństwem oraz odpowiednim przygotowaniem dzieci do podjęcia obowiązku szkolnego, a także pomoc rodzicom czynnym zawodowo w zagwarantowaniu ich dzieciom właściwej opieki wychowawczej. Dzięki tej funkcji wychowanek ma poczucie bezpieczeństwa, co przynosi pozytywne rezultaty w aspekcie wychowania i kształcenia. Z kolei funkcja wychowawcza uwzględnia zarówno przygotowanie do pierwszego etapu edukacyjnego, jak i wszechstronny rozwój dziecka. Ostatnia funkcja – kształcąca – obejmuje działania w zakresie kierowania uczeniem się dzieci w różnorodnych sytuacjach i warunkach. Wszystkie wymienione funkcje są ze sobą spójnie i logicznie związane. Tę integralność można dostrzec w urozmaiconych formach pracy z wychowankami, takimi jak: zabawa, zajęcia tematyczne, czynności samoobsługowe, uroczystości przedszkolne oraz prace użyteczne¹⁴².

Przytoczone powyżej funkcje wychowania przedszkolnego ściśle związane są z zadaniami przedszkola, które wspierają rozwój dziecka i obejmują obszar fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy. Wśród kluczowych zadań wymienia się: (1) wspieranie wszechstronnych aktywności dziecka za pomocą tworzenia warunków sprzyjających zdobywaniu doświadczeń w wyżej wymienionych obszarach; (2) przygotowanie otoczenia, które będzie zapewniało wychowankom naturalny rozwój, zabawę oraz relaks; (3) wspieranie działań wychowanków wzmacniających poziom integracji sensorycznej i zdolności wykorzystywania rozwijających się procesów poznawczych; (4) zagwarantowanie odpowiednich warunków korzystnych do nabywania doświadczeń umożliwiających zachowanie ciągłości procesów adaptacji, a także pomoc wychowankom, którzy rozwijają się wolniej i nieharmonijnie; (5)

¹⁴¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2014 poz. 803); J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej...*, s. 227-228.

¹⁴² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające...; A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 112.

wspieranie dzieci w samodzielnej obserwacji świata, dobieranie treści do poziomu ich rozwoju, możliwości percepcyjnych, postrzegania i pojmowania, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań dziecka; (6) podkreślanie poczucia wartości, indywidualności i oryginalności wychowanka, a także potrzebę budowania relacji i przynależności do grupy; (7) aranżowanie sytuacji pomocnych w rozwijaniu nawyków i zachowań zmierzających do samodzielności, troski o zdrowie, sprawności fizycznej oraz bezpieczeństwa także drogowego; (8) wdrożenie dzieci do pojmowania emocji, uczuć zarówno własnych, jak i innych osób oraz pielęgnowanie zdrowia psychicznego; (9) organizowanie okoliczności edukacyjnych kształtujących wrażliwość wychowanka; (10) tworzenie możliwości, dzięki którym dziecko w sposób bezpieczny i samodzielny będzie poznawało środowisko przyrodnicze; (11) organizowanie warunków pozwalających na bezpieczne i samodzielne odkrywanie elementów techniki w otoczeniu, konstruowania, majsterkowania, realizowanie racjonalnego i zaplanowanego działania oraz ukazanie dzieła swojej pracy; (12) współpracowanie z rodzicami, organizacjami, placówkami i instytucjami, wskazanymi przez opiekunów prawnych za źródło ważnych wartości; (13) razem z wymienionymi podmiotami planowanie sytuacji, dzięki którym dziecko pozna wartości i normy społeczne; (14) permanentne uzupełnianie, za aprobatą rodziców, przetwarzanych treści wychowawczych o nowe aspekty, będące rezultatem pojawienia się w środowisku wychowanka zmian i zjawisk ważnych dla jego prawidłowego rozwoju i bezpieczeństwa; (15) ciągle wspieranie mechanizmów uczenia się wychowanka, zmierzające do zdobycia poziomu potrzebnego do rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej, a także (16) przygotowanie zajęć pozwalających poznać zarówno kulturę, jak i język mniejszości narodowej, etnicznej oraz regionalny¹⁴³. Wymienione zadania wskazują, iż placówki przedszkolne obejmują swymi działaniami nie tylko dziecko, lecz także współpracę z rodzicami wychowanków, specjalistami oraz środowiskiem lokalnym. Dzięki nim dziecko ma zapewnione warunki do prawidłowego i harmonijnego rozwoju we wszystkich sferach.

Realizując wymienione cele, nauczyciel musi pamiętać, aby były one zindywidualizowane i dostosowane do potrzeb, a także możliwości dzieci znajdujących się w danej grupie. Nauczyciele wykorzystując zajęcia kierowane i niekierowane, zmierzają do skutecznej realizacji programu wychowania przedszkolnego. Istotną rolę ogrywa naturalna zabawa dziecka, gdyż sprzyja jego rozwojowi oraz właściwie wyposażone miejsca, dzięki którym podejmują oni różnorodne formy aktywności np. kącik przyrodniczy¹⁴⁴. Ponadto, ważna jest struktura grupy wiekowej. Bardzo często przedszkola tworzą grupę wiekowo homogenną, czyli znajdują się w niej dzieci w tym samym bądź przybliżonym wieku. Taki dobór grupy

¹⁴³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy...

¹⁴⁴ Tamże.

pozwała na zastosowanie różnorodnych metod pracy, uwzględniając wiek i poziom rozwoju dzieci, jednakże pamiętając o indywidualnych potrzebach i możliwościach każdego wychowanka. Można również tworzyć grupy wiekowo heterogenne, w których dzieci są w różnym wieku¹⁴⁵.

Przedszkole jest miejscem, do którego uczęszczają dzieci od 3 do 7 roku życia. Jednakże mogą pojawić się okoliczności sprawiające, iż dziecko mające 2,5 roku zostanie objęte wychowaniem przedszkolnym. Z kolei dzieci dysponujące orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego mogą uczęszczać do przedszkola powyżej 7 lat, lecz nie dłużej niż do 9 roku życia¹⁴⁶. Zgodnie z podstawą programową podmiot prowadzący omawiane placówki zobowiązany jest do zagwarantowania bezpiecznych i aseptycznych warunków funkcjonowania tych instytucji. Dodatkowo organ ten powinien zaopatrzyć przedszkola w różnorodne pomoce dydaktyczne i odpowiedni sprzęt, aby można było realizować funkcje określone w podstawie programowej. Dzięki odpowiedniemu wyposażeniu, wychowankowie szybciej i łatwiej przyswajają przekazywaną im wiedzę i umiejętności. Przedszkole dysponuje wieloma przestrzeniami np. sala, łazienka, szatnia, pomieszczenie gospodarcze, stołówka, kuchnia, plac zabaw itd., lecz kluczowym miejscem jest sala przedszkolna, w której dziecko przebywa najwięcej czasu. Według przepisów sanitarnych powierzchnia sali powinna wynosić 2m² lub 2,5m² na jednego ucznia. W związku z tym należy odpowiednio zaprojektować wystrój sali, by sprzyjał harmonijnemu rozwojowi dziecka. Warto zaaranżować przestrzeń, w której będą umieszczone wielorakie przedmioty, np. zabawki, pomoce dydaktyczne, przybory szkolne, instrumenty muzyczne itd. Należałoby zagospodarować stałe miejsce dla rzeczy używanych niemal codziennie. Ponadto, bardzo ważnym elementem są kąciki zabaw, które pełnią bardzo wiele zadań, m.in.: zaspakajają potrzeby dziecka, sprzyjają socjalizacji, kształtują umiejętności manualne i ruchowe, rozwijają zdolności językowe, a także uczą samodyscypliny i odpowiedzialności. Kąciki zabaw znajdują się ciągle w tym samym miejscu, przeważnie na uboczu. Najczęściej powstają kąciki: kuchenne, artystyczne, przyrodnicze, tematyczne, matematyczne oraz biblioteczne. Dodatkowo w klasie często pojawiają się kąciki, które są w określonym czasie, np. kącik muzyczny, wodny, piaskowy, hodowlany. W każdym przedszkolu lub grupie przedszkolnej mogą być organizowane inne kąciki, gdyż konstruowane są zgodnie z potrzebami dzieci i realizacją podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Tworząc określony kącik, warto umieścić w nim prawdziwe elementy, np. kącik przyrodniczy wyposażać w rośliny. Innym, równie istotnym elementem sali są ściany, na których można umieścić

¹⁴⁵ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 81; K. Janeczek, Z. Ostrach, *Organizacja środowiska przedszkolnego*, w: *Praca przedszkola...*, s. 34.

¹⁴⁶ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59).

fotografie, prace dzieci, obrazy, plansze przedstawiające kalendarz czy pogodę. Dzięki temu wychowankowie będą czuli się swobodnie. Nie należy zapominać o właściwym usytuowaniu stolików i krzesełek, a także odpowiednim oświetleniu. Odpowiednio urządzona sala powinna być dla dziecka miejscem, w którym czuje się bezpiecznie i chętnie do niego wraca, a także korzysta z przedmiotów w sposób spontaniczny i swobodny¹⁴⁷. Podmiot zakładający placówki edukacji przedszkolnej powinien wyposażyć je w pomieszczenia i przedmioty, które będą sprzyjały rozwojowi dziecka. Tworząc różnego rodzaju kąciki, wychowankowie mają możliwość zaobserwować, dotknąć, poczuć oraz łatwiej przyswoić sobie wiedzę i nawyki, np. kącik przyrodniczy wyposażony w rośliny, które dzieci regularnie podlewają.

W funkcjonowaniu przedszkola bardzo ważna jest organizacja dnia pobytu wychowanka w przedszkolu, ponieważ pozwala niwelować deficyty edukacyjne oraz redukować możliwe różnice w zachowaniach pojawiających się pomiędzy wychowankami. Ponadto, placówka ta powinna wdrożyć dzieci do odpowiedniego funkcjonowania w szkolnym systemie klasowo-lekcyjnym¹⁴⁸. Każda placówka przedszkolna posiada ramowy rozkład dnia, który jest odpowiednio zaplanowany i ma wyznaczone ramy czasowe. By zapewnić dzieciom właściwy rozwój psychoruchowy, a także odpowiedni tok wychowania i kształcenia, zaleca się zachowanie następujących proporcji, w bilansie tygodniowym: (1) przynajmniej jedną piątą czasu dzieci spędzają na zabawie, a udział nauczyciela w tym czasie jest znikomy; (2) minimum jedną piątą czasu należy przeznaczyć na pobyt wychowanków na świeżym powietrzu, organizując np. zabawy ruchowe, obserwacje przyrodnicze lub prace ogrodnicze; (3) maksymalnie jedną piątą czasu powinny zajmować wszelkie zajęcia dydaktyczne, które są realizowane zgodnie z programem wychowania przedszkolnego oraz (4) dwie piąte czasu nauczyciel może zaplanować w dowolny sposób (najczęściej jest to czas przeznaczony na czynności samoobsługowe, opiekuńcze i organizacyjne). W grupie, do której uczęszczają młodsze dzieci zaleca się, by czas spędzany na świeżym powietrzu wynosił jedną czwartą pobytu dziecka w przedszkolu¹⁴⁹. Warto podkreślić, iż godzina zajęć w placówce wychowania przedszkolnego wynosi dla nauczyciela 60 minut. Wówczas realizuje on pracę wychowawczo-kształcącą oraz opiekuńczą¹⁵⁰. Właściwa organizacja dnia w przedszkolu umożliwi nauczycielowi zaobserwowanie u dziecka zaburzeń rozwojowych i trudności dydaktycznych, przez co może wprowadzić działania korygujące te problemy. Rozkład dnia ma również

¹⁴⁷ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 81-83; K. Janeczek, Z. Ostrach, *Organizacja środowiska...*, s. 34-36; E. Mordka, *Organizacja przestrzeni przedszkola – aspekty teoretyczne i praktyczne*, w: *Praca przedszkola...*, s. 60; B. Surma, *Placówki wychowania...*, s. 196-202; J. Andrzejewska, *Przestrzeń przedszkola przyjazna aktywności dziecka z rówieśnikami*, w: *Oblicza edukacji...*, s. 170-173.

¹⁴⁸ K. Janeczek, Z. Ostrach, *Organizacja środowiska...*, s. 37.

¹⁴⁹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 83-84; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające...

¹⁵⁰ K. Janeczek, Z. Ostrach, *Organizacja środowiska...*, s. 42.

przygotować przedszkolaka do pojęcia nauki w szkole, a także pomóc mu w odnalezieniu się w warunkach szkolnych.

Placówki przedszkolne zobowiązane są do prowadzenia odpowiedniej dokumentacji. Zgodnie z § 2. pkt. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej¹⁵¹ placówki wychowania przedszkolnego prowadzą dla wszystkich oddziałów dziennik zajęć, w którym zawarty jest pełen przebieg pracy wychowawczo-dydaktycznej. Dziennik zajęć przedszkola zawiera zarówno dane dziecka – imię i nazwisko (w kolejności alfabetycznej), data i miejsce urodzenia oraz adres zamieszkania, jak również rodziców (imię i nazwisko, adres zamieszkania, numer telefonu, adres poczty elektronicznej). Dodatkowo nauczyciel zaznacza godziny przyprowadzenia i odebrania wychowanka, jego obecność, a także wpisuje zrealizowane tematy zajęć, co potwierdza swoim podpisem. Kolejnym dokumentem jest dziennik innych zajęć niż zajęcia zawarte w dzienniku zajęć przedszkola. Można w nim znaleźć: imię i nazwisko wychowanka, daty i tematy zrealizowanych zajęć oraz zakreślenie obecności ucznia na zajęciach. W tym dokumencie nauczyciel również potwierdza przeprowadzone zajęcia za pomocą swojego podpisu.

W sytuacji, gdy przedszkole prowadzi grupowe bądź indywidualne zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, wówczas musi dysponować dziennikiem zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla każdej grupy lub osoby. Dziennik ten zawiera te same informacje, co dziennik zajęć w przedszkolu, lecz dodatkowo wpisuje się do niego indywidualny program zajęć i opisuje się ich przebieg z każdym wychowankiem. Jeśli do przedszkola uczęszczają dzieci, którym zaleca się indywidualne nauczanie lub roczne przygotowanie to placówki te zobowiązane są, by prowadzić osobny, dla każdego wychowanka dziennik indywidualnych zajęć bądź indywidualnego nauczania. Oprócz tego, gdy w przedszkolu zatrudniony jest specjalista, np. psycholog, logopeda, terapeuta pedagogiczny, wówczas prowadzi on dziennik, w którym umieszczony jest tygodniowy plan zajęć i czynności, placówki z nim współpracujące, a także imię i nazwisko wychowanka zakwalifikowanego do wszelkich form pomocy. Warto wspomnieć, iż uzyskując zgodę organu prowadzącego, przedszkole ma możliwość prowadzenia dziennika elektronicznego. Dyrekcja placówek wychowania przedszkolnego ponosi wszelką odpowiedzialność za odpowiednie przeprowadzanie, przechowywanie i udostępnianie dokumentacji przedszkolnej¹⁵². Nauczyciel pracujący w przedszkolu zobowiązany jest dokładnie i rzetelnie wypełniać wyżej wymienioną dokumentację, co może być czasochłonne, lecz zawiera istotne informacje o dziecku, jego potrzebach, możliwościach, trudnościach oraz postępach.

¹⁵¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. 2017 poz. 1646).

¹⁵² A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 121-123.

Placówki edukacji przedszkolnej są fundamentalnym komponentem systemu edukacji. Wychowanie przedszkolne może być realizowane w przedszkolu, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych, a także innych formach wychowania przedszkolnego. Bez względu na rodzaj (publiczne lub niepubliczne), placówki te odgrywają istotną rolę w rozwoju dziecka. Przedszkola nie tylko przygotowują wychowanków do podjęcia nauki w szkole, lecz dzięki nim dzieci mają możliwość obcowania ze swoimi rówieśnikami, od których uczą się współpracy, funkcjonowania w grupie, a także odpowiedzialności. Ponadto, przestrzeń placówki daje podopiecznym okazję do poznawania świata, pozyskiwania informacji, rozwijania swoich zdolności i umiejętności, a także wszechstronnego i integralnego rozwoju. Do omawianej instytucji uczęszczają dzieci, które są w wieku, gdzie dominującą funkcję pełni zabawa, dlatego też nauczyciele przedszkolni planując pobyt wychowanka w przedszkolu powinni zapewnić mu wiele różnych zabaw, tak aby były one podejmowane w sposób spontaniczny i dobrowolny. Uczęszczając do przedszkola, dziecko poprzez własną aktywność nabywa nowych umiejętności, które oddziałują na kształtowanie się własnej tożsamości, wiedzy o samym sobie, pasjach, uzdolnieniach oraz o środowisku społecznym.

Rozdział 2.

Zjawisko stresu w pracy nauczycieli

Zawód nauczyciela wychowania przedszkolnego wymaga dużej odpowiedzialności, cierpliwości, kreatywności, elastyczności, a także wyrozumiałości, gdyż praca z małym dzieckiem nie może zostać w pełni zaplanowana. Wykonywanie obowiązków zawodowych na wymienionym stanowisku wiąże się niejednokrotnie z wieloma czynnikami, które mogą okazać się źródłem stresu dla wielu osób. Należy pamiętać, iż każdy nauczyciel ma inny temperament, cechy charakteru, sytuację rodzinną, co dodatkowo sprawia, że nie można jednoznacznie określić czynników stresogennych. W niniejszym rozdziale dysertacji opisane zostaną wybrane koncepcje stresu oraz model stresu w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego. Oprócz tego przedstawione będą różne przyczyny, symptomy oraz skutki stresu, a także środki zaradcze, które może zastosować nauczyciel, by zniwelować lub zredukować doświadczany stres.

2.1. Wybrane koncepcje stresu

Postępujący rozwój cywilizacji i zachodzące zmiany w społeczeństwie sprawiają, że człowiek nieustannie doznaje stresu, najczęściej negatywnego, który źle wpływa na jego funkcjonowanie. Stres jest obecnie coraz częściej analizowanym zjawiskiem wśród naukowców. Zagadnienie to, podejmowane jest m.in. przez przedstawicieli takich dyscyplin naukowych, jak: psychologia, medycyna pracy, biologia czy socjologia.

W dostępnej literaturze przedmiotu istnieje wiele różnych koncepcji stresu. Na szczególną uwagę zasługują: biologiczna teoria stresu Hansa Selye`go, medyczna koncepcja stresu Aarona Antonovsky`ego oraz psychologiczna koncepcja Richarda Lazarusa i Susan Folkman. Wybór wspomnianych teorii wiąże się z tym, iż teoria: Selye`go przedstawia stres, jako reakcję na pojawiające się bodźce, Antonovsky`ego podkreśla, iż poczucie koherencji jest istotnym elementem, by niwelować czynniki stresogenne oraz Lazarusa i Folkman ukazująca stres, jako relację pomiędzy jednostką a jego otoczeniem.

2.1.1. Biologiczna teoria stresu Hansa Selye`go

Pojęcie stresu zostało wprowadzone w 1925 r.¹⁵³ przez Hansa Selye`go, który będąc na drugim roku medycyny na uniwersytecie w Pradze, zaobserwował, iż pacjenci zmagający się z chorobami somatycznymi mają pewien wspólny objaw¹⁵⁴. Prowadzone badania i obserwacje doprowadziły do wykrystalizowania się mechanizmu sterowania reakcją stresu. Mechanizm ten polega na tym, że stresor aktywizuje podwzgórze, w którym wytwarzana jest substancja informująca przysadkę, iż musi produkować więcej hormonu adrenokortykotropowego (ACTH) do krwioobiegu. Wydzielany hormon oddziałuje na zewnątrzkorową część nadnerczy tworząc kortykoidy. Przyczynia się to do zmian zachodzących m.in. w grasicy, węzłach chłonnych, a także hamuje występowanie reakcji zapalnych oraz produkowanie cukru. Inną równie charakterystyczną cechą występowania reakcji stresowej jest pojawienie się owrzodzeń w układzie pokarmowym. Zmiany zachodzące w organizmie człowieka zostały przez powyższego autora określone jako zwykły zespół chorobowy, który wywoływany jest stresorami, czyli czynnikami szkodliwymi oraz posiada zdolności przystosowawcze¹⁵⁵. Niniejszy zespół chorobowy Selye dzieli na: Lokalny Zespół Adaptacyjny (LAS, *local adaptation syndrome*) występujący w bezpośrednim miejscu, w którym osoba doznaje stresora oraz Ogólny Zespół Adaptacyjny (GAS, *general adaptation syndrome*), który nie jest związany bezpośrednio z działaniem negatywnego impulsu¹⁵⁶.

Selye w swojej teorii skupia uwagę na GAS, wskazując, iż składa się on z trzech stadiów: reakcji alarmowej, odporności, a także wyczerpania¹⁵⁷. Pierwsze stadium – reakcja alarmowa – charakteryzuje się tym, iż struktury organizmu zostają pobudzone w celu zmotywowania ich sił obronnych, aby przezwyciężyły istniejące zagrożenie. Omawiane stadium dzieli się na dwie fazy, a mianowicie: faza szoku oraz faza przeciwdziałania szokowi¹⁵⁸. Faza szoku występuje w momencie, gdy osoba doświadcza działania stresora na jej organizm oraz sprawia, iż pojawiają się pierwsze symptomy wskazujące podejmowanie obrony przed zagrożeniem. Oznakami tymi są np. spadek ciśnienia krwi, obniżona temperatura ciała. Z kolei faza przeciwdziałania szokowi

¹⁵³ H. Selye, *Od marzenia do okrycia naukowego. Jak być naukowcem*, przeł. L. Zembruski, W. Serzysko, Wydawnictwo Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1967, s. 56.

¹⁵⁴ G. S. Everkly, J. R. Rosenfeld, *Stres. Przyczyny, terapia i autoterapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 13.

¹⁵⁵ J. F. Terelak, *Człowiek i stres*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz-Warszawa 2008, s. 26-27.

¹⁵⁶ S. Korczyński, *Stres w pracy zawodowej nauczycieli*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014, s. 12.

¹⁵⁷ H. Selye, *Stres okiełznany*, przeł. T. Zalewski, Wydawnictwo Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977, s. 35; S. Y. Tan, A. Yip, *Hans Selye (1907-1982): Founder of the stress theory*, „Singapore Medical Journal”, 59 (2018) nr 4, s. 171; H. Selye, *Stres życia*, przeł. J. W. Guzek, R. Rembiesa, Wydawnictwo Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1960, s. 38-40; A. Grygorczuk, *Pojęcie stresu w medycynie i psychologii*, „Psychiatria”, 5 (2008) nr 3, s. 112.

¹⁵⁸ K. Harasim, *Stres w zawodach wysokiego ryzyka*, „Humanum”, 2018, nr 1(28) s. 47.

charakteryzuje się pojawieniem reakcji obronnych, które występują wspólnie ze zmianami fizjologicznymi organizmu np. podwyższa się ciśnienie krwi oraz wzrasta temperatura ciała. Drugim stadium wymienianym przez autora teorii jest stadium odporności, które jest wyrazem tego, iż ciało i psychika zaadaptowały się do powstałej sytuacji. Należy nadmienić, że organizm akceptuje stresory występujące od dłuższego czasu, jednak ma trudności z aprobatą bodźców, które do tej pory nie stanowiły żadnego niepokoju. W sytuacji, gdy organizm nie zaakceptuje pojawiających się czynników, wówczas następuje trzecie stadium, jakim jest wyczerpanie. Można je dostrzec, gdy stresory występują przez dłuższy okres w sposób ciągły i niepohamowany. W konsekwencji organizm nie wytwarza sił obronnych, a co za tym idzie staje się bardziej skłonny do rozregulowania organizmu, który narażony jest na liczne zaburzenia i choroby (np. miażdżyca, nadciśnienie tętnicze itp.), a nawet może doprowadzić do zgonu¹⁵⁹. Wyodrębnione przez powyższego autora stadia pokazują, że organizm człowieka wysyła wiele sygnałów wskazujących na doświadczanie i zmaganie się z różnymi stresorami. Brak podjęcia jakichkolwiek działań może przyczynić się do pojawienia się wielu chorób, a nawet śmierci.

Przeprowadzając liczne badania, Selye przedstawił własną definicję stresu, która brzmi następująco: „stres jest to niespecyficzna reakcja organizmu na dowolne wymaganie stawiane mu z zewnątrz”¹⁶⁰. Według niego kryteriami stresu były zmiany zachodzące w narządach wewnętrznych. Nazwane zostały triadą, gdyż w ich skład wchodziły: powiększenie kory nadnerczy, zmniejszenie zarówno grasicy, jak i węzłów chłonnych, a także owrzodzenie żołądkowo-jelitowe. Podczas badań eksperymentalnych posługując się szczurami, dostrzegł, iż ich narządy ulegają zmianie tuż po dostarczeniu do organizmu czynników szkodliwych w postaci dużej ilości hormonów egzogennych. Mogąc sterować czynnikami powodującymi stres, miał możliwość dokładnego zidentyfikowania zmian, jakie zachodziły w organizmie zwierząt. Dokonując obserwacji, zauważył, że pojawiające się przeobrażenia są wynikiem działania różnorodnych toksyn, szoku termicznego, ale również długotrwałego ograniczenia możliwości poruszania się. Na podstawie spostrzeżeń Selye wprowadził pojęcie „choroby z przystosowania”, które przedstawiają, jak wygląda mechanizm działania stresu na stan somatyczny osoby¹⁶¹.

Biologiczna teoria stresu, którą zaproponował Selye, z czasem nabrała znaczenia psychologicznego. Wynikiem takiego przejścia było rozumienie stresu ze względu na dwa kryteria: ilościowe oraz jakościowe. Kryterium ilościowe jest adekwatne do wartości

¹⁵⁹ J. F. Terelak, *Stres organizacyjny. Koncepcje, przyczyny, symptomy i sposoby radzenia sobie*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza WSM, Warszawa 2005, s. 13.

¹⁶⁰ H. Selye, *Stres okiełznany...*, s. 25; W. Oniszczenko, *Stres to brzmi groźnie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 8.

¹⁶¹ W. Łosiak, *Natura stresu. Spojrzenie z perspektywy ewolucyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 13-14.

stymulacyjnej stresorów. Cechą charakterystyczną jest kontinuum deprivacja – przeciążenie stymulacyjne¹⁶², określane jako *hyperstress* bądź *overstress*, a także *hyperstress* lub *understress*. Z kolei kryterium jakościowe związane jest z wartością moralną stresów, które przynosząc cierpienie i dezintegrację psychiczną określane są jako „zły stres” (*bad stress*) tudzież *distress* (stres negatywny), lecz, te które zachęcają jednostkę do wysiłku i osiągnięć życiowych nazywane są: „dobrym stresem” (*good stress*) bądź *eustress* (stres pozytywny)¹⁶³. Autor omawianej koncepcji podkreślił, iż nie należy pojmować stresu tylko i wyłącznie w sposób negatywny, gdyż może on mieć także konotacje pozytywną, która będzie mobilizowała człowieka do działania. Dlatego dokonał on klasyfikacji na stres zarówno pozytywny inaczej *eustres* zachęcający osobę do zmiany, rozwoju, jak i negatywny – *distress* – czyli niepożądany, nieprzyjemny, sprawiający trudność w jego zahamowaniu. Niniejszy podział odnosi się do modelu, który uwarunkowany jest na bodźcu, czyli określa prawdopodobne przyczyny stresu¹⁶⁴. W swojej koncepcji Selye dostrzegł nie tylko negatywny obraz stresu, czyli wystąpienie chorób, lecz zauważył również jego pozytywny aspekt, który może zachęcać osobę do podejmowania przedsięwzięć mających na celu zmianę lub rozwój osoby.

2.1.2. Medyczna koncepcja stresu Aarona Antonovsky`ego

Aaron Antonovsky był profesorem socjologii medycyny na uniwersytetach amerykańskich i izraelskich oraz kierownikiem Katedry Socjologii Zdrowia na Uniwersytecie Ben-Guriona. Był on inicjatorem koncepcji salutogenetycznej, która odrzuca klasyfikację osób na zdrowych i chorych proponując kontinuum zdrowia-choroby¹⁶⁵. Podejście będące przedmiotem zainteresowań Antonovsky`ego zakładało, iż brak utrzymania równowagi organizmu jest normalnym stanem występującym w organizmie człowieka. Wiodącym pytaniem w omawianej koncepcji było: Co stanowi źródło przesuwania się człowieka w stronę bieguna zdrowia bądź choroby? Jakie czynniki przyczyniają się do procesu zdrowienia lub dłuższego zachowania zdrowia?¹⁶⁶. Prowadzone przez powyższego autora badania skupiają się nie wokół

¹⁶² G. Dugiel, B. Tustanowska, K. Kęcka, M. Jasińska, *Przegląd teorii stresu*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis Sectio B” 2012, s. 50.

¹⁶³ J. F. Terelak, *Człowiek...*, s. 30.

¹⁶⁴ M. K. Grzegorzewska, *Różnorodność w interpretacji problematyki stresu*, „Studia Humanistyczne AGH”, 5 (2007) s. 125.

¹⁶⁵ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, tłum. H. Grzegołowska-Klarkowska, Wydawnictwo Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005, s. 17, 28.

¹⁶⁶ J. Kozaka, *Radzenie sobie ze stresem choroby – współczesne koncepcje teoretyczne*, „Psychoonkologia”, 14 (2010) nr 2, s. 66.

choroby, lecz zdrowia, a także odnoszą się do współzależności pomiędzy stresem a mechanizmami przystosowawczymi¹⁶⁷.

U podstaw omawianej teorii leży podstawowe założenie filozoficzne wskazujące, iż organizm jednostki w naturalny sposób mieści się w stanie heterostatycznego braku homeostazy. W trakcie zmian zachodzących w zewnętrznej i wewnętrznej rzeczywistości oraz wszelkie interakcje pomiędzy nimi sprawiają, że osoba jest nieustannie atakowana przez bodźce, na które nie ma jednoznacznego wytłumaczenia, a konieczne jest by podjąć jakiegokolwiek działanie. W związku z tym autor koncepcji salutogenetycznej wskazuje, iż duże znaczenie w radzeniu sobie ze stresem mają m.in.: rodzaj i poziom stresorów mających swoje źródło zarówno w otoczeniu, strukturach (biologicznych i psychologicznych) podmiotu, jak też obustronnych relacji osoba-środowisko; uogólnione zasoby odpornościowe (biologiczne, psychologiczne, społeczne) oraz poczucie koherencji¹⁶⁸. Najbardziej kluczowe i przynoszące rezultaty podczas niwelowania zagrożenia zdaniem Antonovsky'ego jest poczucie koherencji, definiowane jako wszechstronna, wielowymiarowa orientacja osoby, która określa poziom jej ogólnego nastawienia, tzn.: (1) otrzymywane bodźce płynące z otoczenia cechuje ustrukturalizowanie, przewidywalność i wytłumaczalność, (2) istnieją zasoby dające możliwość poradzenia sobie z oczekiwaniami wskazywanymi przez powyższe bodźce, (3) artykułowane oczekiwania stanowią podjęcie trudu i wysiłku, które zasługują na zaangażowanie¹⁶⁹. To, w jaki sposób osoba radzi sobie ze stresem, może zależeć od specyfiki i natężenia, właściwości jednostki oraz poczucia koherencji, które uznane jest przez autora za najważniejsze, gdyż dzięki niemu osoba może sprecyzować stopień własnego nastawienia.

Zdaniem autora niniejszej teorii, poczucie koherencji składa się z trzech komponentów, które wspólnie są złożoną i usystematyzowaną całością. Wśród nich są poczucie: zrozumiałości (*comprehensibility*), zaradności (*manageability*) oraz sensowności (*meaningfulness*)¹⁷⁰. Pierwszy z wymienionych elementów ukierunkowany jest na poznanie sytuacji oraz określenie, z jakim

¹⁶⁷ J. F. Terelak, *Człowiek...*, s. 47.

¹⁶⁸ H. Wrona-Polańska, *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2003, s. 48.

¹⁶⁹ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy...*, s. 34, G. Dolińska-Zygmunt, *Orientacja salutogenetyczna w problematyce zdrowotnej. Model Antonovsky'ego*, w: *Podstawy psychologii zdrowia*, red. G. Dolińska-Zygmunt, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 23-24; M. Piotrowicz, D. Cianciara, *Teoria salutogenezy – nowe podejście do zdrowia i choroby*, „Przegląd Epidemiologiczny”, 65 (2011) nr 3, s. 523-524.

¹⁷⁰ B. Lindström, M. Eriksson, *Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development*, „Health Promotion International”, 21(2006) nr 3, s. 241; M. Eriksson, M. B. Mittelmark, *The Sense of Coherence and Its Measurement*, w: *The Handbook of Salutogenesis*, eds. M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, G. A. Espnes, Wydawnictwo Springer, Cham 2017, s. 98; J. Jarmużek, *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych. Studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 20-21; M. K. Grzegorzewska, *Uwarunkowania poczucia zdrowia, stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli a praktyczne wykorzystywanie teorii zachowania zasobów autorstwa Stevana E. Hobfolla*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2019, s. 107.

natężeniem osoba doświadcza bodźców docierających z otoczenia, które napływają w sposób uporządkowany, logiczny, ustrukturuwany oraz klarowny. Osoba cechująca się wysokim poczuciem zrozumiałości posiada zdolność do poprawnej analizy sytuacji, która może zaistnieć w przyszłości, nawet w przypadku, gdy pojawi się niespodziewanie, to nie koliduje z ich poprawnym uporządkowaniem oraz zrozumieniem. Z kolei poczucie zaradności określane jest również jako komponent poznawczo-instrumentalny wskazujący na możliwości, jakie posiada jednostka, by poradzić sobie z oczekiwaniami bombardujących go informacji. Możliwości, którymi dysponuje osoba to nie tylko środki tj. zdrowie, wiedza, intelekt, aspekt materialny, ale również oparcie, które można otrzymać w rodzinie, przyjaciółach, Bogu. Omawiany komponent wyraża się poczuciem, iż w przypadku wystąpienia potrzeby osoba otrzyma wsparcie oraz będzie miała możliwość zastosowania dostępnych zasobów. Jednostka o wysokim poczuciu zaradności sądzi, że w sytuacji wystąpienia uciążliwych bodźców wszystko potoczy się w dobrym kierunku. Ponadto, ma nadzieję, że sama bądź przy pomocy drugiego człowieka podoła następstwom wszelkich niepomyślności. Takie myślenie oraz podejście sprawia, iż osoba nie ma poczucia bezsilności, a nawet doszukuje się w takich wydarzeniach jakiś pozytywnych aspektów. Trzeci komponent – poczucie sensowności – ujmowany jest także, jako element motywacyjno-emocjonalny określający poczucie, iż należy podejmować wszelkie wysiłki i działania w stosunku do wyzwań, które przynosi nam życie. Dodatkowo ukazuje stopień motywacji osoby względem możliwości podejmowania działania. Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem sensowności identyfikują życie, jako warte, aby angażować się emocjonalnie i inicjować wszelkie starania, by sprostać problemom i znaleźć dla nich rozwiązanie. Co więcej, Antonovsky podkreśla, iż kluczowym składnikiem poczucia koherencji jest komponent sensowności, ponieważ przypuszcza się, że oddziałuje na wytrwałość reszty elementów. Efektywne radzenie sobie podporządkowane jest poczuciu koherencji, dla którego ważne są wszystkie wymienione komponenty stanowiące jedną całość¹⁷¹. W sytuacji, gdy osoba będzie cechowała się silnym poczuciem sensowności, wówczas pozostałe składniki także będą miały skłonność do wzrostu. Wobec tego, autor słusznie dostrzegł, iż poczucie koherencji odgrywa istotną rolę w radzeniu sobie ze stresem.

Poza wymienionymi powyżej elementami Antonovsky wyróżnia dodatkowy element, jakim jest pojęcie granic wskazujące kluczowe obszary, które są ważne dla konkretnego człowieka, np. życie rodzinne. Warto zaznaczyć, iż to, co mieści się poza obrębem granic, wówczas spychane jest na drugi plan, nie mając istotnego znaczenia. Istota granic z wiekiem osoby może zostać poddana rozszerzeniu bądź zawężeniu. Zachodzące zmiany cechuje

¹⁷¹ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 118-120.

elastyczność, gdyż związana jest z umiejętnością selekcjonowania doświadczeń, biorąc pod uwagę ich ważność, tzn. prywatne interesowanie się zaistniałymi sytuacjami lub wycofywanie się, czyli wykluczanie ich z osobistych granic. Jednakże, nie można wykluczyć osobistych stanów emocjonalnych, swobodnych relacji z innymi szczególnie bliskimi, aktywności życiowej, a także trudności egzystencjalnych tj. śmierć, izolacja czy przeżywanie niepowodzeń¹⁷². Mogąc rozszerzyć lub zawęzić granice osoba ma możliwość stałego aktualizowania istotnych doświadczeń. Pozwala to na zachowanie równowagi psychicznej, gdyż jednostka jest w stanie ocenić i wyodrębnić ważne dla siebie doświadczenia.

Według Antonovsky`ego stresor to „element wprowadzający do systemu entropię, czyli takie doświadczenie życiowe, którego cechą charakterystyczną jest brak spójności (konsekwencji), niedociążenie lub przeciążenie oraz brak udziału w podejmowaniu decyzji”¹⁷³. Można je podzielić na dwie grupy. Po pierwsze – przewlekłe, czyli zjawisko długotrwałego bądź pogłębiającego się deficytu, czynniki nieustannego niedoboru lub deprivacji, a także trwałą utratę zasobów lub predyspozycji do pełnienia określonej funkcji. Drugą grupą są zdarzenia życiowe, które odnoszą się do istotnych sytuacji życiowych, tj. śmierć współmałżonka, rozwód, utrata pracy, choroba dziecka. Oddziaływanie stresorów na zdrowie człowieka uwarunkowane jest słabym lub silnym poczuciem koherencji. Silne poczucie koherencji wskazuje, iż osoba reagując na bodźce, nie postrzega ich jako czynników stresujących, lecz jeśli dostrzeże potrzebę wówczas pobudza działania wykorzystując posiadane możliwości i odpornościowe, które podczas kontaktu ze stresem nie pozwalają na wytwarzanie się stresu¹⁷⁴. Stresor zdefiniowany przez Antonovsky`ego pokazuje, iż człowiek może zmagać się z nim podczas codziennego życia. To, w jaki sposób i z jakim natężeniem stres będzie wpływał na zdrowie jednostki ściśle wiąże się z poziomem poczucia koherencji.

Analizując poczucie koherencji wśród nauczycieli w stosunku do jakości sprawowania swoich obowiązków Teresa Zubrzycka-Maciąg podkreśla, iż nie determinuje ono tylko i wyłącznie psychofizycznego zdrowia nauczycieli, ale odnosi się również do skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Duże poczucie zrozumiałości wśród badanej grupy będzie wspomagać ich w rozpoznawaniu sytuacji, które odnoszą się do psychofizycznego funkcjonowania dzieci w placówkach oświatowych, stosunków z opiekunami prawnymi wychowanków i gronem pedagogicznym, a także oczekiwaniami i postulatami dyrekcji, jako możliwy do wytłumaczenia i zinterpretowania. Z kolei silne poczucie zaradności wzmocni nauczycieli podczas spełniania wytycznych oraz sprawi, iż będą przeświadczeni, że zdołają

¹⁷² G. Dolińska-Zygmunt, *Orientacja salutogenetyczna...*, s. 24-25.

¹⁷³ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy...*, s. 42.

¹⁷⁴ J. F. Terelak, *Człowiek...*, s. 50.

zrealizować zadania, nawet w sytuacji, która pojawi się niespodziewanie. Nauczyciele przekonani, iż są w stanie pokonać wszelkie sytuacje, nie doświadczą silnego niepokoju podczas nowej sytuacji. Natomiast wysokie poczucie sensowności realizowanych przez nich zadań zawodowych niezależnie od deficytu w zakresie skuteczności pracy, pomocy i zadawalającego wynagrodzenia będzie podkreślało wagę podejmowanego wysiłku, a także zabezpieczało przed zrezygnowaniem i zwątpieniem¹⁷⁵.

Przeprowadzone badania przez Marię Katarzynę Grzegorzewską odnośnie zależności pomiędzy poczuciem koherencji a stresem wśród nauczycieli wykazują, iż silne poczucie koherencji zmniejsza poziom stresu wynikającego z nieprawidłowego zarządzania placówką oświatową. Ponadto, poczucie koherencji nie jest bezpośrednio związane z natężeniem stresu, który występuje w sytuacji niemożności decydowania, niejasności wykonywanej roli, braku możliwości uzyskania awansu, obawy przed utratą stanowiska pracy, nadmiaru obowiązków oraz poczucia posiadania niskich kompetencji zawodowych. Natomiast warte uwagi jest to, że poczucie koherencji oddziałuje dodatnio na projektowanie działań mających na celu rozwiązanie trudności oraz wyższe zadowolenie z wykonywanej pracy. Uzyskane wyniki wskazują również, że komponenty poczucia koherencji wywierają istotny wpływ na zdrowie psychosomatyczne nauczycieli. Z analizy badań autorki wynika, że koherencja ma istotny wkład, by wdrażać adekwatne predyspozycje radzenia sobie ze stresem, a także podjąć decyzję odnośnie odpowiedniej strategii niwelowania czynników obciążających¹⁷⁶.

2.1.3. Psychologiczna koncepcja stresu Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman

Poznawczo-transakcyjny model stresu, którego autorami są Richard Lazarus i Susan Folkman jest jednym z najbardziej znanych i najczęściej cytowanych teorii w dostępnej literaturze. Lazarus był profesorem psychologii stresu pracującym na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkeley. Razem z zespołem badawczym prowadził badania udoskonalające własną koncepcję stresu za pomocą eksperymentów w laboratoriach. Pod koniec lat siedemdziesiątych XX w. rozpoczął współpracę z Folkman i w 1984 r. wydali monografię pt. *Stress, appraisal, and coping*. Z kolei Folkman jest zarówno psychologiem, jak i lekarzem, a le także jest emerytowaną profesorem pracującą na UCSF (University of California, San Francisco)¹⁷⁷.

¹⁷⁵ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 124.

¹⁷⁶ M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 155-157.

¹⁷⁷ I. Heszen, *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 27, 48.

Podczas wspólnych prac badawczych sformułowali definicję stresu, która brzmi: „stres to określona relacja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi”¹⁷⁸. Relacja ujęta w niniejszej definicji odnosi się do zależności pomiędzy oczekiwaniami otoczenia względem indywidualnych predyspozycji osoby, a także wymagań człowieka do sprzyjających okoliczności, by móc je zrealizować w środowisku. Związek, który zachodzi między tymi elementami został nazwany transakcją, w celu zaakcentowania, iż relacja jest obustronna i nie ogranicza się jedynie do wymiany, jednak bierze pod uwagę również różnorodne skutki¹⁷⁹. Sformułowana przez Lazarusa i Folkmana definicja stresu odnosi się do pewnej relacji, która zachodzi pomiędzy osobą, a jej otoczeniem. Jednostka ocenia tę relację, jako obciążenie bądź naruszenie przez nią posiadanych zasobów oraz zakłócenie dobrostanu.

Zgodnie z niniejszą koncepcją stresu transakcja dokonująca się pomiędzy jednostką, a otoczeniem nieustannie podlega ocenie poznawczej podmiotu, która to odnosi się głównie do komponentów istotnych dla dobrostanu osoby. Autorzy w omawianym modelu stresu wyszczególnili dwa rodzaje oceny poznawczej m.in. ocenę pierwotną i wtórną¹⁸⁰.

Ocena pierwotna jest to proces, podczas którego człowiek wskazuje czy określony czynnik jest: stresujący (w sytuacji, gdy zadowolenie jednostki jest w stanie zagrożenia), niemający znaczenia (w momencie zaaprobowania przez człowieka, iż transakcja nie oddziałuje na jego dobrostan) bądź sprzyjająco-pozytywny (w sytuacji zachowania ewentualnie podniesienia poziomu zadowolenia osoby). W tym przypadku o czynnikach stresogennych można mówić wówczas, gdy relacja zostanie oceniona w sposób subiektywny przez jednostkę, jako zbyt przeciążający, wybiegający poza zasoby, jakimi dysponuje osoba oraz szkodliwy dla jej dobrej kondycji psychicznej. Jeśli, dokonując oceny, jednostka uzna, że dana sytuacja jest stresowa, wówczas może zostać poddana ocenie w takich kategoriach, jak:

- a) krzywdy bądź straty – występuje w momencie, gdy szkoda już powstała i przyczyniła się do tego, że jednostka została pozbawiona cenionych dotychczas przez siebie wartości (np. zdrowie, bliska osoba), powodując tym samym pojawienie się emocji, tj. złość, żal bądź smutek;
- b) zagrożenia – nawiązuje do szkód, które na chwilę obecną jeszcze nie wystąpiły, lecz mogą zaistnieć w przyszłości i jednostka je antycypuje, generując tym samym odczuwanie przez nią lęku i strachu;

¹⁷⁸ R. S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*, Wydawnictwo Springer, New York 1984, s. 19; A. Bernat, M. Krzyszkowska, *Znaczenie i sposoby wykorzystywania psychospołecznych zasobów zaradczych w ujęciu S. E. Hobfolla*, „Studia Paradyskie”, 27 (2017) s. 259.

¹⁷⁹ P. Kwiatkowski, *Pracownicy w rozwojowych ścieżkach zdrowia. O wypaleniu z perspektywy koncepcji resilience*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2019, s. 47.

¹⁸⁰ S. Folkman, R. S. Lazarus, R. J. Gruen, A. DeLongis, *Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 50 (1986) nr 3, s. 572; A. Falewicz, *Psychologiczne koncepcje stresu i radzenia sobie*, „Studia Paradyskie”, 27 (2017) s. 282.

c) wyzwania – cechuje je antycypacyjność, niemniej jednak osoba bierze pod uwagę możliwość pojawienia się strat, lecz liczy również na korzyści, co sprawia, iż uaktywniają się emocje zarówno negatywne, jak też pozytywne. Omawiana kategoria ujawnia, iż osoba ma możliwości do dokonywania oceny własnych predyspozycji opanowania sytuacji stresowej, determinując jednocześnie emocje np. nadzieję czy radość¹⁸¹.

Należy jednak podkreślić, iż pierwotna ocena poznawcza reguluje natężenie oraz rodzaj emocji, która pojawia się w odpowiedzi na wszelkie zachodzące transakcje¹⁸². Podczas oceny pierwotnej osoba określa, interpretuje czy występująca sytuacja jest dla niej stresująca, obojętna lub motywująca. Jeśli uzna ją za stresującą to może ocenić ją w trzech kategoriach, które nawiązują do emocji, jakich wówczas doświadcza.

Gdy w rezultacie oceny poznawczej osoba twierdzi, iż zaistniała relacja jest stresowa, wówczas rozpoczyna się kolejny proces, jakim jest ocena wtórna nazywana również jako przewartościowanie. Omawiana ocena nawiązuje do działań, które może podjąć jednostka, aby zniwelować źródła stresu bądź sprawić, by konsekwencje były nieco łagodniejsze, a w sytuacji wyzwania – prowadzącego do otrzymania dostępnych korzyści. Na tej postawie można dostrzec, iż ocena wtórna obejmuje zarówno przyczyny stresu, jak też indywidualne zasoby człowieka¹⁸³.

Warto wspomnieć, iż obie oceny (pierwotna i wtórna) są takie same zarówno pod względem ważności, jak i czasu występowania, a więc są wzajemnie powiązane oraz skorelowane ze sobą. Istnieje jednak element różnicujący oba te procesy, jakim jest treść, do której się one odnoszą. Omawiając teorię Lazarusa i Folkman należy w tym miejscu zaznaczyć, iż wyróżnia się również ocenę ponowną, która wyłania się w momencie, gdy osoba rozpoczęła jakies działania bądź podczas zmian zachodzących niezależnie od niej. Jej rolą jest dostarczanie informacji zwrotnej na temat następstw lub w wyniku reakcji człowieka. Dlatego też można interpretować ją jako zmodyfikowaną oceną pierwotną i wtórna¹⁸⁴.

Udoskonalając swoją koncepcję, autorzy rozszerzyli ocenę poznawczą dokonując rozpoznania czynników, które je przekształcały. Wyróżniono dwa rodzaje takich czynników: podmiotowe i sytuacyjne. Czynniki podmiotowe związane są przede wszystkim z tym, co odnosi się do osoby i wyznacza wartość, tj. postawy wobec spraw i tematów, które są dla człowieka najistotniejsze, jego potrzeby, cele. Modyfikujące znaczenie tych czynników bazuje z jednej strony na opisanu, co w konkretnej sytuacji jest kluczowe, biorąc pod uwagę dobrostan jednostki, a z drugiej strony na sprecyzowaniu danej sytuacji i wskazaniu podstawy dla oceny jej konsekwencji. Z kolei czynniki sytuacyjne określają formalne prawidłowości sytuacji np.

¹⁸¹ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 19-20.

¹⁸² J. F. Terelak, *Człowiek...*, s. 64.

¹⁸³ I. Heszen, *Psychologia stresu...*, s. 30.

¹⁸⁴ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 20-21.

nowość, powszechność, niepewność związana z zaistnieniem zdarzenia oraz właściwości czasowe tj. czas trwania, bliskość wystąpienia. Biorąc pod uwagę nową sytuację, która będzie podlegać ocenie wtórnej, ponieważ powoduje trudności w dokonaniu oceny możliwości działań, jednak nie musi być precyzowana jako niepowodzenia chyba, że przypomina nieprzyjemne skojarzenie. Bez względu na to z czym się wiąże, można przypuszczać, iż zostanie uznana jako niebezpieczna w przypadku, gdy charakteryzuje ją mała przewidywalność lub duża niepewność¹⁸⁵.

Chcąc zminimalizować występowanie stresu Lazarus i Folkman podejmowali pracę nad określeniem radzenia sobie, które definiują jako: „stale zmieniający się wysiłek poznawczy i behawioralny, skierowany na wymagania zewnętrzne lub wewnętrzne, które oceniane są przez jednostkę jako obciążające i przekraczające jej możliwości”¹⁸⁶. Radzenie sobie przedstawiane jest jako nieustannie zmienny wachlarz działań i postanowień w sytuacji przeciwstawienia się zdarzeniom stresującym, które również wymagają modyfikacji zarówno dotychczasowej oceny, jak i doboru właściwych metody radzenia sobie. Dlatego też radzenie sobie powinno się precyzować jako proces, ponieważ daje możliwość wskazania zmian, jakie zachodzą w myśleniu, emocjach i działaniach podejmowanych przez jednostkę w odniesieniu do przeobrażania się transakcji stresowej. Według autorów teorii proces radzenia sobie cechuje się tym, iż jest ukierunkowany (bierze pod uwagę tok rozumowania i postępowania osoby w konkretnej sytuacji, ale również reorganizację podczas jej trwania), kontekstualny (dostosowuje się do zaistniałej oceny stresowej, jej oczekiwań predyspozycji podołania im, zatem jest zależny od cech i osobowości człowieka, jak również sytuacji) oraz nie jest podporządkowany ocenie względem adekwatności i zdobycia uznania. Proces ten obejmuje całkowitą działalność, którą podejmuje jednostka w momencie sytuacji stresowej, jednak uwarunkowany jest czynnikami modyfikującymi – podmiotowymi i sytuacyjnymi¹⁸⁷.

By sprawnie poradzić sobie ze stresem Lazarus i Folkman wyróżnili dwie istotne ich funkcje: skoncentrowane na problemie oraz skoncentrowane na emocjach. Funkcja skoncentrowana na problemie określana jest również jako zadaniowa. Opiera się na realnych bądź bezstronnych zmianach, jakie zachodzą w otoczeniu by rozwiązać istniejący problem. Z kolei druga funkcja inaczej nazywana regulacyjna odnosi się do subiektywnych zmian, które zachodzą w emocjach, myśleniu oraz postrzeganiu za pośrednictwem pozytywnego nastawienia, umniejszanie zauważanych niebezpieczeństw lub wyszukiwanie zysków, jakie może przynieść

¹⁸⁵ Tamże, s. 21-22.

¹⁸⁶ R. S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal...*, s. 141; A. Klim-Klimaszewska, A. Fijałkowska-Mroczeck, *Stres a sposoby radzenia sobie z nim w zawodzie nauczyciela*, w: *Człowiek w środowisku społecznym: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Mirosławowi Dyrdzie*, red. E. Jarmoch, J. Zienkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2015, s. 431.

¹⁸⁷ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 22.

to zaгроżające wydarzenie¹⁸⁸. Jednak prowadząc badania, Lazarus wyróżnił cztery kluczowe sposoby, by zwalczać czynniki stresogenne, m.in.: (1) pozyskiwanie informacji (jednostka pozyskuje wiadomości przydatne do zainicjowania racjonalnej decyzji zaradczej ewentualnie zakwestionowania występującego zagrożenia), (2) bezpośrednie działanie (wskazuje na działania podejmowane przez osobę, których zadaniem jest pokonanie powstałych trudności), (3) powstrzymanie się od działania oraz (4) procesy intrapsychiczne (zawierają procesy poznawcze mające na celu dążenie do ustabilizowania emocji). Wymienia się wśród nich mechanizmy obronne tj.: projekcja, unikanie zagrożenie czy zaprzeczanie¹⁸⁹.

Oprócz wyżej wymienionych sposobów radzenia sobie ze stresem autorzy transakcyjnej teorii wskazali dodatkowe możliwości radzenia sobie ze stresem, m.in.: konfrontacja z czynnikiem obciążającym, projektowanie działań, których celem jest rozwiązanie problemów, izolowanie się, ucieczka-unikanie, równowaga psychiczna, szukanie wsparcia wśród innych ludzi, poszukiwanie i wzmacnianie pozytywnych stron zdarzenia stresującego, aby zminimalizować poczucie szkody¹⁹⁰.

Podsumowując, stres w ujęciu koncepcji Lazarusa i Folkmana jest procesem, który składa się z czterech kluczowych elementów. Pierwszym z nich jest czynnik, który może przyczynić się do wystąpienia stresu. Następnym składnikiem jest ocena funkcjonującego czynnika, którego wynikiem jest ocenienie interaktywnego czynnika jako niebezpieczeństwa. Kolejny element – emocjonalno-behawioralna reakcja stresowa – rozpoczyna się samorzutnie od czasu określenia danego wydarzenia jako stresującego, któremu jednocześnie współtowarzyszą reakcje fizjologiczne. Czwartym komponentem jest zmaganie się ze stresem, którego idea jest zminimalizowanie lub całkowite pozbycie się stresu¹⁹¹. Autorzy podkreślali, jak istotne jest odpowiednie radzenie sobie ze stresem i w związku z tym wyróżnili funkcję skoncentrowaną na problemie, czyli rzeczywistą zmianę w otoczeniu, której celem jest rozwiązanie problemu oraz skoncentrowaną na emocjach – postrzeganie zagrożenia za pomocą pozytywnego myślenia i nastawienia, a także dostrzeganie korzyści w występującym zagrożeniu. Podczas prac badawczych Lazarus odkrył sposoby mogące pomóc w niwelowaniu stresu. Jak słusznie zauważył, na początku osoba powinna zdobyć informacje, dzięki którym oceni stopień zagrożenia lub konieczność podjęcia działań hamujących czynnik stresogeny. W sytuacji uznania go za niebezpieczny należy wdrożyć bezpośrednie środki umożliwiające zniwelowanie

¹⁸⁸ H. Wrona-Polańska, *Zdrowie jako funkcja...*, s. 44.

¹⁸⁹ M. K. Grzegorzewska, *Psychospołeczne podłoże stresu w zawodzie nauczyciela. Podstawy diagnozy z wykorzystaniem modelu interakcyjno-transakcyjnego*, Wydawnictwo AGH, Kraków 2019, s. 35.

¹⁹⁰ A. Klim-Klimaszewska, A. Fijałkowska-Mroczek, *Stres a sposoby...*, s. 432.

¹⁹¹ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 24.

zagrożenia, gdyż pozwoli to uniknąć lub zmniejszyć wystąpienie objawów w obszarze poznawczym, fizycznym, emocjonalnym i behawioralnym.

W przedstawionych powyżej koncepcjach zostały zasygnalizowane wybrane zagadnienia stresu wykorzystane do badań w niniejszej rozprawie. Nie wyczerpują one w całości problematyki ukazanej w dostępnej literaturze przedmiotu. Na podstawie niniejszych teorii można zauważyć, iż omawiane zagadnienie jest złożone i interdyscyplinarnie badane. W zależności od przyjmowanej dyscypliny naukowej kładzie się nacisk na inne aspekty. Stres ujmowany jest na trzy sposoby, jako: bodziec, reakcja lub proces/ transakcja. Jednakże warto zaznaczyć, iż stres związany jest z wydarzeniami, które tkwią w otoczeniu osoby, jego intensywność zależy od cech i sposobu rozpoznawania sytuacji przez człowieka. Co więcej, doświadczając czynników stresogennych jednostka uczy się i wypracowuje własne sposoby niwelowania stresu. Jak słusznie zauważył Hans Selye, osoba może doświadczać stresu w sposób negatywny powodując występowanie różnych chorób lub pozytywny, czyli mobilizując do podjęcia działań rozwojowych. Jednakże stres działa indywidualnie na jednostkę, tzn. dla jednego nauczyciela stresem będzie hospitacja zajęć przez dyrektora, a dla innych będzie to sytuacja motywująca, by odpowiednio i rzetelnie przygotować się do przeprowadzenia zajęć. W związku z tym, mimo iż literatura zawiera wiele sposobów radzenia sobie ze stresem, to każdy musi znaleźć swoje własne metody redukcji czynników stresogennych.

2.2. Pojęcie i model stresu nauczycielskiego

Badania oraz rozważania nad problematyką stresu wśród nauczycieli zostały podjęte oraz udostępnione w latach sześćdziesiątych XX w. w Stanach Zjednoczonych oraz Anglii. Za twórców uznaje się Roberta Louisa Kahna wraz z jego współpracownikami¹⁹², ale także angielskich psychologów reprezentujących Uniwersytet w Cambridge – Chrisa Kyriacou i Johna Sutcliffe¹⁹³. Wśród zainteresowanych tematyką stresu typowego dla pracy nauczyciela są również m.in.¹⁹⁴: Mark Borg, Richard Riding i Jozeph Falzon¹⁹⁵, Philip Dewe¹⁹⁶, Alan Laughlin¹⁹⁷, Robert Manthei, Robert Solman¹⁹⁸, Monica Payne, Adrian Furnham¹⁹⁹. Należy

¹⁹² Tamże, s. 40.

¹⁹³ C. Kyriacou, J. Sutcliffe, *A Model of Teacher Stress*, „Educational Studies”, 4 (1978) nr 1, s. 1-6.

¹⁹⁴ Z. Marten, *Stres w pracy nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 2007, z. 2, s. 99.

¹⁹⁵ M. G. Borg, R. J. Riding, J. M. Falzon, *Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers*, „Educational Psychology”, 11 (1991) s. 59-75.

¹⁹⁶ P. J. Dewe, *An Investigation into the causes and consequences of teacher stress*, „New Zealand Journal of Educational Studies”, 21 (1986) nr 2, s. 145-157.

¹⁹⁷ A. Laughlin, *Teacher Stress in an Australian Setting: the role of biographical mediators*, „Educational Studies”, 10 (1984) nr 1, s. 7-22.

nadmieniść, iż istotny wkład w omawianą tematykę miały tłumaczenia dokonane przez Davida Fantana, Rudolfa Kretschmanna oraz Karela Paulika²⁰⁰. Badania prowadzone przez wyżej wymienionych autorów dotyczyły głównie nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

W Polsce zainteresowanie i podejmowanie prac badawczych w zakresie stresu w zawodzie nauczyciela rozpoczęło się w latach dziewięćdziesiątych XX w. Problematykę tę podejmowali głównie: Bogusława Jodłowska²⁰¹, Stanisława Tucholska²⁰², Małgorzata Nowak²⁰³, Tomasz Grad²⁰⁴, Helena Sęk²⁰⁵, Hanna Rylke²⁰⁶, Joanna Kossewska²⁰⁷, Joanna Kalisz oraz Elżbieta Twaróg²⁰⁸.

Najbardziej znaną i najczęściej cytowaną definicją stresu nauczycielskiego jest definicja postulowana przez Kyriacou i Sutcliffe, brzmiąca następująco „stres nauczycielski to generowanie negatywnych emocji (typu gniew lub zniechęcenie) u nauczycieli, którym to emocjom zwykle towarzyszą patologiczne zmiany biochemiczne i fizjologiczne w organizmie (wzrost tempa bicia serca, wzrost wydzielania się hormonów adrenokortykotropowych oraz innych hormonów do obiegu krwi, podwyższenie ciśnienia krwi), będących rezultatem wykonywanego zawodu i uwarunkowanych percepcją stawianych im wymagań jako zagrażających ich samoocenie i dobremu samopoczuciu, jak też uwarunkowanych mechanizmem radzenia sobie w celu redukcji spostrzeganych zagrożeń”²⁰⁹. Przytoczona definicja wskazuje, iż jej autorzy charakteryzują stres nauczycielski jako pojawienie się objawów negatywnych emocji tj. gniew, zniechęcenie, które są wynikiem realizowanego

¹⁹⁸ R. Manthei, R. Solman, *Teacher stress and negative outcomes in Canterbury State Schools*, „New Zealand Journal of Educational Studies”, 23 (1988) nr 2, s. 145-163.

¹⁹⁹ M. A. Payne, A. Furnham, *Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers*, „British Journal of Educational Psychology”, 57 (1987) nr 2, s. 141-150; M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*, s. 55.

²⁰⁰ Z. Marten, *Stres w pracy...*, s. 99.

²⁰¹ B. Jodłowska, *Start-szok zawodowy-twórcza praca nauczyciela klas początkowych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

²⁰² S. Tucholska, *Stres zawodowy u nauczycieli: poziom nasilenia i symptomy*, „Psychologia Wychowawcza”, 1999, nr 3, s. 227-236.

²⁰³ M. Nowak, *Nie daj się wypalić*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 10, s. 21-23.

²⁰⁴ T. Grad, *Stres organizacyjny i syndrom wypalenia się zawodowego w pracy nauczyciela*, „Nauczyciel i Szkoła”, 1-2 (2004) nr 26-27, s. 32-38.

²⁰⁵ H. Sęk, *Perceived Social Support and Competence in Coping with Stress and Teacher Burnout*, w: *Reading in Health and Preventive Psychology*, red. H. Sęk, K. Domke, Publishing House, Poznań 1992, s. 123-137.

²⁰⁶ H. Rylke, *W zgodzie z sobą i z uczniem: z doświadczeń nauczycieli i psychologów*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.

²⁰⁷ M. Kliś, J. Kossewska, *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 2, s. 125-140.

²⁰⁸ J. Kalisz, E. Twaróg, *Stres jako aspekt badania klimatu szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 11, s. 31-34; G. Erenc-Grygoruk, *Sposoby pokonywania stresu w jego skutków stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – wyniki badań*, „Edukacja Humanistyczna”, 2016, nr 1(34), s. 121.

²⁰⁹ C. Kyriacou, J. Sutcliffe, *A Model...*, s. 2; C. Kyriacou, J. Sutcliffe, *Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms*, „British Journal of Educational Psychology”, 48 (1978) nr 2, s. 159; A. D. Hart, *Adrenalina a stres*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów W drodze, Poznań 2005, s. 54.

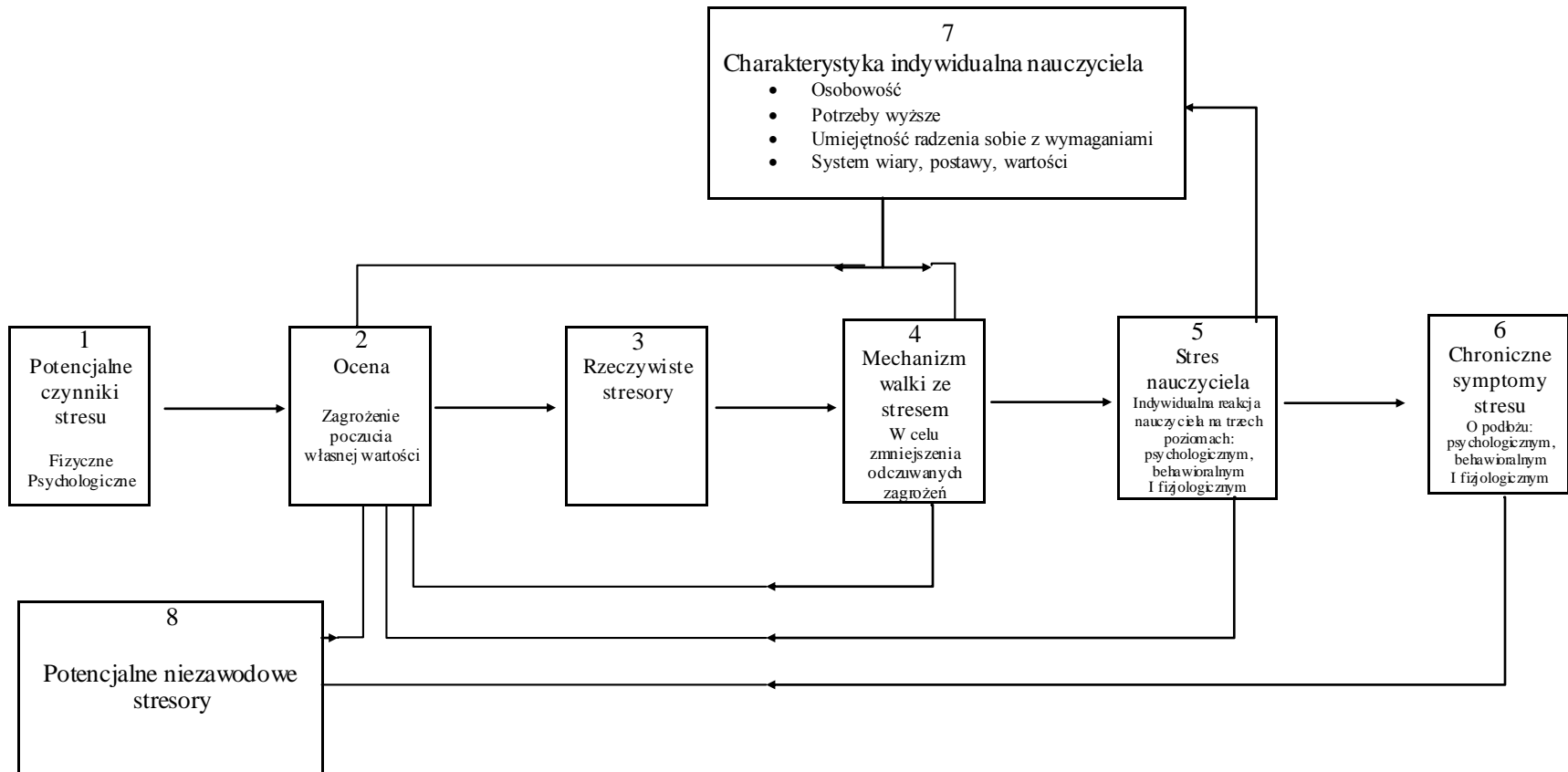
zawodu²¹⁰. Z kolei Sten Olof Brenner i Riva Bartell twierdzili, iż „stres nauczycielski jest rezultatem współdziałania wielu czynników, charakterystycznych dla nauczyciela i szkoły: stresorów potencjalnych, mogących wystąpić w obszarze szkoły, stresorów aktualnych, związanych z każdą pracą zawodową, stanu zdrowia nauczyciela, jego cech osobowości, umiejętności radzenia sobie oraz stresorów niezwiązanych z pracą zawodową”²¹¹. Obie definicje wskazują, iż stres nauczycielski wywoływany jest pojawieniem się zarówno stresorów związanych z pracą w placówce oświatowej np. liczną grupą wychowanków, jak również tych obejmujących aktualną sytuację nauczyciela (niskie poczucie własnej wartości) oraz umiejętność niwelowania ich, ponieważ brak podjęcia jakichkolwiek działań będzie potęgował pojawienie się negatywnych zmian w organizmie wychowawcy przedszkolnego.

Prowadząc nieustanne badania, angielscy prekursorzy sformułowali autorski model możliwych źródeł stresu nauczycielskiego, który to odnosi się do modelu stresu organizacyjnego Coppera i Marshalla. Zaprezentowany przez Kyriacou i Sutcliffa model zawiera następujące elementy: przyczyny stresu typowe dla zawodu nauczyciela (np. duża hałaśliwość, obawa przed zwolnieniem, niewłaściwe zachowanie uczniów, zbyt liczne grupy), ocena (każdy nauczyciel indywidualnie odbiera sytuacje zachodzące w miejscu pracy, to co dla jednych jest potencjalnym czynnikiem obciążającym dla innych stanowi rzeczywiste źródło stresu), prawdziwe/realne stresory (czyli stresory zawodowe, które w oczach nauczyciela uznawane są za niebezpieczeństwo dla ich prawidłowego samopoczucia, poczucia własnej wartości), sposoby redukcji pojawiającego się stresu, postępowanie nauczyciela wobec negatywnych bodźców, długotrwałe objawy stresu, indywidualny opis nauczyciela (dotyczy kluczowych komponentów we współdziałaniu ze stresem) oraz prawdopodobne pozazawodowe przyczyny czynników stresogennych (odnosi się do wszystkich obszarów życia nauczycieli poza placówką oświatową, które mogą mieć istotne znaczenie na natężenie stresu np. choroba, konflikty rodzinne)²¹². Omówiony model zaprezentowany został na rysunku nr 2. Można z niego zaobserwować, że na źródła stresu wśród nauczycieli składa się kilka elementów, do których należą zarówno te odnoszące się do samego zawodu nauczyciela, np. zbyt liczne grupy wychowanków, nieodpowiednie wyposażenie i budownictwo przedszkola, jak również osoby nauczyciela, czyli rozpoznanie i ocena czynnika stresogennego, umiejętność niwelowania stresorów, indywidualna charakterystyka nauczyciela. W związku z tym stres nauczycielski jest efektem interakcji kilku czynników cechujących nauczyciela i przedszkole.

²¹⁰ A. Siudem, *Style radzenia sobie ze stresem a wypalenie zawodowe wśród nauczycieli*, w: *Człowiek w środowisku pracy*, red. G. E. Kwiatkowska, A. Siudem, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 95.

²¹¹ S-O. Brenner, R. Bartell, *The teacher stress process: A cross-cultural analysis*, „Journal of Occupational Behaviour”, 5 (1984) s. 185; M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*, s. 54.

²¹² M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*, s. 67.



Rysunek 2. Model stresu nauczyciela wg Kyriacou i Sutcliffe`a

Źródło: M. K. Grzegorzewska 2006, s. 68.

Warto w tym miejscu wspomnieć, iż prace badawcze pod kierunkiem Davida Fontany i Reda Abouserie, które obejmowały 95 walijskich nauczycieli, wykazały, iż 23,2% badanych odczuwa silny stres. Z kolei 72,6% doświadcza średniego nasilenia czynników stresogennych, a 4,2% nie doznaje czynników obciążających związanych z wykonywanym zawodem²¹³. Jednak inne badania, których autorką jest Patricia H. Broiles, wskazały, że jedna czwarta amerykańskich nauczycieli przeżywa wysoki lub bardzo wysoki poziom stresu, a 70% twierdzi, iż zmagają się z przeciętnym stresem podczas pracy zawodowej. Porównywalne dane otrzymali inni naukowcy, którzy badali nauczycieli m.in. z: Australii, Nowej Zelandii, Japonii oraz Hongkongu²¹⁴. Przytoczone wyniki różnych badań pokazują, że nauczyciele zmagają się z silnym lub przeciętnym stresem, co może dowodzić i potwierdzać, iż zawód ten narażony jest na występowanie wielu czynników stresogennych.

Natomiast, początkowo w Polsce analiza materiałów badawczych, której tematem był stres wśród nauczycieli, skupiała się na: oszacowaniu natężenia i zasięgu stresu, rozpoznawaniu jego przyczyn i występujących symptomów oraz przedstawieniu konsekwencji będących rezultatem doświadczanego przez nauczycieli stresu. Jednak Helena Sęk na przestrzeni 1991-1993 r. rozpoczęła badania, które uwiaryściły, jak duże znaczenie dla nauczycieli mają czynniki stresogenne oraz podkreśliła, iż badane zjawisko przejawia skłonności do intensyfikowania się²¹⁵. Badania, które przeprowadziła Stanisława Tucholska wśród 747 nauczycieli pracujących w szkole podstawowej z województwa lubelskiego, ukazały, iż 23% z nich doświadcza intensywnego lub bardzo intensywnego stresu z powodu swojej pracy. Z kolei 64% nauczycieli uważa, że ich zawód wyzwała w nich średni poziom czynników obciążających, lecz 13% badanych twierdzi, iż ich praca nie należy do stresujących. Ponadto, zdobyte dane wykazują, iż nauczyciele posiadający męża/żonę czują się bardziej zestresowani aniżeli będący stanu wolnego²¹⁶. Badania prowadzone zarówno wśród zagranicznych naukowców, jak i polskich ukazują, że nauczyciele w swojej pracy doświadczają wysokiego lub średniego natężenia stresu.

Na przełomie 2014/2015 r. Anna Klim-Klimaszewska i Agata Fijałowska-Mroczyk przeprowadziły badania wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej, z których wynika, że respondenci negatywnie postrzegają stres i definiowały go jako „nieprzyjemny stan organizmu, brak poczucia satysfakcji”, „negatywne i nieprzyjemne emocje, powodujące znużenie pracą” oraz „niekorzystna zmiana w organizmie wywołana określonymi bodźcami”. Badane nauczycielki zadeklarowały, iż każda z nich doznaje stresu, lecz z różną częstotliwością, tzn.

²¹³ D. Fontana, R. Abouserie, *Stress levels, gender and personality factors in teachers*, „British Journal of Educational Psychology”, 63 (1993) nr 2, s. 261-270.

²¹⁴ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 43.

²¹⁵ Tamże.

²¹⁶ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 100; S. Tucholska, *Stres zawodowy...*, s. 234-235.

2,5% respondentek wskazało, że zawsze odczuwa stres, 7,5% nauczycielek – często, 20% nauczycielek – czasami, a 70% rzadko doświadcza stresu²¹⁷. Obciążenie stresem nauczycieli przedszkola potwierdzają również badania przeprowadzone przez Ewę Smak w roku akademickim 2016/2017. Wynika z nich, że 80% ogółu badanych uznaje swój zawód za bardzo lub umiarkowanie stresujący, a 20% nieznacznie stresujący. Badani nauczyciele uważają, że wykonywana przez nich praca jest źródłem wielu nieprzyjemnych doświadczeń oraz negatywnie wpływa na ich życie rodzinne, a także dostrzegają u siebie większe zdenerwowanie i niepokój pod koniec wakacji. Oprócz tego nauczyciele zadeklarowali, że przyczynami stresu jest: brak satysfakcji z pracy, poczucie mniejszej wydajności zawodowej, brak możliwości wyrażenia swojej opinii oraz poczucie, że nie radzą sobie z wieloma trudnościami zawodowymi²¹⁸. Dla porównania, Stanisław Korczyński zrealizował badania wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego, z których można odczytać, że respondenci (42,3% wszystkich badanych) bez względu na staż pracy odczuwają minimalny poziom stresu. Ponad 29% doznaje wysokiego lub bardzo wysokiego poziomu stresu. Jednakże, biorąc pod uwagę staż pracy, 34,8% nauczycieli pracujących w tym zawodzie do 3 lat ocenia swoją pracę wysoce bądź bardzo wysoce obciążającą. Wraz z dłuższym stażem zawodowym, stres doświadcza mniej badanych: staż 4-10 lat – 29%, staż 11-20 lat – 25,9 i staż 21+ lat – 25,6%, co może wynikać z mniejszej liczby osób w tych przedziałach²¹⁹. Przytoczone badania pokazują, iż niezależnie od rodzaju i typu placówki nauczyciele oceniają swój zawód jako obciążający lub nadmiernie obciążający.

Na rozmiar i nasilenie stresu wśród nauczycieli istotny wpływ ma: odpowiedzialność za wychowanków, krótki czas na realizowanie dużej ilości obowiązków oraz niewłaściwa organizacja pracy. Dodatkowo nauczyciele pracujący w Polsce zmagają się z czynnikami, które podlegają aktualnie obowiązującej wówczas sytuacji społeczno-politycznej, jak również gospodarczej np. niskie wynagrodzenie, niski prestiż zawodu bądź niepokój o utratę miejsca pracy²²⁰.

Według badań przeprowadzonych przez CBOS w 2019 r., w rankingu poważanych zawodów, zawód nauczyciela znajduje się na siódmym miejscu z trzydziestu pozycji (77% wskazań), co pozwala wnioskować, iż nauczyciele cieszą się wysokim poważaniem społeczeństwa. Bardziej uznawane są takie profesje jak: strażak (94%), pielęgniarka (89%), robotnik wykwalifikowany oraz górnik (po 84%), profesor uniwersytetu (83%). Z kolei nieco niżej znajdują się inżynier pracujący w fabryce i rolnik indywidualny w średnim gospodarstwie

²¹⁷ A. Klim-Klimaszewska, A. Fijałkowska-Mroczek, *Stres a sposoby...*, s. 425-426.

²¹⁸ E. Smak, *The professional stress of preschool education teachers*, „Labor et Educatio”, 2018, nr 6, s. 180, 186-189.

²¹⁹ S. Korczyński, *Poziom odczuwanego stresu i czynniki stresogenne w pracy nauczyciela przedszkola*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, nr 3, s. 35-36.

²²⁰ M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*, s. 54.

(po 76% deklaracji). Zawód nauczyciela cieszy się uznaniem głównie wśród osób zamieszkujących wielkie miasta²²¹. Natomiast w 2013 r. zawód nauczyciela również znajdował się na tej samej pozycji – 74% badanych deklarowało duży szacunek dla tej profesji²²². Dla porównania, w 1999 r. zawód nauczyciela był na czele rankingu i plasował się na trzeciej pozycji²²³. Przytoczone wyniki badań wskazują, że prestiż omawianego zawodu jest mniejszy niż w latach 90., lecz w dalszym ciągu utrzymuje się na wysokiej pozycji.

2.3. Przyczyny i skutki stresu w pracy nauczycieli

Występowanie stresu wśród nauczycieli może mieć wiele źródeł pochodzenia oraz istnieją różne podziały czynników obciążających. Każdy indywidualnie odczuwa i doświadcza stresu. Dla jednych nauczycieli czynnikiem stresogennym mogą być rozmowy z rodzicami wychowanków, a dla innych – odpowiedzialność za dzieci czy systematyczne wypełnianie dokumentacji. Mogą również pojawiać się często ignorowane sytuacje, które codziennie będą dostarczały niewielkich problemów, sprawiając, iż nauczyciel będzie doświadczał chronicznego stresu. Brak działań niwelujących lub hamujących czynniki obciążające przyczyni się do wystąpienia szczególnie negatywnych skutków zarówno w obszarze osobistym, np. problemy zdrowotne, rodzinne, jak również zawodowym – rutynowe prowadzenie zajęć, coraz częstsza absencja w pracy.

Przeprowadzenie analizy czynnikowej przez Marka Borga pozwoliło mu wyróżnić cztery czynniki stresu charakterystyczne dla pracy nauczycieli. Do pierwszego czynnika zaliczane są nieprawidłowe zachowania uczniów, do których przyporządkować można m. in.: hałaśliwość, niewłaściwe postępowanie wychowanków, ich arogancję, opryskliwość, problem z zachowaniem odpowiedniej subordynacji oraz zbyt duża liczba dzieci w jednej grupie. Następnym wymienianym czynnikiem jest presja czasu, jako źródło trudności. Uwzględnia się w nim przede wszystkim: brak możliwości indywidualnej pracy z uczniem, błędnie zredagowane książki, brak profesjonalnego sprzętu, pomocy dydaktycznych i wyposażenia klas, a także obowiązek realizowania dodatkowych zadań biurowych. Kolejny czynnik – potrzeba satysfakcji zawodowej – ujmuje niskie zarobki, brak możliwości rozwoju zawodowego oraz brak pochwały za dobrze zrealizowaną pracę. Czwarty czynnik określany jako niedostateczne relacje, do których zalicza się atmosferę wśród grona pedagogicznego, wywieranie presji zarówno przez dyrekcję placówki,

²²¹ *Prestiż zawodów CBOS. Komunikat z badań*, 2019, dostęp: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_157_19.PDF, pobrano: 25.05.2020, s. 1-3.

²²² *Prestiż zawodów CBOS. Komunikat z badań*, 2013, dostęp: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF, pobrano: 28.05.2021, s. 3.

²²³ *Prestiż zawodów CBOS. Komunikat z badań*, 1999, dostęp: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/1999/K_032_99.PDF, pobrano: 28.05.2021, s. 2.

jak i władze oświatowe, ale również nacisk i wymagania stawiane przez rodziców bądź opiekunów prawnych dzieci²²⁴. Wyróżnione przez Borga czynniki stresu są niezależne od nauczyciela, co może dodatkowo generować natężenie stresu.

Z kolei Cheryl Travers i Cary Cooper²²⁵ wskazali czynniki, które wpływają obciążająco na osoby pracujące w placówkach oświatowych. Wśród wspomnianych źródeł są:

1. interakcje pomiędzy nauczycielem, a uczniem – zalicza się do nich np. agresje uczniów w stosunku do nauczyciela w formie słownej, psychicznej i fizycznej; trudności w zaprowadzeniu porządku podczas zajęć; brak chęci pozyskiwania wiedzy ze strony wychowanka; obserwowanie powiększającej się agresji wśród dzieci; dostrzeganie przez nauczyciela braku zainteresowania postęпами edukacyjnymi rodziców dziecka oraz współpracy na linii nauczyciel – rodzic oraz postawy roszczeniowe wychowanków wobec nauczyciela²²⁶;
2. zarządzanie, struktura szkoły – może przejawiać się m.in. w: rywalizacji pomiędzy nauczycielami; braku umiejętności współpracy z innymi pedagogami; niewłaściwej atmosferze wśród grona pedagogicznego; braku wsparcia oraz wyrażaniu własnego zdania przed przełożonymi²²⁷;
3. złe warunki pracy w placówkach oświatowych – można zaobserwować podczas takich sytuacji, jak: zbyt duża populacja uczniów w grupie względem metrażu pomieszczenia oraz brak adekwatnej liczby pracowników względem potrzeb placówki²²⁸;
4. zmiany dokonujące się w systemie edukacji – np. wprowadzanie częstych reform w zawodzie nauczyciela, ale również bardzo wolny przepływ informacji odnośnie uchwalanych zmian²²⁹;
5. ewaluacja pracy nauczycieli – czynnik ten dotyczy przede wszystkim nieustannej oceny nauczycieli przez dyrektora placówki i władz oświatowych oraz nadmiernych wymagań ze strony opiekunów prawnych dzieci²³⁰;
6. czynniki obciążające nauczycieli na stanowiskach kierowniczych – należałoby wskazać takie sytuacje, jak: brak zrozumienia wśród grona pedagogicznego; wygórowane oczekiwania ze strony władz oświaty względem dyrekcji oraz częste kontrole przez instytucje państwowe np. sanepid²³¹;

²²⁴ M. G. Borg, R. J. Riding, *Towards a Model for the Determinants of Occupational Stress Among Schoolteachers*, „European Journal of Psychology of Education”, 6 (1991) nr 4, s. 362; M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*, s. 55.

²²⁵ Ch. J. Travers, C. L. Cooper, *Mental health job satisfaction and occupational stress among UK teachers*, „Work&Stress”, 7 (1993) nr 3, s. 206.

²²⁶ S. Korczyński, *Stres w pracy...*, s. 73.

²²⁷ M. Śliwińska-Kowalska, *Obciążenie psychofizyczne w zawodzie nauczyciela i ich wpływ na zdrowie*, Instytut Medycyny Pracy im. Prof. J. Nofera, Łódź 2004, s. 3, <http://sos.w1.eu/docs/badania%201.pdf>, dostęp: 14.05.2020.

²²⁸ S. Korczyński, *Stres w pracy...*, s. 73.

²²⁹ Tamże.

²³⁰ M. Śliwińska-Kowalska, *Obciążenie psychofizyczne...*, s. 4.

²³¹ Tamże.

7. niski status zawodu i małe możliwości awansu – obciążenie może być związane z: trudnością otrzymania wyższego stanowiska nawet w sytuacji, gdy nauczyciel cieszy się nienaganną opinią wśród wychowanków; utratą prestiżu społecznego; nieadekwatnym wynagrodzeniem do pełnionych obowiązków²³²;
8. zastępstwa za kolegów/koleżanki będących na zwolnieniu lekarskim – podczas nieobecności jednego z wychowawców wyznaczane są zastępstwa, których nie można przewidzieć. Wówczas osoba pełniąca zastępstwo otrzymuje więcej obowiązków do wykonania oraz powierzona jest mu większa liczba dzieci, za które jest odpowiedzialna²³³;
9. niestabilne warunki socjalne – czyli zarówno niska płaca, jak też niepewność stabilnego zatrudnienia wynikająca z redukcji miejsca pracy sprawia, że nauczyciele doznają czynników stresogennych²³⁴;
10. dwuznaczność roli nauczyciela – oznacza, iż nie każdy nauczyciel czuje się dostatecznie przygotowany do wypełniania roli swojej roli zawodowej. Ponadto, wychowawcy nie zawsze posiadają wiedzę na temat obowiązków, które powinni realizować podczas swojej pracy²³⁵.

Dostrzeżone przez powyższych autorów czynniki, mogą oddziaływać negatywnie na nauczycieli, wywołując u nich stres. Wyszczególnione stresory odnoszą się głównie do struktury i organizacji przedszkola, a także obszaru społecznego. W sytuacji, gdy stres doświadczany przez nauczyciela, ma swoje źródło np. w interakcji z wychowankiem, wówczas będzie się on dystansował od wchodzenia w tę relację, nie będzie dostrzegał indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka, a także może mniej angażować się w przygotowywanie się do zajęć. Zmaganie się z czynnikami stresogennymi, które nie są w żaden sposób zwalczane, sprawi, że nauczyciel nie będzie należycie wypełniał swoich zadań i obowiązków, co przełoży się negatywnie na proces dydaktyczno-wychowawczy.

Omawiając źródła stresu typowe dla pracy nauczycieli Gregory J. Boyle, Mark G. Borg, Joseph M. Falzon i Anthony J. Baglioni wyróżnili obecność pięciu czynników, które są od siebie niezależne²³⁶. Pierwszym czynnikiem jest przeciążenie pracą, do którego zalicza się odpowiednie przygotowanie do zajęć dydaktycznych, sprawdzanie i ocenianie prac pisemnych, odpowiedzialność za wychowanków, ale również zbyt krótkie przerwy między zajęciami bądź ich brak, co sprawia, iż nauczyciel nie ma możliwości na chwilę wytchnienia. Kolejnym

²³² S. Korczyński, *Stres w pracy...*, s. 74.

²³³ J. Pyżalski, *Stres zawodowy w środowisku pracy nauczyciela*, w: *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP): podręcznik*, red. J. Pyżalski, P. Plichta, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 45.

²³⁴ S. Korczyński, *Stres w pracy...*, s. 74.

²³⁵ Tamże.

²³⁶ G. J. Boyle, M. G. Borg, J.M. Falzon, A. J. Baglioni, *A structural model of the dimensions of teachers stress*, „British Journal of Educational Psychology”, 65 (1995) nr 1, <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.918.3873&rep=rep1&type=pdf>, dostęp: 03.12.2020.

czynnikiem jest potrzeba zawodowego uznania charakteryzująca się tym, że wychowawca ma niewielkie szanse, by uzyskać awans zawodowy. Dodatkowo skarżą się oni na brak adekwatnego wynagrodzenia za pracę oraz brak szacunku do posiadanych kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Następnym czynnikiem stresu nauczycielskiego są niewłaściwe zachowania uczniów, wśród których można dostrzec arogancję, bezczelność wychowanków, zbyt dużą ich swobodę podczas zajęć, niestosowne zachowanie wobec pracowników oświaty. Czwartym czynnikiem jest presja czasu. Nauczyciele zmagają się z brakiem odpowiedniej ilości czasu na nawiązanie relacji nauczyciel – uczeń oraz deficytem odpowiedniego sprzętu w salach np. niedobór pomocy dydaktycznych, materiałów szkolnych. Ostatnim czynnikiem obciążającym nauczycieli edukacji przedszkolnej są niewłaściwe relacje pomiędzy pracownikami placówki²³⁷. Badania przeprowadzone przez powyższych autorów ukazują, iż przeciążenie pracą i niewłaściwe zachowania uczniów są głównymi przyczynami stresu doznawanego przez nauczycieli²³⁸. Wszystkie trzy przytoczone podziały źródeł stresu skupiają się w obrębie kilku czynników, które według powyższych autorów są charakterystyczne dla zawodu nauczyciela. Są to przede wszystkim: niewłaściwe zachowania wychowanków, brak zawodowego uznania zarówno przez dyrekcję, jak i rodziców dzieci, presja czasu, nadmiar obowiązków zawodowych, a także niewłaściwa atmosfera i relacje wśród grona pedagogicznego.

Problematykę stresu, która dotyka osoby pracujące w zawodzie nauczyciela trzeba analizować indywidualnie, gdyż każdy inaczej reaguje na sytuację, ma inne cechy osobowości, odreagowuje czynniki obciążające oraz warunki, w jakich przychodzi pracować nauczycielom są różnorodne. Należy jednak nadmienić, iż czynniki stresogenne mogą wynikać z: miejsca pracy (czyli przedszkole, szkoła podstawowa, liceum, technikum, szkoła branżowa I i II stopnia, szkoła policealna, szkoła specjalna), specjalności zawodowej (nauczyciele humanistyczni, nauczyciele przedmiotów ścisłych, przyrodniczych, wychowania fizycznego) oraz czynników osobowościowych (np. ekstrawertycy, introwertycy)²³⁹, a także nieodpowiednio zaprojektowanym opisem stanowiska pracy i przeprowadzoną rekrutacją²⁴⁰. Prowadzone badania nad źródłami stresu nauczycielskiego wskazują, iż istnieją pewne czynniki stresogenne charakterystyczne dla zawodu nauczyciela. Można wśród nich wyodrębnić m.in.: fizyczne warunki pracy w przedszkolu, wymiar pracy, rolę organizacyjną nauczyciela, brak możliwości

²³⁷ M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*, s. 56.

²³⁸ G. J. Boyle, M. G. Borg, J.M. Falzon, A. J. Baglioni, *A structural model...*, dostęp: 03.12.2020.

²³⁹ S. Korczyński, *Stres w pracy...*, s. 75.

²⁴⁰ Poszukując kandydatów na stanowisko nauczyciela edukacji przedszkolnej powinno się precyzyjnie opisać stanowisko pracy (np. główne cele; pozycję w strukturze organizacji - kto jest przełożonym, z kim należy współpracować; obowiązki zawodowe, oczekiwane efekty pracy, możliwości rozwoju zawodowego) oraz jego profil kompetencyjny, czyli wykształcenie, doświadczenie zawodowe, umiejętności oraz zdolności, cechy osobowości, styl działania, wyznawane wartości, a także warunki pracy. A. Solak, *Dobór pracowników w obszarze działań rekrutacyjnych*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy”, 2018, nr 3, s. 129-132.

rozwoju zawodowego, brak innych kompetencji, relacje międzyludzkie, a także atmosferę w miejscu pracy²⁴¹.

Pierwszym z wymienionych czynników stresogennych są fizyczne warunki pracy w przedszkolu przyczyniające się do tego, iż profesja nauczyciela wychowania przedszkolnego wykonywana jest w sposób niewłaściwy. Nauczyciele narzekają na zbyt duże grupy, hałaśliwość, budownictwo przedszkolne, ale również brak dostępności do podstawowych środków nauczania, który to może być wynikiem finansowania placówki z innych źródeł. Nauczyciele skarżą się na niemożność poprawy budżetu placówki, brak nowoczesnego sprzętu, nieodpowiednie wyposażenie sal oraz całego przedszkola np. brak stołówki, zacisznego miejsca do kąpek tematycznych. Dostępne badania dowodzą, iż niewłaściwa atmosfera w pracy, która może wynikać z nieodpowiednich warunków oraz z zaplecza, jakim dysponuje przedszkole, staje się przyczyną frustracji oraz rozczarowań nauczycieli. Dodatkowo niedobór sprzętu multimedialnego koliduje z koniecznością stosowania nowoczesnych metod nauczania. Uwzględniając zreformowanie szkolnictwa, nauczyciele podejmują pracę w dwóch odrębnych placówkach, co sprawia, iż tracą dotychczasowy zapał do pracy oraz czują się przemęczeni. Oprócz trudności fizycznych należy również wskazać bariery instytucjonalne, na które nauczyciele nie mają wpływu, gdyż są one nałożone odgórnie np. sposób, w jaki zajęcia mają być prowadzone. Placówki oświatowe obligują, aby nauczyciele byli dostępni i poświęcali swój czas podczas zebrań gromad pedagogicznych, zebrań z rodzicami, spotkań z władzami oświaty²⁴². Omówiony czynnik w żaden sposób nie jest zależny od nauczyciela, lecz ma istotny wpływ na jakość jego pracy oraz może generować niezadowolenie ze swojej pracy.

Drugim źródłem stresu charakterystycznym dla pracy nauczycieli jest wymiar pracy. Badacze zajmujący się omawianą tematyką zaznaczyli, iż zarówno zbyt duży wymiar czasu poświęcony pracy, jak również niedostateczna jego ilość sprawia, że nauczyciele doświadczają stresu zawodowego²⁴³. Warto w tym miejscu rozróżnić ilościowe i jakościowe przeciążenie obowiązkami realizowanej pracy. Ilościowe obciążenie odnosi się do wzrostu prowadzonej biurokracji bądź niezbędnego wykonania zleceń nadprogramowych, które zdaniem nauczycieli są niesprawiedliwie przypisywane. Natomiast jakościowe przeciążenie pracą odnosi się do urzeczywistnienia poleceń, które przewyższają posiadane kompetencje i umiejętności oraz spełnianie wygórowanych postulatów²⁴⁴. Realizując znikomą wymiar pracy w przypadku, gdy nauczyciel ma powierzona małą liczbę zadań, doświadczają znużenia i nie angażuje się w pełni w swoje obowiązki. Zupełnie inaczej wygląda to w przypadku nadmiernego obciążenia zajęciami.

²⁴¹ M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*, s. 56.

²⁴² Tamże, s. 56-58.

²⁴³ Tamże, s. 58.

²⁴⁴ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 45.

W społeczeństwie istnieje stereotyp, według którego nauczyciele posiadają wiele wolnego czasu²⁴⁵. Jednakże nie bierze się pod uwagę czasu poświęcanego na przygotowanie się do prowadzenia zajęć, sprawdzenia prac zaliczeniowych, prac pisemnych oraz przygotowanie materiałów dydaktycznych i dekoracji. Nadmierna ilość pracy sprawia, że nauczyciele nie są w stanie urozmaicić zajęć tak, aby były one dostosowane do zainteresowań wychowanków oraz nie poświęca się uwagi na odkrywanie indywidualnych zdolności i możliwości ucznia. W rezultacie dochodzi do zaburzeń prawidłowych relacji pomiędzy nauczycielem, a dzieckiem. Spiętrzenie się obowiązków doprowadza to tego, że wychowawcy wykonują znaczną część swojej pracy w domu, zaniedbując swoje życie osobiste bądź rodzinne²⁴⁶. Określając wymiar pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej powinno się wziąć pod uwagę nie tylko czas poświęcany na przeprowadzenie zajęć, ale również czas na przygotowanie się do nich, zebrania z rodzicami wychowanków i gronem pedagogicznym, przygotowanie materiałów dydaktycznych (np. karty pracy) oraz zaplanowanie i przygotowanie dzieci do różnych uroczystości (np. Dzień Matki, jasełka), a także dbanie o wystrój i dekorację sali. Zachowanie odpowiedniej równowagi czasu pracy pozwoliłoby nauczycielowi zorganizować zajęcia, w taki sposób, by każdy wychowanek miał takie same możliwości rozwojowe i poznawcze.

Następną przyczyną stresu, którego doświadczają nauczyciele jest rola pełniona przez nich w przedszkolu, jako organizacji. Rola ta uważana jest za niejasną, ale również nieprecyzyjną wewnątrznie. Niejednoznaczność, z jaką przychodzi się zmierzyć nauczycielom, dotyczy trzech czynników. Pierwszym jest niejednoznaczność kryteriów wykonywania zadań odnosząca się do braku konkretnie określonych standardów zawodowej skuteczności. Nauczyciel ma wszechstronny zakres obowiązków w stosunku do wychowanka, ocenia zdobytą przez niego wiedzę, która mierzona jest na podstawie sukcesów wychowanków. Wszystkie jego postępy przypisywane są tylko i wyłącznie nauczycielom bez względu na to, czy rozwój dokonał się dzięki rodzicom, korepetytorowi, opiekunce bądź ciężkiej pracy samego wychowanka. Kolejnym czynnikiem jest niejednoznaczność metod pracy oznaczającej, iż wychowawcy zobligowani są do samodzielnego wyboru metod i sposobu pracy z przedszkolakami. Jednak muszą je niezmiennie reorganizować, aby były odpowiednio dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci. Brak jednoznacznych metod sprawia, że nauczyciele podejmują działania eksperymentalne, by dobrać właściwie formy pracy. Trzecim czynnikiem jest niejednoznaczność schematów dotyczących koordynacji zadań w czasie, co odnosi się do tego, że zawód nauczyciela zobowiązuje do autonomicznego projektowania zadań i korygowania ich wraz z

²⁴⁵ *Liczą się nauczyciele: raport o stanie edukacji 2013*, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 89.

²⁴⁶ M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*, s. 58-59.

zachodzącymi zmianami²⁴⁷. Jednostki wykonujące pracę nauczyciela wypełniają kilka ról jednocześnie, a mianowicie rolę: dydaktyka, wychowawcy, administratora, opiekuna, reprezentanta autorytetu przedszkola oraz członka zespołu diagnostyczno-konsultacyjnego. Realizowanie wymienionych ról sprawia, że nauczyciele zmagają się z ich dylematem. Dodatkowo muszą stawiać czoła różnym wymaganiom zarówno ze strony dzieci, ich opiekunów prawnych, dyrekcji, jak i kuratorium²⁴⁸. Oprócz dwuznaczności roli nauczyciele zmagają się również z poczuciem odpowiedzialności za innych. Zamiast pełnego zaangażowania w wykonywanie swoich obowiązków tracą energię na zdyscyplinowanie uczniów w grupie. W konsekwencji mają wątpliwości co do stosowanych metod oraz mogą mieć trudności w dostrzeżeniu dzieci potrzebujących szczególnej uwagi i poświęcenia im większej ilości czasu²⁴⁹. Niejednoznaczność roli sprawia, że nauczyciel nie ma jasno określonych zadań lub są one bardzo różnorodne, przez co w jego pracy występuje chaos i musi poświęcić wiele czasu, by sprostać wymaganiom stawianym przez dyrekcję lub władze oświaty.

Czwartym czynnikiem stresogennym w pracy nauczyciela jest brak możliwości rozwoju zawodowego, który może wynikać z jednej strony z obawy o utratę miejsca pracy, poczucia niskich kompetencji, świadomości zbliżającej się emerytury, natomiast z drugiej strony uświadomienie sobie nieefektywnej realizacji działań, braku motywacji do czynienia postępów oraz braku możliwości otrzymania awansu. Oprócz wymienionych źródeł, nauczyciele nie doświadczają szacunku i uznania oraz obawiają się, iż utracą swoje dotychczasowe stanowisko. W konsekwencji może doprowadzić to do problemów zdrowotnych np. choroby wrzodowej, wieńcowej, nerwicowej. Nie dostrzegając perspektywy dalszego rozwoju, tracą motywację i dotychczasowe zaangażowanie powodując pogorszenie jakości wykonywanej pracy. Jednakże często wprowadzane zmiany przez władze oświaty, wzrastające oczekiwania wobec kwalifikacji nauczycieli oraz konieczność stosowania nowoczesnych technologii sprawia, iż nauczyciele zobligowani są do poszerzania swojej wiedzy²⁵⁰.

Kolejnym źródłem występowania stresu typowego dla zawodu nauczyciela jest brak innych kompetencji. Zawód nauczyciela jest mało elastyczny, ponieważ zdobyte kwalifikacje nie uprawniają do podejmowania pracy w innym obszarze. Osoby podejmujące zatrudnienie w szkolnictwie nie mają doświadczenia w innym miejscu pracy, gdyż od początku kariery zawodowej związani są ze szkołą/placówkami oświatowymi. Może to powodować brak szans na zmianę pracy, generując rozczarowanie bądź niską samoocenę²⁵¹. Brak innych kompetencji

²⁴⁷ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 53-54.

²⁴⁸ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, s. 95-96.

²⁴⁹ M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*, s. 61-62.

²⁵⁰ Tamże, s. 62-63.

²⁵¹ Tamże, s. 63.

sprawia, że nauczyciel chcąc zmienić charakter pracy, zobowiązany jest do przekwalifikowania się, lecz związanie ze szkolnictwem jest na tyle duże, że generuje stres.

Przedostatnim obszarem uznawanym za występowanie czynników stresogennych są relacje międzyludzkie, które mogą być nie tylko przyczyną stresu, ale również oddziaływać mobilizująco i dowartościowująco na nauczycieli. Według dostępnej literatury stosunki między gronem pedagogicznym mogą wynikać z atmosfery panującej w placówce. Wówczas, stres może być spowodowany różnicami socjalnymi, zróżnicowaniem pod względem pozycji społecznej, zupełnie innymi cechami osobowości, predyspozycjami kierowniczymi oraz presją otoczenia. Należy jednak pamiętać, iż w placówkach oświaty istnieje hierarchiczna forma kontaktu, a mianowicie: dyrekcja – nauczyciel, nauczyciel – nauczyciel oraz nauczyciel – uczeń²⁵². Relacje z dyrektorem stanowią istotną przyczynę stresu wśród nauczycieli, którzy uważają, iż ich przełożony decyduje o otrzymaniu: nadgodzin bądź ich odebraniu, dofinansowania do poszerzania wiedzy i umiejętności, nagród. Jednak należy nadmienić, że nauczyciele coraz częściej skarżą się na stosowanie mobbingu. Najczęściej doświadczają go ci najbardziej zaangażowani w swoją pracę, wówczas stają się potencjalnym konkurentem dla swojego pracodawcy. Ideą mobbingu jest usunięcie pracownika stanowiącego „zagrożenie” poprzez skłanianie go do złożenia wymówienia z podpisanej umowy. Najczęstszymi przejawami mobbingu wśród nauczycieli są: częste hospitacje, zlecenie dodatkowych zadań, nieustanne zwracanie uwagi w obecności innych pracowników lub rodziców dzieci, uniemożliwienie wyjaśnienia stawianych mu uwag, artykułowania własnego zdania w danej sprawie, permanentne złośliwości, blokowanie zdobycia awansu zawodowego oraz odebranie możliwości uzyskania nagrody. Dysonans w kontaktach nauczyciel – nauczyciel uwidacznia się w dwóch sferach: podłużnej²⁵³ oraz poprzecznej²⁵⁴. Nauczyciele wskazują, że stosunki obecne w ich zespołach cechuje zakłamanie, nieuprzejmość, plotkarstwo, niezyczliwość, rywalizacje, lęk zawodowy, brak wyrozumiałości, wykonywanie swoich obowiązków na pokaz oraz fałszywość²⁵⁵. Kolejną relacją wywołującą stres wśród nauczycieli jest relacja nauczyciel – uczeń. Związana jest bardzo często z niewłaściwym zachowaniem się wychowanka, które nieustannie się powtarza. Czynniki obciążające są również wynikiem braku chęci pozyskiwania przez dzieci wiedzy, trudności w nawiązaniu z nimi współpracy, ignorancji wychowawców²⁵⁶, przeszkadzania podczas prowadzonych zajęć, przychodzenia po dzwonku do klasy, bierności podczas zajęć, korzystania z telefonu komórkowego oraz przynoszenia do przedszkola

²⁵² Tamże.

²⁵³ Odnosi się do awansu zawodowego sprawiając, iż nauczyciel ten jest doceniany przez dyrektora.

²⁵⁴ Związana jest z relacjami grona pedagogicznego dzieląc ich na podgrupy: starzy – młodzi, grupy młodsze – starsze, nasze – obce.

²⁵⁵ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 58-60.

²⁵⁶ M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*, s. 63-64.

osobistych rzeczy typu zabawki²⁵⁷. Problemy, z jakimi zmagają się dzieci w domu rodzinnym „wciągają” pracowników oświaty w rolę mediatora, który podejmuje działania interweniujące np. w sytuacji przemocy domowej, problemu alkoholowego rodziców. Nauczyciele doświadczają stresu także w kontaktach z pracownikami administracji, rodzicami uczniów, władzami oświaty oraz społeczeństwem²⁵⁸. W zawodzie nauczyciela bardzo ważne jest nawiązanie właściwych relacji z opiekunami prawnymi dzieci. Zdaniem wychowawców przedszkolnych utrzymanie prawidłowych stosunków z rodzicami jest bardzo trudne i generuje wiele antagonizmów. Do najczęściej spotykanych zaliczamy: wywieranie presji, kwestionowanie form i metod pracy, ciągle narzekanie na niski poziom nauczania, wtrącanie się do wyboru środków i pomocy dydaktycznych, zarzucanie niesprawiedliwego postępowania wobec ich dziecka oraz pomawianie o braku kompetencji i umiejętności w wykonywanym zawodzie. Ponadto uważają, iż konflikty z rodzicami wychowanków są rezultatem częstych i nieuzasadnionych zwolnień dziecka z zajęć, tłumaczenie i stawianie w obronie dziecka nawet w sytuacji, gdy jego zachowanie było niedopuszczalne oraz stosowanie nacisku i chęć wywierania wpływu na nauczyciela. Wszystkie wymienione nieporozumienia mogą być konsekwencją niepoprawnej komunikacji, braku przepływu rzetelnych informacji oraz wzburzenia emocjonalnego²⁵⁹. Relacje międzyludzkie, które może nawiązać nauczyciel z bardzo wieloma osobami, mogą działać na niego stresująco lub mobilizująco. Podczas swojej pracy wchodzi on w interakcje z dyrekcją, innymi nauczycielami, rodzicami dzieci i dziećmi uczęszczającymi do przedszkola. Każda z tych interakcji może inaczej oddziaływać na nauczyciela.

Siódmym – ostatnim – czynnikiem obciążającym nauczycieli jest struktura organizacyjna i atmosfera w miejscu pracy. Organizacja postrzega nauczycieli, jako nierozzerwalny element systemu, nie biorąc pod uwagę ich indywidualności. Stres wynika ze złej komunikacji, niewłaściwego rozpowszechnienia istotnych informacji oraz niedostosowanego systemu sprawowania kontroli. Dodatkowo źródłem omawianego zjawiska jest niemożność uczestniczenia w postępowaniach decyzyjnych. Z kolei niewłaściwa atmosfera w pracy sprawia, iż nauczyciel nie dostrzega potrzeby, aby angażować się w działania wspólnie z innymi współpracownikami, ma poczucie bezużyteczności, ale również niechętnie przychodzi do pracy. Panująca atmosfera może mieć związek z otrzymywaniem nieadekwatnego wynagrodzenia oraz niskim prestiżem społecznym²⁶⁰. Nieodpowiednia organizacja i atmosfera w przedszkolu może

²⁵⁷ J. Pyżalski, *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, w: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 57.

²⁵⁸ M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*, s. 63-64.

²⁵⁹ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 49-50.

²⁶⁰ M. K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*, s. 65.

generować stres, obniżyć efektywność wykonywanej pracy oraz przyczynić się do unikania kontaktów ze współpracownikami.

W badaniach Stanisława Korczyńskiego, nauczyciele wychowania przedszkolnego wskazali, iż najczęstszym źródłem stresu jest dla nich presja czasu, która uniemożliwia zrealizowanie zaplanowanego materiału, uciążliwości fizyczne – hałas, a także poczucie psychicznego obciążenia pracą oraz odczuwany brak nagród. Innymi przyczynami czynników stresogennych są: uciążliwości związane z pełnieniem funkcji dydaktycznej i wychowawczej, poczucie braku wsparcia, zachowania dzieci²⁶¹. Wspomniany autor porównał nauczycieli pracujących w przedszkolu, biorąc pod uwagę staż pracy. Pierwszą grupę stanowili nauczyciele mający staż pracy do 3 lat, drugą – powyżej 10 lat. Z danych wynika, że 40% nauczycieli na początku swojej kariery zawodowej doświadcza stresu, który spowodowany jest presją czasu. Nieco mniej – 39,4% młodych nauczycieli wskazało, iż wysoko stresogenne jest dla nich poczucie psychicznego obciążenia pracą. Omawiana grupa badana zadeklarowała również, że wysoko stresogenne jest poczucie odpowiedzialności w pracy (38,6%) oraz uciążliwości fizyczne (36,9%). Dla porównania nauczyciele z dłuższym stażem uznali, że dla nich czynnikami wysoko stresogennymi są: uciążliwości fizyczne (30,6% nauczycieli), odczuwany brak nagród (29,7%), sytuacje konfliktogenne (28,1%) oraz presja czasu (28%)²⁶². Z przytoczonych danych można dostrzec, iż nauczyciele ze względu na długość stażu pracy doznają innych źródeł stresu. Może to wynikać z nabytego doświadczenia zawodowego bądź wypracowanych metod pracy.

Omawiając przyczyny stresu w zawodzie nauczyciela, nie sposób pominąć sytuacji, w której znaleźliśmy się w 2020/2021 r., a mianowicie pandemii COVID-19. Wielu nauczycieli zmagало się ze stresem w związku z edukacją zdalną, ponieważ tylko nieliczni posiadali doświadczenie w tym zakresie, a zdecydowana większość borykała się z brakiem odpowiednich kompetencji i umiejętności cyfrowych. Warto zaznaczyć, iż niejednokrotnie musieli przeorganizować dotychczasowe metody nauczania, a dotychczasowy bezpośredni kontakt z dnia na dzień musiał ulec zmianie²⁶³. Centrum Cyfrowe przeprowadziło badania *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, z których wynika, iż 47% nauczycieli uznaje edukację zdalną za czasochłonną, 36% wskazuje jako problem braki sprzętowe uczniów. Innym źródłem stresu

²⁶¹ S. Korczyński, *Poziom odczuwanego stresu...*, s. 37-39.

²⁶² S. Korczyński, *Stres nauczycieli przedszkola...*, s. 159-160.

²⁶³ M. Zaród, *Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan?*, w: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020, s. 81-82; B. Jankowiak, S. Jaskulska, *Dobrostan nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Horyzonty Wychowania”, 20 (2021) nr 53, s. 26-27.

wymienianym przez nauczycieli są sprzeczne oczekiwania rodziców²⁶⁴. Ponadto, 83% badanych podkreśla, że zmagają się ze stresem i zmęczeniem zarówno swoim, jak i swoich uczniów. Dodatkowo nauczyciele doświadczają czynników stresogennych w związku z obawą o własne zdrowie i swoich najbliższych²⁶⁵. Badania przeprowadzone przez Central Sindical Independiente y de Civil Servants (CSIF) Andalucía wskazują, iż blisko 96% nauczycieli doświadcza wyczerpania emocjonalnego, stresu, niepokoju i lęku wywołanego COVID-19, a 92% poświęca zdecydowanie więcej czasu na pracę²⁶⁶. Barbara Jankowiak, Sylwia Jaskulska oraz Anna Rybińska przeprowadziły badania (za pomocą ankiety dostępnej od 15 do 30 czerwca 2020 r. na portalu społecznościowym) wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego na temat ich postaw wobec kształcenia zdalnego w czasie pandemii COVID-19. Według udostępnionych danych, badani nie mają ukształtowanych jednoznacznie postaw wobec edukacji zdalnej bądź ich postawy są ambiwalentne. Jednakże pomimo braku przekonania o zdalnej formie pracy, nauczyciele wykorzystywali różne narzędzia do realizacji swoich obowiązków, m.in.: adresy mailowe (82,56%), komunikatory np. messenger, WhatsApp (72,79%), systemy informatyczne i aplikacje wspierające edukację np. KidsUp (26,28%), platformy do wideokonferencji np. ZOOM (25,35%), platformy e-learningowe np. Moodle (23,02) itd.²⁶⁷. Warto wspomnieć, że do tej pory badano i zajmowano się głównie oddziaływaniem pandemii COVID-19 na funkcjonowanie nauczycieli pracujących w szkołach²⁶⁸ oraz funkcjonowanie dzieci i młodzieży²⁶⁹ w czasie

²⁶⁴ Centrum Cyfrowe, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, 2020, s. 7, 33, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/#Raport>, dostęp: 30.11.2020.

²⁶⁵ Centrum Cyfrowe, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*, 2020, s. 39, 58, <https://centrumcyfrowe.pl/spoled/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-2-edycja/>, dostęp: 30.11.2020; S. T. Kwiatkowski, *Stres nauczycielski w kontekście pandemii koronawirusa COVID-19 – perspektywa relacji nauczyciel-uczeń*, „Studia z teorii wychowania”, 12 (2021) nr 3(36), s. 57.

²⁶⁶ Sindical Independiente y de Funcionarios, <https://www.csif.es/contenido/sevilla/general/296498>, dostęp: 01.12.2020.

²⁶⁷ B. Jankowiak, S. Jaskulska, A. Rybińska, *Postawy nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Rocznik Pedagogiczny”, 43 (2020) s. 108-110.

²⁶⁸ M. Mazur-Mitrowska, *Syndrom wypalenie zawodowego w opinii nauczycieli pracujących zdalnie*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 112 (2021) nr 1, s. 121-131; Centrum Cyfrowe, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport...*, s. 7, 33; G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020; E. Pisula, D. Pankowski, I. Nowakowska, A. Banasiak, K. Wytrychiewicz-Pankowska, M. Markiewicz, A. Jórcaż, *Nauczyciele w sytuacji powrotu do szkół w czasie pandemii SARS-CoV-2. Raport z badań przeprowadzonych od 10 września do 10 października 2020*, Warszawa 2020; M. Zaród, *Jak nauczyciele...*, s. 81-85; K. Śliż, *Doświadczenia nauczycieli w edukacji zdalnej podczas pierwszego etapu pandemii*, w: *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2020, s. 95-127.

²⁶⁹ R. Szredzińska, J. Włodarczyk, *Doświadczenia krzywdzenia oraz dobrostan psychiczny polskich nastolatków w pierwszym okresie pandemii*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 20 (2021) nr 2, s. 38-62; J. Pyżalski, *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone...”, s. 92-115; P. Brudzińska, Sz. Godawa, *Sytuacja psychospołeczna uczniów podczas pandemii COVID-19 – przegląd badań 2020-2021.04*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, 41 (2021) nr 1, s. 123-146; A. Mołodecka, *Problem zaburzeń zdrowia psychicznego młodzieży w dobie pandemii z perspektywy psychologii*, „Youth in Central and Eastern Europe”, 7 (2020) nr 11, s. 88-92; Fundacja Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii, *Raport 2021 Etat w sieci 2.0: zdrowie psychiczne polskich nastolatków w nauce zdalnej*, <https://drive.google.com/file/d/1utuuJbmit48qacwpgXWml3jeH4VhvWFT/view>, dostęp: 05.12.2021.

pandemii, pomijając dobrostan nauczycieli pracujących z małymi dziećmi. Rozwój pandemii sprawiał, że ogłaszano nowe restrykcje i obostrzenia, do których nauczyciele wychowania przedszkolnego musieli się dostosować. Oni, w przeciwieństwie do nauczycieli pracujących w szkołach wrócili do stacjonarnego nauczania, lecz otrzymywane wytyczne MEiN oraz GIS, sprawiały, że konieczna była reorganizacja funkcjonowania przedszkoli. Wiązało się to również z przeorganizowaniem ich pracy, zamknięciem placówek, a także sprawdzaniem i obserwowaniem stanu zdrowia dzieci (np. mierzenie temperatury). Niepewność, której doświadczali nauczyciele, generowała dodatkowy stres, wyczerpanie emocjonalne i fizyczne.

Bogusław Śliwerski podkreśla, iż źródłem pojawienia się czynników stresogennych są przede wszystkim: niekorzystne warunki pracy, niewłaściwe zarządzanie systemem oświaty, niskie wynagrodzenie, które nie gwarantuje dostatniego życia, praca z coraz większą ilością dzieci w jednej grupie, do której uczęszczają również dzieci nieprzystosowane społecznie. Oprócz trudności, z jakimi zmierza się nauczyciel w swojej pracy, doświadczają on również problemów w życiu rodzinnym, przeciążenia nadmiarem obowiązków zawodowych oraz poczucia nieefektywności podejmowanych działań edukacyjnych²⁷⁰.

Doznając stresu, nauczyciele mogą odczuwać zaburzenia w kilku sferach. Symptodem stresu w obszarze fizjologii są m.in. nadmierne pocenie się, przyspieszone tętno (sprawia, iż następują skoki ciśnienia we krwi), bóle i zawroty głowy, bóle mięśni np. karku, pleców, problemy z oddychaniem, zaburzenia snu, zaburzenia jedzenia, częstomocz, ale również mogą oni dość często odczuwać suchość w gardle. Natomiast w obszarze myślenia mogą doświadczyć trudności z koncentracją, która sprawia, iż nie trzymają się głównego tematu zajęć oraz błędnie zwracają się do wychowanków myśląc ich nazwiska bądź imiona, osłabienie pamięci, zubożenie, brak zaangażowania się w pracę, a także skupianie się tylko i wyłącznie na niepowodzeniach, trudnościach oraz przyczynach stresu. Dodatkowo, oznaki stresu można dostrzec w obszarze emocji. Występują wówczas obawa, irytacja, fascynacja, apatia, depresja, zdenerwowanie, zniecierpliwienie oraz zamykanie się w sobie. Prócz wymienionych oznak warto wspomnieć również o reakcjach w sferze behawioralnej. Nauczyciel może się zmagać z tikami nerwowymi, drżeniem rąk, problemem mówienia, co sprawi, iż nie będzie w stanie przeprowadzić zajęć bądź będzie nadużywał używek typu papierosy²⁷¹, alkohol bądź leki. Ponadto, trudno im opanować emocje, szybko tracą cierpliwość do dzieci zwracając się do nich nieetycznie lub stosując krytyczne uwagi w obecności innych wychowanków, ale również

²⁷⁰ B. Śliwerski, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, w: *Szkoła a wypalenie zawodowe*, red. J. Kropiwnicki, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 14-15.

²⁷¹ J. Bielecki, *Wypalenie zawodowe a style radzenia sobie ze stresem u nauczycielek z krótszym i dłuższym stażem zawodowym*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli. Instytut Socjologii, Stalowa Wola 2008, s. 210-211.

nauczycieli, z którymi często dochodzi do sporów. W omawianej sferze zdarza się również, iż nauczyciel nie zjawia się w pracy, ewentualnie przejawia niski poziom zaangażowania i sprawczości działań²⁷². Przeprowadzając badania wśród nauczycieli, Kyriacou i Sutcliffe wskazali najczęściej występujące objawy stresu w zawodzie nauczyciela, a mianowicie: częste migreny, przyspieszone tętno, chrypka, podwyższone ciśnienie, lęk, niepokój, nadkwasota żołądka, nadmierne pocenie się, poczucie bezsilności, nadwrażliwość, zubożenie, poirytowanie, zdenerwowanie, wyczerpanie oraz depresyjność²⁷³. Wymienione symptomy stresu nie stanowią zamkniętej listy objawów. Bez względu na płaszczyznę ich występowania mogą one utrudnić wykonywanie zawodu, a w przypadku ich ignorowania mogą niekorzystnie wpłynąć na stan zdrowia nauczyciela.

Doświadczanie czynników stresogennych podczas realizowania pracy nauczyciela może przyczynić się do wystąpienia wielu negatywnych konsekwencji. Szczególnie gdy osoba doświadcza stresu chronicznego, który związany jest z codziennymi trudnościami i problemami. Istnieje wiele klasyfikacji przedstawiających następstwa stresu. Najczęściej stosowany jest podział na konsekwencje natychmiastowe oraz odległe. Natychmiastowe następstwa inaczej określane jako wczesne, bliskie oraz krótkofalowe – ukazują się za pomocą emocji i uczuć, ale również powiązanych z nimi zmian fizjologicznych, które są doświadczane w najbardziej widoczny sposób. Uzewnętrzniają się tuż po pojawieniu się stresora i są konsekwencją jego konkretnych przedsięwzięć. Zmiany tego typu istnieją przez krótki czas, mając tymczasowy charakter. Jego czas trwania określa się w obrębie godzin lub dni. Z kolei odległe konsekwencje stresu ujmowane są również jako późne, dalsze bądź długofalowe. Wiąże się to z tym, iż nauczyciel boryka się przez dłuższy czas z czynnikami stresogennymi i nie stosuje odpowiednich metod, by je we właściwy sposób zredukować. Długotrwały stres może być wynikiem zdarzenia, podczas którego osoba doświadczyła sytuacji obciążającej, powodując tym samym dalsze odczuwanie stresu, jako nieodwracalnych skutków zaistniałego wydarzenia. Odnosząc to do zawodu nauczyciela można przedstawić to w następujący sposób: postulujący rodzic sprawia, iż nauczyciel doświadcza napięcia stresogennego doprowadzając do pojawienia się u niego zachowania agresywnego. Postępowanie nauczyciela powoduje, że opiekun dziecka zwraca się do kierownika placówki ze skargą, który to aranżuje spotkanie w celu wyjaśnienia zaistniałej sytuacji. Wówczas, nauczyciel wyobrażając sobie przebieg rozmowy z przełożonym doświadcza stresu, przez co nie podejmuje interwencji w przypadku niewłaściwego zachowania dzieci podczas zajęć²⁷⁴. Ignorując sygnały ostrzegawcze wysyłane przez organizm nauczyciel

²⁷² J. Mróz, *Stres w szkole – od teorii do praktyki*, w: *Umiejętności psychiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*, red. J. Mróz, K. Kaleta, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2012, s. 128-129.

²⁷³ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 74-75.

²⁷⁴ Tamże, s. 71-72.

może zmagać się ze skutkami natychmiastowymi, czyli występującymi niezwłocznie po pojawieniu się stresu i będącymi rezultatem konkretnej sytuacji oraz odległymi, które kumulują się przez pewien okres czasu.

Bez względu na czas występowania stresu, jego konsekwencje mogą dotyczyć następujących sfer ludzkiego organizmu: fizjologicznej, behawioralnej oraz psychologicznej²⁷⁵. Następstwa czynników obciążających, zachodzące w organizmie nauczycieli mogą obejmować występowanie: chorób sercowych np. zawału mięśnia sercowego, chorób układu krążenia np. nadciśnienia tętniczego, chorób układu pokarmowego np. otyłości bądź niedowagi, bezsenności, narażenia na choroby wieku dziecięcego²⁷⁶, migrenowych bólów głowy, infekcji dróg oddechowych ze szczególnym uwzględnieniem gardła oraz krtani²⁷⁷. Kolejnym obszarem jest sfera behawioralna, która wskazuje, jakie konsekwencje ma stres na zachowanie się nauczycieli. Wśród nich można wymienić: poczucie destabilizacji w relacjach z uczniami, opiekunami prawnymi dzieci, współpracownikami oraz dyrekcją placówki²⁷⁸, brak cierpliwości do wychowanków, popadanie w uzależnienia typu alkoholizm, nikotynizm, lekomania, np. przyjmowanie tabletek uspokajających lub przeciwbólowych, niewłaściwe i nieefektywne realizowanie swojej pracy, agresja, brak zdolności do angażowania się w pracę na rzecz placówki, problem z prawidłowym wysławianiem się, notoryczne spóźnianie się na zajęcia, ale również wulgarność i niewłaściwe uwagi w stosunku do wychowanków czy też ich rodziców²⁷⁹. Natomiast sfera psychologiczna obejmuje przede wszystkim zmiany następujące w obszarze emocjonalno-poznawczym. Są to w głównej mierze: nieustanne podenerwowanie, niecierpliwość, rozdrażnienie, impulsywność, płaczliwość, odczucie ciągłego zmęczenia, trudności ze snem, obawa przed porażką, nieumiejętność przyjmowania krytyki, niska samoocena, brak poczucia własnych kompetencji i umiejętności, narzekanie, problem z pamięcią, wzmożone napięcie²⁸⁰, ale również lęk, depresja, rozkojarzenie, częste zwolnienia lekarskie, brak angażowania się w swoje obowiązki, chęć odejścia z pracy oraz wypalenie zawodowe²⁸¹. Przytoczone skutki stresu obejmują wszystkie płaszczyzny w życiu człowieka. U każdego nauczyciela mogą pojawić się inne następstwa stresu, dlatego nie można wymienić jednej, gotowej listy, lecz na podstawie wymienionych przykładów widać, że są to przede wszystkim negatywne skutki.

²⁷⁵ S. Korczyński, *Stres w pracy...*, s. 42.

²⁷⁶ J. Mróz, *Stres w szkole...*, s. 122-123.

²⁷⁷ Ż. Garbacik, *Stres w pracy nauczyciela*, „Szkola-Zawód-Praca” 2018, nr 16, s. 117; C. Hall, G. Hornby, *Jak radzić sobie ze stresem i uniknąć syndromu wypalenia*, w: *Nauczyciel wychowawca*, red. G. Hornby, E. Hall, C. Hall, przekł. J. Bartosik, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 244-245.

²⁷⁸ Ż. Garbacik, *Stres w pracy...*, s. 117.

²⁷⁹ S. Korczyński, *Stres w pracy...*, s. 43.

²⁸⁰ Tamże.

²⁸¹ A. Łuczak, Ł. Baka, A. Najmiec, *Stres w wybranych zawodach o szczególnym charakterze*, Wydawnictwo Centralny Instytut Ochrony Pracy-Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2019, s. 21.

Badania Stanisławy Tucholskiej wskazują, iż następstwem stresu, którego doświadczają nauczyciele, są przede wszystkim zaburzenia somatyczne oraz psychiczne, takie jak: chrypka, suchość w jamie ustnej, dolegliwości bólowe głowy oraz zdenerwowanie. Następnie wskazują badani, iż zmagają się z: wyczerpaniem i napięciem, niepokojem, biernością, zachowaniami agresywnymi, problemami z koncentracją, pamięcią, trudnościami z poprawnym wysławianiem się, niepewnością własnych kwalifikacji oraz brakiem wiary we własne możliwości. Ponadto, z udostępnionych danych wynika, że to nauczycielki częściej niż nauczyciele doświadczają bólów głowy, trudności z pamięcią, rozkojarzenia, ale również niejednokrotnie reagują płaczem, mają niskie poczucie własnej wartości, a także występują u nich zaburzenia właściwego wysławiania się²⁸². Wobec przytoczonych danych można wnioskować, że nauczyciele deklarują, iż najczęściej doświadczają konsekwencji stresu na płaszczyźnie somatycznej i psychicznej, gdyż są one łatwe do zaobserwowania.

Zarówno Kroczyński, jak i Klim-Klimaszewska oraz Fijałkowska-Mroczek w swoich badaniach pytali nauczycieli przedszkolnych o dostrzegane przez nich skutki stresu. Respondenci wskazali, iż stres może nie tylko obciążać ich organizm, lecz również działać pozytywnie, tzn. mobilizować ich zasoby do radzenia sobie w trudnych sytuacjach, zwiększać efektywność ich pracy oraz pomagać podejmować szybsze decyzje²⁸³. Negatywne skutki stresu można zaobserwować w zachowaniu nauczycieli, co potwierdzają badania, z których wynika, że 60% badanych nauczycielek uważa, że stres wpływa na ich zachowanie, co przejawia się częstszymi konfliktami interpersonalnymi oraz nadmiernym paleniem tytoniu. Z kolei psychiczne skutki stresu odczuwa 65% ogółu badanych, wskazując, że zmagają się z: nerwowością, dekoncentracją, a także brakiem motywacji do dalszej pracy²⁸⁴. Przytoczone wyniki badań wskazują, że stres może mieć następstwa pozytywne i negatywne. Konsekwencje negatywne mogą przysporzyć wielu trudności lub zaburzeń organizmu, co w następstwie może oddziaływać na realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego i przyczynić się do wystąpienia zjawiska wypalenia zawodowego.

2.4. Metody i sposoby radzenia sobie ze stresem

Doświadczany przez nauczycieli stres sprawia, iż zaniedbują oni bądź nie angażują się w pełni w swoje obowiązki. U każdego mogą pojawić się inne symptomy świadczące o zmaganiu się ze stresem. Wówczas, bardzo ważne jest, aby podejmowali próby wypracowania własnych

²⁸² T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 75.

²⁸³ S. Kroczyński, *Poziom odczuwanego stresu...*, s. 46, A. Klim-Klimaszewska, A. Fijałkowska-Mroczek, *Stres a sposoby...*, s. 426.

²⁸⁴ A. Klim-Klimaszewska, A. Fijałkowska-Mroczek, *Stres a sposoby...*, s. 426-427.

metod oraz sposobów redukujących lub niwelujących czynniki stresogenne w ich pracy. Brak podjęcia działań minimalizujących te czynniki może spowodować wystąpienie licznych konsekwencji, które negatywnie wpłyną na kondycję psychiczną i fizyczną, a także zawodową. Wielość objawów i skutków, jakich można doświadczyć przez czynniki stresogenne, świadczy o tym, iż nie można podać jednej i zamkniętej listy metod lub sposobów radzenia sobie ze stresem. Każdy nauczyciel, bez względu na typ placówki, stopień awansu zawodowego i staż pracy, powinien znaleźć takie formy redukcji stresu, by nie zagrażał prawidłowemu ich funkcjonowaniu.

Zofia Ratajczak podkreśla, że radzenie sobie ze stresem jest to „świadomy lub nieświadomy wysiłek, związany z zapobieganiem, eliminowaniem bądź osłabianiem stresorów albo z tolerowaniem stresorów w sposób najmniej szkodliwy”²⁸⁵. Interesując się niwelowaniem stresu, wymienia cztery strategie zaradcze, które układają się w pewny porządek działań, a mianowicie:

- a) strategia prewencyjna – winno się ją wdrożyć, zanim wystąpi niebezpieczeństwo mając na względzie, iż można się go spodziewać w przyszłości. Stosując działania prewencyjne, osoba jest psychicznie gotowa na pojawienie się zagrożenia i ma możliwość, by odpowiednio zastosować posiadane zasoby, konfrontując się z czynnikami stresogennymi;
- b) strategia walki – odnosi się do sytuacji, w której nauczyciel stawia czoła czynnikom zagrażającym jej zdrowiu oraz życiu. Podczas rywalizacji ze stresorem osoba narażona jest na utratę dotychczasowej energii oraz dobrej kondycji psychicznej, dlatego też nie zawsze jej zastosowanie jest dobrym rozwiązaniem;
- c) strategia obrony – opiera się na zabezpieczeniu własnych sił oraz środków, ukrywaniu się, maskowaniu, jak i oczekiwaniu na sytuację, gdy niebezpieczeństwo dobiegnie końca. Jednak należy mieć na względzie, iż zagrożenie może nie minąć, wówczas jedyną i słuszną reakcją będzie ewakuacja;
- d) strategia ucieczki – najczęściej stosowana w momencie, gdy osoba ocenia, iż jest bezradna i bezsilna wobec zaistniałej sytuacji stanowiącej zagrożenie. W chwili pojawienia się wspomnianych odczuć powstaje objaw realnej bezradności i braku sił²⁸⁶.

Autorka dostrzegła, że osoba może zaradzać czynnikom stresogennym w sposób świadomy i nieświadomy lub zaakceptować ich występowanie. Skupiając się na radzeniu sobie ze stresem, Ratajczak wymienia strategie zaradcze, które pozwolą osobie przygotować się na

²⁸⁵ Z. Ratajczak, *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*, w: *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski, Katowice 2000, s. 73.

²⁸⁶ A. Klim-Klimaszewska, A. Fijałkowska-Mroczyk, *Stres a sposoby...*, s. 430.

wystąpienie stresora. Wówczas może ona zastosować strategię uznaną przez nią za właściwą, gdyż nie każdy będzie w stanie zastosować np. strategię walki.

By skutecznie zredukować stres, każdy nauczyciel powinien posiadać własny styl radzenia sobie z czynnikami obciążającymi. Norman S. Endler i James D. A. Parker²⁸⁷ zaproponowali trzy style, z których dwa pierwsze korelują z funkcjami wymienionymi przez Lazarusa i Folkman²⁸⁸. Wśród stylów wyróżnionych przez Endlera oraz Parkera jest styl skoncentrowany na: zadaniu, emocjach oraz unikaniu²⁸⁹. Pierwszy odnosi się do nauczycieli, którzy w momencie wystąpienia sytuacji stresowej mobilizują się do podjęcia działań, czego rezultatem jest rozwiązanie lub wyeliminowanie zaistniałej trudności oraz planowanie różnych sposobów, aby poradzić sobie z określonym problemem, np. wdrożenie innych wspomagających środków subordynujących, podczas gdy nauczyciel nie jest w stanie poradzić sobie z niewłaściwym zachowaniem wychowanków. Nie mniej jednak, dokonanie przez nauczyciela realnej oceny powstałej sytuacji oraz znajomość dysponowanymi zasobami sprawia, iż rozpoczyna on działania mające na celu podniesienie własnych kompetencji w obszarze pracy z dziećmi. Kolejnym zaproponowanym stylem jest styl skoncentrowany na emocjach charakterystyczny dla nauczycieli, którzy podczas wydarzeń stresowych skupiają się tylko i wyłącznie na sobie i doświadczanych wówczas stanach emocjonalnych. Ich zachowanie wiąże się z poczuciem bezradności, iż nic nie mogą zrobić, by zredukować występowanie stresu. Działania, które mogą podjąć nauczyciele w takiej sytuacji to przede wszystkim skupienie swej uwagi na zmianie względem negatywnie ocenianego wydarzenia, np. nauczyciel, który zmaga się z kumulowaniem się prac terminowych, podejmuje wysiłki, by wywołać przeświadczenie o efektywności swych działań w realizacji zadań przy pomocy wspomniania zdarzeń, które wbrew trudnościom sprawiły, iż odniósł on sukces. Innym sposobem radzenia sobie ze stresem jest pozytywna analiza polegająca na tym, aby ponownie dokonać oceny zastałej trudności i spróbować spojrzeć na nią w sposób pozytywny. Nauczyciele, którzy dążą do uzyskania kolejnego stopnia zawodowego, by zmniejszyć napięcie, mogą rozmyślać, jak będzie wyglądało ich życie zawodowe oraz osobiste w momencie osiągnięcia awansu. Środkiem zaradczym na doświadczane napięcie może być zredukowanie wartości stresu za pomocą poczucia humoru, jednak może być to negatywnie odebrane. W omawianej strategii można zwrócić się również ku

²⁸⁷ N. S. Endler, J. D. A. Parker, *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*, Multi-Health Systems, Toronto 1990.

²⁸⁸ Ch. L. Sheridan, S. A. Radmacher, *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*, Wydawnictwo Instytut Psychologii Zdrowia Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1998, s. 225-226.

²⁸⁹ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Osobowość: stres a zdrowie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 54; M. Szczygieł, *Stres w pracy nauczyciela - wybrane uwarunkowania*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, 2020, nr 2(18), s. 325.

religii wykorzystując np. modlitwę, prośbę o pomoc czy wsparcie duchowe²⁹⁰. Zdaniem Kenneth'a Pragma religijne radzenie sobie ze stresem jest procesem, za którego pośrednictwem osoba jest w stanie podjąć działania, by zrozumieć oraz koncentruje się na istotnych wymaganiach, które stoją przed nią. Innymi słowy, osoba znajdująca się w sytuacji stresowej stara się nadać tej sytuacji pewnego znaczenia, sensu. Wobec tego poddaje ocenie poznawczej określoną sytuację, po czym analizuje poziom swoich zasobów, indywidualnych dla każdego człowieka i w rezultacie przyjmuje określony rodzaj stylu radzenia sobie ze stresem²⁹¹. Elżbieta Krysztofik-Gogol w latach 2011-2012 przeprowadziła badania wśród nauczycieli pracujących w szkołach na różnym szczeblu, z których wynika, że dydaktycy zwracają się ku religijności w momencie radzenia sobie ze stresem. Najczęściej wymiennymi metodami religijnego radzenia sobie były: modlitwa, duchowe rozważania, kontemplacje, rozmowy o Bogu, a także udział w nabożeństwach oraz życie zgodnie z zasadami wiary²⁹². Ostatni styl – skoncentrowany na ucieczce wskazuje, iż osoby podczas występowania czynników stresogennych posiadają skłonności do izolacji od nich zarówno w aspekcie myślenia, przeżywania oraz doświadczania. By chronić się przed napięciem, nauczyciele mogą stosować strategię opierającą się na fizycznym bądź psychicznym dystansowaniu się od wydarzeń stresujących. Wystrzeżenie się fizyczne bazuje na unikaniu zdarzeń, podczas których stresor jest obecny, np. nowo zatrudniony nauczyciel doznający stresu podczas spotkań z pozostałymi nauczycielami, którzy jego zdaniem są nieżyczliwi, może przerwę spędzić w sali zamiast udać się do pokoju nauczycielskiego, gdzie spotka się z potencjalnym źródłem stresu. Bardzo często styl ten wykorzystywany jest w kontakcie z przełożonymi. Nauczyciel doznający czynników obciążających podczas kontaktu z dyrekcją placówki stara się stronić od wszelkich relacji, pomimo iż mógłby on pomóc mu w rozwiązaniu wielu spraw, z jakimi ma trudności. Natomiast podczas ucieczki psychicznej nauczyciele mogą ignorować, zaprzeczać bądź szukać wyjaśnienia dla występującego stresora. Należy wspomnieć, iż najlepsze wyniki w radzeniu sobie ze stresem cechuje elastyczność, gdyż nauczyciel będzie miał możliwość właściwego dostosowania działań do zmieniających się sytuacji stresowych²⁹³. W stresie nauczycielskim istotne jest, aby odpowiednio wybrać dla siebie strategię zaradczą, gdyż odnosi się to do posiadanych przez

²⁹⁰ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 110-113.

²⁹¹ K. I. Pargament, *Religious methods of coping: Resources for the conservation and transformation of significance*, w: *Religion and the clinical practice of psychology*, red. E. P. Shafranske, Wydawnictwo American Psychological Association, Washington 1996, s. 217-218; A. Fuksiewicz, O. Fok, D. Gołuch, *Religijne metody radzenia sobie ze stresem a ogólna ocena zdrowia psychicznego u katolików praktykujących i niepraktykujących*, „Kwartalnik naukowy Fides et Ratio”, 40 (2019) nr 4, s. 312.

²⁹² E. Krysztofik-Gogol, *Znaczenie religijności w życiu prywatnym nauczycieli*, „Pogranicze Studia Społeczne”, 23 (2014) s. 256-257.

²⁹³ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 113,115.

nauczyciela zasobów. W sytuacji, gdy stres działa mobilizująco na wychowawcę, a zastosuje styl ukierunkowany na ucieczkę, wówczas będzie to generować dodatkowy stres.

W zawodzie nauczyciela najczęściej wykorzystuje się mechanizmy obronne, do których zalicza się: zaprzeczanie (uznawane za jedno z najbardziej szkodliwych i nieprawidłowych mechanizmów, które może pojawiać się wśród nauczycieli podczas wydarzeń stresujących), obwinianie innych (nauczyciele mogą obarczać winą innych w sytuacji, która jest rezultatem jego nieprawidłowości i niecisłości bądź są następstwem problemów rodzinnych), wyładowanie się na kimś innym (nauczyciele mogą kierować swoje stany emocjonalne wywołane sytuacją stresową na wychowanków, innych nauczycieli, członków rodziny), kompensacja w sytuacji niepewności (chcąc zataić swoje słabości oraz niską samoocenę podczas wydarzeń stresujących nauczyciel najprawdopodobniej będzie chciał zrekompensować swoje deficyty poprzez nadmierną aktywność w innym obszarze) oraz wycofanie się (nauczyciele, którzy doświadczają nieustannego stresu w swojej pracy podejmują decyzję, by z niej zrezygnować. Brak zaangażowania, utrata zapалу, brak motywacji do pracy z uczniami oraz rozkojarzenie, sprawiają, iż doznają monotonii i rutyny)²⁹⁴. Wymienione mechanizmy obronne mogą negatywnie oddziaływać nie tylko na proces dydaktyczno-wychowawczy, lecz przede wszystkim na kontakt z dziećmi, innymi współpracownikami oraz dyrekcją. Oprócz tego stres może spowodować, że nauczyciel będzie wycofywał się, co w konsekwencji doprowadzi do zrezygnowania z pracy bądź przekwalifikowania się.

Stres w zawodzie nauczyciela może negatywnie oddziaływać na ich pracę, ale również na kontakty z wychowankami, innymi nauczycielami czy kadrą kierowniczą. Literatura przedmiotu wyróżnia strategie, które warto stosować, aby radzić sobie ze stresem. Są to działania krótkoterminowe oraz długoterminowe. Bezspornie strategie długoterminowe są najbardziej skuteczne i korzystne. Tymczasem są okoliczności, wobec których należy podjąć natychmiastową interwencję. Wykorzystując metody, które dostarczają w błyskawicznym tempie zauważalne efekty, warto mieć na uwadze, że w przyszłości mogą być bezowocne, a nawet stać się źródłem natężenia stresu²⁹⁵. Dlatego też, nauczyciele powinni dysponować umiejętnością zastosowania zarówno działań krótkoterminowych (natychmiastowe rezultaty), jak i długoterminowych (utrzymują się przez dłuższy okres czasu).

Nauczyciele mogą stosować techniki o charakterze krótkoterminowym w sytuacji, gdy coś ich wyprowadzi z równowagi, są zdenerwowani, a mają przed sobą zajęcia, które zobowiązani są wykonać w skupieniu. Techniki te są bardzo pomocne w sytuacji nagłej i niespodziewanej. Sven Max Litzke i Horst Schuh wymienili następujące strategie

²⁹⁴ A. Klim-Klimaszewska, A. Fijałkowska-Mroczyk, *Stres a sposoby...*, s. 439.

²⁹⁵ J. Mróz, *Stres w szkole...*, s. 132-133.

krótkoterminowe: odreagowanie (daje możliwość pozyskania umiejętności, by niwelować negatywne emocje, najlepszą formą jest podejmowanie wszelkiej aktywności fizycznej, np. bieganie), odwrócenie uwagi (skoncentrowanie swej uwagi na innej rzeczy, aby nie skupiać się na stresorze, np. spojrzenie przez okno), kontrolowanie swoich myśli (polega na zwróceniu swych myśli na obszar, który nie jest związany z czynnikiem stresującym, np. odliczanie od 100 do 1), dawanie sobie powodów do zadowolenia (najlepszym rozwiązaniem jest rozwijanie własnych zainteresowań i pasji), konstruktywna rozmowa ze sobą, spontaniczna relaksacja oraz zwolnienie tempa²⁹⁶.

Powyższe metody nie będą jednak skuteczne w sytuacji, gdy stres będzie pojawiał się regularnie. W takich okolicznościach kluczowe będzie podejmowanie metod długofalowych. Wśród takich technik jest zmiana dotychczasowego nastawienia. Nauczyciel na początku powinien uwierzyć we własne możliwości, kompetencje oraz umiejętności, a nie utwierdzać się w przekonaniu, że inni nauczyciele są od niego lepsi i mają lepsze predyspozycje zawodowe. Podstawowym zadaniem jest wyznaczenie sobie realistycznych zadań oraz przyjmowanie uznania od innych. Kolejnym krokiem jest uświadomienie sobie, że nie zawsze trzeba być perfekcjonistą. Można tu przytoczyć sytuację, w której wychowawca stawia sobie za cel nauczenie wszystkich dzieci w grupie pisania, jednak różnorodne pobudki, na które nauczyciel nie ma wpływu sprawiają, iż nie wszyscy wychowankowie nabywają tę umiejętność. Wówczas nauczyciel przedszkolny uważa, że poniósł pewnego rodzaju porażkę i nie podołał zadaniu bądź próbuje się usprawiedliwić. Przedstawiona sytuacja wskazuje, iż wychowawca stawia sobie nadmierne oczekiwania, które są ponad jego możliwości. W związku z tym powinien zdać sobie sprawę z tego, iż nie zawsze musi być we wszystkim najlepszy. Innym problemem wśród nauczycieli jest rywalizacja i niechęć do współpracy. Wystarczy, aby poprosił on o pomoc innych i wspólnie podzielił się pewnymi obowiązkami, takimi jak np. przygotowanie dekoracji, materiałów na wystąpienia z różnych okazji itp. Kolejną techniką o charakterze długotrwałym jest relaksacja, która stosowana systematycznie minimalizuje natężenie stresu. Najczęściej wykorzystywanymi metodami relaksacji są: trening autogenny Schulza, trening progresywny Jacobsona, trening oddychania i wizualizacji. Trzecią propozycją metod długofalowych jest zarządzanie sobą w czasie, które może pomóc odpowiednio zagospodarować i zaplanować swój dzień. Nauczyciel zmagają się z wieloma obowiązkami: dydaktycznymi np. przygotowanie się do zajęć, wychowawczymi np. dzieci oczekują wsparcia i rozmowy, zawodowymi np. pisanie konspektów, spotkania z rodzicami, ale również rodzinnymi bądź osobistymi. Te wszystkie powinności realizuje tylko jeden nauczyciel, a problem tkwi nie w nadmiarze zajęć, lecz w

²⁹⁶ S. M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007, s. 63-68; J. Mróz, *Stres w szkole...*, s. 132-134.

niewłaściwym rozłożeniu ich w ciągu dnia. Na początku można rozpocząć od zaplanowania dnia, następnie tygodnia, a w końcu miesiąca²⁹⁷. W momencie doświadczania czynnika stresogennego, nauczyciel ma możliwość zareagowania od razu stosując strategię krótkoterminową lub systematycznego wykorzystywania metod długofalowych, dzięki którym stres nie będzie się rozwijał i przybierał na sile. Zastosowanie strategii długoterminowych wymaga wprowadzenia w swoje życie pewnych zmian.

Oprócz wymienionych metod bardzo istotne w zwalczaniu stresu jest wsparcie społeczne, które nauczyciele powinni otrzymać od: dyrekcji, innych dydaktyków oraz rodziny, przyjaciół i znajomych²⁹⁸. Literatura przedmiotu wskazuje na cztery rodzaje wsparcia społecznego: emocjonalne (np. życzliwość, zainteresowanie), instrumentalne (np. konkretne wsparcie innych osób), informacyjne (np. udzielenie rady, sugestii) oraz oceniające (*feedback*)²⁹⁹. Wsparcie społeczne w opisywanym zawodzie jest niezmiernie ważne, ponieważ nie mogąc bądź bojąc się zwrócić się o pomoc lub radę do kogoś z pracy czy rodziny, sprawia, że nauczyciel zostaje z problemem sam.

Badania przeprowadzone przez Jacka Pyżalskiego wskazują, iż 68% nauczycieli uznało, że dyrektor placówki prawdziwie angażuje się w swoją pracę, a 58% twierdzi, że dostosowuje szkolenia do potrzeb swoich pracowników. Co więcej, 57% ogółu badanych jest zdania, że dyrektor jest zawsze dostępny dla nauczycieli, którzy chcą porozmawiać o napotykanym przez siebie trudnościach podczas pracy oraz służy fachowym i kompetentnym doradztwem. Jednak 14% badanych sądzi, iż ich przełożony nie udziela wsparcia w sytuacji problemów osobistych oraz tyle samo podkreśla, że dyrektor nie ocenia sprawiedliwie jakości pracy, jaką wykonują. Na podstawie przytoczonych wyników badań można wnioskować, iż dla wielu nauczycieli dyrektor jest oparciem i mogą się do niego zwrócić, jeśli podczas wykonywania swoich obowiązków napotkają trudności. Ponadto, istotne jest, by osoba zarządzająca placówką zapewniła nauczycielom możliwość korzystania z pomocy specjalistów, ale również stawiała wymagania, które są zgodne z posiadanymi kompetencjami i umiejętnościami pracownika. Oprócz tego dyrektor powinien dbać o właściwą atmosferę w gronie pedagogicznym, np. poprzez organizowanie zajęć integrujących. Nie należy jednak zapominać o młodych nauczycielach zaczynających swoją karierę zawodową i mogących potrzebować pomocy oraz wsparcia, którym należałoby zaofertować i zapewnić, iż mogą skorzystać z takich form doradztwa. Co ciekawe, analiza tych samych badań ujawnia, że nauczyciele mogą liczyć na wsparcie grona pedagogicznego, zwłaszcza w sytuacjach problemów z dziećmi, udzielenia istotnych

²⁹⁷ J. Mróz, *Stres w szkole...*, s. 134-144.

²⁹⁸ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 108.

²⁹⁹ P. L. Blanc, J. de Jonge, W. Schaufeli, *Stres zawodowy a zdrowie pracowników*, w: *Psychologia pracy i organizacji*, red. N. Chmiel, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 190-191.

wskazówek, jak poradzić sobie z niewłaściwym zachowaniem ucznia oraz chętnie dzielą się materiałami do pracy. Warte podkreślenia jest to, iż niewielu badanych pomaga młodym nauczycielom oraz nie chcą oni angażować się we współpracę, np. przygotowanie dokumentacji³⁰⁰. W takich sytuacjach niezmiernie istotne jest, aby wszyscy nauczyciele mieli możliwość wyrażenia swoich potrzeb. Jedną z nich jest potrzeba pewności utwierdzająca młodego nauczyciela, iż podejmuje działania, które zminimalizują niewłaściwe zachowania dzieci. Potrzeba porady i pomocy odnosi się do otrzymania od współpracowników wsparcia moralnego, ale również praktycznych rad i sugestii³⁰¹. Dobrym rozwiązaniem jest stworzenie koleżeńkiego zespołu roboczego, który będzie regularnie spotykał się i podejmował dyskusje na bieżące tematy. W czasie spotkań można dzielić się doświadczeniami, trudnościami, spostrzeżeniami własnej pracy, a także uzyskać doradztwo i pomoc od pozostałych nauczycieli³⁰². W ramach tych spotkań nauczyciele mogą wspólnie: opracować scenariusze na wystąpienia publiczne dzieci, przygotować materiały dekoracyjne, brać udział w programach wzmacniających zaangażowanie, tworzyć programy, które będą oferowały konsultacje dla początkujących nauczycieli oraz organizować wyjazdy, by nawiązać relacje pozazawodowe między sobą lub wspólne nabywanie nowych kwalifikacji i umiejętności³⁰³. Badania przeprowadzone przez Pyżalskiego pokazują, iż nauczyciele mogą liczyć na wsparcie swoich przełożonych, lecz sami nie chcą pomóc młodym nauczycielom. Taka postawa może wynikać z obawy o miejsce pracy bądź braku czasu spowodowanego dużą ilością obowiązków.

David Fontana podkreśla, iż aby uporać się ze stresem, nauczyciele powinni przestrzegać kilku kluczowych rad. Pierwszą z nich jest zweryfikowanie swojej podatności na czynniki stresowe. Jeśli wychowawca takowe dostrzeże, wówczas rezygnacja z zatrudnienia nie będzie odpowiednim środkiem zaradczym. Najlepszym rozwiązaniem będzie obserwacja czynników wywołujących niepokój zawodowy, ale również określenie realnych dążeń, które są możliwe do osiągnięcia w określonej sytuacji. Tak samo istotne jest poczucie humoru. Nie tylko ułatwia ono niwelowanie napięcia, ale także wskazuje na samoakceptację. Nauczyciele, którzy śmieją się sami z siebie, pokazują, iż znają własną wartość. Dlatego też nie zmagają się oni z konfliktami wewnętrznymi, ponieważ mają świadomość kim są i kim chcieliby być. Kolejną radą proponowaną przez Fontanę jest dokonanie analizy własnych reakcji, która oznacza, aby nauczyciele przemyśleli, dlaczego konkretne sytuacje sprawiają, iż doznają napięcia, złości bądź

³⁰⁰ J. Pyżalski, *Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy)*, w: *Psychospołeczne warunki...*, s. 109-114.

³⁰¹ B. Rogers, *Jak radzić sobie ze stresem. Wskazówki dla nauczycieli*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2014, s. 219.

³⁰² K. Kirschner-Liss, I. Lande-Schmidt, R. Kretschmann, *Dobre chęci i co potem?* w: *Stres w zawodzie nauczyciela*, red. R. Kretschmann, K. Kirschner-Liss, I. Lande-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zitzner, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 148.

³⁰³ J. Mastalski, *Integracja środowiska nauczycielskiego*, w: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 54-55.

irytacji, np. wychowawca mówi: „grupa Słoneczek bezgranicznie mnie wyprowadza z równowagi” bądź „Michał, przez Twoje zachowanie tracę cierpliwość”. Z przytoczonych sytuacji można dostrzec, iż to, w jaki sposób nauczyciel zachowuje się podczas określonego zdarzenia, nie jest jego osobistą sprawą, lecz może być wynikiem dumy zawodowej lub poczuciem własnej wartości. Kluczowe jest wówczas zaobserwowanie własnych reakcji, by lepiej zrozumieć samego siebie, a także wziąć odpowiedzialność za podejmowane działania. Następnym środkiem jest bliższe przyjrzenie się innym ludziom i mniejsza gotowość do przypisania im różnych motywów. Polega to na tym, iż nauczyciel powinien uświadomić sobie, że nie jest głównym celem innych osób, wówczas będzie bardziej obiektywny w ocenie sytuacji. W takim przypadku może pomyśleć: „grupa Słoneczek jest najprawdopodobniej trudna nie z powodu tego, że ma wobec mnie konkretne zarzuty, lecz ze względu na mało kreatywne i twórcze zajęcia”. Ostatnim zaleceniem autora jest próba skoncentrowania się na problemie, charakteryzująca się skupieniem swej uwagi na konkretnym sprecyzowaniu trudności oraz analizowaniu różnych możliwości jego rozstrzygnięcia. Należy zaznaczyć, że powyższe rady mogą być urzeczywistnione w momencie, gdy czynniki osobowościowe wywołują, iż nauczyciel doświadcza stresu³⁰⁴.

Ponadto Instytut Gallupa³⁰⁵ wyróżnił wykaz zaleceń, które są istotne w redukowaniu stresu. Wśród nich jest troska o prawidłowy stan zdrowia, pamiętając o higienie zarówno zdrowotnej jak i psychicznej. Następnie ważne jest, aby nie przyjmować dużej dawki leków czy środków chemicznych, gdyż nie zwalczą one przyczyn stresu. Kolejnym zaleceniem jest korzystanie w razie potrzeby z pomocy i wsparcia specjalistów np. lekarza, psychologa. Czwartą wskazówką jest systematyczne wykonywanie ćwiczeń oraz wszelkiej aktywności. Ponadto, warto angażować się w działania sprawiające przyjemność oraz satysfakcję. Nauczyciele powinni zadbać o to, by funkcjonować w środowisku, które jest dla nich przyjazne, ale również starać się osiągać dobre rezultaty w swojej pracy. Co więcej, nie mogą oni zapomnieć, aby odpowiednio zagospodarować swój dzień, a mianowicie prócz obowiązków zawodowych wygospodarować również czas tylko dla siebie. Poza wymienionymi zaleceniami, kluczowe jest pielęgnowanie kontaktów społecznych oraz aktywności intelektualnej. W dodatku rekomenduje się, aby nauczyciele szczerze artykułowali swoje uczucia i opinie oraz nie bali się asertywności wobec kolegów/koleżanek z pracy bądź przełożonego. Ostatnim zaleceniem jest wykonywanie technik relaksacyjnych, które przeciwdziałają lub rozładują napięcie stresowe³⁰⁶. Zaproponowane przez Instytut Gallupa zalecenia odnoszą się do wprowadzenia zmian w swoim

³⁰⁴ D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998, s. 415-417.

³⁰⁵ Instytut Gallupa został założony w 1935 r. przez George'a Gallupa. Prowadzi działalność w zakresie badań psychologicznych i opinii społecznej odnosząc się do aktualnych wydarzeń na świecie.

³⁰⁶ S. Korczyński, *Stres w pracy...*, s. 56.

dotychczasowym funkcjonowaniu, np. regularne uprawianie sportu. Wskazówki te mają na celu regulowanie stresu, a nie tylko tłumienie go, dlatego nie jest wskazane, by zażywać różnego rodzaju używek.

Przeprowadzone przez Hannę Przybyłą badania wskazują, iż szereg nauczycieli minimalizuje poziom stresu, wykorzystując przy tym własne umiejętności radzenia sobie ze stresem. Według autorki, sprawne działania zapobiegające występowaniu stresu wśród nauczycieli winny być nakierowane na przerwanie sytuacji stresowej (zalicza się do niej korzystanie z przysługującego urlopu celem regeneracji), organizowanie dla nich grup wsparcia (pozwoliłoby to przede wszystkim młodym nauczycielom dzielić się doświadczeniami zwłaszcza trudnymi i uzyskać pomoc oraz wsparcie bardziej doświadczonych kolegów/koleżanek), a także prowadzenie zajęć zarówno indywidualnych, jak i grupowych, które pozwolą każdemu nauczycielowi wypracować własne strategie zaradcze³⁰⁷.

Z kolei z badań Stanisława Korczyńskiego wynika, że 60% badanych nauczycieli najczęściej uprawia sport, aby zredukować napięcie. Ponadto, 40% deklaruje, iż spacer i kontakt z naturą oraz słuchanie muzyki pozwala im przezwyciężyć doznający stres. Oprócz tego, co trzeci badany wykorzystuje czytanie ulubionych książek. Warto zaznaczyć, iż nieliczni deklarują, że łagodzą stres za pomocą zażywania używek (papierosy, alkohol, tabletki uspokajające) oraz objadania się³⁰⁸. Ten sam autor przeprowadzając badania wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego dostrzegł, że ponad połowa badanych przezwycięża stres słuchając muzyki, a 34% wskazało, iż najlepszym sposobem na odstresowanie się jest spacer i kontakt z naturą. Nauczycielki pracujące ponad 10 lat uważają, że objadanie pomaga im przezwyciężyć czynniki stresogenne (21% respondentek). Innymi, równie często stosowanymi sposobami są: oddawanie się ulubionym czynnościom i skupianie się na obowiązkach umożliwiających odwrócenie uwagi i napięć, czytanie ulubionych książek, a także aktywność fizyczna. Ankietowani pracujący do 3 lat preferowali również ucieczkę od rzeczywistości oraz wsparcie³⁰⁹. Przytoczone badania wskazują, iż bez względu na rodzaj placówki, w której pracuje nauczyciel, najczęstszymi metodami niwelowania stresu jest sport, słuchanie muzyki oraz spacer i kontakt z naturą. Nauczyciele wychowania przedszkolnego nie zadeklarowali sięgania po używki. Na podstawie powyższych danych można wnioskować, że nauczyciele próbują sami (bez pomocy specjalisty) eliminować czynniki stresogenne. Może to wynikać z poczucia wstydu lub niemożności skorzystania z profesjonalnej pomocy (np. dyrekcja nie zapewnia specjalistycznej pomocy).

³⁰⁷ T. Zubrzycka-Maciąg, *Psychospołeczne uwarunkowania...*, s. 97.

³⁰⁸ S. Korczyński, *Stres w pracy...*, s. 137.

³⁰⁹ S. Korczyński, *Poziom odczuwanego stresu...*, s. 47-48.

Realizując się jako nauczyciel wychowania przedszkolnego nieuniknione jest doświadczanie stresu podczas wykonywania swojej pracy. Profesja ta wymaga nie tylko posiadania specjalistycznej wiedzy, lecz świadomości, że nauczyciel jest odpowiedzialny za bezpieczeństwo dzieci oraz przygotowanie ich do podjęcia obowiązku szkolnego, prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, a także dostrzeżenie ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Warunki organizacyjne przedszkola, atmosfera w pracy, liczba dzieci w grupie, ich zachowania czy też rozmowy z rodzicami wychowanków mogą stanowić czynnik stresogenny, który będzie wywoływał różne objawy na różnych płaszczyznach. Istotne jest pozyskanie umiejętności, które pozwolą na zmniejszanie bądź minimalizowanie go. Napięcia, których doznaje nauczyciel przedszkolny, mogą doprowadzić do poważnych skutków w odniesieniu do zdrowia i pracy. Brak poszukiwania pomocy zarówno wśród bliskich, jak i specjalistów może zaburzyć relacje z innymi nauczycielami, dyrekcją, pracownikami administracji, dziećmi oraz ich rodzicami. Dlatego tak istotne jest korzystanie z różnych sposobów radzenia sobie ze stresem i wypracowanie własnych metod, by w rezultacie w pełni spełniać się w swej pracy. Nauczyciel wychowania przedszkolnego wraz z dokonującymi się zmianami i niespodziewanymi wydarzeniami musi przeorganizować swój warsztat pracy. Dobrym przykładem takiej sytuacji jest pandemia COVID-19, która spowodowała, że zamknięto przedszkola i konieczne było dostosowanie metod i form pracy, a później funkcjonowały one w reżimie sanitarnym i wówczas nauczyciele musieli przygotować sale do wymogów sanitarnych. Wśród dostępnych badań można zaobserwować, iż nauczyciele wychowania przedszkolnego odczuwają stres w swojej pracy i uważają swój zawód za stresujący. Najczęstszą wskazywaną przyczyną jest presja czasu i uciążliwość fizyczne oraz duże poczucie odpowiedzialności. Są to źródła, na które nauczyciel nie ma bezpośrednio wpływu. Warto podkreślić jest to, iż podejmują oni działania niwelujące czynniki stresogenne, a mianowicie: uprawiają sport, relaks w formie spaceru i kontaktu z naturą, starają się wygospodarować czas dla siebie – słuchanie muzyki i czytanie ulubionych książek oraz odwrócić swoje myśli i uwagę od czynnika stresogenne. Nadmierny stres może sprawić, iż nauczyciele utracą dotychczasową motywację do pracy, będą zmagali się z problemami zdrowotnymi oraz wypaleniem zawodowym.

Rozdział 3.

Wypalenie zawodowe w zawodzie nauczyciela

Nauczyciel edukacji przedszkolnej codziennie ma bliski kontakt z drugim człowiekiem – dzieckiem, dyrekcją, innymi nauczycielami, pracownikami administracji, wobec czego narażony jest na liczne obciążenia, tak fizyczne, jak psychiczne. Ciężąca odpowiedzialność, brak możliwości przewidzenia zachowań czy reakcji dzieci, pisanie licznych sprawozdań i wypełnianie dokumentacji sprawiają, że nauczyciele przedszkolni codziennie zmagają się ze stresem. Nawarstwiające się obowiązki generują pojawienie się dolegliwości fizycznych, a być może i psychicznych, które negatywnie oddziałują na funkcjonowanie nauczyciela w pracy, domu oraz społeczności. W niniejszym rozdziale dysertacji przedstawione zostaną wybrane koncepcje wypalenia zawodowego, a także etapy oraz typy wypalenia zawodowego nauczycieli. Ponadto omówione będą czynniki zjawiska wypalenia i strategie, które można i warto podejmować, by przeciwdziałać lub zniwelować doświadczanie omawianego zjawiska.

3.1. Wybrane koncepcje i modele wypalenia zawodowego

Pojęcie „wypalenie zawodowe” wprowadził nowojorski psycholog Herbert Freudenberger w 1974 r. używając pojęcia *burnout*³¹⁰ w artykule *Staff Burnout*³¹¹. Podczas pracy w placówce dla uzależnionych od narkotyków dostrzegł, że pracujący tam wolontariusze powoli tracą zapał, impuls do działania, a także coraz mniej się angażują. Zaczęły również występować u nich sygnały ostrzegawcze tj. np. bóle głowy, zmienność nastroju oraz znużenie. Wówczas stwierdził, że wypalenie to wyczerpanie osoby, którego źródłem jest natłok zadań lub kontaktów interpersonalnych wynikających zarówno z fizycznego, jak i społecznego środowiska pracy. Warto zwrócić uwagę, że autor skupił się z jednej strony na wyczerpaniu osoby, a z drugiej strony odniósł się do środowiska pracy, bez wskazania konkretnych profesji³¹². Z czasem prowadzone badania skupiały się tylko i wyłącznie na zawodach służebnych. Natomiast

³¹⁰ Pochodzi z języka angielskiego i oznacza wypalenie, które jest przenośnią odnosząca się do zgasłego ogniska bądź wypalanej świecy. S. Tuchołska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 9.

³¹¹ H. J. Freudenberger, *Staff Burnout*, „Journal of Social Issues”, 30 (1974) nr 1, s. 159-165.

³¹² A. Seredyńska, *Profilaktyka wypalenia zawodowego kandydatów na pedagogów w świetle teorii psychodynamicznej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 94.

współczesna literatura zawiera bardzo wiele koncepcji opisujących omawiane zagadnienie. W rozprawie wybrano koncepcje: Christiny Maslach, gdyż autorka definiując wypalenie zawodowe zwraca uwagę na złożoność tego zjawiska i wyróżnia elementy składające się na omawiany zespół; Heleny Sęk, która dostrzega, iż wypalenie zawodowe może być rezultatem przewlekłego stresu oraz Cary`ego Chernissa, który skupił się na osobach rozpoczynających swoją karierę zawodową i zaobserwował, że może być to spowodowane rozczarowaniem pracą zawodową. Wymienieni autorzy w wyniku podejmowanych badań zwrócili uwagę, iż wypalenie zawodowe obejmuje osoby mające systematyczny, nieustanny i bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem. Kolejność przedstawienia niniejszych koncepcji związana jest z tym, iż: Ch. Maslach w naukach społecznych uznawana jest za pionierkę wypalenia zawodowego, H. Sęk jest polską prekursorką badań nad wypaleniem zawodowym wśród nauczycieli, natomiast C. Cherniss jako pierwszy podkreślił ważność zastosowania działań zapobiegawczych wypaleniu zawodowemu, a także zwrócił uwagę na szok zawodowy wśród osób mających krótki staż zawodowy.

3.1.1. Wielowymiarowe ujęcie wypalenia Christiny Maslach

W 1986 r. Christina Maslach³¹³ wraz z Susan Jackson³¹⁴ udostępniły definicję opierającą się na badaniach przeprowadzonych za pomocą wywiadów, ankiet, a także obserwacji. Określiły wypalenie jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób”³¹⁵. Oznacza to, że omawiane zjawisko składa się z trzech komponentów, które nie są względem siebie równorzędne, ale mają hierarchiczną strukturę. Wobec tego, wypalenie można traktować jako syndrom wielowymiarowy, ponieważ osoba wypalona to taka, u której wystąpią oznaki ze wszystkich powyższych wymiarów, kolejno po sobie. Anna Krawulska-Ptaszyńska wskazuje, że wypalenie pojawia się wśród profesji, gdzie

³¹³ Emerytowana profesor psychologii. W swojej karierze naukowej realizowała liczne badania w dziedzinie psychologii społecznej i zdrowia. Od 1971 r. pracowała na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkley. Zasłynęła przede wszystkim z nowatorskich badań dotyczących wypalenia zawodowego. Jest prekursorką powszechnego narzędzia, a mianowicie Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego MBI (*Maslach Burnout Inventory*). Ch. Maslach, M. P. Leiter, *Prawda o wypaleniu zawodowym: co robić ze stresem w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 216.

³¹⁴ M. Dąbrowska, *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród matek dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 10.

³¹⁵ Ch. Maslach, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, w: *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 15; A. Lubańska, *Środowisko pracy a wypalenie zawodowe – analiza wzajemnych relacji na przykładzie badań reprezentantów różnych obszarów aktywności*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica”, 16 (2012) s. 36; A. Seredyńska, *Profilaktyka wypalenia...*, s. 94; A. Malisz, *Stres zawodowy nauczycieli w kontekście relacji rodzinnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, 4 (2018) nr 68, s. 31.

wspólnym mianownikiem jest nieustanny kontakt z drugim człowiekiem np. nauczyciele, lekarze, psychologowie³¹⁶. Zgodnie z definicją Maslach i Jackson wypalenie zawodowe składa się z trzech elementów. Każde z nich cechuje się innymi zmianami oraz brak reakcji na nie przynosi inne konsekwencje. Jednakże, aby mówić o *burnout* muszą pojawić się wszystkie wyszczególnione składowe.

Pierwszym wymienionym komponentem jest wyczerpanie emocjonalne³¹⁷, które jest efektem przemęczenia bądź nadmiernych i aktywnych relacji z innymi ludźmi. Ma to związek z tym, że nauczyciel bierze odpowiedzialność za wszystko, co się wokół niego dzieje. W sytuacji, gdy nie jest w stanie zaoferować swoim wychowankom wsparcia, to wówczas ma do siebie żal i za to wszystko obarcza siebie. Sprawia to, że doznaje on zniechęcenia względem swojej pracy, spada dotychczasowe zaangażowanie w nią, pojawiają się pesymistyczne myśli, negatywnie ocenia zrealizowane zadania oraz coraz częściej występują objawy somatyczne typu: ciągłe zmęczenie, bóle głowy, problemy ze snem³¹⁸. Nauczyciel ma świadomość utraty energii, a zarazem nie umie dostosować właściwej metody, aby się zrelaksować i odzyskać siły. Omawiany etap jest wynikiem zbyt dużej ilości obowiązków, nieporozumień między kadrą pedagogiczną oraz długotrwałego stresu. Nauczyciel coraz mniej jest zainteresowany swoją pracą, lecz czuje potrzebę włożenia więcej wysiłku, by wykonać zadania wynikające z pełnionej funkcji. Doświadczając wyczerpania emocjonalnego, zaczyna dystansować się od swoich wychowanków, współpracowników i przełożonych³¹⁹. Na tym etapie najłatwiej wrócić do prawidłowego funkcjonowania. Należy powrócić do swoich pasji i zainteresowań³²⁰. Wyczerpanie emocjonalne sprawia, że nauczyciel chcąc zrealizować powierzone mu zadania musi włożyć coraz więcej wysiłku w zadania, które dotychczas nie sprawiały mu żadnych trudności. W efekcie pojawiają się zaburzenia o charakterze psychosomatycznym, które mogą negatywnie wpływać na jakość jego pracy.

³¹⁶ A. Krawulska-Ptaszyńska, *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, w: *Szkola a wypalenie...*, s. 78.

³¹⁷ Ch. Maslach, *A multidimensional Theory of Burnout*, in: *Theories of organizational stress*, ed. C. L. Cooper, New York: Oxford University Press 1998, s. 69; J. Szempruch, *Wypalenie zawodowe nauczycieli w szkole codzienności*, w: *Codzienność szkoły: nauczyciel*, red. J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 148.

³¹⁸ P. Huget, *Profilaktyka syndromu wypalenia zawodowego nauczyciela*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2, s. 94; P. Ziółkowski, *Pedeutologia: zarys problematyki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2016, s. 186.

³¹⁹ J. Szafran, A. Gałęzowska, *Szkola w ogniu. Refleksje o wypaleniu zawodowym nauczycieli*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2016, s. 19-20.

³²⁰ D. Adamczyk, *Wypalenie zawodowe nauczyciela – w perspektywie odpowiedzialności i troski o człowieka*, „SEMINARE”, 34 (2013) s. 243.

Drugim wyróżnionym elementem jest depersonalizacja określana również jako uprzedmiotowienie³²¹, czyli bezosobowe traktowanie drugiego człowieka. Charakteryzuje się stroniem od swoich uczniów, ignorowaniem ich problemów, a także oskarżaniem ich, ich rodziców i kadry pedagogicznej o wszelkie niepowodzenia. Nauczyciel wszystkich traktuje instrumentalnie, stereotypowo, schematycznie oraz powierzchownie. Taka forma kontaktu jest nieświadomą ucieczką przed zaangażowaniem się emocjonalnym np. w problemy wychowanków, ich rodziców. Doświadczanie depersonalizacji sprawia, że nauczyciel unika bezpośrednich relacji z uczniami i ich opiekunami oraz innymi pedagogami, ogranicza pozazawodowe kontakty z nimi oraz redukuje swoją aktywność zawodową do minimum³²². Do środków zaradczych w tym wymiarze można zaliczyć: dłuższy wypoczynek, spotkania ze znajomymi oraz skierowanie swojej uwagi na aktywność zupełnie odrębną niż wykonywany zawód³²³. Omawiany komponent odnosi się do relacji z innymi ludźmi. Nauczyciel doświadczając depersonalizacji traktuje swoich podopiecznych, ich rodziców, współpracowników w sposób przedmiotowy po to, by nie podejmować działań angażujących go do nawiązania bliższych relacji z tymi osobami.

Ostatnim, najpóźniej występującym etapem, jest obniżenie poczucia dokonań osobistych, czyli osoba negatywnie ocenia siebie jako nauczyciela, ma poczucie, że jego kompetencje są znikome, nie odczuwa satysfakcji z efektów swojej pracy i nie angażuje się w nią. Relacje z innymi mogą być oparte na zachowaniach agresywnych i ucieczkowych. Jest to przyczyną spadku motywacji, co może prowadzić do braku efektywności zawodowej. Niemożność poradzenia sobie ze stresem, niska samoocena, brak wsparcia sprawiają, iż dochodzi do wzmożonych symptomów psychosomatycznych oraz zaniku utożsamiania się z preferowanym zawodem, a w konsekwencji nawet do przekwalifikowania się. Bardzo często jedynym warunkiem okazuje się konsultacja ze specjalistą np. psychologiem³²⁴. Etap ten związany jest z utratą wiary we własne możliwości, kompetencje, umiejętności oraz nasilającymi się objawami psychosomatycznymi. Jest to najbardziej niebezpieczny dla nauczyciela moment, ponieważ praca nie sprawia mu przyjemności i może coraz częściej myśleć o całkowitej zmianie branży.

³²¹ M. Ostrowska, R. Woźniak, *Analiza ryzyka wystąpienia zjawiska stresu i wypalenia zawodowego wśród funkcjonariuszy policji*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2018, s. 41; M. Sekułowicz, *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym: analiza przypadków*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 42.

³²² R. Bibik, *Wypalenie zawodowe w okresie środkowej dorosłości i sposoby jego przezwyciężania*, w: *Człowiek w sytuacji (bez)nadziei – konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. R. Bibik, A. Urbaniak, Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona, Legnica 2011, s. 99; J. Bielecki, *Wypalenie zawodowe a style radzenia sobie ze stresem u nauczycielek z krótszym i dłuższym stażem zawodowym*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli. Instytut Socjologii, Stalowa Wola 2008, s. 207.

³²³ D. Adamczyk, *Wypalenie zawodowe...*, s. 244.

³²⁴ Ch. Maslach, *Wypalenie...*, s. 15; M. Wolicki, *Psychologiczne uwarunkowania wypalenia zawodowego*, w: *Wypalenie zawodowe...*, s. 36; D. Adamczyk, *Wypalenie zawodowe...*, s. 244.

W opisanym komponentcie nie wystarczy ponownie wrócić do swoich pasji, czy wziąć urlop. Na tym etapie niezbędna może okazać się pomoc specjalisty.

Zdaniem Maslach bardzo ważne jest podejmowanie działań, dzięki którym osoba pracująca w zawodzie społecznym poradzi sobie ze stresem emocjonalnym. Dlatego też podkreśla, jak ważne jest stosowanie technik dystansowania się, których celem jest zredukowanie natężenia i zasięgu pobudzenia emocjonalnego, czyli zmniejszenia możliwości wystąpienia wypalenia. Akcentuje następujące techniki: (1) etykietowanie i używanie profesjonalnego żargonu, (2) intelektualizacja, (3) izolowanie sytuacji, (4) poczucie humoru i obracanie wszystkiego w żart oraz (5) wycofanie się³²⁵. Etykietowanie charakteryzuje się tym, że nauczyciel posługuje się swoimi nazwami, określając wychowanków np. „grzeczna dziewczynka”, „klasowy łobuz”. Z kolei, stosowanie żargonu naukowego oznacza, że zwracając się do swoich podopiecznych, nauczyciel robi to używając języka naukowego, przez co dostrzega w nich tylko wyniki w nauce, postępy w zdobywaniu wiedzy. Dzięki temu kontakty zawodowe nie są już tak osobiste i rezultatem jest mniejsze włączanie się i obciążanie wychowawcy. Kolejną techniką jest intelektualizacja, czyli ukazanie danej sytuacji w wymiarach ogólnych, a mniej osobistych. Takie postępowanie sprawi, że nauczyciel wypracuje w sobie dystans emocjonalny, np. pedagog specjalny wobec obrażającego go ucznia może zachować spokój i nie popaść w gniew, jeśli spojrzy na niego, jak na dziecko zmagające się z określonymi trudnościami. Trzecim sposobem jest izolowanie sytuacji polegające na jednoznacznym podziale swojego życia na osobiste i zawodowe. Pozwala to zmniejszyć czynniki stresogenne wynikające z sytuacji w pracy, tylko do tej płaszczyzny, która związana jest z zatrudnieniem. Istnieją określone placówki zawierające w regulaminie zapis, że pracownik nie może wchodzić w bliższe stosunki z podopiecznymi poza miejscem wykonywanej pracy. Następną wyróżnioną techniką jest poczucie humoru i obracanie wszystkiego w żart. Ma to na celu zmniejszenie i kontrolowanie doznawanych emocji. Wykorzystanie m.in. zachowań typu: „wygadanie się”, „użalanie się”, omówienie spraw czy pożartowanie tworzą istotne sposoby zapanowania nad stresem i wypracowaniem dystansu emocjonalnego względem kłopotliwej sytuacji w miejscu zatrudnienia. Posłużenie się humorem wzbudza mniejsze napięcie w trudnej sytuacji, przez co nie jest ona już taka poważna i przytłaczająca. Autorka akcentuje, iż „czarny humor”³²⁶ chirurgów wojskowych jest bardzo dobrym przykładem zastosowania omawianej techniki. Ostatnią wyróżnioną metodą jest wycofanie się, a więc nauczyciel powinien sprowadzić do

³²⁵ Ch. Maslach, *Understanding burnout: definitional issues in analyzing a complex phenomenon*, w: *Job stress and burnout*, red. W. S. Paine, Sage Publications, Beverly Hills, London, New Delhi 1982, s. 29-40; A. Seredyńska, *Profilaktyka wypalenia...*, s. 95.

³²⁶ Zażartowanie ze stresującego zdarzenia. Pomagał sprawić, iż dana sytuacja/ wydarzenie było mniej: poważne, przerażające oraz przytłaczające.

minimum te relacje z innymi, które generują u niego stres. Można wyodrębnić wiele form tej metody np.: zwiększenie dystansu pomiędzy nauczycielem a wychowankiem (siadanie za biurkiem, unikanie kontaktu wzrokowego), wprowadzenie listów do komunikowania się z rodzicem oraz wydłużanie przerw między zajęciami. Jednakże oprócz wycofania fizycznego nauczyciel może doświadczyć również wyobcowania psychicznego, które w wyjątkowych sytuacjach będzie prowadziło do braku realizacji zadań zawodowych. Warto podkreślić, że stosowanie powyższych technik przez dłuższy czas może wywołać izolowanie się od innych oraz ignorowanie i bycie obojętnym na problemy np. uczniów³²⁷. Dostrzegając w swoim organizmie, zachowaniu lub myśleniu niepokojących oznak nauczyciel powinien dostosować odpowiednie techniki redukujące czynniki stresogenne tak, aby zahamować lub zniwelować ich natężenie i dalsze występowanie, które może doprowadzić do wystąpienia wypalenia zawodowego.

Skonstruowane przez Christinę Maslach narzędzie badawcze (MBI) składa się z 22 zdań w formie twierdzącej i dotyczy odczuć, a także postaw badanego. Zawiera trzy podskale: (1) emocjonalnego wyczerpania – 9 zdań; (2) depersonalizacji – 5 zdań oraz (3) poczucia osobistych dokonań – 8 zdań. Rolą respondentów jest zaznaczenie na siedmiostopniowej skali częstotliwości pojawiania się każdego ze stanów. Suma punktów jest oddzielnie liczona dla każdego aspektu, analogicznie do klucza odpowiedzi. Otrzymując wysoką punktację w dwóch pierwszych podskalach i niski wynik w trzeciej, wówczas osoba badana zmagana się z wypaleniem³²⁸. Warto wspomnieć, iż wersja Kwestionariusza MBI została rozszerzona i nie jest przeznaczona tylko dla pracowników służb społecznych (*MBI-Human Services Survey, MBI-HSS*), lecz również dla nauczycieli i pracowników administracji szkolnej (*MBI-Educator's Survey, MBI-ED*) oraz wersja ogólna (*MBI-General Survey, MBI-GS*) skierowana przede wszystkim do służb cywilnych, kadr kierowniczych, wojskowych i urzędników³²⁹. Rozszerzenie grupy badanej może świadczyć o tym, że badacze coraz częściej interesują się i dostrzegają wypalenie zawodowe wśród zawodów, które wymagają systematycznego i bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem.

Warto nadmienić, iż w latach 90. XX w. wspomniana autorka zaczęła coraz szerzej analizować zjawisko wypalenia, a mianowicie skupiła się na walorach i mocnych stronach pracowników oraz ich prawidłowym funkcjonowaniu w miejscu zatrudnienia. Aktywność

³²⁷ S. Tuchońska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, s. 24-25; M. Dąbrowska, *Zjawisko wypalenia...*, s. 14-15; Ch. Maslach, *Wypalenie się: utrata troski o człowieka*, w: *Psychologia i życie*, red. P. G. Zimbardo, przy współudziale F. L. Rucha, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 624-625.

³²⁸ Ch. Maslach, M. P. Leiter, *The Truth About Burnout. How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*, Publisher Jossey-Bass, San Francisco 1997, s. 155-156; T. Pasikowski, *Polska adaptacja kwestionariusza Maslach Burnout Inventory*, w: *Wypalenie zawodowe: przyczyny...*, s. 137-138.

³²⁹ J. Szmagielski, *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych*, Wydawnictwo Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2009, s. 24.

zawodowa znajduje się na kontinuum, czyli po jednej stronie umieszczone jest wypalenie, a na skraju drugiej zaangażowanie. Pierwotnie, jak już zostało wspomniane, wypalenie to stan obejmujący wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację lub cynizm oraz nieskuteczność lub brak satysfakcji. Z kolei posiadanie dużej ilości energii, bycie przygotowanym na współpracę i wykazywanie się dużą aktywnością, a także skutecznością określają zaangażowanie osoby do wykonywania obowiązków zawodowych. Postępując podobnie, jak w przypadku wypalenia Maslach wyróżnia trzy wymiary, lecz mają one konotację pozytywną, a mianowicie: energia (w miejsce wyczerpania), współpraca (zamiast depersonalizacja/cynizmu) oraz skuteczność działania (w przeciwieństwie do nieskuteczności/braku satysfakcji). Według powyższej autorki, odniesienie się do omówionej perspektywy dotyczącej wypalenia pozwala skuteczniej określić relacje tworzące się w instytucji oraz wytłumaczyć ich okoliczności. W sytuacji, gdy pracodawca tak skonstruuje stanowiska i środowisko pracy, że skupi się na rozwoju wymienionych wymiarów zaangażowania, wówczas istnieje dużo większe prawdopodobieństwo uniknięcia wypalenia, gdyż wykorzystuje dobre samopoczucie, uczestnictwo oraz wydajność i ekonomiczność swoich podwładnych³³⁰. Z analiz przeprowadzonych przez Maslach wynika, że nie tylko sam nauczyciel może podejmować działania zapobiegające wypaleniu. Istotny wpływ ma również dyrekcja przedszkola, gdyż tworząc strukturę organizacyjną i otoczenie pracy, będzie opierała się na komponentach składających się z zaangażowania to może uchronić swoich pracowników przed wypaleniem.

Dokonując modyfikacji swojego modelu Maslach spostrzegła, iż na wystąpienie wypalenia zawodowego mają wpływ zarówno warunki pracy i organizacji (należą do nich: nadmiar obowiązków i konflikty interpersonalne), jak i niedostatki zasobów jednostki (czyli radzenie sobie ze stresem, samodzielność, umiejętność podejmowania decyzji, wsparcie społeczne, kompetencje zawodowe). Omawiane zjawisko wywołuje pewne konsekwencje, a mianowicie: zmniejszenie zaangażowania w pracę, nieobecności i zwolnienia, a także liczne choroby. Nowe spojrzenie sprawiło, że w szczególny sposób autorka podkreśliła, iż przyczyn pojawiania się *burnout* należy szukać pomiędzy niedopasowaniem się pracownika a jego pracą. Wraz z Michaelem Leiterem wyróżniła sześć źródeł wypalenia: obciążenie pracą, kontrola, wynagrodzenie, wspólnotowość, sprawiedliwość oraz wartości³³¹. Zostaną one szczegółowo omówione w dalszej części pracy.

Podsumowując, należy podkreślić, że wypalenie jest zjawiskiem bardzo ważnym w znaczeniu indywidualnym i społecznym, dlatego też nie należy go lekceważyć. Ignorancja

³³⁰ A. Maczasek, A. Pisarska, *Zjawisko wypalenia zawodowego: skrypt*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego, Kalisz 2018, s. 82-83; S. Tuchońska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, s. 25-27.

³³¹ S. Tuchońska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, s. 28-29; A. Seredyńska, *Profilaktyka wypalenia...*, s. 96.

omawianego zjawiska może sprawić, iż nauczyciel będzie: zmagał się z konsekwencjami negatywnymi (np. zdrowotnymi), niechętnie chodził do pracy, częściej korzystał ze zwolnień lekarskich, rutynowo realizował zajęcia bądź jakość jego zajęć będzie na niskim poziomie. Ponadto, społeczeństwo będzie ponosiło koszty związane z wydatkami na zwolnienia chorobowe i leczenie pracowników. Autorka omawianego modelu podkreśla, że jego pojawienie się w życiu jednostki nie jest wynikiem zarówno zaburzeń osobowości, jak i klinicznych oraz słabości charakteru bądź braku motywacji osiągnięć. Maslach wyraźnie wskazuje, że przyczyn należy upatrywać tylko i wyłącznie w brakach i błędach organizacyjnych pracy. Dlatego też, traktując wypalenie jako trudność zawodową powinno się wprowadzić działania zaradcze skupiające się na modyfikacjach organizacyjnych i strukturalnych. Natomiast ujmując je w wymiarze indywidualnym, osoba winna mieć zapewnioną wszechstronną pomoc specjalisty np. psychologa³³². Christina Maslach wraz z Susan Jackson opracowując model wypalenia zawodowego, dostrzegły, iż składa się on z trzech etapów, które nie muszą występować kolejno po sobie, mogą być one modyfikowane lub pomijane. Nie mniej jednak, każdy komponent ma własne cechy charakterystyczne i można podjąć różne sposoby pomocne w ich zwalczeniu. Interesując się problematyką wypalenia zawodowego, Maslach stworzyła Kwestionariusz MBI, który z czasem został rozszerzony o inne grupy zawodowe, co może świadczyć o występowaniu tego zjawiska w różnych grupach zawodowych.

Należy nadmienić, iż oprócz powyższej autorki wiele innych osób podejmowało badania na temat wypalenia zawodowego wśród nauczycieli, a mianowicie w: Anglii: Joseph Blase³³³, Susan Capel³³⁴, Mark Borg³³⁵, Eric Hall, Carol Hall & Ramazan Abaci³³⁶; Holandii: Wilmar Schaufeli, John Daamen & Hanneke Van Mierlo³³⁷; Cas Schaap, Wilmar Schaufeli & Kees Hoogduin³³⁸; Izraelu: Liya Kremer i John Hofman³³⁹, Isaac A. Friedmam & Barry A. Farber³⁴⁰;

³³² S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, s. 32.

³³³ J. Blase, *A social – psychological grounded theory of teacher stress and burnout*, „Educational Administration Quarterly”, 18 (1982) nr 4, s. 93-113.

³³⁴ S. A. Capel, *The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers*, „British Journal of Educational Psychology”, 57 (1987) nr 3, s. 279-288.

³³⁵ M. G. Borg, *Occupational stress in British educational settings: a review*, „Educational Psychology”, 10 (1990) nr 2, s. 103-126.

³³⁶ E. Hall, C. Hall, R. Abaci, *The effects of human relations training on reported teacher stress, pupil control ideology and locus of control*, „British Journal of Educational Psychology”, 67 (1997) nr 4, s. 483-496.

³³⁷ W. B. Schaufeli, J. Daamen, H. Van Mierlo, *Burnout among Dutch Teachers: An Mbi-Validity Study*, „Educational and Psychological Measurement”, 54 (1994) nr 3, s. 803-812.

³³⁸ C. Schaap, W. Schaufeli, K. Hoogduin, *Diagnostiek en behandeling van chronische werkstress en burnout [Assessment and treatment of chronic job stress and burnout]*, „Directieve Therapie”, 15 (1995) s. 215-232.

³³⁹ L. Kremer, J. E. Hofman, *Teachers' professional identity and burn-out*, „Research in Education”, 34 (1985) nr 1, s. 89-95.

³⁴⁰ I. A. Friedman, B. A. Farber, *Professional self-concept as a predictor of teacher burnout*, „Journal of Educational Research”, 86 (1992) nr 2, s. 28-35.

Australii i Nowej Zelandii: Mark C. Pierce & Geoffrey Molloy³⁴¹; Hong Kongu: Kim-Wam Mo³⁴², David W. Chan & Eadaoin K. P. Hui³⁴³; Słowacji: Jozef Daniel & Ivan Sarmány Schuller³⁴⁴. Badania realizowane przez naukowców z różnych państw mogą świadczyć o dużej skali omawianego zjawiska.

3.1.2. Wypalenie w ujęciu społecznej psychologii poznawczej według Heleny Sęk

Autorką społeczno-poznawczego modelu wypalenia jest Helena Sęk³⁴⁵, która jest prekursorką badań wypalenia zawodowego w Polsce. W swym modelu korzysta z wielowymiarowej teorii Maslach, a także poznawczo-transakcyjnej koncepcji radzenia sobie ze stresem Lazarusa i Folkamann. Podkreśla, że wspomniane zjawisko to nic innego, jak zbiór symptomów występujących głównie wśród jednostek pracujących w profesjach, w których występuje bardzo bliski kontakt z drugim człowiekiem, zaangażowanie oraz cechy osobowości są kluczowymi aspektami czynności zawodowych, które wskazują na poziom realizowanego zawodu, sukces oraz porażki zawodowe. Definicja ta odnosi się głównie do zawodów tzw. społecznych i usługowych np. nauczycieli, pielęgniarek, lekarzy, pracowników socjalnych itd. Podczas nauczania, wychowania, leczenia, doradzania, wspierania czy pomocy naturalne jest pojawienie się stresu psychicznego, gdyż jest on rezultatem obciążeń, które są wynikiem problemów wychowanków, postulatów klientów, dolegliwości i cierpienia pacjentów. Wówczas może dojść do wypalenia³⁴⁶. Zdaniem Heleny Sęk wypalenie zawodowe dotyczy przede wszystkim profesji społecznych i usługowych, ponieważ wszelkie trudności, z jakimi zmagają się dzieci, pacjenci lub klienci działają obciążająco na osobę na różnych płaszczyznach jego życia.

Analizując wypalenie, Sęk uznała, iż jego symptomy pojawiają się u osób wykonujących swoją pracę w warunkach przewlekłego stresu, który to tłumaczony jest jako: cykl połączonych

³⁴¹ M. C. Mark, G. Molloy, *Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout*, „British Journal of Educational Psychology”, 60 (1990) nr 1, s. 37-51.

³⁴² K. W. Mo, *Teacher burnout: relations with stress, personality, and social support*, „Education Journal”, 19 (1991) nr 1, s. 3-11.

³⁴³ D. W. Chan, E. K. P. Hui, *Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong*, „British Journal of Educational Psychology”, 65 (1995) nr 1, s. 15-25.

³⁴⁴ J. Daniel, I. Sarmány Schuller, *Burnout in teacher's profession: age, year of practice and some disorders*, „Studia Psychologica”, 42 (2000) nr 1-2, s. 33-41.

³⁴⁵ Pracowała m.in. na SWPS Uniwersytecie Humanistycznospołecznym w Warszawie na Wydziale Zamiejscowym we Wrocławiu oraz w Instytucie Psychologii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Aktualnie jest profesorem emerytowanym, lecz wciąż współpracuje z wymienionymi placówkami. Jest honorową członkinią Komitetu Psychologii PAN, a także autorką i współautorką wielu podręczników i artykułów, a jej zainteresowania badawcze to przede wszystkim psychologia: kliniczna, zdrowia, zaburzeń psychicznych oraz stresu. H. Sęk, Curriculum vitae, http://psychologia.amu.edu.pl/wp-uploads/cv/sek_helena.pdf, dostęp: 20.01.2021.

³⁴⁶ H. Sęk, *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, w: *Wypalenie zawodowe: przyczyny...*, s. 84-86.

wzajemnie procesów interpretacji i wartościowania czynników stresogennych (ocena pierwotna), ocena posiadanych umiejętności i zasobów (ocena wtórna), a także ocena radzenia sobie ze stresem (własna aktywność zaradcza). Na podstawie tego można dostrzec, iż mechanizm wypalenia funkcjonuje, jak błędne koło źródeł i konsekwencji (oznaki *burnout* są przyczyną i następstwem)³⁴⁷. Dostrzeżenia autorki nawiązują do psychologicznej teorii stresu Lazarusa i Folkman, co pozwala wnioskować, iż stres może być jedną z kluczowych przyczyn wystąpienia wypalenia.

Powołując się na badania Matthiasa Jerusalema, autorka powyższej koncepcji wskazuje, że poczucie własnej kompetencji można różnie rozumieć. Po pierwsze, osoby mające wysokie poczucie kompetencji częściej będą traktowały stresory jako wyzwanie, a tylko w wyjątkowych sytuacjach jako zagrożenie i stratę. Z kolei, podczas niskiego poczucia kompetencji, skłonność do oceny jest odwrotna. Po drugie, u jednostek z niskim poczuciem kompetencji przyjmuje się w wyniku niepowodzenia w borykaniu się z czynnikami stresowymi wyraźnie większe obniżenie poczucia wyzwania i dużo większy wzrost poczucia straty, a zagrożenie znajduje się na pierwotnym poziomie. Dlatego też istotnym czynnikiem oddziałującym na rozwój wypalenia jest przede wszystkim zgeneralizowane doświadczenie niepowodzenia w trudzeniu się ze stresem oraz wytworzenie się przekonania o niskiej efektywności radzenia sobie z problemami, ograniczeniami, niedogodnościami, konfliktami oraz nieskutecznością w życiu zawodowym. Wobec tego, wypalenie jest nie tyle naturalnym następstwem przewlekłego stresu, ile stresu przeobrażonego z własnej aktywności zaradczej. Niskie przekonanie o skuteczności zaradczej jest również swoistym rodzajem poczucia utraty kontroli nad sprzecznościami: oczekiwania jednostki (osobiste normy i ideały zawodowe) – wymagania otoczenia (rzeczywiste warunki pracy i oczekiwania środowiska pracy)³⁴⁸.

Jak już zostało wspomniane, w modelu społeczno-poznawczym kluczową rolę odgrywają typy kontroli. Powołując się na Freda Bryanta, którego model kontroli jest kombinacją: oceny dodatniej i ujemnej oraz kontroli pierwotnej (otoczenia) i wtórnej (swoich cech i procesów) można wyodrębnić cztery typy kontroli:

1. unikanie (*avoiding*) charakteryzuje się oceną negatywną i kontrolą pierwotną, a także może nasilać wypalenie;
2. utrzymywanie (*obtaining*) cechuje ją pozytywna ocena doświadczeń oraz kontrola pierwotna, najkorzystniej oddziałuje na zredukowanie procesów wypalenia;

³⁴⁷ G. Dębska, G. Cepuch, *Wypalenie zawodowe u pielęgniarek pracujących w zakładach podstawowej opieki zdrowotnej*, „Problemy Pielęgniarstwa”, 16 (2008) nr 3, s. 274; J. Łodzińska, *Zjawisko wypalenia zawodowego jako efekt zmian cywilizacyjnych. Studium socjologiczne na przykładzie pielęgniarek w województwie podlaskim*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2018, s. 59.

³⁴⁸ H. Sęk, *Poznawcze i kompetencyjne uwarunkowania wypalenia w pracy z chorymi*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, 14 (2005) nr 2, s. 94-95.

3. doznawanie (*savoring*) składa się z oceny pozytywnej i kontroli wtórnej, a dzięki umiejętności adaptacji własnych doświadczeń i cech względem zmian życiowych będzie najlepiej hamowała wypalenie;

4. zmaganie (*coping*) zawiera negatywną ocenę doświadczeń i kontrolę wtórną, jednak ciężko jest odczytać jej działanie, mimo iż odnosząc się do modelu stresu winna zapobiegać *burnout*³⁴⁹.

W omawianej koncepcji pełny rozwój wypalenia przybiera postać zespołu symptomów, które zawierają wyczerpanie emocjonalne i psychofizyczne, depersonalizację oraz obniżoną satysfakcję zawodową. O jego schemacie zważają:

1. źródła niezadowolenia z pracy – rodzaje stresorów i uwarunkowań: organizacyjnych (np. warunki zawodowe), środowiskowych (np. wsparcie społeczne) oraz makrospołecznych (np. reformy, zmiany honorarium czy prestiżu);
2. cechy podmiotowe, czyli sposoby radzenia sobie ze stresem, ich głównym negocjatorem jest poczucie własnej skuteczności zawodowej;
3. właściwości doświadczenia osobistego, czyli typy kontroli, które determinują zachowania adaptacyjne, a także przekonanie o ryzyku pojawienia się wypalenia³⁵⁰.

Helena Sęk prowadząc badania wśród nauczycieli, zastosowała hierarchiczną analizę skupień podkreślając, iż nie każdy nauczyciel ulega wypaleniu, a jeśli tak to w różnym stopniu. Dokonując analizy wyróżniła cztery charakterystyczne grupy. Pierwsza grupa osiągnęła niskie wyniki we wszystkich podskalach wypalenia (tj. wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja i utrata zaangażowania), czyli są to nauczyciele niewypaleni. Natomiast druga grupa – wyczerpani emocjonalnie – nauczyciele zdobyli wysoką punktację w obszarze wyczerpania emocjonalnego, a niską w zakresie depersonalizacji i utraty zaangażowania zawodowego. Z kolei trzecią grupę charakteryzuje wysokie wyczerpanie emocjonalne, niska depersonalizacja, lecz wysoki wynik utraty zaangażowania. Nauczyciele ci zaliczeni są do grupy wyczerpanych i niezaangażowanych. W ostatniej, wszystkie podskale miały wysokie wyniki, jednakże największe uzyskali w podskali wyczerpania emocjonalnego. Nauczyciele znajdujący się w tej grupie są wypaleni zawodowo³⁵¹.

Model zaproponowany przez wspomnianą autorkę ujmuje wypalenie zawodowe w szerokim zakresie, ponieważ odnosi się on zarówno do czynników osobowych (cech podmiotu), jak i czynników interpersonalnych, a także społecznych. Bierze również pod uwagę rolę czynników organizacyjnych w wystąpieniu zjawiska wypalenia, w szczególności, gdy

³⁴⁹ F. B. Bryant, *A Four-Factor Model of Perceived Control: Avoiding, Coping, Obtaining, and Savoring*, „Journal of Personality”, 57 (1989) nr 4, s. 773-776; H. Sęk, *Uwarunkowania i mechanizmy...*, s. 92; E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli. Studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012, s. 25.

³⁵⁰ E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie...*, s. 25-26.

³⁵¹ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: *Wypalenie zawodowe: przyczyny...*, s. 156-157.

wyjaskrawione oczekiwania nauczyciela wobec pracy zawodowej nie potwierdzają się w rzeczywistości np. nadmiar zajęć w grupie, duża liczba dzieci w grupie³⁵².

Warto nadmienić, że w Polsce zaczęło powstawać coraz więcej badań na temat wypalenia zawodowego nauczycieli. Wśród badaczy można wymienić m.in.: Annę Krwaulską-Ptaszyńską³⁵³, Marię Kliś i Joannę Kossewską³⁵⁴, Eugenię Mandal³⁵⁵, Lucynę Golińską i Waldemara Świętochowskiego³⁵⁶, Małgorzatę Sekułowicz³⁵⁷, Stanisławę Tucholską³⁵⁸, Janusza Kirenko i Teresę Zubrzycką-Maciąg³⁵⁹ oraz Marię Kocór³⁶⁰. Podejmowane badania przez powyższych naukowców dotyczą nauczycieli: szkół podstawowych, średnich, specjalnych, a także edukacji przedszkolnej. Jednakże, zdecydowanie częściej grupą badaną są nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz specjalnych, a rzadziej wychowawcy przedszkolnego.

3.1.3. Wypalenie jako brak kompetencji według Cary'ego Chernissa

Cary Chenriss³⁶¹ zajmując się zagadnieniami dotyczącymi wypalenia, podejmował prace, które warto rozłożyć na dwa okresy. Na początku skupił się na wytworzeniu teorii *burnout* jako skutku doświadczanego szoku na początku podjęcia pracy, czyli koncentrował się na osobach mających niewielki staż pracy. Następnie starał się sformułować koncepcję wypalenia jako rezultatu braku odpowiednich kompetencji osoby w obszarze poczucia własnej skuteczności. Wspomniany autor wszelkie podwaliny teoretyczne dla drugiego okresu analiz, odnajduje wśród prac Douglasa Halla oraz Alberta Bandury³⁶². Realizując badania i poddając je głębiej

³⁵² M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 42.

³⁵³ A. Krawulska-Ptaszyńska, *Analiza czynników...*, s. 77-88.

³⁵⁴ M. Kliś, J. Kossewska, *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*, w: *Szkola a wypalenie...*, s. 42-68.

³⁵⁵ E. Mandal, *Syndrom wypalenia zawodowego a tożsamość płciowa nauczycielek*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 1, s. 27-33.

³⁵⁶ L. Golińska, W. Świętochowski, *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia u nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza”, 41 (1998) nr 5, s. 385-398.

³⁵⁷ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*

³⁵⁸ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*

³⁵⁹ J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.

³⁶⁰ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli: diagnoza, wsparcie, profilaktyka*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego „Societas Vistulana”, Kraków 2019.

³⁶¹ Amerykański profesor psychologii stosowanej. Początkowo wykładał na kilku uniwersytetach m.in. na: Uniwersytecie Michigan w Ann Arbor, Uniwersytecie Illinois w Chicago, Chicago Medical School oraz Illinois Institute of Technology. Następnie podjął pracę na Uniwersytecie Rutgers i wspierając tamtejszych pracowników wspólnie stworzyli program doktorancki z zakresu psychologii organizacji w *Graduate School of Applied and Professional Psychology*. Jego zainteresowania naukowe obejmują głównie tematykę stresu w pracy oraz wypalenie zawodowe w zawodach społecznych, a także popularyzacja inteligencji emocjonalnej w miejscu zatrudnienia. Rutgers School of Social Work, <https://socialwork.rutgers.edu/faculty-staff/cary-chenriss>, dostęp: 18.01.2021.

³⁶² S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, s. 37-38.

analizie, dostrzegł i zdefiniował zjawisko wypalenia jako „proces, w którym zachodzą negatywne zmiany postaw i zachowań pod wpływem napięcia wywołanego pracą”³⁶³. Cherniss podkreślił, iż wypalenie jest zjawiskiem wielofazowym³⁶⁴. Początkowo wyłania się etap napięcia oznaczający pojawienie się albo braku odpowiedniości lub sprzeczności pomiędzy zasobami pracownika a wymaganiami artykułowanymi jej w miejscu zatrudnienia. Kolejną fazą jest przeciążenie, które dynamicznie przechodzi z wcześniejszej fazy i cechuje ją występowanie incydentów emocjonalnych napięć, a także jednostka ma poczucie zmęczenia oraz wyczerpania. Ostatni element został nazwany zachowaniem defensywnym/wypaleniem. Charakteryzuje się wieloma zmianami osobowymi (zarówno postaw, jak i zachowań), a w szczególności ukierunkowane są one na postępowanie względem swoich podopiecznych, uczniów w sposób obojętny, apatyczny, rutynowy, a także sarkastyczne zainteresowanie innymi swoimi potrzebami³⁶⁵. W modelu tym autor zwrócił uwagę, że wypalenie jest zjawiskiem generującym negatywne zmiany w postawie i zachowaniu osoby, które to spowodowane są napięciem odnoszącym się do pracy zawodowej. Wyróżnione fazy wypalenia są harmonijne i brak reakcji powoduje wystąpienie kolejnej fazy.

Prowadząc szczegółowe badania wśród prawników, nauczycieli, pielęgniarek, lekarzy i psychologów Cherniss dostrzegł, że osoby rozpoczynające swoją karierę zawodową bardzo mocno doświadczają rozczarowania swoją pracą. Szereg badanych wskazało, iż realia pracy, na które natknęli się byli w dużej mierze sprzeczne od ich oczekiwań i nastawienia. Podjęcie zatrudnienia i zetknięcie się z rzeczywistością sprawiały, że pracownicy doznawali szoku, którego następstwem było wzrastające zanikanie zawodowego celu oraz misji. Coraz częściej izolowali się zarówno od wychowanków, podopiecznych, jak i innych pracowników placówki. Dlatego też autor powyższej koncepcji uważał, iż wycofywanie się z kontaktów interpersonalnych jest niewątpliwym objawem wypalenia się. Skupiając się na osobach młodych i początkujących zawodowo, Cherniss wyróżnił pięć przyczyn wypalenia. Pierwszą jest brak pewności odnośnie własnych kompetencji. Osoby, pomimo tego, że przez długi czas zdobywały umiejętności przygotowujące ich do wybranej przez siebie profesji nie czują się odpowiednio przygotowane, by właściwie realizować powierzone im obowiązki bądź efektywnie pełnić określoną rolę zawodową. Kolejnym źródłem są negatywne cechy lub zachowania klientów i/lub podopiecznych cechujące się wyłanianiem u nich braku motywacji, zdolności, a także skłonności manipulacyjnych bądź zachowań agresywnych. Następnym wymienianym czynnikiem jest

³⁶³ C. Cherniss, *Professional burnout in human service organizations*, Publisher Praeger, New York 1980, s. 15.

³⁶⁴ J. Siwiorek, *Modele wypalenia zawodowego-ujęcie teoretyczne*, „Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne”, 29 (2018) nr 2, s. 268.

³⁶⁵ K. Żuchelkowska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli*, „Roczniki Pedagogiczne”, 6 (2014) nr 2, s. 68; B. Bobik, *Zagrożenie wypaleniem zawodowym terapeutów zajęciowych pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*, „Podstawy Edukacji. Podejście interdyscyplinarne”, 11 (2018) s. 209.

biurokracja charakteryzująca się nadmiarem zadań administracyjnych, potocznie mówiąc „prac papierkowych”. Czwarta przyczyna – brak stymulacji do rozwoju, podnoszenia kompetencji lub spełnienia zawodowego wywołają rutynę oraz niedokładność i nieprecyzyjność podczas realizowania zleconych funkcji zawodowych. Ostatnim wyodrębnionym źródłem jest brak wspólnotowości, czyli pracownik nie może liczyć na wsparcie, nakierowanie i mobilizowanie do poszerzania swoich umiejętności, lecz spotyka się z rywalizacją, konfliktami i rozbieżnością zdań, co generuje obciążenia psychiczne³⁶⁶. Autor omawianej koncepcji opracowując zjawisko wypalenia zawodowego, skupił się na młodych osobach, które rozpoczynają swoją karierę zawodową. W swoich badaniach dostrzegł, iż rozpoczynając pracę, osoby czują się rozczarowane, ponieważ ich oczekiwania i wyobrażenia wyglądały zupełnie inaczej. W konsekwencji stronili od kontaktów interpersonalnych, co stawało się głównym źródłem wypalenia. Prócz tego, młodzi pracownicy nie są pewni swoich umiejętności i zdobytych kompetencji, przez co boją się zastosować pozyskaną wiedzę do wypełnienia swoich obowiązków. Dodatkowo systematyczne prowadzenie dokumentacji, a także brak wsparcia i pomocy sprawia, że nie chcą lub obawiają się nawiązania relacji, dlatego też wolą się wycofać.

Cherniss zagłębiając się w środowisko pracy, wyróżnił czynniki mogące sprzyjać pojawianiu się stresu i wypalenia wśród początkujących zawodowo. Niedostateczna informacja wstępna to pierwsze źródło charakteryzujące się dokładnym poznaniem specyfiki placówki, w której młody pracownik chciałby podjąć zatrudnienie. Dzięki temu będzie mógł skoordynować własne pragnienia i opracować odpowiednie strategie działania zawodowego. Często zdarza się tak, że nowo zatrudniony nie został odpowiednio poinformowany o metodach, środkach, warunkach pracy lub sposobach rozwoju w zakresie instytucji. Wówczas rozpoczynając pracę, niemal błyskawicznie dochodzi do porównywania ich z wymaganiami wyznaczanymi pracownikom mającym większe doświadczenie. W następstwie może to generować poczucie niższości i nasilanie się występowania stresu, niepowodzeń, a także wypalenia. Drugim wymienionym czynnikiem jest duże obciążenie pracą, co sprawia, że nauczyciel nie jest w stanie poświęcić każdemu uczniowi tyle czasu ile on potrzebuje. Taka sytuacja powoduje, że ma on poczucie dyskomfortu z powodu niezaspokojenia potrzeb wychowanków, a także ogranicza szansę na to, że podejmowane działania zakończą się sukcesem. Dodatkowo nadmiar obowiązków przekłada się na brak czasu, by dyskutować i analizować trudności z doświadczonymi wychowawcami, przez co nasila się niepewność u młodego nauczyciela. Innym źródłem jest rutyna – dużo codziennych obowiązków w zawodach służebnych zmienia się w

³⁶⁶ S. Tuchołska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, s. 38-40; S. A. Witkowski, M. Słazyk-Sobol, *Organizacyjno-podmiotowe uwarunkowania zjawiska wypalenia zawodowego*, „Czasopismo Psychologiczne: Psychological Journal”, 18 (2012) nr 2, s. 318.

działania rutynowe i z tego powodu zajęcia są mało interesujące, a sam nauczyciel nie podejmuje działań, aby doskonalić się i rozwijać. Czwartym wyszczególnionym czynnikiem jest wąski zakres usług. Oznacza to, że kontakt z uczniem sprowadza się tylko i wyłącznie do konkretnej płaszczyzny tzn. nauczyciel skupia się na procesie dydaktycznym i wychowawczym. Następnym wskazanym przez autora bodźcem jest utrata autonomii, czyli działania nauczyciela są hamowane za sprawą reguł i procedur wstrzymując jego samodzielność. Z kolei mała zgodność z celami instytucji (jako szósty czynnik) wskazuje, że cele danej placówki np. szkoły, przedszkola nie muszą być adekwatne do wartości, jakimi kieruje się w życiu wychowawca. Przedostatnim czynnikiem są niedostatki w zakresie wspierania, kierowania i profesjonalnej pomocy – nauczyciele rozpoczynający swoją karierę zawodową potrzebują skorzystania ze wsparcia, opinii, porady, wskazówek czy nawet informacji zwrotnej (*feedbacku*). Ósmym bodźcem jest izolacja społeczna – nauczyciele muszą sami zmierzyć się z trudnościami, gdyż pozostała kadra pedagogiczna jest niedostępna np. nauczyciel podczas zajęć jest sam z całą grupą wychowanków³⁶⁷. Wymienione czynniki pokazują, jak wiele źródeł stresu i wypalenia ma do pokonania młody nauczyciel. Brak jakiegokolwiek pomocy np. od opiekuna stażu będzie sprzyjało rozwojowi wypalenia, gdyż zdany na siebie wychowawca będzie dostrzegał na każdym kroku stan zagrożenia, co będzie dla niego dodatkowym i stale narastającym stresorem.

Należy również nadmienić, iż oprócz powyższych czynników bardzo ważną rolę odgrywa zarówno sytuacja domowa, jak i wyznawana filozofia życia. Nadmiar wszelkich zadań pozazawodowych (związanych z domem, rodziną) i brak wsparcia najbliższych oddziałuje negatywnie na realizację obowiązków zawodowych. Natomiast filozofia życia wpływa na spostrzeganie miejsca i funkcji w placówce. Przeprowadzone przez Chernissa badania pozwoliły mu wyróżnić rodzaje podejścia do kariery zawodowej wśród nowicjuszy na rynku pracy. Pierwszym wyróżnionym podejściem do kariery jest działacz społeczny (*Social Activists*), czyli nauczyciel, który ma poczucie, iż chce zdecydowanie więcej robić dla ucznia, niż to, co jest konieczne. Samo przekazywanie wiedzy nie jest dla niego w pełni satysfakcjonujące, gdyż skłonny jest prowadzić zajęcia w sposób kreatywny, innowacyjny, a także odkrywczy. Ponadto, proponuje i dąży do wprowadzenia modyfikacji instytucjonalnych, które mają na celu ogólną poprawę sytuacji wychowanka. Kolejnym rodzajem jest rzemieślnik (*Artisans*), czyli są to przede wszystkim ci nauczyciele posiadający wewnętrzną motywację do swojej profesji. Zadania wykonują zasadniczo i konkretnie, a kluczowy jest dla nich rozwój zawodowy, dlatego też korzystają z różnych szkoleń, kursów, warsztatów. Trzecim typem jest karierowicz (*Careerists*),

³⁶⁷ C. Chemiss, *Professional burnout...*, s. 158-180; A. Białowąs, *Wypalenie zawodowe – epidemią i wyzwaniem społecznym XXI wieku*, „Roczniki Studenckie Akademii Wojsk Lądowych”, 1 (2017) s. 81-82; S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, s. 40-41; M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 31-32.

którego cechuje głównie chęć osiągnięcia sukcesu zawodowego ujmowanego jako prestiż, szacunek oraz bonifikaty materialne. Ostatnim wyróżnionym podejściem jest pracownik inwestujący w siebie (*Self-investors*), a więc skupiający się w głównej mierze na życiu osobistym i jego jakości, a zadecydowanie mniejszą wagę przywiązuje do pracy, która jest mu potrzebna, aby posiadać pieniądze na życie. Według autora działacze społeczni i rzemieślnicy są najbardziej podatni na zjawisko wypalenia. Może to wynikać z ich celów oraz planów zawodowych, które wielokrotnie są wysokie i trudne do osiągnięcia, dlatego w rezultacie nauczyciel może identyfikować szkołę, przedszkole jako czynnik stresu³⁶⁸. Jak słusznie dostrzegł autor, najbardziej narażeni na *burnout* są nauczyciele (określanii jako działacze społeczni), którzy na początku swojej kariery zawodowej chcą prowadzić każde zajęcia w sposób twórczy i poświęcić wychowankom tyle czasu, aby dostrzec u każdego jego potrzeby, możliwości, zdolności i pasje. Z kolei nauczyciele rzemieślnicy nastawieni są na systematyczne i nieustanne pogłębianie wiedzy oraz umiejętności w celu osiągnięcia kolejnego stopnia awansu i rozwoju zawodowego. Często stawiają sobie bardzo dużo celów, nie zastanawiając się nad możliwością ich realizacji. Brak osiągnięcia, któregoś z założonych celów staje się kolejnym źródłem stresu.

Cary Cherniss prowadząc badania, dostrzegł, iż istnieją pewne objawy typowe dla *burnout*. Wyszczególnił wśród nich pięć grup takich oznak:

1. spadek energii przejawia się głównie złym samopoczuciem, ciągłym zmęczeniem, spadkiem wagi, utratą apetytu, trudnościami ze snem, notorycznymi bólami głowy, hipertonią (wzmożone napięcie mięśniowe), problemami żołądkowo-jelitowymi, częstszym sięganiem po leki i innego rodzaju używki itd.;
2. obniżenie aspiracji, czyli niechęć do pracy, lęki, bierność, zrezygnowanie, a także redukcja pasji;
3. wzrost bezradności objawia się poczuciem porażki i rozczarowania, częstszą irytacją, obwinianiem się, utratą pewności siebie, kontraformizmem (negatywizm), oporem wobec wszelkich zmian oraz skłonnością do izolowania się;
4. emocjonalny dystans można zaobserwować, gdy nauczyciel przedmiotowo odnosi się do uczniów, odkłada na później kontakt z wychowankiem, zmniejsza czas bezpośrednich relacji z podopiecznymi, generalizuje ich, nie skupia się na ich trudnościach, przejawia również skłonność do wykonywania zadań „zgodnie z przepisami”, a także na pierwszym miejscu stawia własne korzyści;

³⁶⁸ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 32-33; M. Łuka, *Praca nauczyciela wobec wyzwań współczesności*, w: *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, red. M. Łuka, P. Witek, D. Grzesiak-Witek, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2019, s. 41.

5. wyobcowanie, wówczas dochodzi do stronienia od wszelkich relacji z pozostałymi nauczycielami, wyłączenia się z rozmów i dzielenia się praktyką zawodową, coraz częstszej wychowawca jest nieobecny w pracy³⁶⁹.

Wyszczególnione symptomy wskazują, iż nauczyciel doświadczający wypalenia zawodowego, doznaje zakłóceń zagrażających prawidłowemu funkcjonowaniu w sferze fizjologicznej, psychicznej i społecznej.

Jak już wcześniej zostało wspomniane, Cherniss czerpał z dorobku Halla, który w swojej koncepcji wyróżnił sposoby reagowania na zawodową porażkę. Wówczas okazało się, że są one podobne do objawów wypalenia omówionych przez autora powyższej koncepcji. Sprawilo to, że Cherniss dostrzegł, jak ważną rolę pełni poczucie sukcesu i kompetencji, aby zapobiegać pojawianiu się *burnout*. W związku z tym zainteresowała go koncepcja własnej skuteczności (*self-efficacy*) Bandury, zakładająca, iż jednostka posiada przekonania o własnych możliwościach, dzięki którym osiągnie zamierzone cele³⁷⁰. Dlatego też w swoim modelu skupił się i podkreślał, jak istotne są środki zaradcze, by uniknąć wypalenia. Opierając się na teorii Bandury, wyszczególnił trzy obszary związane z poczuciem skuteczności, a mianowicie obszar: (1) zadań (np. sprawdzenie wiedzy wychowanków i umiejętność motywowania ich do nauki), (2) relacji interpersonalnych (np. rozmowa o problemach wychowanka) oraz (3) organizacyjny (np. umiejętność zorganizowania zajęć pozalekcyjnych, wycieczki, wyjście do teatru)³⁷¹.

Podsumowując, warto podkreślić, iż zdaniem Chernissa wypalenie zawodowe to dynamiczny proces, który przeobraża się. Podczas jego rozwoju, nauczyciel z jednej strony może dostosować się do warunków, zasad bądź efektywnie zniwelować czynniki stresogenne, a z drugiej strony nie jest w stanie zaadaptować się do sytuacji stresujących, wówczas dochodzi do wypalenia. Wobec tego bardzo ważne jest, aby początkujący nauczyciel miał poczucie sukcesu i własnych kompetencji. Dodatkowo istotne jest przekonanie o własnej skuteczności oznaczające, że nauczyciel jest pewny swoich umiejętności zarówno zawodowych, jak i społecznych oraz organizacyjnych³⁷². W omówionej koncepcji, autor zwrócił uwagę, iż nauczyciel na początku swojej kariery zawodowej może doznać rozczarowania, którego przyczyną są rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami, a realnymi warunkami pracy. Poza rozczarowaniem istnieje wiele innych czynników będących źródłem stresu i wypalenia zawodowego. Pozostawiając

³⁶⁹ S. Tuchołska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, s. 43; B. Bobik, *Zagrożenie wypaleniem zawodowym...*, s. 209; E. Wilczek-Ruzyczka, *Wypalenie zawodowe a empatia u lekarzy i pielęgniarek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 27.

³⁷⁰ S. Tuchołska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, s. 43-45.

³⁷¹ C. Cherniss, *Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout*, in: *Professional Burnout: Recent Developments In Theory And Research (Series in Applied Psychology)*, eds. W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek, Publishing Taylor & Francis, Washington 1993, s. 142; J. Szafran, A. Gałęzowska, *Szkola w ogniu...*, s. 106.

³⁷² E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie...*, s. 23.

nauczyciela samemu sobie, bez żadnej formy wsparcia powoduje to, że coraz częściej stronią od relacji interpersonalnych. Jednakże Chereniss wyodrębniając rodzaje podejścia do kariery zawodowej, dostrzegł, iż najbardziej zagrożeni są nauczyciele określani jako działacze społeczni i rzemieślnicy. Może to wynikać z tego, iż stawiają sobie zbyt wygórowane cele, a brak ich realizacji wywołuje dodatkowy stres oraz poczucie obniżonej skuteczności zawodowej.

Wszyscy trzej autorzy w swoich koncepcjach dostrzegli, iż wypalenie zawodowe występuje wśród osób, których praca zawodowa wymaga bliskiego kontaktu z drugim człowiekiem. W przywołanych modelach istotną rolę jest wsparcie społeczne, dzięki któremu osoba może poradzić sobie z czynnikami stresotwórczymi. Zdaniem Ch. Maslach i jej współpracowników wypalenie zawodowe składa się z trzech składników (wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań zawodowych) i jest procesem sekwencyjnym. Ponadto na omawiane zjawisko oddziałują warunki pracy oraz jej organizacja, a także dopasowanie się między osobą, a jej pracą. H. Sęk wskazywała, iż pojawienie się zjawiska wypalenia może być związane z czynnikami osobowymi, interpersonalnymi oraz społecznymi, a także organizacyjnymi. Natomiast C. Chereniss uznał, iż wypalenie jest procesem dynamicznym, wielofazowym i ewoluującym, a na jego pojawienie się mają wpływ czynniki organizacyjne i personalne. Uważał, że wypalenie jest efektem braków kompetencyjnych, a więc niskie poczucie własnej skuteczności oraz negatywne postawy i zachowania w sytuacji wysokich wymagań pracodawcy. Stanowisko to podzielała Sęk, która przyjmowała, że wypalenie jest nie tyle konsekwencją przewlekłego stresu, lecz brakiem umiejętności zwalczania stresu. W związku z powyższym można dostrzec, że przytoczone koncepcje wzajemnie się uzupełniają oraz ukazują, jak złożonym zjawiskiem jest wypalenie zawodowe. Wspomniana złożoność polega na tym, iż *burnout* składa się z kilku faz i wypalenie jest ostatnim jego etapem. Oprócz tego powoduje negatywne konsekwencje na płaszczyźnie indywidualnej, interpersonalnej oraz zawodowej i organizacyjnej. Dlatego też autorzy wspomnianych modeli określali, jak dużą rolę odgrywa wsparcie społeczne, a także strategie zaradcze, na które zwrócił uwagę Chereniss.

3.2. Etapy, stadia oraz typy wypalenia zawodowego nauczycieli

Zjawisko wypalenia zawodowego nie pojawia się z dnia na dzień, lecz jest to proces długotrwały i wieloetapowy. Często początkowe sygnały są niezauważalne, a nawet bagatelizowane. Jego rozwój składa się z kilku etapów. Jerry Edewich i Archie Brodsky

wyróżnili cztery etapy nasilającego się rozczarowania, m.in.: entuzjazm, stagnacja, frustracja, a także apatia³⁷³.

Pierwszą fazą jest entuzjazm, który pojawia się wśród nauczycieli rozpoczynających swoją ścieżkę zawodową. Cechuje się przede wszystkim natężeniem idealizmu, precyzowaniem dużej ilości planów i celów zawodowych oraz nadmiernym angażowaniem się w realizację obowiązków. Nauczyciel na omawianym etapie jest pełen energii, chętnie podejmuje się trudnych zadań i coraz więcej czasu przeznaczają na swoją pracę. Sprawia to, iż praca staje się dla niego najważniejsza, a nawet określana jest jako cel życia. Prowadzi to do tego, iż mocno przeżywa wszelkie niepowodzenia, doświadcza rozczarowania jednakże coraz bardziej mobilizuje się, by wykonać powierzone zadania, których realizacja sprawia mu coraz więcej trudności i wysiłku³⁷⁴. Należy zaznaczyć, iż w sytuacji braku jakiegokolwiek wsparcia dotychczasowy zapał i zaangażowanie ulegają zahamowaniu³⁷⁵. Co więcej, nauczyciele w tej fazie nie skupiają się na otrzymywanym wynagrodzeniu³⁷⁶. Młodzi nauczyciele, na początku swojej kariery zawodowej wyznaczają sobie wiele celów i snują plany, których realizacja może wymagać od nich dużego nakładu energii. Wielość założeń sprawia, że nie są one w pełni spełniane, co przyczynia się do coraz większego angażowania się w pracę, tracąc swoje życie osobiste.

Kolejnym etapem jest stagnacja nazywana również „zawieszeniem broni”. Nauczyciel stopniowo wycisza się, jego dotychczasowa energia zmniejsza się oraz redukuje on wcześniejsze oczekiwania i cele. Sprawia to, iż pojawia się wyciszenie, ale jednocześnie wzrasta krytycyzm. Na ogół wiąże się to z uzyskanym doświadczeniem zawodowym i doznany rozczarowaniem. Nauczyciel zaczyna redukować swój czas pracy tak, aby zachować równowagę pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym. Dodatkowo następuje skupienie się na osobistych potrzebach i dążenie do ich realizacji, a także ważną kwestią zaczyna być atmosfera w pracy, czas wolny i otrzymywana pensja. Na tym etapie łatwo dostrzec, iż satysfakcja z wykonywanego zawodu ściśle integruje się z wynagrodzeniem, proponowanymi świadczeniami, ale również artykułuje się niezadowolenie z otrzymywanego honorarium³⁷⁷. Należy nadmienić, że można dostrzec tu strategię ucieczkowe, które przejawiają się m.in. w: spóźnianiu się do pracy bądź na zajęcia, wcześniejszym kończeniem swoich obowiązków, a także wydłużaniem sobie przerw między

³⁷³ J. Edelwich, A. Brodsky, *Burn-out. Stages of Disillusionment in the Helping Professionals*, Human Science Press, New York 1980, s. 44-46; I. Chrzanowska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli a ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i uczniów o prawidłowym rozwoju na etapie szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004, s. 39; Z. B. Gaś, *Doskonający się nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 28.

³⁷⁴ E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie...*, s. 28.

³⁷⁵ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli-przyczyny i skutki*, w: *Wypalenie zawodowe...*, s. 251.

³⁷⁶ K. Żuchelkowska, *Wypalenie zawodowe u...*, s. 69.

³⁷⁷ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe w ujęciu strukturalnym i dynamicznym*, w: *Wypalenie zawodowe...*, s. 22.

zajęciami, co w konsekwencji skutkuje nie zrealizowanym scenariuszem zajęć³⁷⁸. W drugiej fazie nauczyciel dokonuje redukcji wyznaczonych celów i snutyh planów. Jego uwaga nie jest skupiona tylko i wyłącznie na pracy zawodowej, lecz stara się zachować równowagę również w życiu osobistym. W pierwszej fazie wynagrodzenie nie było istotne, a podczas kolejnej fazy warunki pracy stały się ważnym elementem postrzegania jego zatrudnienia.

Z kolei frustracja wynika z niezaspokojenia potrzeb oraz pragnień, które są ściśle powiązane z rolą zawodową. Narasta wówczas bezradność, gdyż oczekiwania nauczycieli nie zostają spełnione³⁷⁹. Należy podkreślić, iż powyżsi autorzy wymieniają czynniki, które mogą nasilać występowanie wypalenia. Wśród nich są: niskie wynagrodzenie, niewłaściwa atmosfera wśród pracowników, brak wsparcia zarówno ze strony dyrekcji placówki, jak i innych pedagogów, niewłaściwa organizacja zadań zawodowych, niewystarczające wyposażenie przedszkola i sal dydaktycznych, a także braki kadrowe. Wymienione czynniki przyczyniają się do zaburzenia równowagi zarówno procesów fizjologicznych, jak i psychicznych. W konsekwencji nauczyciele przedszkolni zmagają się ze skutkami stresu zawodowego, mogą jednocześnie mieć tendencje do sięgania po używki czy też leki. Omawiany etap uznaje się za kluczowy dla zjawiska wypalenia zawodowego³⁸⁰. W przedstawionej fazie nauczyciel dostrzega elementy potęgujące czynniki stresogenne, których brak redukcji może stać się źródłem wypalenia zawodowego.

Ostatnią fazą jest apatia, charakteryzująca się skłonnością do izolowania się, przez co nauczyciele wycofują się z pracy (na płaszczyźnie fizycznej i psychicznej), a także zanika dotychczasowa relacja nauczyciel-wychowanek. Wycofanie fizyczne przejawia się unikaniem rozmów oraz realizowaniem tylko ważnych i pilnych zadań³⁸¹. Nauczyciel doświadcza oporu przed pójściem do przedszkola, ogranicza również zawieranie bliższych relacji z innymi nauczycielami i wychowankami. Wywołuje to coraz częstsze nieobecności w pracy. Z kolei wycofanie się w sensie psychicznym, przejawia się nasilającą się obojętnością wobec dzieci i trudności, które do chwili obecnej były kluczowe. Oprócz tego, za wszelkie niepowodzenia obwinia swoje otoczenie, a także następuje redukcja pozytywnych uczuć i emocji względem uczniów i grona pedagogicznego³⁸² sprawiając pobieżność w relacjach zawodowych. Konsekwencją apatii jest wypalenie przejawiające się cynizmem, stereotypowością, standardowością, pasywnością, zniechęceniem, a także emocjonalną alienacją³⁸³. W sytuacji,

³⁷⁸ E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie...*, s. 28.

³⁷⁹ I. Chrzanowska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 39.

³⁸⁰ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 22-23.

³⁸¹ A. Gretkowski, *Syndrom wypalenia zawodowego wśród duchowieństwa na przykładzie wybranej grupy księży diecezji płockiej*, w: *Wypalenie zawodowe...*, s. 172.

³⁸² S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 23.

³⁸³ E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie...*, s. 28-29; J. Edelwich, A. Brodsky, *Burn-out. Stages...*, s. 44-46.

gdy nauczyciel znajduje się w fazie apatii, wówczas cechuje go stronięcie od innych, zwłaszcza dzieci i współpracowników, a także zaczynają pojawiać się symptomy somatyczne i psychiczne. Pojawienie się omawianego etapu będzie negatywnie oddziaływało zarówno na jakość pracy nauczyciela, jak i jego zdrowie oraz relacje społeczne.

Autorzy powyższych etapów wyróżnili także piątą fazę, którą nazwali interwencją. Uważają, iż jej wyeksponowanie jest istotne, ponieważ nasilające się wypalenie zawodowe sprawia, że konieczna jest specjalistyczna i profesjonalna interwencja z zewnątrz. Jednak jeśli zjawisko to będzie coraz bardziej rozwijało się, wówczas trudniej będzie uzyskać pomoc w tym zakresie³⁸⁴. Dodatkowa faza podkreśla, jak ważne jest podjęcie działań zapobiegających i minimalizujących nasilenie się wypalenia, gdyż im mocniejsze jego natężenie tym trudniej go zwalczyć i wrócić do pełni sił zawodowych.

Według Edelwicha i Brodsky'ego bodźcem napędzającym narastanie omawianego zjawiska jest dysharmonia pomiędzy marzeniami i wyobrażeniami nauczycieli na temat ich pracy zawodowej, a istniejącą rzeczywistością³⁸⁵. Dynamikę wypalenia opisują również psychologowie z *American Psychological Association*, którzy wyodrębniają następujące etapy: miesiąc miodowy (*honeymoon*), przebudzenie (*awakening*), szorstkość (*brownout*), wypalenie pełnoobjawowe (*full scale burnout*) oraz odradzanie się (*phoenix phenomenon*)³⁸⁶. Pierwszą wyróżnioną fazą jest miesiąc miodowy charakteryzujący się tym, że nauczyciel jest zafascynowany swoim zatrudnieniem, a także w pełni usatysfakcjonowany pracą. Cechuje go pozytywne myślenie i nastawienie, mobilność, zaangażowanie oraz entuzjazm. Natomiast przebudzenie odnosi się do sytuacji, w której nauczyciel zauważa, iż jego wcześniejsze postrzeganie swojej roli zawodowej jako idealnej okazuje się sprzeczne. Wówczas zaczyna on poświęcać coraz więcej czasu swoim obowiązkom tak, by jego obraz pracy okazał się prawdziwym. Z kolei szorstkość dotyczy wykonywania zadań zawodowych, w które nauczyciel musi włożyć coraz więcej wysiłku i energii. Na tym etapie mogą wystąpić nieporozumienia oraz trudności w zachowaniu prawidłowych relacji pomiędzy: nauczycielem-uczniami, nauczycielem-nauczycielem, nauczycielem-rodzicem oraz nauczycielem-dyrekcją. Etap czwarty – wypalenie pełnoobjawowe – przejawia się zarówno w wyczerpaniu fizycznym, jak i psychicznym. Zaczynają występować stany depresyjne, uczucie pustki i osamotnienia, a także pragnienie uwolnienia się z tego stanu. Ostatnią fazą jest odradzanie się, czyli czas „leczenia ran”, które

³⁸⁴ J. Szafran, A. Gałęzowska, *Szkoła w ogniu...*, s. 29; K. T. Juszcak, *Zespół wypalenia zawodowego u nauczycieli- wybrane problemy*, „Молодь і ринок” 2018, nr 12(167), s. 21.

³⁸⁵ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 24.

³⁸⁶ E. Bilska, *Jak feniks z popiołów, czyli syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Niebieska Linia” 2004, nr 4, s. 5; I. Błaszczak, A. Rowicka, *Wypalenie zawodowe nauczycieli – prezentacja wybranych koncepcji i badań*, „Studia z teorii wychowania”, 10 (2019) nr 2(27), s. 79.

pojawiły się w konsekwencji wypalenia zawodowego³⁸⁷. Przedstawiony powyżej podział jest kompatybilny z tym, który opracowali Edelwich i Brodsky. Jak dostrzegli naukowcy, na początku kariery zawodowej nauczyciel jest w pełni zaangażowany i zafascynowany swoją pracą. Wraz z upływem czasu zaczyna dostrzegać on mankamenty, a założone przez niego cele nie są takie proste do zrealizowania. Wówczas zaczyna izolować się i unikać kontaktów interpersonalnych oraz występują symptomy zaburzające prawidłowe jego funkcjonowanie. Ostatnim etapem wymienionym przez naukowców jest czas regeneracji, który wymaga podjęcia czynności zwalczającej powstałe skutki w wyniku wypalenia.

Nieco inne spojrzenie ma Anna Olech, która wyróżnia trzy stadia wypalenia zawodowego, a mianowicie stadium: ostrzegawcze, stałe i chroniczne. Pierwsze stadium cechuje się utratą dotychczasowego entuzjazmu, aktywności, witalności, a także zapału do pracy. Występują symptomy fizyczne np. bóle głowy, trudności ze snem, przeziębienie oraz nagminne uczucie irytacji. Bardzo często doznając powyższych objawów osoby przekonane są, iż jest to tylko i wyłącznie przemęczenie, które może być wynikiem skumulowania się obowiązków bądź występowaniem pory roku. Okazuje się, że środkiem zaradczym, by powrócić do prawidłowego funkcjonowania, jest relaks, wyciszenie się, realizacja swoich pasji oraz poszukiwanie nowych zainteresowań, które nie są związane z rolą zawodową. Brak jakiegokolwiek interwencji przyczyni się do pojawienia drugiego stadium, którego czas przedłuża się, a typowe dla wypalenia zawodowego sygnały nie są takie łatwe do wskazania. Wśród charakterystycznych objawów wymienia się m.in.: wybuchy irytacji, arogancki i lekceważący stosunek do innych osób, a także spadek jakości realizowanych zadań. W omawianym stadium, by zredukować występujące symptomy wypalenia zawodowego, konieczne jest otrzymanie wsparcia od bliskich i przyjaciół. Oprócz tego warto zagospodarować czas na dłuższy urlop, aktywnie brać udział w spotkaniach ze znajomymi oraz cieszyć się z tego, co daje wyluzowanie i odprężenie, lecz bez korzystania z różnego rodzaju używek. Zignorowanie powyższych sygnałów sprawi, iż osoba będzie zmagająca się ze stadium chronicznym, które charakteryzuje się nasileniem objawów w sferze fizycznej, psychicznej i psychosomatycznej. Ich wystąpienie wskazuje na wypalenie zawodowe, gdyż oprócz psychiki zagrożone jest również fizyczne funkcjonowanie ciała. Często pojawiają się wrzody żołądka, nadciśnienie tętnicze, stany depresyjne bądź depresja, poczucie izolacji i osamotnienia, tudzież kryzys w życiu rodzinnym, małżeńskim czy towarzyskim. Występowanie tych problemów wskazuje, że nie tylko osoba wypalona zmagają się z trudnościami, lecz także jej najbliższe otoczenie zarówno osobiste, jak i zawodowe. Dlatego też tak istotne jest, aby podjąć

³⁸⁷ J. Synal, J. Szempruch, *Od zapału do...*, s. 69; E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie...*, s. 30; B. Strycharska-Gać, *Nauczycielu, nie wypalaj się!*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009, s. 17; M. Klimek, *Wypalenie zawodowe wśród pracowników socjalnych. Przyczyny i sposoby przeciwdziałania*, w: *Wypalenie zawodowe...*, s. 443-444.

działania naprawcze, które w tym stadium wymagają zwrócenia się o pomoc do specjalisty np. psychologa, psychiatry. Należy zatem mieć na uwadze, iż wypalenie zawodowe rozwija się w momencie, gdy osoba uogólnia przeżywane niepowodzenia oraz nie widzi sensu, aby mierzyć się problemami zawodowymi i obciążeniami emocjonalnymi związanymi z pełnioną rolą zawodową³⁸⁸. Przedstawione stadia wskazują, że na początku wypalenia zawodowego można dostrzec u siebie objawy fizyczne i wówczas podjęcie najprostszych metod może spowodować unikanie *burnout*. Jednakże brak reakcji przyczyni się do wystąpienia kolejnego stadium, w którym oprócz symptomów fizycznych pojawią się również oznaki psychiczne. Na tym etapie nauczyciel może sam wyeliminować dostrzegane u siebie objawy, lecz jeśli tego nie zrobi, to dozna stadium chronicznego, czyli doświadczane dotychczas symptomy nasilą się, a poprawę może przynieść tylko skorzystanie z fachowej pomocy.

Natomiast Jörg Fengler skupiając się na psychospołecznym funkcjonowaniu człowieka wymienia dziesięć stopni wypalenia zawodowego: „grzeczność i idealizm; przepracowanie; coraz bardziej zmniejszająca się grzeczność; poczucie winy z tego powodu; coraz większy wysiłek, żeby być grzecznym i solidnym; brak sukcesów; bezradność; utrata nadziei („beczka bez dna”); wyczerpanie, awersja do klientów, apatia, stanowczy sprzeciw, złość; wypalenie: oskarżanie siebie, ucieczka, cynizm, sarkazm, reakcje psychosomatyczne, nieobecność w pracy, duże wydatki pieniężne, wypadki, sztywne trzymanie się przepisów w pracy, samobójstwo, romanse bez miłości, rozwód, nagła, nieprzemyślana rezygnacja z pracy, upadek społeczny, niedotrzymywanie kroku itd”³⁸⁹. Według niego stadia te nie muszą występować kolejno po sobie. Ponadto, można dostrzec u siebie kilka z nich w tym samym czasie. Co więcej, należy pamiętać, iż przejście przez daną fazę wcale nie oznacza, że nie przejdziemy przez nią jeszcze raz. Bardzo często pierwsze sygnały zauważają znajomi i wówczas można już wtedy zareagować³⁹⁰.

Odmienne spojrzenie ma Matthias Burisch, który odwołując się do aspektów symptomatologicznych, wyodrębnia siedem stopni wypalenia zawodowego. Wśród nich są: symptomy o charakterze ostrzegawczym odnoszące się do zredukowanego poziomu aktywności i operatywności oraz pogłębiające się zmęczenie; obniżenie zaangażowania się (odnośnie uczniów, dyrekcji i innych pracowników przedszkola); reakcje emocjonalne, począwszy od

³⁸⁸ A. Olech, *Wypalenie zawodowe*, „Remedium”, 1999, nr 2, s. 7-9; M. Bednarska, *Socjologiczno-pedagogiczne aspekty badań nad nauczycielami jako grupą społeczną, ich statusem, rolą i funkcją w środowisku lokalnym*, w: *O nauczycielu: podręcznik do pedagogiki*, red. M. Bednarska, E. Musiał, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ATUT - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2012, s. 170-171; J. Synal, J. Szempruch, *Od zapalu do...*, s. 68-69; I. Chrzanowska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 39-40; A. Maczasek, A. Pisarska, *Zjawisko wypalenia...*, s. 108-109; D. Adamczyk, *Wypalenie zawodowe...*, s. 243-244.

³⁸⁹ J. Fengler, *Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 90.

³⁹⁰ Tamże.

stanów depresyjnych aż po agresję; zakłócenie prawidłowego funkcjonowania w zakresie intelektualnym i motywacyjnym; spłycenie; potęgowanie się reakcji psychomotorycznych np. podatność na uzależnienia, nieprawidłowe funkcjonowanie układu krążenia oraz zwątpienie i rozpacz, które mogą przyczynić się do izolowania się od życia zawodowego i społecznego, co w konsekwencji może doprowadzić do myśli i czynów samobójczych³⁹¹.

Według Herberta Freudenbergera i Gaila Northa³⁹² wypalenie zawodowe składa się z dwunastu stadiów, które następują kolejno po sobie i mają konkretne oznaki. Pierwsze stadium cechuje się koniecznością nieustannego przekonywania o własnej wartości. Pragnienie bycia produktywnym i skutecznym pracownikiem może przerodzić się w przymus wydajnego działania w nawiązaniu do wygórowanych wymagań w stosunku do własnej osoby. Sprawia to, że nauczyciele coraz mniej akceptują swoje ograniczenia i predyspozycje. By zatrzymać dalszy rozwój wypalenia istotne jest, aby zauważyć cienką granicę między pragnieniem osiągnięcia efektywnego i skutecznego działania a wewnętrzną koniecznością osobistej efektywności, a także określenie własnego rytmu pracy i życia, biorąc pod uwagę swoje ograniczenia i możliwości. Następne stadium charakteryzuje się wzrostem zaangażowania w obowiązki zawodowe. Wszelkie zadania, zlecenia osoba realizuje sama, aby potwierdzić własną wartość. Uważa, że przekazanie obowiązków innym pracownikom może być skomplikowane i wymagające, a nawet zagrażające własnej niezbędności. Dlatego też nie lubi pracy w zespołach. Sądzi, że jest niezastąpiona. Istotne w tej fazie jest ćwiczenie umiejętności przydzielania zleceń. Trzecie stadium określane jest jako zaniedbywanie swoich potrzeb tj. odpoczynek, odprężenie, czas wolny lub kontakty społeczne. Wszystko to ciągle odkładane jest na później, aż w końcu zanika potrzeba ich odczuwania, a nauczyciele skupiają się tylko i wyłącznie na tych, które odnoszą się do pełnionej funkcji zawodowej. Wielokrotnie skutkuje to nadużywaniem używek typu: alkohol, nikotyna, narkotyki, leki. Kolejne stadium odnosi się do dużego zmniejszenia energii, a nawet jej wyczerpania wskutek dysharmonii pomiędzy potrzebami wewnętrznymi a wymogami zewnętrznymi. Można wówczas dostrzec nieprawidłowe zachowanie, które przejawia się: niepunktualnością, zapominaniem o ustalonych spotkaniach czy też myleniem ich. Kluczowe jest, by nie usprawiedliwiać tego typu zachowań zmęczeniem lub nadmiarem obowiązków, ale zobaczyć swój udział we wzroście zaniku energii. Natomiast stadium piąte nazywane jest przez autorów przewartościowywaniem, gdyż dotychczasowe cele i kontakty społeczne, które były istotne i satysfakcjonujące określane są jako obciążające. Wyjściem z tego etapu jest odnawianie dawnych przyjaźni, dzięki którym osoba może zdać sobie sprawę z tego, że dokonała się w nim

³⁹¹ M. Burisch, *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erischöpfung*, Springer Verlag, Berlin-Heidelberg 1989, s. 12; J. Synal, J. Szempruch, *Od zapalu do...*, s. 68.

³⁹² H. J. Freudenberger, N. G. North, *Burnout bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins*, Wolfgang Krüger Verlag, Frankfurt 1992, s. 38.

zmiana i będzie możliwe wycofanie się z negatywnego przewartościowania. Szóste stadium wymaga wprowadzenia w życie mechanizmu wyparcia w związku z doświadczonymi problemami. Typowymi objawami w tym przypadku są: izolowanie się od otaczającej rzeczywistości, cynizm, agresja, brak cierpliwości i tolerancji oraz obniżenie wartości świata zewnętrznego. Osoba odczuwa zarówno niedyspozycję fizyczną, jak i efektywność działania ulega znacznej redukcji. Z kolei kontakty społeczne charakteryzują się brakiem empatii, bezczynnością, pasywnością oraz brakiem chęci pomocy innym. Od tego momentu jedynym wyjściem z tego stadium jest skorzystanie z pomocy i wsparcia specjalisty. W dalszej kolejności występuje ostateczne wycofanie się, czyli wspierająca i ochraniająca nas do tej pory sieć społeczna, która uznawana jest za wroga, bezwzględnie i niezmiernie obciążającą. W konsekwencji osoba zmagająca się z utratą perspektyw i nadziei na przyszłość, jest wyalienowana, zdezorientowana i zakłopotana oraz ma poczucie automatyzacji swoich działań. Celem zastępczego zaspokojenia poszukuje w używkach tj. alkohol, narkotyki, środki psychoaktywne, a nawet leki. Brak podjęcia działań zaradczych w konsekwencji doprowadzi do stadium ósmego, które oznacza istotne zmiany w zachowaniu. Nadal rozwija się izolacja i wycofanie z życia. Wszelkie zaciekawienie otoczenia interpretowane jest jako atak, mogą wystąpić także reakcje paranoidalne. Stadium dziewiąte ma związek ze spadkiem poczucia własnej autonomii i osobowości. Osoba jest przekonana, że działa w sposób automatyczny, a nie autonomiczny. Następnie autorzy wyodrębnili poczucie wewnętrznej pustki, które cechuje się tym, iż osoba doznaje niezadowolenia, pustki i wyjałowienia, ale również pojawia się lęk przed ludźmi, a nawet ataki paniki i reakcje fobii społecznej. Momentami człowiek może podejmować obsesyjne próby zastępczego zaspokajania potrzeb. Przedostatnim stadium jest depresja, którą charakteryzują takie symptomy, jak: bierność, zubożenie, przygnębienie, obniżony nastrój, wyczerpanie, apatia i rozpacz na przemian, jak też mogą występować myśli samobójcze. Ostatnim – dwunastym stadium jest pełnoobjawowe wypalenie cechujące się kompletnym wyczerpaniem psychicznym, fizycznym oraz emocjonalnym. Wówczas osoba skłonna jest do infekcji i chorób. Jak już wcześniej zostało wspomniane, od siódmego stadium niezbędne jest skorzystanie z pomocy specjalisty, by zniwelować rozwój wypalenia zawodowego. Jednak w sytuacji wystąpienia ostatniego stadium powinno się zastosować interwencję kryzysową charakteryzującą się różnorodnością metod oraz interdyscyplinarną współpracą³⁹³.

³⁹³ A. Żyta, *Wypalenie zawodowe*, w: *Pedagog specjalny – dylematy roli*, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2016, s. 145-146; J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel...*, s. 18-19; S. M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007, s. 169-172; K. Erenkfeit, L. Dudzińska, A. Indyk, *Wpływ środowiska pracy na powstanie wypalenia zawodowego*, „Medycyna Środowiskowa – Environmental Medicine”, 15 (2012) nr 3, s. 124-125; M. Ostrowska, A. Michcik, *Wypalenie zawodowe - przyczyny, objawy, skutki, zapobieganie*, „Bezpieczeństwo Pracy: nauka i praktyka”, 2013, nr 8, s. 24; D. Umiastowska, A. Gdaniec, *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród*

Przedstawione przez Freudenbergera i Northa stadia wypalenia wskazują, jakie symptomy mogą wystąpić na każdym etapie. Im bardziej zaawansowana faza tym trudniej jest wprowadzić działania zapobiegające wypaleniu, a samo funkcjonowanie nauczyciela staje się coraz bardziej uciążliwe, gdyż wycofuje się z wszelkich kontaktów, czego konsekwencją staje się lęk przed drugim człowiekiem. Jeśli nauczyciel nie zareaguje w odpowiednim momencie, wówczas nawet pomoc jednego specjalisty może okazać się mało skuteczna i konieczne będzie zastosowanie różnych sposobów wraz z współpracą specjalistów z różnych obszarów.

Należy jednak pamiętać, iż bez względu na przyjęty podział, wypalenie zawodowe przebiega etapowo. Jednakże w życiu zjawisko to, nie musi i zdarza się, że nie zachodzi tak samo, jak w powyższych klasyfikacjach. Etapy mogą występować różnorodnie lub kilka z nich może uwidocznić się w tym samym czasie, ale również część może w ogóle się nie pojawić. Co więcej, nauczyciel może doświadczyć powrotu do poprzedniego stadium, bądź ich obustronne uzupełnianie się i przeplatanie. Dlatego też warto zdawać sobie sprawę, iż każda faza wypalenia i występujące wówczas symptomy należy taktować poważnie i podejmować działania zapobiegające dalszy jego rozwój³⁹⁴. Każdy nauczyciel ma inne cechy osobowości, predyspozycje, system wartości, zainteresowania i pasje, a także mniejszą bądź większą podatność na stres i wypalenie zawodowe. Wobec tego, nie można stworzyć jednej, konkretnej ścieżki prowadzącej do wypalania zawodowego, ponieważ indywidualizm człowieka sprawia, że nauczyciel może przechodzić przez jedno stadium kilka razy, a inne całkowicie pominąć.

Analizując wypalenie zawodowe wśród nauczycieli, Barry Farber³⁹⁵ wyodrębnia trzy podstawowe typy wypalenia zawodowego u nauczycieli. Są to nauczyciel: znużony, frenetyczny i niewystarczająco stymulowany³⁹⁶.

Znużony typ (*worn-out*) cechuje się tym, iż nauczyciel błyskawicznie wycofuje się (ze względu na brak wiary w swoje możliwości) lub realizuje swoje obowiązki nieprecyzyjnie. Nie podejmuje on żadnych działań, aby zmienić swoje dotychczasowe postępowanie, gdyż uważa, że nic to nie zmieni, a doświadczy powtórnego rozczarowania. Jednak w jego zachowaniu można dostrzec czas w trakcie, którego stara się rozpocząć jakieś działania, lecz z reguły jest to na początku, ale brak jakichkolwiek efektów podejmowanego trudu przyczynia się do natychmiastowego znużenia. Pomimo tego, umie przynajmniej częściowo potwierdzić

nauczycieli wychowania fizycznego, „Prace Naukowe. Kultura fizyczna”, 15 (2016) nr 4, s. 148-149; M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli: diagnoza...*, s. 48-49.

³⁹⁴ J. Synal, J. Szempruch, *Od zapachu do...*, s. 70.

³⁹⁵ B. A. Farber, *Burnout in psychotherapists: Incidence, types, and trends*, „Psychotherapy in Private Practice”, 8 (1990) nr 1, s. 35.

³⁹⁶ J. Łukaszewski, A. Płatek, A. Raczkowski, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Przyczyny zainteresowania tematyką wypalenia*, „Symposium”, 21 (2018) nr 1(34) s. 272; P. Herciński, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016, s. 99; J. Montero-Merin, J. Gracia-Campayo, D. Mosquera Mera, Y. López del Hoyo, *A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal*, „Journal of Occupational Medicine and Toxicology”, 4 (2009) nr 31, s. 4.

poniesioną porażkę, co w konsekwencji może prowadzić do wycofania się np. poprzez odejście z placówki oświatowej³⁹⁷. Należy podkreślić, iż nauczyciele znużeni zmagają się z oznakami depresji, mają obniżoną samoocenę oraz wielokroć czują potrzebę działań, których idea jest modyfikacja ich postrzegania odnośnie doświadczanej sytuacji³⁹⁸. Omówiony typ odnosi się do nauczycieli, którzy mają niską samoocenę swoich umiejętności i kompetencji, przez co doświadczają zaburzeń w sferze psychicznej.

Z kolei nauczyciel frenetyczny (*frenetic*) charakteryzuje się tym, iż w związku z licznymi niepowodzeniami zwiększa swoje zaangażowanie i wysiłki, by uzyskać sukces zawodowy. Całkowicie skupia się na swoich wychowankach i to im się poświęca, ignorując potrzebę odpoczynku. Brak rezultatów nie zniechęca go, ponieważ wierzy, że w końcu odniesie sukces. W związku z tym, jeśli pojawi się rozczarowanie może wywołać w „mgnieniu oka” wypalenie, gdyż precyzyjnie przemyślany plan działania upada³⁹⁹. Nauczyciel frenetyczny mocno nastawiony jest na sukces zawodowy, który chce osiągnąć za wszelką cenę. W sytuacji, gdy nie osiąga zamierzonych celów, to stara się włożyć więcej wysiłku i energii, aby udało się je zrealizować. Jednakże, jeśli na chwilę zrezygnuje ze swojego zaangażowania, wówczas może zmagać się z wypaleniem.

Porównując te dwa typy, u nauczyciela znużonego rozwój rozczarowania odbywa się spokojnie i niepośpiesznie, z kolei typ frenetyczny z determinacją podtrzymuje się swojego „idealnego” planu, który nagle i błyskawicznie zanika. Brak harmonii pomiędzy tymi typami można zauważyć w reakcjach zarówno na frustrację, jak i rozczarowanie. Jak już wcześniej zostało wspomniane, nauczyciel znużony częściowo a próbuje doznać porażkę, a frenetyczny nie przyznaje się do porażki i w dalszym ciągu realizuje swoje obowiązki wykazując się większym wysiłkiem, aż do wyczerpania⁴⁰⁰.

Wyróżniając powyższe typy, Farber⁴⁰¹ wyodrębnia dodatkowo podtyp nauczyciela frenetycznego. Opisuje go jako nauczyciela, którego wysiłki hamowane są z powodu braku cierpliwości i samozadowolenia innych nauczycieli. Warto zaznaczyć, że istnieje szereg nauczycieli frenetycznych, którzy służą wsparciem i pomocą innym współpracownikom jeśli znajdzie takowa potrzeba, to omawiany podtyp jest bezwzględny dla siebie i pozostałych pracowników. Można dostrzec skłonności narcystyczne, a także nauczyciele swoim zachowaniem dają innym do zrozumienia, że tylko oni wiedzą najlepiej i najwięcej.

³⁹⁷ E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie...*, s. 34.

³⁹⁸ A. Żyta, *Wypalenie...*, s. 149.

³⁹⁹ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s.77.

⁴⁰⁰ Tamże.

⁴⁰¹ B. A. Farber, *Symptoms and Types: Worn-Out, Frenetic, and Underchallenged Teachers*, in: *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*, ed. B.A. Farber, L.D. Wechsler, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Oxford 1991, s. 72–97.

Charakteryzowany podtyp zarówno przed, jak i po wypaleniu negatywnie wpływa na współpracowników, piętnując ich jednocześnie, a siebie wskazując jako wzór i ideał⁴⁰².

Trzecim typem są nauczyciele niewystarczająco stymulowani (*underchallenged*)⁴⁰³, wykazujący się niezadowoleniem w związku z monotonią (z racji nauczania ciągle tego samego przedmiotu) oraz warunkami pracy, które nie zachęcają do większego angażowania się w swoje zadania. Oprócz tego spada zapał do pracy, osłabia się ich poczucie własnej wartości oraz rola zawodowa staje się dla nich nudna. Realizując powierzone obowiązki nie mają poczucia spełnienia, co sprawia, że nie bazują całkowicie na posiadanych umiejętnościach i kompetencjach. Edukacja wychowanków ma dla nich coraz mniejszą wartość mimo, iż wcześniej uważali nauczanie za cel zawodowy. Zadania wypełniają w sposób automatyczny, jednak nieustająco rozważają zmianę profesji. Nauczyciele tego typu sądzą, że dyrekcja placówki nie docenia ich możliwości, predyspozycji oraz kompetencji⁴⁰⁴. W tym przypadku istotne może okazać się zmodyfikowanie miejsca pracy i wykonywanych zaleceń, a także otwarcie się na nowe doświadczenia np. udział w szkoleniach, warsztatach, webinarach bądź realizacja innych zadań⁴⁰⁵. Nauczyciel niewystarczająco stymulowany nie będzie wykazywał chęci, by prowadzić zajęcia w sposób kreatywny i ciekawy, gdyż uzna, że włożony przez niego wysiłek nie przełoży się na otrzymanie uznania od dyrektora przedszkola.

Beata Badziukiewicz i Mirosław Sałasiński wskazali, iż praca nauczyciela jest męcząca oraz źle płatna. Dostrzegają jednocześnie, że zarówno profesja ta, jak i sam nauczyciel są często niedoceniani, a rodzice wychowanków zamiast wyrażenia wdzięczności przejawiają postawę roszczeniową. Sprawia to, że nauczyciel jest zniechęcony i zmęczony, a przecież jego zawód to nie tylko praca umysłowa, lecz także emocjonalna, a jej podstawą jest wewnętrzna stabilność wychowawcy i odpowiedni kontakt z dziećmi. Zdaniem powyższych autorów najbardziej narażeni na wypalenie zawodowe są nauczyciele: nadaktywni, nadobowiązkowi, ambitni, kreatywni oraz przeciętni. Nauczyciele nadaktywni to tacy, którzy podejmują się dużej ilości obowiązków i chcą wykonać je w tym samym czasie, co powoduje, iż nie są one poprawnie zrealizowane. W sytuacji, gdy mają wolną chwilę, zaczynają panikować i czym prędzej wyszukują jakieś zajęcie. Z kolei nauczyciele nadobowiązkowi bardzo sumiennie i dokładnie pojmują powierzone im zadania. Całą swoją uwagę poświęcają na jakości wykonanej pracy. Trzecim typem są nauczyciele ambitni, którzy w swojej pracy chcą coś osiągnąć i mają nadzieję, iż jest to możliwe dzięki solidnej i precyzyjnej pracy, lecz praca w oświacie nie sprzyja tego typu

⁴⁰² M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s.77; E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie...*, s. 34.

⁴⁰³ A. Żyta, *Wypalenie...*, s. 149.

⁴⁰⁴ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s.77-78; E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie...*, s. 34-35.

⁴⁰⁵ A. Żyta, *Wypalenie...*, s. 149.

podejściu, gdyż wynagrodzenie nie jest uwarunkowane jakością pracy, lecz spełnieniem formalności, a awans zawodowy musi przebiegać zgodnie z kalendarium uwzględnionym w aktach prawnych. Innym wyróżnionym typem są nauczyciele kreatywni cechujący się twórczym sposobem wykonywania wszystkich obowiązków. Nie każdy nauczyciel lubi wprowadzać w swój warsztat pracy nowe metody i wówczas może to negatywnie wpłynąć na atmosferę pomiędzy pracownikami. Brak zrozumienia wśród współpracowników i przełożonych może z czasem sprawić, że dotychczasowy zapał ulegnie obniżeniu. Ostatni rodzaj – nauczyciel przeciętny – również narażony jest na zjawisko wypalenia zawodowego, mimo że nie wykazuje się kreatywnością, dużą ambicją oraz jest umiarkowanie obowiązkowy. Wychowawcy tego typu pracują normalnie, uważają, że ich zawód jest zwyczajny, nudny i przeciętnie męczący, lecz z czasem dochodzą do wniosku, że nie chcą tak pracować i dochodzi do kryzysu⁴⁰⁶. Wyróżnione przez Badziuskiewicz i Sałasińskiego typy nauczycieli pokazują, iż na wypalenie zawodowe narażeni są wszyscy bez względu na to, czy się angażują w swoje obowiązki czy też nie. Nie można jednoznacznie wskazać, jacy nauczyciele są bardziej podatni na omawiane zjawisko.

3.3. Czynniki wypalenia zawodowego w profesji nauczyciela

Jak już zostało wspomniane, wypalenie zawodowe jest zjawiskiem długotrwałym i narastającym w czasie. Jego pojawienie się może być związane z chronicznym i systematycznym stresem, którego doznają nauczyciele w swojej pracy. Jednakże obecność wypalenia w ich życiu negatywnie oddziałuje na ich funkcjonowanie w środowisku zawodowym, rodzinnym, małżeńskim, a nawet lokalnym. Wszelkie niepowodzenia doświadczane w miejscu zatrudnienia sprawiają, iż nauczyciele instynktownie przenoszą je do życia osobistego, co w konsekwencji doprowadza do licznych nieporozumień i kłótni, a także zaburzeń w relacjach na gruncie życia osobistego np. z mężem, partnerem, dziećmi.

W Polsce coraz częściej podejmuje się badania dotyczące wypalenia zawodowego wśród nauczycieli, których wyniki nie są zadowalające. Małgorzata Sekułowicz przeprowadziła badania wśród 750 nauczycieli szkolnictwa specjalnego i masowego. Z analizy można dostrzec, że całkowitego wypalenia doświadczają ok 20% badanych, a 53% wskazuje wyczerpanie z racji realizowanych obowiązków, czyli są oni zagrożeni wypaleniem zawodowym⁴⁰⁷. Natomiast Andrzej Gretkowski objął badaniami 161 nauczycieli, spośród których aż 76% respondentów

⁴⁰⁶ B. Badziuskiewicz, M. Sałasiński, *Vademecum wychowawcy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 222, 225-226.

⁴⁰⁷ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 88, 139; A. Kowalczyk, K. Kostorz, *Przegląd badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu”, 59 (2017) s. 53.

zadeklarowało, iż doznają wypalenia⁴⁰⁸. Z badań Piotra Sawickiego, przeprowadzonych wśród 52 nauczycieli toruńskiej Szkoły Podstawowej nr 16, wynika, że 32% badanych jest wyczerpana emocjonalnie, 28% doświadcza depersonalizacji, a 30% wykazuje brak satysfakcji ze swojego zatrudnienia⁴⁰⁹. Przytoczone badania wskazują, iż bez względu na rodzaj placówki (szkoła podstawowa, szkoła specjalna i masowa) nauczyciele odczuwają wypalenie zawodowe na wysokim poziomie.

Nieco inaczej przedstawiają się dane wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego. Badania przeprowadzone przez Joannę Milczarek wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego dowiodły, że 12,5% ogółu badanych zagrożona jest wysokim stopniem wypalenia, 77,5% ankietowanych średnim poziomem, a tylko 10% niskim⁴¹⁰. Podobne wyniki uzyskała w swych badaniach Krystyna Żuchelkowska, z których wynika, że 14% nauczycielek pracujących w przedszkolu publicznym i 16,5% ankietowanych z placówek niepublicznych doświadcza wysokiego poziomu *burnout*. Z kolei średni poziom omawianego zjawiska doznaje 75,5% nauczycieli wychowania przedszkolnego z placówek publicznych i 71,5% z przedszkoli niepublicznych. Natomiast niski poziom wypalenia odnotowano u 10,5% badanych z przedszkoli publicznych i u 12% ankietowanych z placówek niepublicznych⁴¹¹. Krzysztof Dziurzyński podjął się weryfikacji problemu wypalenia zawodowego wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Z uzyskanych wyników można odczytać, iż nauczyciele pracujący w przedszkolu w większym stopniu narażeni są na wypalenie zawodowe w trzech elementach (wypalenie emocjonalne, depersonalizacja i zaangażowanie osobiste) niż nauczyciele pracujący w klasach I-III⁴¹². Na podstawie dostępnych badań można wnioskować, że nauczyciel wychowania przedszkolnego jest bardziej podatny na wypalenie, gdyż ciąży na nim większa odpowiedzialność za bezpieczeństwo dzieci i odpowiednie przygotowanie ich do podjęcia obowiązku szkolnego i dalszego funkcjonowania w społeczeństwie.

Sławomir Grab⁴¹³ podkreśla, iż wypalenie zawodowe zaburza prawidłowe funkcjonowanie sfery fizycznej, emocjonalnej i behawioralnej, rodzinnej i społecznej, a także

⁴⁰⁸ A. Gretkowski, *Syndrom wypalenia...*, s. 176.

⁴⁰⁹ P. Sawicki, *Wypalenie zawodowe na przykładzie kadry nauczycielskiej Szkoły Podstawowej nr 16 im. Wandy Szuman w Toruniu*, w: *Perspektywa: współczesna gospodarka i społeczeństwo*, t. 2, red. M. Buszko, D. Krupa, J. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2019, s. 105-110.

⁴¹⁰ J. Milczarek, *Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli*, „Ruch Pedagogiczny” 2005, nr 3-4, s. 47-54.

⁴¹¹ K. Żuchelkowska, *Wypalenie zawodowe u...*, s. 77.

⁴¹² K. Dziurzyński, *Wypalenie zawodowe nauczycielek edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Journal of Modern Science”, 41 (2019) nr 2, s. 22-23.

⁴¹³ S. Grab, *Zmęczenie pracą czy wypalenie zawodowe*, „Terapia uzależnienia i współuzależnienia” 2000, nr 3, <https://psychologia.edu.pl/czytelnia/63-terapia-uzalenienia-i-wspouzalenienia/320-zmeczenie-praca-czy-wypalenie-zawodowe.html>, dostęp: 15.10.2022.

zawodowej⁴¹⁴. Wśród objawów w obszarze fizycznym nauczyciele mogą doznawać m.in.: problemów ze snem, uczucia ciągłego zmęczenia, zaburzenia właściwego odżywiania. Innymi symptomami w omawianej sferze jest rezygnacja z wszelkiej aktywności fizycznej, unikanie konsultacji lekarskich potęgując zaburzenia zdrowotne, a nawet coraz częstsze sięganie po używki typu alkohol, leki, nikotyna. Z kolei oznakami wypalenia, na które powinno się zwrócić uwagę w sferze emocjonalnej i behawioralnej, są głównie: problemy z odprężeniem się, permanentne doświadczenie znużenia, powracające lęki i obawy, skupianie się przede wszystkim na literaturze i prasie pedagogicznej, obniżone samopoczucie, dominacja demobilizujących postaw i myśli, pojawianie się coraz większej ilości zachowań impulsywnych nie zważając na ich skutki. Ponadto, nauczyciele mogą odczuwać osamotnienie bądź izolację, a nawet zubożenie. Natomiast najczęściej występującymi objawami w obszarze rodzinnym i społecznym są: brak dostrzegania i interesowania się najbliższymi osobami, unikanie kontaktu i niechęć do wspólnego spędzania czasu, narastające zdenerwowanie na członków rodziny, poczucie braku wsparcia oraz poszukiwanie różnych form ucieczki od powstających problemów. Na gruncie zawodowym warto zwrócić uwagę na pewne symptomy, a mianowicie: obniżone zaangażowanie w obowiązki zawodowe, niepokój i zdenerwowanie przed wyjściem do miejsca pracy, nasilanie się niezadowolenia z zatrudnienia, problem z całkowitą realizacją powierzonych zadań, nasilające się niezadowolenie, pretensje i złość wobec dyrekcji oraz grona pedagogicznego, a także dystansowanie się od swoich wychowanków i odnoszenie się do nich w sposób stanowczy i strywny. Oprócz tego nauczyciele mają poczucie niskich kwalifikacji, nieustannej presji czasu, ale również niechętnie dzielą się swoją opinią ze współpracownikami⁴¹⁵. Wyszczególnione symptomy są tylko namiastką mogących wystąpić objawów, lecz ich szeroka gama może świadczyć o tym, jak poważne i niebezpieczne jest zjawisko wypalenia, gdyż występuje w różnych sferach funkcjonowania człowieka.

Małgorzata Sekułowicz powołując się na Barbarę Brock i Marilyn Grady wskazuje, iż nauczyciele zmagający się z wypaleniem zawodowym doznają objawów w pięciu sferach: (1) fizycznej (ciągłe zmęczenie, problemy fizyczne, nasilająca się liczba wypadków, opór przed kontaktem wzrokowym, nadmierne spożywanie używek, bóle głowy, podwyższone tętno), (2) intelektualnej (problemy z koncentracją i modyfikowaniem informacji, a także deficyt twórczości i pomysłowości, spadek motywacji), (3) emocjonalnej (irytacja, frustracja, brak

⁴¹⁴ M. Schneider, *Wpływ stresu na wypalenie zawodowe wśród nauczycieli*, w: *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W. J. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 132.

⁴¹⁵ J. Szafran, A. Gałęzowska, *Szkola w ogniu...*, s. 47; B. Strycharska-Gać, *Nauczycielu, nie...*, s. 14-16; B. Strycharska-Gać, *Wypalenie zawodowe nauczycieli szkół podstawowych. Działania profilaktyczne*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników placówek resocjalizacyjnych - zjawisko, zagrożenie, wsparcie*, red. E. Bilka, Wydawnictwo PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Warszawa 2010, s. 283-284.

cierpliwości, rozdrażnienie, odizolowanie), (4) społecznej (stronienie od kontaktu z uczniami, innymi nauczycielami, rodzicami wychowanków, dyrekcją, opór przed zebraniem, aroganckie odnośnienie się do innych, częsta absencja, przedłużanie przerw), (5) duchowej (nauczyciel dąży do zmian, doznaje zagrożenia, które jest spowodowane potrzebami innych, ma poczucie rozpaczy oraz podejmuje próby ucieczki, zanik wiary w fundamentalne zasady i wartości)⁴¹⁶. Wyszczególnione przez Sekułowicz objawy uzupełniają symptomy wytypowane przez Graba, ale jednocześnie pojawiają się sfery, na które zwracają uwagę obydwaj autorzy.

Z kolei Ewa Kędracka opracowała tzw. „listę kontrolną”, która zawiera symptomy wskazujące, iż nauczyciel zmagają się z wypaleniem zawodowym. Wyróżniła takie twierdzenia, jak:

1. obniżenie zapału do pracy bądź chwiejność emocjonalna;
2. wrażenie, że coś, co do chwili obecnej było nadzwyczajnym i „porywającym” wyzwaniem w pracy – zniknęło;
3. poczucie, że zadania po dziś dzień realizowane z zapałem i zaangażowaniem zmieniły się w zadania wypełniane pod wewnętrzną presją;
4. odkładanie na później wykonywania obowiązków, które do tej pory realizowane były bez żadnych problemów i trudności;
5. reagowanie nadmierną irytacją, która nie jest adekwatna do przyczyny (np. nauczyciel jest zdenerwowany na ucznia zachowującego się trochę odrębnie niż tego, którego oczekuje);
6. przenoszenie swojego niezadowolenia zawodowego do domu;
7. rosnący dystans fizyczny wobec wychowanków;
8. zwiększenie dystansu fizycznego wobec innych pedagogów (np. opór przed wspólnym spędzaniem przerw lub spotykaniem się z nimi po zajęciach);
9. modyfikacja dotychczasowego sposobu zwracania się do wychowanków;
10. stała gotowość wykorzystania każdej sytuacji, by otrzymać zwolnienie lekarskie;
11. podczas zajęć nauczyciel odczuwa narastające znużenie, tak jakby działały się one w innym miejscu, czasie i z inną grupą;
12. sprzeczne ze sobą reakcje (np. zachowanie „stoickiego spokoju”, wybuchanie złością, a nawet agresją);
13. nasilanie się przecucia, że nauczanie to ogromny trud i nikt nie jest w stanie temu podołać;
14. poczucie demobilizującego zmęczenia po powrocie do domu;

⁴¹⁶ E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie...*, s. 39; M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 76; P. Plichta, *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ATUT - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2015, s. 80; F. H. Bemdt, *30 minut burn-out: syndrom wypalenia*, Wydawnictwo KOS, Katowice 2014, s. 23-27; M. Kraczkla, *Wypalenie zawodowe jako efekt długotrwałego stresu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie”, 14 (2013) nr 2, s. 77.

15. systematyczne występowanie zaburzeń zdrowotnych;
16. wykonywanie coraz większej ilości zadań zawodowych w domu;
17. faworyzowanie nauczycieli, którzy w miejscu pracy lub podczas spotkań towarzyskich lubią uskarżać się na przedszkole;
18. relaksowanie się poprzez picie alkoholu, opór zarówno przed wyjściem z mieszkania, spotkaniem się ze znajomymi, jak i pracą zawodową;
19. problemy ze snem – zalicza się do nich: koszmary senne, trudności z zaśnięciem, krótkotrwały sen, poczucie zmęczenia tuż po przebudzeniu;
20. problemy z łaknieniem, które dotyczą zarówno braku, jak i nadmiernego apetytu⁴¹⁷.

Stworzona przez Kędracką lista może okazać się bardzo pomocna, ponieważ dyrekcja lub wychowawcy pracujący w przedszkolu dostrzegając u innych nauczycieli wystąpienie powyższych objawów, mogą zareagować i uniknąć dalszego rozwoju wypalenia, wprowadzając działania interwencyjne. Z powyżej listy można dostrzec, że objawy te wpisują się w sfery wyszczególnione przez Sekułowicz i Graba.

Należy jednak mieć na uwadze, iż pojawienie się kilku symptomów nie musi oznaczać, że nauczyciel jest wypalony zawodowo. Jednakże warto pamiętać, że omawiane zjawisko nie występuje tylko i wyłącznie w sytuacji, gdy pojawią się wszystkie oznaki⁴¹⁸. Powyższe objawy mają istotne oddziaływanie na funkcjonowanie nauczycieli we wszystkich sferach ich życia, a także wpływają na relacje z dyrekcją, gronem pedagogicznym, rodzicami uczniów i samymi wychowankami. Zarówno stres, jak i wypalenie zawodowe nauczyciela przedszkolnego może mieć negatywne odniesienie w stosunku do prawidłowego realizowania procesu dydaktycznego i wychowawczego⁴¹⁹. W związku z tym zauważając u swoich podwładnych najdrobniejsze oznaki sygnalizujące możliwość doświadczania stresu lub wypalenia warto podjąć kroki niwelujące te zjawiska, ponieważ ich rozwój wpłynie nie tylko na proces nauczania i wychowania, lecz na całe funkcjonowanie nauczyciela.

Doświadczając wymienionych symptomów każdy nauczyciel powinien dokonać analizy i zastanowić się, jakie są ich źródła występowania. Nauczyciel wypalony zawodowo nie jest dobrym przykładem dla swoich wychowanków, ponieważ postrzegany jest przez nich jako permanentnie obojętny, apatyczny, znużony, zagubiony, pasywny, niewzruszony itd⁴²⁰. Na podstawie dostępnej literatury przedmiotu można dostrzec, iż wypalenie zawodowe w pracy

⁴¹⁷ E. Kędracka, *Wypalenie się zawodowe nauczycieli*, w: *Szkoła a wypalenie...*, s. 33-34; E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie...*, s. 39-40; J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel...*, s. 40-41; S. Korczyński, *Przyczyny i przejawy wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1 (2013) nr 3, s. 14; J. Szempuch, B. Cieśleńska, *Wypalenie w pracy zawodowej nauczyciela*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 13 (2021) s. 43.

⁴¹⁸ B. Strycharska-Gać, *Nauczycielu, nie...*, s. 16.

⁴¹⁹ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 76.

⁴²⁰ B. Strycharska-Gać, *Wypalenie zawodowe nauczycieli szkół...*, s. 286.

nauczyciela edukacji przedszkolnej jest wynikiem obciążeń, które znajdują się na trzech płaszczyznach: indywidualnej (czynniki demograficzne, osobowościowe, postawy i oczekiwania wobec pracy⁴²¹), interpersonalnej oraz organizacyjnej⁴²².

Pierwszym wymiarem są indywidualne cechy nauczyciela składające się m.in. z czynników demograficznych, do których zalicza się: wiek, płeć, poziom wykształcenia, a także stan cywilny⁴²³. Na podstawie badań przeprowadzonych przez Stanisławę Tucholską można dostrzec, iż nauczyciele doświadczają wyczerpania emocjonalnego po 30. roku życia⁴²⁴. Natomiast Małgorzata Sekułowicz wskazuje, że zarówno osoby mające 25-29 lat oraz 50-54 lat mogą doznać wypalenia, co pozwala wnioskować, iż zarówno młodzi, jak i starsi mogą zmagać się z wypaleniem⁴²⁵. Odnosząc się do płci, dostępne badania nie są jednoznaczne, gdyż część z nich wskazuje, że to mężczyźni są bardziej podatni na wypalenie niż kobiety, i odwrotnie. Może to wynikać z tego, iż zawód ten jest wykonywany częściej przez kobiety aniżeli przez mężczyzn. Jednakże dostępna literatura przedmiotu wskazuje, że kobiety zdecydowanie częściej doświadczają wyczerpania emocjonalnego, co może być rezultatem większego angażowania się w pełnione role – tak rodzinne, jak zawodowe, a mężczyźni – depersonalizacji i braku satysfakcji zawodowej⁴²⁶. Z kolei wśród czynników osobowościowych, wypaleniu najbardziej sprzyjają: niepewność, bezradność i zależność, uczucie monitorowania zewnętrznego, niskie poczucie własnej wartości, trudności motywacyjne odnoszące się do wyboru profesji i późniejszej jej realizacji, brak dystansu wobec własnej osoby⁴²⁷, częste przyjmowanie pozycji obronnej, drobiazgowość oraz separowanie się od trudnych, stresujących sytuacji⁴²⁸. Bardzo często nauczyciele mają nierealistyczne oczekiwania względem swojego zatrudnienia⁴²⁹. Omówiona płaszczyzna nie wskazuje jednoznacznie, jaki czynniki sprzyjają wypaleniu zawodowemu, ponieważ zawód nauczyciela jest z reguły profesją wykonywaną przez kobiety, dlatego też większość badań obejmuje same kobiety.

⁴²¹ M. Anczewska, P. Świtaj, J. Roszczyńska, *Wypalenie zawodowe*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, 14 (2005) nr 2, s. 72.

⁴²² A. Woźniak-Krakowian, *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, 22 (2013) s. 128; D. Adamczyk, *Wypalenie zawodowe...*, s. 245; M. Miśkiewicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, „Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia” 2012, s. 267.

⁴²³ K. Erenkfeit, L. Dudzińska, A. Indyk, *Wpływ środowiska pracy...*, s. 123; D. J. Szadkowski, *Psychospołeczne korelaty wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 14 (2021) nr 2, s. 171.

⁴²⁴ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*, s. 136-137.

⁴²⁵ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 104.

⁴²⁶ E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie...*, s. 44-45.

⁴²⁷ J. Bielecki, *Wypalenie zawodowe a style...*, s. 205; A. Witkowska-Paleń, *Problem wypalenia w pracy społecznej. Na podstawie badań społecznych kuratorów sądowych*, w: *Wypalenie zawodowe...*, s. 451; I. Pilch, E. Turska, *Propozycje pomocy w radzeniu sobie z zespołem wypalenia zawodowego*, „Czasopismo Psychologiczne: Psychological Journal”, 14 (2008) nr 1, s. 72.

⁴²⁸ A. Gembalska-Kwiecień, Z. Żurkowski, *Przyczyny i skutki wypalenia zawodowego*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie” 2016, z. 92, s. 79.

⁴²⁹ A. Żyta, *Wypalenie...*, s. 149.

Kolejnym źródłem *burnout* są czynniki interpersonalne dotyczące głównie relacji: nauczyciel-uczeń, nauczyciel-rodzice, nauczyciel-dyrekcja, nauczyciel-nauczyciel⁴³⁰. Jednakże zarówno braki kadrowe, jak ich nadmiar sprawiają, iż pojawia się rywalizacja, zazdrość, konflikty między pracownikami, mobbing. Zaburzenie prawidłowych relacji interpersonalnych przyczynia się do tego, że nauczyciele nie chcą ze sobą współpracować, nie mają do nikogo zaufania, a dyrekcja placówki nie daje im możliwości do otwartego wyrażania własnych spostrzeżeń, pomysłów mając tym samym zbyt wygórowane oczekiwania wobec nich⁴³¹. Nieprawidłowe relacje przekładają się na jakość pracy.

Trzecią przyczyną wypalenia zawodowego nauczycieli są czynniki organizacyjne związane przede wszystkim z dużym nadkładem obowiązków do zrealizowania w zbyt krótkim czasie, które nie przekładają się na adekwatne wynagrodzenie⁴³². Wówczas sytuacja ta sprawia, iż nauczyciel poszukuje dodatkowego źródła dochodu, co w konsekwencji doprowadza do zaburzeń funkcjonowania fizycznego i psychicznego. Oprócz tego wychowawcy podkreślają, iż placówki oświatowe są niewystarczająco wyposażone np. w pomoce dydaktyczne i sami muszą w nie inwestować. Innym problemem przez nich wskazywanym jest tzw. „biurokracja” pochłaniająca bardzo dużą ilość czasu, przez co nie mogą skupić się na uczniu i jego potrzebach⁴³³. Ponadto, nauczyciel jest obciążony dużą liczbą wychowanków w grupie, nie otrzymując żadnego wsparcia. Sprawia to, że jego zajęcia prowadzone są w sposób monotony i rutynowy zwłaszcza wśród młodszych dzieci⁴³⁴. Nadmiar obowiązków i brak wsparcia innych pracowników powoduje, że nie ma on możliwości dalszego rozwoju i awansu zawodowego, generując tym samym rywalizację w gronie pedagogicznym, dystansowanie się oraz niechętnie dzielenie się swoimi obserwacjami i wiedzą. Warto również zaznaczyć, iż wychowawcy doświadczają konfliktu oraz niejasności roli spowodowanej brakiem właściwej komunikacji i informacji zwrotnej na temat ich pracy i zakresu obowiązków⁴³⁵. Warunki organizacyjne w zawodzie nauczyciela doprowadzają do tego, iż atmosfera pomiędzy pracownikami jest niekorzystna, a sami nauczyciele chcąc przeprowadzić zajęcia w sposób ciekawy i interesujący, muszą sami sfinansować potrzebne im materiały. Pokrywając koszty niezbędnych pomocy

⁴³⁰ M. Łuka, *Praca nauczyciela...*, s. 38.

⁴³¹ J. Łodzińska, *Zjawisko wypalenia...*, s. 66-67.

⁴³² M. Gramlewicz, *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników zajmujących się pracą socjalną, „Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne”*, 2012, nr 1, s. 462-463.

⁴³³ M. Sekulowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 71.

⁴³⁴ M. Florkowski, *Syndrom wypalenia psychicznego w zawodzie nauczyciela*, w: *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim: materiały z międzynarodowej konferencji naukowej 31 marca-2 kwietnia 1998*, Zielona Góra, red. T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaarschmidt, Zielona Góra-Potsdam 1998, s. 84-85.

⁴³⁵ Z. Palak, *Zespół wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych*, w: *Nauczyciel kompetentny: terażniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 35; L. Sandrin, *Jak się nie wypalić pomagając innym. Sposoby przewycięzania zespołu wypalenia zawodowego*, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2006, s. 75-76.

dydaktycznych i otrzymując przy tym niskie wynagrodzenie, a także brak jasnego przekazu informacji przyczynia się do tego, że nauczyciel doświadcza frustracji i rozczarowania.

Z kolei Christina Maslach i Michael Leiter wyróżnili wśród czynników organizacyjnych sześć kluczowych źródeł wypalenia zawodowego, które nawiązują do braku zgodności pomiędzy nauczycielem, a realizowaną pracą. Są to: nadmierne obciążenie pracą, kontrola, niewystarczające (wy)nagradzanie, załamanie społeczności i wspólnoty, brak sprawiedliwości oraz konflikt wartości⁴³⁶.

Pierwszą wyróżnioną przyczyną jest nadmierne obciążenie pracą składające się z trzech elementów, m.in.: praca jest bardziej intensywna, wymaga więcej czasu oraz jest bardziej złożona. Pierwszy element polega na tym, iż dyrekcja zatrudnia mniej nauczycieli, co powoduje, że mają oni zdecydowanie więcej obowiązków i większe grupy zajęciowe. Zastosowanie takiego systemu sprawia, że wydajność jest zwiększona, jednakże jest ona wynikiem ciężkiej i długiej pracy. Należy pamiętać, iż jest to krótkotrwałe rozwiązanie, ponieważ nie mając wsparcia i jakichkolwiek zasobów, nauczyciel nie ma chwili czasu, by odbudować utraconą energię. Kolejny składnik – praca wymaga więcej czasu – charakteryzuje się tym, że wychowawcy, mimo iż poświęcają coraz więcej czasu pracy, to wciąż nie są w stanie zrealizować wszystkich powierzonych im obowiązków, dlatego też znaczną część zadań wykonują w domu. Natomiast ostatni element, odnosi się do tego, że nauczyciele pełnią kilka funkcji równocześnie. Nie mogą skupić się na pracy z wychowankiem, ponieważ ich czas „pochłania” pisanie protokołów, sprawozdań, konspektów, scenariuszy zajęć itd. Wszystkie powyższe wskaźniki podnoszą wydajność pracy, jednakże jest to wynikiem dużego nakładu energii, która się szybko wyczerpuje. Brak wytchnienia prowadzi do wyczerpania wpływając negatywnie na pracę z uczniem⁴³⁷. Wymienione źródło może być skuteczne tylko na krótki okres czasu, ponieważ brak możliwości zregenerowania utraconej energii przyczynia się do ciągłego zmęczenia i dysfunkcji organizmu.

Kolejnym źródłem wypalenia jest kontrola, która może zawierać jej brak lub jej występowanie, czyli mikrozarządzanie. Brak kontroli oznacza, że nauczyciel pozbawiony jest partycypacji w podejmowaniu decyzji. Dlatego też realizuje on podstawę programową zgodnie z wytycznymi, lecz nie podejmuje dodatkowego trudu, aby zajęcia były kreatywne i ciekawe. Z kolei pojawienie się kontroli sprawia, że wszelkie działania nauczyciela na każdym kroku podlegają monitorowaniu. Mikrozarządzanie przyczynia się do utraty dotychczasowych chęci

⁴³⁶ Ch. Maslach, M. P. Leiter, *Prawda o wypaleniu...*, s. 59-85. A. Piotrowski, *Stres i wypalenie zawodowe funkcjonariuszy Szluby Więziennej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 75.

⁴³⁷ Ch. Maslach, M. P. Leiter, *Prawda o wypaleniu...*, s. 60-63; J. M. Moczyłowska, K. Szoltyk-Szydło, *Wypalenie zawodowe - ujęcie teoretyczne*, „Przedsiębiorstwo Przyszłości”, 2015, nr 4(25) s. 62.

angażowania się w swoje obowiązki⁴³⁸. Omawiana przyczyna wymaga od dyrektora przedszkola zachowanie równowagi w obszarze kontroli, gdyż jej brak powoduje, że nauczyciel realizuje swoje obowiązki, w taki sposób, by nie wymagało to od niego dużego wysiłku. Natomiast w sytuacji, gdy kontrola jest nadmierna, to wychowawca boi się wyjść z inicjatywą i nowymi pomysłami, ponieważ wszystkie jego aktywności poddawane są kontroli.

Następnym wymienionym obszarem wpływającym na występowanie wypalenia zawodowego jest niewystarczające wynagrodzenie. Adekwatna gratyfikacja mogłaby zwiększyć motywację oraz zachęcić do kreatywnego i twórczego wykonywania swoich obowiązków. Wychowawca dokładnie i z zaangażowaniem realizuje powierzone mu zadania oraz funkcje, mając przy tym nadzieję, że zapewni mu to nagrodę zarówno w postaci materialnej, jak i niematerialnej np. poczucie bezpieczeństwa. Jednakże, otrzymując niskie wynagrodzenie i nie zostając docenionym przez przełożonych, grono pedagogiczne, wychowanków i ich rodziców, nauczyciel zniechęca się i pobieżnie wykonuje swoją pracę. Ponadto, brak zapłału może być wynikiem zaproponowanych przez dyrekcję warunków umowy, czyli zamiast pełnego etatu nauczyciel otrzymuje propozycję umowy na zlecenie lub zastępstwo. Dodatkowo jeśli nie ma on możliwości zdobywania nowych doświadczeń i podnoszenia swoich kompetencji, wówczas obniża się jego wewnętrzna satysfakcja. Decydując się na pracę w placówce oświatowej, osoby dążą do rozwoju swoich umiejętności, predyspozycji, zdolności, a w sytuacji braku odpowiednich zasobów ambicje wychowawcy nie zostają spełnione. Oprócz tego, dyrekcja „co rusz” powierza nowe zadania, nie podnosząc przy tym pensji. Wszystkie te sytuacje sprawiają, że nauczyciel coraz mniej jest zadowolony ze swojego zatrudnienia, unika wszelkiego kontaktu z innymi współpracownikami, a praca nie przynosi mu radości, lecz wyczerpanie⁴³⁹. Odpowiedzialność za wychowanków, przeprowadzanie ciekawych zajęć, wypełnianie dokumentacji przedszkolnej to tylko namiastka tego, co musi wykonywać nauczyciel w ramach swojej pracy. Brak odpowiedniego wynagrodzenia za wymienione obowiązki sprawia, że wychowawcy tracą zapłał i chęć do przygotowywania różnorodnych, innowacyjnych i kreatywnych zabaw, które pobudzają zmysły dzieci i zachęcają ich do poznawania świata.

Czwartym wskaźnikiem jest załamanie się społeczności i wspólnoty. Obszar ten odnosi się do kontaktów i relacji pomiędzy nauczycielami, a dyrekcją placówki. Występowanie omawianego czynnika można dostrzec, gdy wśród nauczycieli pojawiają się nieustannie konflikty, nie mają oni w sobie wsparcia i poszanowania, nikt nikomu nie ufa oraz coraz częściej izolują się i dystansują od siebie. Sprawia to, iż w przedszkolu pomiędzy pracownikami panuje niewłaściwa atmosfera niszcząca dotychczasowe relacje. Poza tym, brak umowy na czas

⁴³⁸ Ch. Maslach, M. P. Leiter, *Prawda o wypaleniu...*, s. 64-67.

⁴³⁹ J. Rubin, *Wypalenie zawodowe: kontekst organizacyjny*, Wydawnictwo Value Creation, Wrocław 2012, s. 20-21.

nieokreślony generuje niepewność o dalsze zatrudnienie. Wychowawca niechętnie zawiera jakiegokolwiek więzi, a nawet rywalizuje z innymi bądź podważa ich kompetencje, by to on dalej pozostał na swoim stanowisku. Brak wspólnotowości może potęgować obciążenia emocjonalne i nadmierne wyczerpanie energii powodując niską wydajność pracy. Eskalujące niesnaski i spory stają się podstawą do pojawienia się kolejnego źródła wypalenia, jakim jest brak sprawiedliwości⁴⁴⁰. Nauczyciele pracujący w jednej grupie przedszkolnej powinni mieć między sobą dobry kontakt i przekaz informacji, gdyż w innym wypadku będzie to utrudniało realizowanie zadań w odpowiednim czasie oraz procesu dydaktyczno-wychowawczego, a także niechęć do współpracy w tworzeniu np. dekoracji sali.

Jak już zostało wspomniane, kolejnym aspektem jest sprawiedliwość składająca się z trzech elementów, takich jak: zaufanie, otwartość i szacunek. Jeśli w szkole, przedszkolu nauczyciele tworzą wspólnotę, wówczas oznacza to, iż zachowane są wymienione składniki i dzięki temu wzrasta zaangażowanie w swoją pracę. W przeciwnym razie ich deficyt stanie się główną przyczyną *burnout*. Należy nadmienić, iż nauczyciele dostrzegają brak sprawiedliwości przede wszystkim w: nierównomiernym podziale zadań, faworyzowaniu konkretnego pracownika i nagradzaniu go przy każdej możliwej okazji, braku adekwatnej gratyfikacji do wykonanych obowiązków oraz braku równych szans w otrzymaniu awansu zawodowego. Doświadczając tych sytuacji, coraz częściej wątpią w swoje kwalifikacje i umiejętności, co negatywnie wpływa na ich jakość pracy⁴⁴¹. Nauczyciele dostrzegający, iż są wśród nich osoby traktowane inaczej, mogą mieć niskie poczucie własnych wartości i kompetencji, generując utratę dotychczasowej satysfakcji zawodowej oraz niższą jakość życia w obszarze zawodowym i rodzinnym.

Ostatnim wyróżnionym wskaźnikiem przez powyższych autorów jest konflikt wartości, który ogrywa bardzo ważną rolę⁴⁴². Każdy człowiek w swoim życiu kieruje się pewnymi wartościami. W sytuacji, gdy instytucja kieruje się tymi samymi wartościami, wówczas pozytywnie wpływa to na efekt realizowanych zadań. Jednakże w przeciwnym wypadku, czyli jeśli przedszkole czy szkoła afirmują inne wartości niż nauczyciel, to wtedy wyłoni się konflikt wartości. Część wychowawców w następstwie tego podejmie decyzję o zmianie miejsca zatrudnienia, lecz będą i tacy, którzy ze względu na swoją sytuację (np. osobistą – kredyt) będą wykonywali powierzone im zadania, mimo iż jest to sprzeczne z ich wyznawanymi wartościami. Warto również podkreślić, że doznając omawianego wskaźnika wychowawcy tracą energię,

⁴⁴⁰ Ch. Maslach, M. P. Leiter, *Prawda o wypaleniu...*, s. 72-76; M. Ostrowska, A. Michcik, *Wypalenie zawodowe...*, s. 24.

⁴⁴¹ Ch. Maslach, M. P. Leiter, *Prawda o wypaleniu...*, s. 76-79; J. Rubin, *Wypalenie zawodowe: kontekst...*, s. 22.

⁴⁴² D. Simpson, *Istota i konsekwencje ekonomiczne wypalenia zawodowego*, „International Business and Global Economy. Biznes międzynarodowy w gospodarce globalnej”, 32 (2013) s. 197.

zapał, motywację i nie dostrzegają potrzeby, aby bardziej zaangażować się w to, co robią⁴⁴³. Doświadczając konfliktu wartości, nauczyciel będzie wykonywał swoje obowiązki wbrew sobie i swoim wartościom, a otoczenie dostrzegając, że działa on niezgodnie z wyznawanymi wartościami, może to wykorzystywać poprzez wymuszanie na jakiejś sprawie.

Należy jednak zaznaczyć, że nauczyciel wypalony zawodowo nie musi doświadczać wszystkich powyższych czynników. Dla niektórych wystąpienie tylko jednego, konkretnego wskaźnika będzie prowadziło do wypalenia, a pozostałe nie będą stanowiły żadnego zagrożenia. Dlatego też warto mieć na uwadze, że każdy nauczyciel w sposób indywidualny precyzuje dla siebie ważność tych czynników. Co więcej, dużo łatwiej jest zidentyfikować i zanalizować jedno źródło oraz można szybciej wprowadzić skuteczne środki zaradcze, dzięki którym dalszy rozwój będzie utrudniony⁴⁴⁴. Indywidualność każdego nauczyciela sprawia, że wypalenie zawodowe może być spowodowane zarówno tylko jednym z wyżej wymienionych źródeł, jak i kilkoma, a nawet wszystkimi. Ta różnorodność stawia przed dyrekcją duże wyzwanie, ponieważ zanim rozpozna przyczynę zjawiska i wdroży działania to może ono przybrać na sile i natężeniu.

Trwające przez dłuższy czas objawy wypalenia sprawiają, że nauczyciel będzie zmagał się z jego skutkami, które negatywnie wpływają zarówno na pracę z uczniami, jak i relacje z ich rodzicami, innymi pracownikami przedszkola oraz dyrekcją placówki. Zaburzone kontakty interpersonalne generują coraz częściej występowanie kłótni, sprzeczek, a także nieporozumień nasilając oznaki omawianego zjawiska. Wówczas może pojawić się błędne koło w przypadku, gdy wychowawca nie ma wystarczającej energii, aby wyjść z takowej sytuacji i nie otrzymuje żadnego wsparcia. Wypalony nauczyciel nie wierzy w swoje umiejętności i posiadane kompetencje, jest negatywnie nastawiony do swoich obowiązków i obojętny wobec wychowanków, znacznie mniej angażuje się w swoją pracę, a także ma opór przed pójściem do pracy kolejnego dnia. Będąc niezadowolonym, nie podejmuje żadnych starań, aby podnosić swoje kompetencje⁴⁴⁵.

Mówiąc o następstwach wypalenia, można podzielić je na bezpośrednie i pośrednie. Pierwsze (bezpośrednie) odnoszą się do nauczycieli, którzy wykazują się zdecydowanie niższą jakością usług dydaktycznych i wychowawczych. Są one spowodowane przede wszystkim ich wyczerpaniem, co negatywnie oddziałuje na relacje z innymi, poczucie własnej wartości oraz skuteczności. Niska jakość świadczonych usług jest wynikiem zatraconej energii i zapału do aktywnego realizowania swojej pracy, a także wsparcia swoich wychowanków i współpracy z nimi. Wychowawcy mają nieustanne przekonanie, że na wszystko brakuje im czasu, obawiają się

⁴⁴³ Ch. Maslach, M. P. Leiter, *Prawda o wypaleniu...*, s. 79-85.

⁴⁴⁴ J. Rubin, *Wypalenie zawodowe: kontekst...*, s. 24.

⁴⁴⁵ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli - przyczyny...*, s. 253-254.

kolejnego dnia w pracy i wszelkich kontaktów, które stanowią kluczową rolę w procesie edukacyjnym. Stale wzrasta wrażenie braku odpowiednich predyspozycji względem pełnionej funkcji i rozczarowanie, gdyż nauczyciel nie dysponuje możliwościami i zasobami, które pozwoliłyby mu rozwiązać trudną sytuację i wówczas dystansuje się od swoich uczniów. Z kolei pośrednie rezultaty wypalenia to koszty społeczne, kulturowe oraz gospodarczo-ekonomiczne. Doświadczając omawianego zjawiska nauczyciele zdecydowanie częściej: decydują się na wsparcie psychologa, korzystają ze zwolnień lekarskich, spóźniają się na swoje zajęcia⁴⁴⁶, podejmują decyzję o przejściu na wcześniejszą emeryturę, zmieniają placówki zatrudniania, jak również decydują się na całkowite odejście z zawodu⁴⁴⁷. Co więcej, funkcjonujący proces reform oświatowych nie przekonuje zrezygnowanych nauczycieli do żadnych zmian zarówno odnośnie warunków pracy, wynagrodzenia, wsparcia, jak i szacunku wobec wykonywanego przez nich zawodu⁴⁴⁸. Pojawienie się tak pośrednich, jak i bezpośrednich skutków wypalenia zawodowego wiąże się z funkcjonowaniem nauczyciela w miejscu pracy i jakości świadczonych usług oraz zwiększaniem się kosztów społecznych, które odczuje społeczność nauczycielska bądź ogół społeczeństwa.

Efekty wypalenia zawodowego wśród wychowawców można podzielić na: pedagogiczne, czyli te, które związane są ze zredukowaną jakością nauczania, wychowania i opieki oraz pozapedagogiczne, a więc wszystko to, co dotyczy kadry poza pracą w placówce oświaty⁴⁴⁹. Do kosztów pozapedagogicznych zalicza się sferę indywidualną, społeczną⁴⁵⁰, a także rodzinną. Konsekwencje indywidualne to przede wszystkim utrata prawidłowego stanu zdrowia fizycznego (np. ciągle bóle głowy, bezsenność, brak apetytu lub jego nadmiar) i psychicznego (np. lęk, obojętność, zmienne nastroje), wyczerpanie emocjonalne, spadek efektywności, negatywne nastawienie do obowiązków dydaktycznych i wychowawczych, dostrzeganie tylko ujemnych stron pracy, a także poczucie rezygnacji i zniechęcenia. Dodatkowo nauczyciele mogą coraz częściej sięgać po różnego rodzaju używki np. leki, alkohol, tytoń zaniehbując swoje pasje oraz aktywność fizyczną. Z kolei spośród konsekwencji społecznych wychowawcy pozbawiają swoich wychowanków odrębności oraz wykazują nieprzystosowanie do pełnienia swojej funkcji. Swoją postawą prezentują nieprawidłowe wzorce zachowań i bagaże doświadczeń, przez co fałszują osobowość swoich podopiecznych i zniechęcają ich do własnego rozwoju. Nie ma

⁴⁴⁶ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli: diagnoza...*, s. 89-91.

⁴⁴⁷ A. Oleszkiewicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli zatrudnionych we wrocławskich liceach sportowych - wyniki badań empirycznych*, w: *Spoleczeństwo – sport – edukacja*, red. B. Wiśniewska-Paź, P. Wróblewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 223; M. Anczewska, P. Świtaj, J. Roszczyńska, *Wypalenie...*, s. 74.

⁴⁴⁸ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli: diagnoza...*, s. 91.

⁴⁴⁹ Tamże, s. 90.

⁴⁵⁰ A. Oleszkiewicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli zatrudnionych...*, s. 222; Ł. Makowski, A. Michańska-Rechowicz, A. Tomczyk, *Wypalenie zawodowe w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2014, s. 30.

również wrażliwości, iż wypalenie negatywnie oddziałuje na życie rodzinne. Bardzo często nauczyciele nie zachowują granicy i wszelkie trudności, które miały miejsce w pracy przenoszą do własnego, osobistego życia. Wykonując czynności związane z pracą zawodową w domu, zaniebują nie tylko obowiązki rodzinne, ale także swoich najbliższych (męża, dzieci). Sytuacje te sprawiają, iż nie biorą oni aktywnego udziału w życiu rodzinnym i się izolują. Może to doprowadzić nawet do rozpadu rodziny⁴⁵¹. Wymienione skutki obrazują, jak doświadczanie i zmaganie się z wypaleniem zawodowym może być niebezpieczne dla nauczyciela, jego najbliższych oraz środowiska zawodowego. Mimo iż *burnout* spowodowane jest pracą zawodową to jego konsekwencje nie dotyczą tylko realizowanej profesji, lecz również innych sfer życia.

Decydując się na podjęcie pracy jako nauczyciel wychowania przedszkolnego, osoba pragnie nie tylko nauczać, ale przede wszystkim móc swoją postawą i zachowaniem oddziaływać na wychowanków. Jednakże współczesne oczekiwania społeczeństwa i duże zaangażowanie w swoje obowiązki doprowadzają do dużego obciążenia emocjonalnego i psychicznego nauczyciela. Zaczynają pojawiać się pierwsze objawy, lecz bardzo często są one ignorowane bądź mylnie diagnozowane. Należy pamiętać, że wypalenie zawodowe jest zjawiskiem złożonym, chronicznym, a także sukcesywnie przybierającym na sile. Każdy człowiek jest inny, dlatego też u jednego nauczyciela całkowicie wystarczające może okazać się doświadczanie wyczerpania emocjonalnego, by zmagał się on z wypaleniem, a inny nauczyciel będzie potrzebował więcej czynników obciążających. Wszystko to zależy od temperamentu i osobowości nauczycieli. Wobec tego, tak ważne jest, aby podejmować, jak najszybciej działania niwelujące i wprowadzić w swoje życie wszelkie środki zaradcze. W przeciwnym razie nauczyciel będzie musiał zmierzyć się z konsekwencjami wypalania, które negatywnie oddziałują na jego życie osobiste, zawodowe, społeczne i rodzinne.

3.4. Strategie interwencyjne wypalenia zawodowego wśród nauczycieli

Zawód nauczyciela wiąże się z doświadczaniem dużej ilości stresorów i w żaden sposób nie da się ich uniknąć. Jeśli nie będzie on niwelowany, wówczas zaczną pojawiać się sygnały syndromu wypalenia zawodowego. Dostrzegając je, warto już od początku ich występowania podejmować działania, których celem jest zmniejszenie ich natężenia. Brak jakiegokolwiek reakcji sprawi, że nauczyciel doświadczy skutków negatywnie wpływających na jego życie i zdrowie.

⁴⁵¹ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli: diagnoza...*, s. 90-91; A. Jędrzyk, M. Jurczyk, *Wypalenie zawodowe wśród nauczycieli w Polsce i w Anglii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 19 (2016) nr 2(74), s. 110-111.

Najlepszym rozwiązaniem w tej sytuacji jest wprowadzenie działań profilaktycznych, które pozwolą uniknąć bądź zminimalizować ryzyko rozwoju wypalenia zawodowego.

W literaturze można znaleźć coraz więcej sposobów zapobiegających wystąpieniu *burnout*, lecz są to z reguły tylko propozycje, które można wdrożyć. Halina Pajor wyróżnia kilka istotnych wskazówek pomocnych dla nauczycieli dotkniętych wypaleniem. Po pierwsze warto dokonać weryfikacji założonych przez siebie celów, a następnie ocenić polecenia i wytyczne przedstawione przez dyrekcję placówki. W sytuacji, gdy dozna on, że ilość powierzonych mu zadań jest zbyt duża, wówczas należy je zredukować. W przypadku, gdy relacje z innym (dziećmi, kadrą pedagogiczną, rodzicami wychowanków) wywołują spadek aktywności warto zwiększyć dystans wobec nich. Kolejną wymienioną radą jest podnoszenie przez nauczycieli kompetencji radzenia sobie ze stresem. Warto przeanalizować, jakie sytuacje, zdarzenia wywołują stres. Nauczyciele nie powinni bać się lub obawiać proszenia o pomoc i wsparcie swoich najbliższych oraz znajomych. Oprócz tego trzeba tak zagospodarować swój czas, aby znalazła się w nim chwila na odpoczynek, relaks i przyjemności⁴⁵². Wymienione przez autorkę wskazówki odnoszą się zarówno do obszaru zawodowego, jak i osobistego. Nauczyciele doświadczający wypalenia powinni zachować pewną równowagę pomiędzy obowiązkami zawodowymi, a możliwością zregenerowania się.

Inne, bardziej uniwersalne rozwiązania, by zmniejszyć ryzyko wypalenia zawodowego, formułuje Andrzej Jedynek. Radzi on, aby wyznaczać sobie realne cele, gdyż wielokrotnie nauczyciele już na samym początku swojej pracy chcą wszystkich zadowolić i precyzują zbyt wysokie priorytety. Może to sprawić, iż będą mieli przeświadczenie, że bez względu na ilość angażowania się w obowiązki zawodowe nic, co sobie dotychczas zaplanowali, nie zostało zrealizowane. W takiej sytuacji narasta frustracja i rozczarowanie. Wskazane jest, by sporządzić sobie plan, uściślić cele i ich hierarchię, a także nakreślić harmonogram działań osadzając je w czasie. Drugim sposobem jest robienie sobie przerw oraz odpoczynek. Pozwoli to odzyskać utracone siły i energię. Jednakże istotne jest tutaj również wykorzystanie urlopu. Kolejne zalecenie brzmi: przełamuj rutynę, czyli prowadzenie zajęć w sposób kreatywny, a także urozmaicanie ich poprzez wykorzystywanie różnych technik i środków dydaktycznych. Dzięki temu nauczyciele chętniej będą się angażować i podnosić swoje umiejętności. Czwartym bardzo ważnym sposobem jest zachowanie odpowiedniego dystansu tzn. odnoszenie się do spraw mniej osobiście. Ostatnim wymienionym sposobem jest akcentowanie pozytywnych stron i bycie entuzjastą, ponieważ pozytywne nastawienie dodaje wiary we własne możliwości, daje

⁴⁵² H. Pajor, *Wypalenie zawodowe*, „ATEST – Ochrona Pracy”, 2007, nr 7, s. 14-16; B. Strycharska-Gać, *Nauczycielu, nie...*, s. 35.

możliwość spokojnego przyjęcia krytyki oraz zachowanie dystansu wobec trudnych sytuacji⁴⁵³. Zaproponowane przez Jedynaka możliwości niwelowania wypalenia są bardzo ważne, gdyż ich odwrotności generują to zjawisko. Autor nie skupia się tylko na początkowych latach pracy, lecz proponuje również rozwiązania dla nauczycieli bardziej doświadczonych.

Natomiast Jörg Fengler zaproponował pięć sposobów, aby przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu. Wśród nich znalazły się: higiena psychiczna, radzenie sobie, oparcie społeczne, superwizja oraz interwencja w obrębie zespołu i instytucji. Pierwszym wymienionym środkiem jest higiena psychiczna ujmowana jako zbiór zapobiegających i terapeutycznych metod przeciwko obciążeniom zarówno wewnętrznym (np. kierowanie zarzutów wobec własnej osoby), jak i zewnętrznym (np. złe oświetlenie sal, brak odpowiedniego wyposażenia dydaktycznego), a także trudnościami w życiu osoby⁴⁵⁴. W higienie psychicznej istotne jest to, by odpowiednio zaplanować każdy dzień, poznać działania, jakie można podjąć w jej ramach oraz powszednie przyzwyczajenia, które pozwolą eliminować czynniki obciążające. Poniższa tabela prezentuje elementy, z których składa się higiena psychiczna.

Tabela 3. Elementy składowe higieny psychicznej

Elementy	Działania
Rozplanowanie dnia codziennego	Planując swój dzień warto wyobrazić sobie jego przebieg i wówczas dokonać redukcji lub dodać zadanie, które nie będą obciążały organizmu osoby.
Inicjatywy terapeutyczne	- autoterapia, - techniki relaksacyjne i aktywizujące, - doświadczanie sztuki i wyrażanie się przez nią, - nagradzanie samego siebie, - zatrzymywanie myślenia.
Codzienna praktyka	- listy, dziennik, pozytywne myślenie oraz modlitwa, - doznania przepływu, - zdolność do kooterapii, - regulacja bliskości, - lektury, - samotność i natura, - podsumowanie dnia.

Zródło: opracowanie własne na podstawie J. Fengler, *Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 149-157.

Z kolei radzenie sobie jest to stosowane indywidualnych metod, gdyż każdy inaczej reaguje na czynniki obciążające. Istnieje wiele form radzenia sobie np. poszukiwanie nowych informacji o sytuacji, dzielenie się problemem z drugą osobą, chęć wydobycia pozytywnych

⁴⁵³ A. Jedynak, *Jak radzić sobie z syndromem wypalenia*, „Gestalt”, 1992, nr 5, s. 26-28; J. Szafran, A. Gałęzowska, *Szkola w ogniu...*, s. 128; G. Dębska, G. Cepuch, *Uwarunkowania zespołu wypalenia zawodowego u pielęgniarek*, „Polska Medycyna Rodzinna”, 6 (2004) suplement 1, s. 95.

⁴⁵⁴ J. Fengler, *Pomaganie mężczy...*, s. 11, 148.

aspektów sytuacji, skupienie się na innych rzeczach, by oddzielić siebie od problemu, podjęcie działań zmniejszających napięcie, a także uznanie aktualnych wydarzeń za bodziec do innowacyjnych i kreatywnych działań⁴⁵⁵. Trzecim sposobem jest oparcie społeczne, czyli uruchamianie i powoływanie grupy, w której członkowie wzajemnie udzielają sobie wsparcia bądź pomocy⁴⁵⁶. Przynależąc do takiej grupy nauczyciele mogą wymieniać się doświadczeniami, dzielić swoimi uwagami i spostrzeżeniami, a także udzielać rad i wskazówek. Jacek Pyżalski powołując się na James'a House'a wyszczególnia cztery rodzaje wsparcia: emocjonalne (czyli możliwość wyrażenia zainteresowania, szacunku, zaufania, a także zabrania głosu), instrumentalne (okazanie otuchy i wsparcia w konkretnym problemie np. udostępnienie materiałów dydaktycznych), informacyjne (dzielenie się wiadomościami, które są istotne, by rozwiązać określony problem) oraz oceniające (przedstawienie swoich spostrzeżeń odnośnie konkretnej osoby, jej zachowań, realizacji zadań)⁴⁵⁷. Dostępne badania pokazują, że 70,3% nauczycieli otrzymuje wsparcie od rodziny, 53,1% może liczyć na wsparcie współpracowników, a 48,4% na wsparcie znajomych/przyjaciół. Z kolei 37,5% nauczycieli deklaruje, że w razie trudności mogą liczyć na pomoc dyrekcji, a 34,4% – na wsparcie uczniów oraz nieco mniej – 31,3% na wsparcie grona pedagogicznego⁴⁵⁸. Następnie autor wymienia superwizję, czyli regularne spotkania w formie indywidualnej bądź grupowej pod kierunkiem wykwalifikowanego superwizora (psychologa), obejmujące specjalistyczne doradztwo. W trakcie konsultacji osoba (superwizowana) wyjaśnia swoje trudności zawodowe. Głównym celem jest: zdiagnozowanie i nazwanie trudności doświadczanych w miejscu zatrudnienia, interpretacja problemu i opracowanie planu działania oraz wzmocnienie zarówno mocnych stron, jak i kompetencji prewencyjnych⁴⁵⁹. Superwizanci pracując z nauczycielami/wychowawcami podejmują pracę na temat kontaktów z wychowankami, ich rodzicami, innymi pedagogami, pracownikami administracyjnymi czy dyrekcją⁴⁶⁰. Ostatnim wyróżnionym działaniem zaradczym jest interwencja w obrębie zespołu i instytucji, ponieważ często przyczyną wielu problemów jest grupa współpracowników lub placówka. Dlatego też powinno się powołać specjalistę w zakresie wypalenia zawodowego, który będzie współpracował z nauczycielami z różnych placówek. Prawidłowa współpraca jest najlepszym czynnikiem odciążającym⁴⁶¹. Należy również

⁴⁵⁵ M. Anczewska, *Stres i wypalenie zawodowe u pracowników psychiatrycznej opieki zdrowotnej*, Wydawnictwo Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2006, s. 32.

⁴⁵⁶ J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom*, s. 163.

⁴⁵⁷ J. Pyżalski, *Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy)*, w: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 108; L. Sandrin, *Jak się nie wypalić*, s. 182.

⁴⁵⁸ M. Bednarska, *Socjologiczno-pedagogiczne*, s. 176.

⁴⁵⁹ B. Mańkowska, *Superwizja: jak chronić się przed wypaleniem zawodowym i utratą zdrowia*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2020, s. 19, 65.

⁴⁶⁰ J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom*, s. 170.

⁴⁶¹ B. Strycharska-Gać, *Nauczycielu, nie*, s. 37.

podkreślić, że istotną rolę odgrywa przełożony, który powinien wspierać i umożliwić nauczycielom udział w kursach, szkoleniach czy studiach doszkalających, ale również liczba dzieci w grupie nie powinna być zbyt duża, a zakres obowiązków nie powinien być obciążający⁴⁶². Przedstawione badania pokazują, że nauczyciele najczęściej mogą liczyć na wsparcie i pomoc rodziny oraz innych nauczycieli pracujących w placówce. Niepokojące jest to, że przełożony, który winien być osobą dbającą o komfort psychiczny swoich pracowników, udziela zdecydowanie mniejszego wsparcia bądź nie jest on dla nich godny zaufania.

Oprócz powyższych sposobów i metod niwelujących wypalenie można wykorzystać strategie interwencyjne wymieniane przez Wilmara Schaufeliego i Dirka Enzmann. Pierwszym wyróżnionym wymiarem jest poziom indywidualny nawiązujący do niwelowania konsekwencji stresu, odnosząc się do osobistych reakcji nauczyciela na sytuacje wywołujące stres. Istotne na tym poziomie jest wykorzystanie metod, które pozwolą wychowawcy poznać samego siebie, a mianowicie: samodzielna obserwacja i ocena, nabywanie wiedzy i umiejętności kontrolowania i panowania nad stresem. Ważną rolę odgrywa również zdrowy styl życia (np. uprawianie aktywności fizycznej, prawidłowe odżywianie się, unikanie używek), a także stosowanie różnego rodzaju technik relaksacyjnych, których celem jest pozbycie się niepożądanych reakcji na bodźce stresujące. Kolejny wymiar – indywidualno-organizacyjny – obejmuje działania, dzięki którym nauczyciel zwiększy poziom swojej wiedzy o samym sobie i wykonywanym zawodzie oraz udoskonali sposoby radzenia sobie ze stresem. Na omawianym poziomie kluczową rolę odgrywa grupa wsparcia, do której należą: inni pedagodzy, psycholog, dyrekcja instytucji, czyli wszyscy ci, którzy rozumieją trudności, z jakimi przychodzi się zmierzyć nauczycielom. Uczestniczenie w niej sprzyja redukcji stresorów związanych z trudną sytuacją, gdyż wychowawcy przedszkolni mogą omawiać ze sobą zaistniałe problemy, dzielić się własnym doświadczeniem i spostrzeżeniem, wymienić się informacjami, a także obiektywnie spojrzeć na napotykaną trudność. Dodatkowo, nauczyciel powinien mieć dostęp do terapii zawierającej psychoterapię, interwencje kryzysowe, a także rewalidację nauczycieli zmagających się od dłuższego czasu z wypaleniem zawodowym. Ostatnia strategia, instytucjonalna, powinna być realizowana w miejscu zatrudnienia. Podejmowane działania nie są już tylko profilaktyką, lecz reakcją oceniającą zjawisko wypalenia. Szkoła, przedszkole powinny zadbać o systematyczne badania pod kątem wypalenia zawodowego, zmniejszyć obowiązki biurokratyczne, zapewnić nauczycielom profesjonalne poradnictwo, a także likwidować źródła stresu np. poprawa atmosfery między kadrą pedagogiczną. Ponadto, powinno się umożliwić nauczycielom podnoszenie kompetencji zarówno zawodowych, jak i społecznych oraz

⁴⁶² J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom*, s. 177, 180.

stopniowo przyuczać ich do nowych funkcji⁴⁶³. Strategie, na które zwrócili uwagę powyżsi autorzy obejmują wymiar indywidualny nauczyciela oraz organizacyjny, co podkreśla istotę wprowadzenia działań interwencyjnych w obu obszarach. W przeciwnym razie, mimo że nauczyciel dokona zmian osobistych np. zacznie uprawiać sport, a nic nie ulegnie zmianie na płaszczyźnie zawodowej, to w dalszym ciągu narażony jest na wypalenie zawodowe. W związku z tym strategie powinny być zastosowane kompatybilnie w obu wymiarach, wzajemnie się uzupełniając.

Z kolei według Heleny Sęk, aby przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu, należy zastosować dwie strategie: pozytywną i negatywną. Pierwszą strategię powinno się stosować wtedy, gdy wypalenie jest odległe i nie jest mocno nasilone. Zastosowanie jej opiera się na wzmacnianiu posiadanych zasobów. Autorka podkreśla, iż badania jednoznacznie wskazują, na konieczność inwestowania w adekwatne kształcenie i odpowiednie wyposażenie adeptów przygotowujących się do nauczania w oświacie, jeszcze przed podjęciem pracy. Nie chodzi jedynie o odpowiednie kompetencje zawodowe, dydaktyczne, ale również o społeczne, interpersonalne, wychowawcze oraz sposoby radzenia sobie ze stresem. Obecnie programy kształcenia, osób chcących zostać nauczycielem wychowania przedszkolnego nie wyczerpują w pełni takiego sposobu przygotowania do tejże profesji. Dlatego też bardzo ważne jest wzmacnianie mechanizmów kontroli, dzięki którym można zmniejszyć poziom stresu. Wiedza o samym sobie i specyfice wybranego zawodu może stać się fundamentem do rozwoju zarówno osobistego, jak i zawodowego. Podczas wykorzystywania omawianej strategii specjaliści proponują: wyznaczenie wiarygodnych celów, ustalenie swoich bodźców pobudzających do działania, modyfikację sposobu nauczania, wyznaczenie granic i wskazanie pozytywnych aspektów wybranej przez siebie profesji, a także uzupełnienie skłonności samodoskonalenia się. Natomiast strategia negatywna ma na celu wprowadzenie działań zmniejszających występowanie czynników ryzyka oraz redukcję nasilenia i skrócenia czasu trwania stresu. Zdaniem Sęk, aby chronić się przed wypaleniem, nauczyciel powinien aktywnie realizować swoje zadania, wykorzystując przysługujące mu przerwy i urlopy, a także znaleźć czas na aktywność fizyczną oraz relaks. Niezmiernie istotne jest, by oddzielić życie zawodowe od rodzinnego, czyli unikać przenoszenia trudności zawodowych do życia osobistego. Prócz tego, dyrekcja i pracownicy kuratoriów winni podjąć działania zmieniające organizację pracy np. wynagrodzenie adekwatne do pełnionych obowiązków. Środkiem zaradczym jest również powoływanie szkolnych, przedszkolnych grup wsparcia oraz dbanie o doskonalenie i poznawanie kompetencji

⁴⁶³ W. Schaufeli, D. Enzmann, *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*, Wydawnictwo CRC Press Taylor and Francis Group, Boca Raton, London, New York 1992, s. 101-142; M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli: diagnoza...*, s. 210, 212, 224-225; M. Anczewska, *Stres i wypalenie zawodowe...*, s. 33-34.

zaradczych. Należy zaznaczyć, że mając świadomość występowania wypalenia, nie uchroni to jednostki przed jego doświadczeniem⁴⁶⁴. Helena Sęk podobnie, jak Wilmar Schaufeli i Dirk Enzmann podkreśla, iż wypalenie zawodowe można eliminować poprzez znalezienie wolnego czasu tylko dla siebie, który będzie wykorzystany na odpoczynek i realizację własnych pasji oraz tworzenie na poziomie placówki grupy wsparcia. Jak słusznie dostrzega powyższa autorka, działania na rzecz kształcenia i pozyskiwania kluczowych umiejętności powinny być podejmowane na etapie zdobywania kwalifikacji, czyli podczas studiów.

Brak podjęcia jakichkolwiek działań zapobiegających sprawi, że nauczyciel sam zagwarantuje sobie wystąpienie u niego zjawiska *burnout*. Krystyna Żuchelkowska powołując się na Jay'a Haley'ego wymienia kilka rad, które gwarantują, że omawiane zjawisko wystąpi. Nauczyciel, który wykonuje swoje obowiązki przez wiele godzin (również podczas dni wolnych od pracy np. w święta i podczas urlopu); zgadza się na dużą ilość obowiązków i wykonuje je jedno po drugim, będąc nawet w domu czy spędzając czas ze swoją rodziną, a także otrzymywane wynagrodzenie wydaje np. na niezbędne dla niego pomoce dydaktyczne lub materiały potrzebne do kreatywnych zajęć naraża się na omawiane zjawisko. Dodatkowo obwiniając się o brak awansu zawodowego, nie angażując się, nie rozwijając się oraz nie podejmując jakichkolwiek działań w celu zwiększenia swoich dochodów może generować frustrację. Istotne jest również rozgraniczenie czasu pracy i czasu osobistego, warto poświęcać swój czas dla rodziny i przyjaciół, a nie skupiać się tylko i wyłącznie na pracy zawodowej. By uniknąć wypalenia nauczyciel edukacji przedszkolnej powinien zredukować stres i w swoim życiu postępować całkowicie odwrotnie wobec wymienionych rad i wskazówek⁴⁶⁵. Przedstawione przez Żuchelkowską zalecenia są doskonałą listą pokazującą, iż ich realizowanie i funkcjonowanie nauczyciela według tego schematu jest drogą prowadzącą do wypalenia zawodowego.

Podczas, gdy nauczyciel dostrzeże u siebie sygnały wskazujące na wypalenie zawodowe, wówczas powinien podjąć bezwzględnie działania, które zahamują jego dalszy rozwój. Bärbel Kerber wskazuje, że istnieje pięć kroków ułatwiających uwolnienie się od problemu *burnout*. Pierwszym etapem jest rozpoznanie problemu polegające na uświadomieniu sobie, że poświęcam za dużo czasu na pracę. Warto wtedy zadać sobie pytanie: Co się stanie w sytuacji, gdy będę mniej pracował/-a? Wszystkie uzyskane odpowiedzi uświadomią nauczycielowi, jaką motywacją (np. utrata pracy lub utrata uznania dyrekcji bądź kadry pedagogicznej) kierują się,

⁴⁶⁴ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe...*, s. 165-166; M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 48.

⁴⁶⁵ K. Żuchelkowska, *Wypalenie zawodowe u...*, s. 79-80; K. Żuchelkowska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli*, w: *Pedagogika szkolna, wczesnoszkolna i przedszkolna. Teoria i praktyka*, t. 2, *Wokół aktualnych problemów rozwoju szkoły*, red. K. Chałas, B. Komorowska, M. Buk-Cegiełka, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, s. 178-179.

by ciągle być gotowym do realizowania swoich obowiązków. Będąc uczciwym i szczerym wobec siebie, wychowawca dostrzegając problem podejmie wszelkie środki, aby dokonać zmian na lepsze. Nauczyciele bardzo często tłumaczą sobie, że jeszcze tylko przez tydzień, miesiąc, kwartał będą pracować na pełnych „obrotach” i wtedy będą mogli skorzystać z odpoczynku. Jednakże ciągle pełnienie swoich obowiązków, bardzo aktywnie i energicznie sprawia, że nie dostrzegają oni oznak przybierającego na sile wypalenia. Kolejnym krokiem jest ustalenie priorytetów. Nie jest to rzeczą łatwą, ponieważ wypisanie sobie zadań, które mają być wykonane w danym dniu, nie rozwiążą problemu. Nauczyciel powinien uporządkować je według hierarchii ważności oraz pilności. We właściwym sklasyfikowaniu może pomóc dobra organizacja czasu np. mając świadomość, że przygotowanie dzieci do występu zajmie około tygodnia, wówczas przygotowania warto rozpocząć dwa tygodnie wcześniej. Dzięki temu nauczyciel uniknie niedogodności w oczach rodziców, dyrekcji i innych pracowników placówki. Sygnałem ostrzegawczym na tym etapie jest brak oddzielenia życia zawodowego od prywatnego. Trzecim wymienionym stadium jest odzyskanie kontroli polegające na wyraźnym zakomunikowaniu, że oprócz obowiązków zawodowych wychowawca ma również życie osobiste i rodzinne. By odzyskać kontrolę powinien on zastanowić się, jakich zasobów potrzebuje, aby jego życie w pełni go satysfakcjonowało i pozwoliło mu z pasją realizować swoje obowiązki. Następnym krokiem jest mówienie „nie” charakteryzujące się asertywnym komunikatem. Nauczyciel, by nie doznał kryzysu, zobowiązany jest odmówić dodatkowych funkcji, które są ponad jego możliwości. Jednakże warto uzasadnić swoją decyzję i wskazać inne rozwiązanie np. jesteśmy w stanie przygotować jasełka, tylko wtedy, gdy będziemy mieli do dyspozycji więcej zasobów i czasu. Ostatnim wyodrębnionym etapem jest robienie przerw, które pozwalają określić początek i koniec danej czynności. Można zaliczyć do nich np. krótki relaks przy kawie/herbacie, odpoczynek w niedziele i święta. Robiąc przerwy, nauczyciel może odbudować równowagę psychiczną szczególnie, gdy żyje w pośpiechu, a także ma czas, aby tworzyć nowe, innowacyjne i kreatywne scenariusze zajęć. Powyższe wskazówki podkreślają, jak ważne jest pamiętanie o samym sobie, własnych potrzebach i barierach, a także zachowanie odpowiednich proporcji pomiędzy życiem prywatnym, a zawodowym⁴⁶⁶.

Tabela 4. Przegląd sposobów zapobiegania wypaleniu zawodowemu

Autor, rok	Środki zaradcze
Halina Pajor 2009	1. weryfikacja celów i priorytetów 2. ocena wymagań 3. redukcja nadmiaru obowiązków 4. większy dystans

⁴⁶⁶ S. M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing...*, s. 176-180.

	<ol style="list-style-type: none"> 5. rozwój umiejętności radzenia sobie ze stresem 6. poszukaj w swoim życiu źródeł stresu 7. nie bój się prosić o pomoc i wsparcie 8. zadбай o wypoczynek i relaks
Jörg Fengler 2001	<ol style="list-style-type: none"> 1. higiena psychiczna 2. radzenie sobie 3. oparcie społeczne 4. superwizja 5. interwencja w obrębie zespołu i instytucji
Wilmar Schaufeli i Dirk Enzmann 1998	<ol style="list-style-type: none"> 1. strategia indywidualna 2. strategia indywidualno-organizacyjna 3. strategia instytucjonalna
Helena Sęk 2000	<ol style="list-style-type: none"> 1. strategie pozytywne 2. strategie negatywne
Bärbel Kerber 2002	<ol style="list-style-type: none"> 1. rozpoznanie problemu 2. ustalenie priorytetów 3. odzyskanie kontroli 4. mówienie „nie” 5. robienie przerw

Zródło: opracowanie własne.

Badania przeprowadzone przez Mirosława Rewerę dowodzą, iż połowa badanych nauczycieli, by przezwyciężyć wypalenie zawodowe rozmawia z bliskimi np. mężem/żoną, bliskimi, przyjaciółmi. Z kolei 33,3% korzysta ze specjalistycznej pomocy np. medycznej, a 16,7% wskazuje, że zmienia miejsce zatrudnienia lub decyduje się na innego rodzaju profesję⁴⁶⁷. W przytoczonych danych widać, że nauczyciele zwracają się o wsparcie do najbliższych im osób. Niepokojące jest to, że 16,7% ogółu badanych decyduje się na odejście z pracy lub podejmuje zatrudnienie w innej branży.

Współcześnie społeczeństwo ma coraz większe oczekiwania od nauczycieli wychowania przedszkolnego, a nieustanne reformy wcale im nie pomagają, wręcz przeciwnie. Nauczyciel wykonuje zawód, który wymaga systematycznego, ciągłego i bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem – dzieckiem i nigdy nie jest w stanie przewidzieć jego reakcji czy zachowania. Wychowawca wypalony zawodowo nie oddziałuje pozytywnie na swoich wychowanków, traktuje ich przedmiotowo, nie angażuje się w swoje obowiązki, przez co jego zajęcia nie zachęcają uczniów do pogłębiania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności. To, w jaki sposób nauczyciel edukacji przedszkolnej przygotowuje dziecko będzie wpływać na jego dalszy rozwój i funkcjonowanie na późniejszych etapach edukacyjnych, zawodowych, a także osobistych. Doświadczając syndromu *burnout*, nauczyciel nie chce współpracować zarówno z innymi nauczycielami, jak i rodzicami swoich wychowanków. W konsekwencji nie podejmuje żadnych działań, aby się rozwijać i doskonalić, chętnie i wielotonie korzysta ze zwolnień lekarskich, a

⁴⁶⁷ M. Rewera, *Zjawisko wypalenia zawodowego w świadomości pracowników pielęgniarstwa i pedagogów*, w: *Wypalenie zawodowe...*, s. 426.

nawet podejmuje decyzję o odejściu z pracy. Dlatego też, tak istotna jest profilaktyka, ponieważ nawiązując do znanego powiedzenia „lepiej zapobiegać niż leczyć” warto dokonać zmian już na etapie studiów, aby wyposażyć adeptów w umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz eliminowania oznak wypalenia zawodowego. Zadaniem dyrektora placówki jest zadbanie, by nauczyciele przedszkolni mieli do dyspozycji odpowiednie środki i metody, które będą redukowały symptomy wypalenia. Z kolei nauczyciel już od początku swojej kariery zawodowej powinien zadbać o równowagę fizyczną i psychiczną tak, aby szybko dostrzec objawy i zahamować dalszy rozwój i natężenie wypalenia zawodowego. Jednakże nie może on podejmować działań tylko na płaszczyźnie indywidualnej, gdyż to nie pomoże zwalczyć omawianego zjawiska i odwrotnie – postępowania tylko w wymiarze organizacyjnym również nie przyniosą oczekiwanego rezultatu. Wobec tego te dwa wymiary powinny być względem siebie komplementarne.

Rozdział 4.

Metodologiczne założenia badań własnych

Pojęcie metodologia nauki oznacza naukę o metodach. Samo określenie pochodzi z języka greckiego i składa się z dwóch członów: *méthodos* (badanie) i *lógos* (słowo, nauka)⁴⁶⁸. Wincenty Okoń ujmuje metodologię nauk jako naukę o metodach postępowania naukowego, która zawiera zarówno tok postępowania, jak i również kierowania badaniami naukowymi, a także przygotowanie ich rezultatów, schematów struktury naukowej i umacniania w mowie oraz piśmie dorobku naukowego⁴⁶⁹. Z kolei Mieczysław Łobocki wskazuje, iż metodologia badań pedagogicznych jest nauką obejmującą zasady i procedurę postępowania badawczego rekomendowaną i wykorzystywaną w pedagogice. Chcąc przeprowadzić badania, badacz powinien powstępować zgodnie z określonymi etapami, a mianowicie: (1) sprecyzować sytuację problemową, (2) wyznaczyć problemy i hipotezy badawcze, (3) opracować adekwatne do badań narzędzia, (4) odpowiednio wyselekcjonować grupę badaną oraz (5) wykonać i zrealizować badania. Ostatnim bardzo ważnym etapem jest gruntowna analiza i interpretacja uzyskanych wyników badań⁴⁷⁰. Metodologia stanowi istotny element w procesie badawczym. Brak odpowiedniej wiedzy w tym zakresie sprawi, iż badacz będzie popełniał liczne błędy, które zaburzą właściwe poznanie badanej rzeczywistości.

Pierwszą i najważniejszą przesłanką przemawiającą za przeprowadzeniem proponowanych badań jest wdrożenie modyfikacji i ulepszeń do praktyki pedagogicznej. Analiza przeprowadzonych wywiadów pozwoli wskazać, jakie czynniki i sytuacje przyczyniają się do występowania stresu oraz wypalenia zawodowego, a także, jakich następstw doznają nauczyciele edukacji przedszkolnej doświadczając wspomnianych zjawisk. Na tej podstawie będzie można zaproponować ewentualne działania prewencyjne oraz wyakcentować dobre praktyki. Innym równie istotnym powodem realizacji badań jest luka badawcza. Zjawiska stresu i wypalenia zawodowego są opisywane w literaturze przedmiotu dość obszernie. Jednakże zdecydowana większość badań i informacji odnosi się do nauczycieli szkół podstawowych,

⁴⁶⁸ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”, Gdynia 2002, s. 9.

⁴⁶⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 236.

⁴⁷⁰ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 15, 38.

ponadpodstawowych lub specjalnych. Bardzo niewiele jest badań ukazujących wspomniane zjawiska wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej.

4.1. Przedmiot i cel badań

Decydując się na przeprowadzenie badań, badacz powinien sprecyzować przedmiot i cel badań, którym jest zainteresowany. W dostępnej literaturze przedmiotu można znaleźć różne definicje wyjaśniające znaczenie przedmiotu badań. Zdaniem Alberta Maszke przedmiotem badań są zarówno rzeczy i przedmioty, jak również zjawiska i okoliczności, jakim są podporządkowane oraz w nawiązaniu, do których badający pragnie realizować swoje badania. Wśród nich można wyróżnić np. nauczycieli, proces wychowania, zainteresowania wychowanków, postawy społeczne, zjawisko bezrobocia itd⁴⁷¹. Natomiast Luba Sołoma zaznacza, że wykorzystując określenie przedmiot badań, badający myśli o przedmiotach bądź zjawiskach, które zamierza zbadać. Należy dodać, iż określając przedmiot badań powinno się określić go z perspektywy przestrzeni oraz czasu⁴⁷². Z kolei Janusz Sztumski dostrzegł, że przedmiot badań jest złożony i dotyczy wszelkich działań życia społecznego zarówno materialne, czyli rozmaite grupy społeczne, jak również idealne, czyli przekonania, poglądy, kult lub wiara. Warto nadmienić, iż przedmiot jest wszystkim tym, co obejmuje rzeczywistość społeczną, której składnikami są, m.in.: społeczności i grupy społeczne, instytucje społeczne oraz działania i zjawiska społeczne⁴⁷³.

Przedmiotem badań w niniejszej dysertacji jest: Stres i wypalenie zawodowe nauczycieli wychowania przedszkolnego w Lublinie.

Kolejnym równie ważnym etapem procesu badawczego jest sprecyzowanie celu badań. Według Mieczysława Łobockiego celem badań jest przede wszystkim poznanie prawdy, inaczej mówiąc, chodzi o ukazanie względnie obiektywnego stanu rzeczy, niezależnie od pesymistycznych rezultatów, jakie mogą zdarzyć się w życiu osoby badającej. Jednakże wspomniany autor wskazuje, iż istotną rolę odgrywa zarówno wyszukiwanie i dociekanie prawdy naukowej, a także jej formułowanie⁴⁷⁴. Natomiast zdaniem Tadeusza Pilcha bez względu na rodzaj badań (ilościowe czy jakościowe) cel jest równoznaczny i oznacza poznanie lub też

⁴⁷¹ A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 91.

⁴⁷² L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002, s. 38.

⁴⁷³ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2005, s. 18-19.

⁴⁷⁴ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 208.

bardziej dokładne poznanie interesującej badacza tematyki⁴⁷⁵. Ponadto, powyższy autor podkreśla, iż w badaniach pedagogicznych z perspektywy celu badań można wyszczególnić badania: teoretyczne (różnorodne poznanie dążące do pozyskania informacji teoretycznej, umożliwiającej formułowanie uogólnień oraz modyfikacji badanej rzeczywistości), weryfikacyjne (przetestowanie efektów wdrożonych rozwiązań, rezultatów funkcjonowania jakiegoś układu, ale również odkrywanie cech, specyfiki zdarzeń, procesów), a także diagnostyczne (rozpoznanie danego stanu rzeczy)⁴⁷⁶.

Jerzy Brzeziński odwołując się do Jana Sucha, wyodrębnia dwa cele naukowe: zewnętrzne i wewnętrzne. Pierwsze – zewnętrzne – pochodzą z powinności, jakie realizuje nauka w nawiązaniu do społeczeństwa, a także w życiu człowieka. Z kolei cele wewnętrzne, czyli cele, które badający formułuje w swojej pracy badawczej, charakteryzuje je specyfika poznawcza⁴⁷⁷. W badaniach pedagogicznych można wyszczególnić trzy rodzaje celów badawczych, a mianowicie cel: (1) poznawczy, czyli wiąże się przede wszystkim z zaprezentowaniem, omówieniem i prognozowaniem zjawisk pedagogicznych; (2) teoretyczny odnoszący się do zadań teoretycznych, a więc wypracowania teoretycznego bądź empirycznego schematu zajęć dydaktyczno-wychowawczych, który w dalszym etapie będzie podlegał uzasadnieniu lub sprawdzeniu, a także (3) praktyczny ukierunkowany na sformułowanie praktycznych zaleceń dla pedagogów, rodziców i wychowanków⁴⁷⁸.

W niniejszej rozprawie doktorskiej cel badań będzie miał charakter:

- a) poznawczy: Poznanie zjawiska stresu i wypalenia zawodowego wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego w Lublinie.
- b) teoretyczny: Identyfikacja uwarunkowań stresu i wypalenia zawodowego wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej w Lublinie.
- c) praktyczny: Opracowanie wskazówek dla nauczycieli oraz dyrekcji, których stosowanie wspomagałoby zapobieganie powstawaniu wypalenia zawodowego, a także niwelowaniu czynników stresujących.

4.2. Problemy badawcze

Sprecyzowanie odpowiedniego problemu badawczego jest niezwykle ważne, ponieważ właściwie postawione pytanie pozwala odkryć lub szczegółowo przeanalizować określone

⁴⁷⁵ T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, w: *Zasady badań pedagogicznych*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 56.

⁴⁷⁶ T. Pilch, *Terminy i pojęcia badań pedagogicznych*, w: *Zasady badań...*, s. 19-20.

⁴⁷⁷ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 30.

⁴⁷⁸ J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji, Poznań 2006, s. 59-61.

zagadnienie z perspektywy konkretnej dziedziny nauki⁴⁷⁹. Według Stefana Nowaka problem badawczy jest to jakieś pytanie bądź zestaw pytań, na które badacz poszukuje odpowiedzi⁴⁸⁰. Ponadto Zdzisław Cackowski dodaje, iż odpowiedzi na postawione pytania osoba badająca otrzymuje podczas zrealizowania badań naukowych, co oznacza, że musi ona włożyć w to swój osobisty, indywidualny wysiłek⁴⁸¹. Inny autor – J. Sztumski – podkreśla, iż problem badawczy jest to przedmiot trudów badawczych, a więc wszystko to, co ukierunkowuje na działania poznawcze badacza⁴⁸². M. Łobocki dostrzegł, że nie każde pytanie można określić problemem badawczym. W głównej mierze precyzuje się go w formie takiego pytania, które na ogół dokładnie i wnikliwie ujmuje cel zaplanowanych badań, a także przedstawia luki dostępnej wiedzy, która interesuje badacza. Co więcej, problem badawczy daje możliwość precyzyjnego i szczegółowego poznania tematyki, którą faktycznie osoba chce zbadać. Metodolodzy rekomendują, aby problemy badawcze sformułowane były w sposób klarowny, zrozumiały oraz precyzyjny⁴⁸³. Przytoczone definicje problemu badawczego wskazują, iż na ogół ma on formę pytania, na które badający szuka odpowiedzi, wykorzystując do tego badania naukowe⁴⁸⁴.

Problem badawczy może mieć różną formę w zależności od przyjętego podziału. Przyjmując za kryterium np. przedmiot, obszar, rolę czy właściwości, można wyszczególnić trzy grupy problemów: (1) teoretyczne i praktyczne, (2) ogólne i szczegółowe oraz (3) podstawowe i cząstkowe⁴⁸⁵. Naukowcy w swoich pracach badawczych bardzo często stosują podział ze względu na ogólność problemów badawczych. Zalicza się do nich pytania: (1) ogólne inaczej określane jako główne, które ukazują i nakierowują badacza na konkretne aspekty danego zjawiska, a także odnoszą się do realizowanego przez niego tematu pracy badawczej oraz (2) szczegółowe, czyli te będące ściśle związane z problemem ogólnym i ich zadaniem jest uszczegółowienie go, tak by wskazywały badaczowi kolejne etapy postępowania w trakcie wykorzystywania wyznaczonych metod badawczych⁴⁸⁶. W niniejszej dysertacji zostanie zastosowany podział na problemy główne i szczegółowe.

Innym również często stosowanym kryterium jest struktura logiczna, spośród której wyróżnia się pytania rozstrzygnięcia bądź dopełnienia⁴⁸⁷. Pytania rozstrzygnięcia są to takie

⁴⁷⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 23.

⁴⁸⁰ J. Brzeziński, *Metodologia badań...*, s. 216.

⁴⁸¹ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 107.

⁴⁸² J. Sztumski, *Wstęp do metod...*, s. 42.

⁴⁸³ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 23; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 109.

⁴⁸⁴ S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 12.

⁴⁸⁵ J. Sztumski, *Wstęp do metod...*, 52.

⁴⁸⁶ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 111; S. Palka, *Metodologia, badania...*, s. 17-18; W. W. Szczęsny, *Metodyka badań pedagogicznych w pisaniu prac dyplomowych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 75.

⁴⁸⁷ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 31.

pytania, które rozpoczynają się od partykuły „czy”. Zadane w takiej formie, mają dwie sprzeczne ze sobą odpowiedzi: „tak” bądź „nie”⁴⁸⁸, co sprawia, że w jego treści umieszczona jest odpowiedź. Najczęściej tę formę pytań stosuje się w kwestionariuszach ankiet, gdyż uznawane są za pytania filtrujące, np. Czy czuje się Pan/Pani wypalony zawodowo?⁴⁸⁹. Z kolei pytania dopełnienia zaczynają się od takich przyimków i zaimków, jak: „kto”, „co”, „gdzie”, „kiedy”, „jak”, „skąd”, „po co”, „dlaczego” itd. Tego rodzaju pytania są pytaniami otwartymi, co oznacza, że badany sam musi udzielić własnej odpowiedzi, np. Jakie są według Pana/Pani przyczyny stresu występujące w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego?⁴⁹⁰. Oprócz wyżej wymienionych klasyfikacji, w literaturze przedmiotu dostępnych jest wiele innych podziałów w zależności od autora i dziedziny naukowej.

Formułując pytania badawcze, ważne jest, by były poprawnie i precyzyjnie określone. Dlatego też wszystkie pytania powinny być sprecyzowane w języku dziedziny, w której prowadzony będzie proces badawczy. Ponadto, należy pamiętać, aby wyznaczać pytania badawcze w sposób jasny i konkretny, tzn. stosowane takich terminów i określeń, które będą niewątpliwe i oczywiste dla specjalisty w tej konkretnej dziedzinie nauki. Innym równie ważnym kryterium poprawnego sformułowania problemu badawczego jest rozstrzygalność. Oznacza to, że pytania powinny być postawione w taki sposób, by można było znaleźć na nie odpowiedź, wykorzystując dostępne metody i środki⁴⁹¹. Oprócz tego Tadeusz Pilch wymienia trzy warunki, które należałoby spełnić, aby problem badawczy był odpowiednio określony. Po pierwsze, precyzując pytanie powinno ono wykorzystywać cały obszar niewiedzy badacza, w odniesieniu do tematu jego badań. Kolejnym warunkiem jest obowiązkowe uwzględnienie zależności zachodzących pomiędzy zmiennymi. Ostatnim czynnikiem wymienianym przez powyższego autora jest rozstrzygalność empiryczna problemu, a także wartość praktyczna⁴⁹². Wyszczególnione kryteria wskazują, iż sformułowanie prawidłowych problemów badawczych nie jest rzeczą łatwą i wymaga od badacza poświęcenia czasu, a także uzupełnienia brakującej wiedzy.

Problem główny w niniejszej rozprawie został sformułowany następująco:
Jakie są uwarunkowania stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego w Lublinie?

⁴⁸⁸ J. M. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 52-53.

⁴⁸⁹ S. Palka, *Metodologia, badania...*, s. 14.

⁴⁹⁰ A. W. Maszke, *Metody i techniki...*, s. 102-103, M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 113.

⁴⁹¹ P. Francuz, R. Mackiewicz, *Liczby nie wiedzą, skąd pochodzą: przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005, s. 16.

⁴⁹² T. Pilch, *Terminy i pojęcia...*, s. 24-25.

Chcąc otrzymać więcej informacji na wybrane zagadnienie, problem główny został dookreślony o problemy szczegółowe, które określono w następujący sposób:

1. Czy i jak często nauczyciele wychowania przedszkolnego czują się zestresowani?
2. Jakie są symptomy stresu nauczycieli edukacji przedszkolnej?
3. Jakie są uwarunkowania występowania stresu w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego?
4. Czy i w jaki sposób nauczyciele edukacji przedszkolnej doświadczają wypalenia zawodowego?
5. Czy i jakie symptomy wypalenia zawodowego nauczyciele przedszkolni zaobserwowali wśród swoich współpracowników?
6. Jakie są uwarunkowania występowania wypalenia zawodowego w pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej?
7. Jakie działania oferuje dyrekcja i kuratorium w celu niwelowania stresu w pracy zawodowej?
8. Jak nauczyciele przedszkolni radzą sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym?

Dwa ostatnie pytania szczegółowe są natury prakseologicznej, które powiązane są z celem praktycznym. Zastosowanie ich skłania to tego, by pytać, jak należy dalej postępować ażeby podjąć działania zmierzające do konstruowania wskazówek i postulatów praktycznych⁴⁹³.

Mając dobrze sformułowany problem badań, badający powinien skupić się na sprecyzowaniu hipotez, które w toku badań się potwierdzą bądź też nie. Dlatego, by sprawdzić, czy dane założenie będzie prawdziwe lub nie, konieczne jest przeprowadzenie badań i uzyskanie odpowiednich danych. Samo pojęcie hipoteza pochodzi z języka greckiego *hypóthesis*, co tłumaczone jest jako przypuszczenie, a także domysł. Hipoteza oznacza, że osoba badająca jakies zagadnienie zakłada roboczą odpowiedź na określony problem badawczy⁴⁹⁴. Zdaniem Krzysztofa Rubacha hipoteza jest stwierdzeniem wydobytym z teorii, nawiązując do kryteriów empirycznych zezwalających na potwierdzenie lub odrzucenie teorii⁴⁹⁵. Nieco inaczej hipotezę postrzega Wincenty Okoń sądząc, iż hipoteza jest niezweryfikowaną tezą, która analizuje lub ukazuje cechy badanych zagadnień bądź korelacje pomiędzy nimi⁴⁹⁶. Z kolei Danuta Urbaniak-Zajac podkreśla, iż nie każde badania jakościowe wymagają sformułowania hipotezy. Ich określenie jest wówczas sprzeczne z zasadą otwartości i może ograniczać pole

⁴⁹³ M. Jabłoński, *Od prakseologii do badań w działaniu. Wokół Synergii i antagonizmów*, „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review”, 2 (2016) nr 23, s. 250-252.

⁴⁹⁴ A. W. Maszke, *Metody i techniki...*, s. 104-105; Z. Skomy, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki: przewodnik metodologiczny dla studiujących nauczycieli*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s. 72.

⁴⁹⁵ K. Rubacha, *Metodologia badań...*, s. 99.

⁴⁹⁶ J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod...*, s. 80.

poznawcze badacza⁴⁹⁷. Z przytoczonych definicji wynika, że hipoteza jest przypuszczalną odpowiedzią na postawione pytanie badawcze. Ponadto, powinna być możliwa do zweryfikowania, dzięki przeprowadzonym badaniom i nie jest konieczne, by była zawsze formułowana.

Jednakże, by hipotezy mogły zostać poddane sprawdzeniu, badacz powinien zastanowić się, czy jego hipoteza jest odpowiednio sformułowana. Odpowiedzieć na to pytanie pomogą kryteria, które winny być spełnione, by hipoteza była właściwie sprecyzowana. Wśród nich znajdują się, takie wymogi jak: wprowadzenie czegoś nowego do obecnej wiedzy za pomocą wyodrębnienia niezbędnego wycinka rzeczywistości społecznej, możliwość jej weryfikacji, sprecyzowana w sposób jasny i jednoznaczny oraz możliwie szczegółowy, wysokie prawdopodobieństwo potwierdzenia się hipotezy, a także brak sprzeczności z udokumentowanymi w przeszłości twierdzeniami konkretnej nauki⁴⁹⁸. Hipoteza naukowa, podobnie jak problem badań wskazują na pewną wiedzę badacza, która poprzez zrealizowanie procesu badawczego i uzyskane wyniki pozwala wnieść nowe zagadnienia lub uzupełnić brakujące aspekty w dostępnej wiedzy danej dyscypliny naukowej.

W niniejszej rozprawie nie zostały sformułowane hipotezy badawcze. Powodem ich braku jest, z jednej strony charakter badań (jakościowy), a z drugiej – rodzaj określonych problemów (diagnostycznych). Jak wskazuje Mieczysław Łobocki, hipotezy „w rozwiązywaniu problemu badawczego, polegającego wyłącznie na samym tylko opisie i gromadzeniu określonych faktów, okazuje się bezużyteczne...”⁴⁹⁹.

4.3. Metody, technika i narzędzia badawcze

Kolejnym nieodzownym etapem badań jest wybór i przygotowanie właściwej procedury badawczej, czyli dobór odpowiednich metod, technik i skonstruowanie narzędzi badawczych⁵⁰⁰. Pojęcie metoda wywodzi się z greckiego *méthodos*, co tłumaczone jest jako badanie. Jak zauważa Albert Maszke, naukowcy różnie definiują metodę naukową, do tego stopnia, że dla jednych jest metodą, a dla innych techniką⁵⁰¹. Stefan Nowak uważa, że metoda naukowa to

⁴⁹⁷ D. Urbaniak-Zajac, *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 207-208.

⁴⁹⁸ L. Sołoma, *Metody i techniki badań...*, s. 45; J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod...*, s. 81; R. A. Podgórski, *Metodologia badań socjologicznych: kompendium wiedzy metodologicznej dla studentów*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza BRANTA, Bydgoszcz 2007, s. 128.

⁴⁹⁹ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 75.

⁵⁰⁰ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 186; W. W. Kubielski, E. Błaszczuk-Kubielska, *Etapy postępowania badawczego w pedagogice empirycznej i ich charakterystyka*, Wydawnictwo Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2010, s. 67.

⁵⁰¹ A. W. Maszke, *Metody i techniki...*, s. 156.

pewien sprecyzowany tok postępowania zmierzający w sposób przemyślany do urzeczywistnienia założonego celu bądź jakiegoś zbioru celów poznawczych w danej dyscyplinie naukowej. Natomiast metoda badawcza to określone i cykliczne czynności pozyskiwania, opracowywania, analizowania, wyjaśniania i interpretowania danych, dzięki którym badacz uzyska odpowiedź na stawiane przez niego pytania⁵⁰². Powołując się na Aleksandra Kamińskiego, Tadeusz Pilch ujmuje metodę jako zespół hipotetycznie trafnych i zasadnych zabiegów koncepcyjnych oraz instrumentalnych zawierających wszystkie etapy postępowania badacza, który to dąży do rozwiązania założonego problemu naukowego⁵⁰³. Przytoczone definicje wskazują, że metoda przed jej zastosowaniem powinna być wybrana w sposób przemyślany przez badacza, gdyż ma dostarczyć mu niezbędnych informacji i rozwiązać problem badawczy.

W pedagogice badacz może przeprowadzić proces badawczy za pomocą metod ilościowych bądź jakościowych, które mogą być uznawane za przeciwstawne sobie lub uzupełniające się wzajemnie. W badaniach ilościowych badający skupia się na istnieniu obiektywnego świata oraz szansach jego poznania, wykorzystując wnikliwie opracowane narzędzia. Metody te stosuje się głównie względem obiektów, które można zmierzyć i poszukać zależności przyczynowo-skutkowych pomiędzy nimi, by znalazłszy je, mieć możliwość oddziaływania na rzeczywistość społeczną. Z kolei wykorzystując badania jakościowe, badacz może sięgnąć w głąb badanego zjawiska i zajmować się problematyką wiążącą się z ocenami, wartościami czy przeżyciami⁵⁰⁴. Zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe dostarczają pewnej nowej wiedzy i mogą się wzajemnie uzupełniać.

W niniejszej rozprawie zastosowano metodę hermeneutyczno-fenomenologiczną oraz biograficzną.

Hermeneutyka bazuje na ontologicznym założeniu, według którego byt człowieka jest niekończącym się rozumieniem, a także interpretacją, natomiast język prezentuje ludzkie doświadczenie⁵⁰⁵. Jej celem jest „rozumienie, opis i interpretacja doświadczeń człowieka jako tekstu umieszczonego w historycznym i społecznym kontekście”⁵⁰⁶. Józef Tischner uważał, iż problem hermeneutyczny występuje w każdej sytuacji, w której trzeba dokonać interpretacji jakiegoś wieloznacznego tekstu. Może nim być m.in. słowo, poglądy głoszone przez człowieka, ludzkie postępowanie w jakiejś sytuacji, wiara religijna, filozofia bądź marzenie senne. Tak

⁵⁰² S. Nowak, *Metodologia...*, s. 19, 22, 46.

⁵⁰³ T. Pilch, *Metody badań pedagogicznych*, w: *Zasady badań...*, s. 42.

⁵⁰⁴ T. Bauman, *O możliwości...*, s. 55-56.

⁵⁰⁵ K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 31.

⁵⁰⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 57.

więc, „hermeneutyka jest teorią poznania tekstu, którego znaczenie jest pod jakimś względem ukryte”⁵⁰⁷. Osoba opowiadająca historię swojego życia prezentuje sensory i znaczenia, które badacz utrwała za pomocą transkrypcji tekstu pisanego, a następnie ma możliwość poddania go interpretacji, czyli poszukiwaniu znaczeń. Odczytanie tekstu nigdy nie jest ostateczne, ponieważ każdy człowiek posiada własne przedrozumienie oraz język ma nieskończone możliwości interpretacyjne, a więc proces rozumienia pozostaje otwarty, jego spirala nigdy nie się kończy. Z kolei fenomenologia ukierunkowana jest na poszukiwanie sensu – istoty oraz pozwala sięgnąć w głąb badanego zjawiska⁵⁰⁸. Metoda fenomenologiczna ma pomóc w dotarciu do istoty zjawiska stresu i wypalenia zawodowego, zaś hermeneutyka – odtworzenie i interpretacja indywidualnych doświadczeń oraz przeżyć nauczycieli edukacji przedszkolnej.

Natomiast metoda biograficzna została wypracowana na gruncie nauk socjologicznych i określana jest również jako metoda: badań biograficznych, dokumentów osobistych lub dokumentów ludzkich⁵⁰⁹. Za jej prekursorów w naukach społecznych uznaje się Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego, którzy dzięki swojemu dziełu *Chłop polski w Europie i Ameryce* dali metodzie biograficznej nadrzędne miejsce w badaniach empirycznych⁵¹⁰. Termin biografia wywodzi się z języka greckiego *bios* (życie) i *grapho* (pisać), co oznacza opis życia i działalność jakiegoś człowieka⁵¹¹. Badacz wykorzystujący tę metodę skupia swoje zainteresowania wokół czyjegoś życia. Metoda biograficzna ujmowana jest jako interpretacja przebiegu życia człowieka, precyzowana z perspektywy indywidualnej, społecznej bądź zawodowej⁵¹².

Ponadto, często analizie poddawane są dokumenty, do których Ryszard Skrzyniarz zalicza wszystkie, czyli pisemne, obrazowe, dźwiękowe oraz elektroniczne informacje, a także różnorodne przedmioty będące podstawą wiedzy o człowieku, dzięki którym badacz ma możliwość postawienia hipotez odnoszących się do jego biografii, występujących w niej procesów edukacyjno-wychowawczych, jak również oddziaływań pedagogicznych na osobę

⁵⁰⁷ J. Tischner, *Perspektywy hermeneutyki*, w: *Filozofia współczesna*, red. J. Tischner, Wydawnictwo Instytut Teologii Księży Misjonarzy, Kraków 1989, s. 196; P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 76.

⁵⁰⁸ K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia...*, s. 31, 35.

⁵⁰⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 299; W. W. Kubielski, E. Błaszczyk-Kubielska, *Etapy postępowania...*, s. 86.

⁵¹⁰ L. Dziaczkowska, *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, w: *Przedmiot, źródła i metody badań w biografii*, red. R. Skrzyniarz, L. Dziaczkowska, D. Opozda, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2006, s. 437; H. Kędzierska, *Badania biograficzne - dokonania i perspektywy*, w: *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2010, s. 45; D. Lalak, *Życie jako biografia: podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010, s. 189; G. Pineau, *Metoda biograficzna i historia życia jako podejścia badawcze, działanie i kształcenie. Dotychczasowe tendencje i nowe perspektywy*, w: *W stulecie metody biograficznej. Refleksje i przykłady badań z perspektywy polsko-frankofonńskiej*, red. E. Dubas, A. Słowik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 20-21.

⁵¹¹ E. Dubas, *W edukacyjnej przestrzeni biografii – biografia jako poznawanie człowieka*, w: *W stulecie...*, s. 117.

⁵¹² H. Kędzierska, *Badania biograficzne...*, s. 45.

badaną, tudzież jej oddziaływania na inne osoby⁵¹³. Tak, jak każda metoda, tak i ta, ma w swoim zastosowaniu wady i zalety. Do mocnych stron można zaliczyć możliwość: odkrycia motywacji działań człowieka, poznania i zrozumienia procesów formowania się postaw i dążeń osoby lub grup społecznych, a także zrozumienia mechanizmów modyfikacji wzorców, zwyczajów, a nawet obyczajów. Zaletą omawianej metody jest również możliwość zdobycia szczegółowych i indywidualnych, osobistych historii życia konkretnego człowieka wraz z różnorodnymi czynnikami determinującymi ich przebieg. Z kolei słabą stroną metody biograficznej jest to, że ma ona nadmiernie osobisty charakter, przez co prawdziwość i autentyczność uzyskanych informacji jest często trudna, a nawet niemożliwa do zweryfikowania. Oprócz tego, do wad tejże metody zalicza się brak zachowania obiektywności podczas opisywania i analizowania zebranych materiałów, a także brak odpowiedniej ilości próby reprezentatywnej oraz częste zafałszowanie lub zatajenie przez badanych istotnych faktów z perspektywy badającego. Jednakże wykorzystując metodę biograficzną badacz bazuje głównie na wypowiedziach pisemnych lub ustnych, które odnoszą się do życia prywatnego badanych osób i ich doświadczeń życiowych oraz zawodowych. W związku z tym metoda ta wpisuje się w podejście badań jakościowych⁵¹⁴. Metoda biograficzna jest często wykorzystywana w badaniach pedagogicznych, gdyż badający zbiera informacje i opisuje oraz analizuje indywidualne, prywatne życie i doświadczenia konkretnego człowieka. W następstwie może doświadczyć wielu trudności, takich jak np. brak chętnych osób do wzięcia udziału w tego typu badaniach, gdyż może to być wynikiem braku zaufania badanych do tejże metody lub obawą przed wyjawieniem zbyt osobistych wiadomości.

Kolejnym równie ważnym etapem procesu badawczego jest wybór właściwej techniki badawczej. Mieczysław Łobocki wskazuje, iż techniki badawcze podlegają metodom lecz są w większym stopniu uszczegółowionymi sposobami postępowania badawczego⁵¹⁵. Luba Sołoma jest zdania, że technika to sposób zbierania danych, czyli określony zestaw środków i czynności realizowanych według określonych reguł i zasad, w rezultacie których zdobywa się istotne informacje do kolejnych czynności badawczych⁵¹⁶. Zaś Aleksander Kamiński sądzi, że technika badań to „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów”⁵¹⁷. Z przytoczonych definicji wynika, że technika badawcza to określony sposób czynności i działań

⁵¹³ R. Skrzyński, *Dokumenty źródłem analiz i badań biograficznych w pedagogice*, „Biografistyka Pedagogiczna”, 3 (2018) nr 1, s. 278.

⁵¹⁴ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 300-301, 314-315; W. W. Kubielski, E. Błaszczuk-Kubielska, *Etapy postępowania...*, s. 86-87.

⁵¹⁵ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 28-29.

⁵¹⁶ L. Sołoma, *Metody i techniki badań...*, s. 44.

⁵¹⁷ T. Pilch, *Metody badań...*, s. 42; W. W. Kubielski, E. Błaszczuk-Kubielska, *Etapy postępowania...*, s. 69.

mający na celu zebranie potrzebnych danych. W niniejszej rozprawie wykorzystano wywiad narracyjny częściowo ustrukturalizowany jako technikę badawczą.

Wywiad narracyjny został opracowany przez Fritza Schützego i jego współpracowników w zakresie wyjaśniania badań społecznych⁵¹⁸. Podstawą wywiadu narracyjnego jest możliwość zaprezentowania całej historii swojego życia bądź jakiegoś konkretnego czasowo fragmentu swojej biografii. Technika ta polega na tym, iż osoba⁵¹⁹ wyrażająca zgodę i chęć dopuszczona jest do głosu, by zrelacjonować badaczowi swoją historię, która powinna być przez niego traktowana jako niepowtarzalna historia indywidualnego i osobistego doświadczenia osoby⁵²⁰. Zdaniem Susan Chase wywiad narracyjny to amalgamat interdyscyplinarnych możliwości analitycznych, wielorakich perspektyw w zakresie wyodrębnionych dyscyplin naukowych oraz tradycyjnych i innowacyjnych metod – wszystkie obiegają wokół tego samego zakresu tematycznego, czyli skupiają się na konkretnych wycinkach biografii, zachowując postać relacjonowaną przez osoby przeżywające je⁵²¹. Głównym celem zastosowanej techniki jest opis, analiza, a także interpretacja zgromadzonego materiału, którego jakość uwarunkowana jest tym, jak badacz zrozumiał przedstawioną mu historię. Dlatego też, badacz nie może ingerować w treść, formę i przebieg wywodu osoby badanej⁵²². W związku z tym wywiad narracyjny daje możliwość wnikania w świat współczesnej jednostki, podejmuje próby poznania i zrozumienia tego świata, a także daje przestrzeń do jego analizowania w aspekcie mających miejsce wokół zdarzeń⁵²³. Nadrzędną zaletą wywiadu narracyjnego jest to, że tylko w tym typie badań osoba dokonuje procesualnej rekonstrukcji własnych doświadczeń. Inną, równie istotną zaletą jest możliwość zestawienia w opowieści narratora trzech możliwości czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości⁵²⁴. Kaja Kaźmierska i Katarzyna Waniek wyróżniły pięć etapów wywiadu narracyjnego, faza: (1) ukryta (nawiązanie kontaktu i warunki przeprowadzenia

⁵¹⁸ I. Köpp, W. Lippitz, „*Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe*”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 145.

⁵¹⁹ Fritz Schütze wskazywał, iż osoba, która uczestniczy w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym w tłumaczeniu polskim określana byłaby jako osoba udzielająca wywiadu, lecz ze względu na swoją długość może to zaburzać tekst. W związku z tym używa się określenia informant. W niniejszej rozprawie ze względów stylistycznych będą stosowane zamiennie: rozmówca, osoba biograflowana, badane. F. Schütze, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*, w: *Metoda biograficzna w socjologii: analogia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2012, s. 146.

⁵²⁰ M. Nyszaj-Drąg, *Wywiad narracyjny w badaniach jakości wczesnej edukacji dziecka*, w: *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, red. M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 247.

⁵²¹ S. E. Chase, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, w: *Metody badań jakościowych*, T. 2, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 16.

⁵²² M. Nyszaj-Drąg, *Wywiad narracyjny...*, s. 248.

⁵²³ A. Krawczyk-Bocian, *Narracja w pedagogice: teoria, metodologia, praktyka badawcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019, s. 140.

⁵²⁴ K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny: metoda, technika, analiza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 15-16.

wywiadu), (2) rozpoczęcia wywiadu, (3) spontanicznej narracji, (4) pytań dotyczących narracji oraz (5) zakończenia wywiadu⁵²⁵. Warto nadmienić, iż badający powinien zapewnić odpowiednie i sprzyjające warunki umożliwiające przeprowadzenie tego typu badań, gdyż badany opowiadając swoją historię, swoje doświadczenia ujawnia osobiste, a nawet intymne przeżycia. W związku z tym wywiad ten powinno się przeprowadzać w miejscach, w których badany będzie czuł się swobodnie, a jego wypowiedź nie będzie w żaden sposób zakłócana⁵²⁶. Wywiad narracyjny jest techniką wymagającą od badacza wykazaniem się pewnych umiejętności np. aktywne słuchanie, cierpliwość, a także wzbudzenie zaufania i zachowanie dyskrecji, ponieważ badani dzielą się swoimi doświadczeniami życiowymi oraz zawodowymi.

Następnym istotnym etapem procesu badawczego jest odpowiednie wyznaczenie narzędzia badawczego, które odpowiada wybranej metodzie i technice badań. Według Tadeusza Pilcha narzędzie to przedmiot, dzięki któremu wybrana przez badacza technika jest realizowana i służy do pozyskiwania materiału badawczego, np. kwestionariusz ankiety, wywiadu lub arkusz obserwacyjny, a także testy kompetencji oraz aparat fotograficzny, magnetofon, kamera⁵²⁷. Z kolei Zbigniew Skorny definiuje narzędzie badawcze jako środek wspomagający, który służy badaczowi do zdobywania materiałów potrzebnych do rozwiązania założonego problemu badawczego⁵²⁸. Narzędziem badawczym w niniejszej rozprawie jest kwestionariusz wywiadu oraz dyktafon, dzięki któremu przeprowadzone wywiady narracyjne będą mogły być nagrane i ponownie odtworzone w celu przeprowadzenia transkrypcji, a także komputer wyposażony w kamerę i mikrofon, który umożliwi przeprowadzenie badań w formie online.

Na użytek niniejszej rozprawy opracowano kwestionariusz wywiadu, który był wykorzystywany po zakończonej narracji każdego badanego i skierowany był do nauczycieli edukacji przedszkolnej. Kwestionariusz składa się z 33 pytań, zarówno otwartych, jak i zamkniętych. Można go podzielić na sześć części. W pierwszej części wywiadu badacz przedstawia się, zapewnia osobę biografowaną o anonimowości, pyta o zgodę na nagrywanie badania na dyktafon, a po otrzymaniu zgody wyjaśnia na czym polega to badanie. Następnie prosi informanta, aby opowiedział mu o historii swojego życia – od dzieciństwa aż do dziś (krok po kroku). Jest to pytanie, podczas którego badany dokonuje samodzielnej narracji o swoim życiu. W kolejnej części znajdują się pytania, które odnoszą się do sytuacji zawodowej nauczycieli edukacji przedszkolnej i ich stosunku do własnej pracy. W trzeciej części zawarte są

⁵²⁵ Tamże, s. 22-57; R. Szepanik, *Zastosowanie techniki wywiadu narracyjnego w badaniach więźniów*, „Resocjalizacja Polska” 2012, nr 3, s. 94; E. Dubas, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000, s. 150-151.

⁵²⁶ R. Szepanik, *Zastosowanie techniki...*, s. 94; A. Dolińska, K. Łuczaj, O. Kurek-Ochmańska, *Metoda biograficzna w kontekście badań jakościowych realizowanych zdalnie - możliwości, ograniczenia i aspekty etyczne*, „Przegląd Socjologiczny”, 71 (2022) nr 1, s. 66-67.

⁵²⁷ T. Pilch, *Metody badań...*, s. 42; W. W. Kubielski, E. Błaszczyk-Kubielska, *Etapy postępowania...*, s. 69.

⁵²⁸ Z. Skorny, *Prace magisterskie...*, s. 95.

pytania odnoszące się do zjawiska stresu w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego. Pytania dotyczyły częstotliwości występowania stresu, przyczyn, objawów wówczas występujących, a także sposobów radzenia sobie z nim bądź eliminowania go. Następna część kwestionariusza obejmuje pytania o zjawisku wypalenia zawodowego. Pytano m.in. o występowanie wspomnianego zjawiska wśród współpracowników, a także o własne poczucie wypalenia zawodowego oraz sytuacje wywołujące: wyczerpanie emocjonalne, wyczerpanie fizyczne i unikanie kontaktów z drugim człowiekiem. W piątej części znajdują się pytania o oddziaływanie pandemii COVID-19 na pracę zawodową oraz edukację zdalną podczas pandemii. Ostatnia część kwestionariusza zawiera pytania metryczkowe, a mianowicie: płeć, wiek, staż pracy, stan cywilny, miejsce zamieszkania oraz stopień awansu zawodowego. W tym miejscu pojawiły się pytania zamknięte – płeć, stan cywilny, a także otwarte – odnoszące się do pracy zawodowej (Aneks 1).

4.4. Teren i organizacja badań

Badaniami objęto grupę nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących w Lublinie, w placówkach publicznych i niepublicznych. Lublin jest miastem znajdującym się na wschodzie Polski. Stanowi stolicę województwa, a także powiatu lubelskiego. Miasto to położone jest na Wyżynie Lubelskiej, nad rzeką Bystrzycą. Województwo lubelskie jest w czołówce ośrodków akademickich w Polsce. Według Głównego Urzędu Statystycznego w roku akademickim 2021/2022 we wspomnianym województwie kształciło się 66 290 studentów. Z udostępnionych danych wynika, że województwo lubelskie jest największym ośrodkiem akademickim we wschodniej części Polski⁵²⁹. Ponadto dane te wskazują, iż w województwie lubelskim kobiety stanowią 60% wszystkich studentów⁵³⁰. W województwie lubelskim głównym ośrodkiem akademickim jest miasto Lublin. W roku akademickim 2021/2022 na terenie Lublina działało 9 uczelni: 5 uczelni publicznych i 4 uczelnie niepubliczne⁵³¹. Spośród 9 lubelskich uczelni, 4 uczelnie takie jak: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (UMCS), Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II (KUL), Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji (WSPiA) oraz Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji (WSEI) mają w swojej ofercie edukacyjnej kierunek: Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna (studia jednolite magisterskie stacjonarne).

⁵²⁹ Główny Urząd Statystyczny, Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2021/2022 (wyniki wstępne), <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20212022-wyniki-wstepne,8,8.html>, dostęp: 21.02.2023.

⁵³⁰ Tamże.

⁵³¹ Urząd Statystyczny w Lublinie, Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2021/22, <https://lublin.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20212022,1,8.html>, dostęp: 21.02.2023.

Dodatkowo UMCS, WSPiA, a także WSEI realizują wspomniany kierunek w formie studiów niestacjonarnych. Oprócz wymienionych uczelni na terenie miasta Lublin funkcjonuje Ośrodek Studiów Podyplomowych i Kursów Doskonalących w Lublinie, który również posiada w swojej ofercie studia na powyższym kierunku w trybie niestacjonarnym. Warto nadmienić, iż absolwenci studiów pierwszego stopnia z Pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej mają możliwość podniesienia swoich kompetencji na studiach drugiego stopnia. Taką możliwość zapewnia: UMCS, WSEI oraz Ośrodek Studiów Podyplomowych i Kursów Doskonalących w Lublinie.

Miasto Lublin jest organem prowadzącym wiele placówek zarówno przedszkolnych, szkolnych, jak również oświatowych. Wydział Oświaty i Wychowania w Lublinie udostępnił na stronie Urzędu Miasta Lublin wykaz: (1) szkół i placówek oświatowych prowadzonych przez miasto Lublin od 1 IX 2022 r.; przedszkoli i oddziałów przedszkolnych prowadzonych przez miasto Lublin od 1 IX 2021 r.; (3) szkół i placówek niepublicznych prowadzonych przez podmioty inne niż JST, stan na 17.02.2023 r. oraz (4) wykaz szkół i placówek publicznych prowadzonych przez inne podmioty niż JST, stan na 19 maja 2021 roku⁵³². Dane te są aktualne na dzień 21 lutego 2023 r., lecz autorka niniejszej dysertacji ma świadomość, iż stan ten ulega ciągłym zmianom.

Wychowanie przedszkolne w roku szkolnym 2021/2022 realizowane jest w 90 placówkach publicznych. W skład tych placówek wchodzi: 60 przedszkoli, 2 zespoły przedszkolne, 3 przedszkola w zespołach szkół, 1 przedszkole w zespole szkolno-przedszkolnym nr 1 oraz 22 szkoły z oddziałami przedszkolnymi. Należy nadmienić, iż wśród przedszkoli prowadzonych przez Miasto Lublin znajduje się: jedno przedszkole specjalne, trzy placówki z oddziałami integracyjnymi oraz dwa przedszkola integracyjne. Są także dwa przedszkola, które mają siedzibę w dwóch budynkach. Mimo posiadania różnych lokalizacji dyrektorem przedszkola jest ta sama osoba. Dodatkowo jedno przedszkole publiczne oprócz nr instytucji ma swojego patrona. Ponadto, Przedszkole nr 53 i 67 tworzą Zespół Przedszkolny nr 1, z kolei Przedszkole nr 14 i 26 – Zespół Przedszkolny nr 2. Natomiast Przedszkole nr 6 wchodzi w skład Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 1. Warto wspomnieć, że trzy przedszkola wchodzi w skład zespołu szkół, lecz mają przypisany nr instytucji⁵³³. Wśród przedszkoli publicznych jest przedszkole parafialne i katolickie.

Z kolei edukacja przedszkolna w placówkach niepublicznych realizowana jest w 118 przedszkolach niepublicznych. W ramach tych placówek funkcjonuje: siedem punktów przedszkolnych, trzy przedszkola specjalne, dwa przedszkola z oddziałami integracyjnymi, jedno

⁵³² Urząd Miasta Lublin, <https://lublin.eu/mieszkanicy/edukacja/szkoly-i-placowki/>, dostęp: 21.02.2023.

⁵³³ Tamże.

przedszkole z oddziałami specjalnymi i oddziałami integracyjnymi oraz dwie placówki integracyjne, w tym jedno o charakterze katolickim. Oprócz tego na terenie miasta Lublin funkcjonują: 4 placówki o tej samej nazwie, lecz mają dwie siedziby; 7 przedszkoli, które znajdują się w dwóch lokalizacjach, lecz do nazwy placówki dodawana jest liczba i wówczas traktowane jest to jako odrębna placówka mająca tego samego dyrektora; 2 przedszkola mające inną nazwę placówki, lecz tą samą właścicielkę; 3 przedszkola mające tego samego dyrektora, lecz trzy różne siedziby, a także 2 przedszkola mające tych samych dyrektorów, lecz działające w czterech lokalizacjach. Ponadto, przedszkola niepubliczne mają różne profile, np.: artystyczne, dwujęzyczne, rodzinne, językowe, artystyczno-językowe, muzyczne, katolickie, a także Marii Montessori. W spisie ujęte jest również przedszkole niepubliczne, które funkcjonuje na zasadach placówki publicznej⁵³⁴.

Grupę badaną stanowili nauczyciele wychowania przedszkolnego pracujący na terenie miasta Lublin w placówkach zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Badaniami objęto również tych nauczycieli, którzy zatrudnieni są w Zespołach Szkół oraz oddziałach przedszkolnych. Wspomniana grupa została poddana badaniom, ponieważ istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo doświadczania przez nich stresu i zagrożenia wypaleniem zawodowym, gdyż zawód nauczyciela edukacji przedszkolnej wiąże się m.in. z: misyjnością; nieustannym i bezpośrednim kontaktem interpersonalnym z wychowankami, ich rodzicami oraz współpracownikami, a także systematycznym wypełnianiem dokumentacji przedszkolnej.

Przeprowadzone badania przebiegały dwuetapowo, czyli pierwszy etap obejmował badania pilotażowe, a drugi – właściwe. W pierwotnym założeniu niniejsza rozprawa miała być zrealizowana w oparciu o badania ilościowe (kwestionariusz ankiety) oraz jakościowe (wywiad narracyjny). Podczas realizacji pierwszego etapu badań został wykorzystany kwestionariusz ankiety, który składał się z 35 pytań. Na początku znajdowało się 6 pytań metryczkowych, które dotyczyły: płci, wieku, stanu cywilnego, miejsca zamieszkania, ukończonego kierunku studiów oraz stażu pracy w zawodzie nauczyciela edukacji przedszkolnej. Ponadto kwestionariusz zawierał 5 pytań otwartych, w których badani musieli napisać własną odpowiedź; 12 pytań zamkniętych, a także 12 pytań półotwartych, gdzie respondenci mogli zaznaczyć kilka odpowiedzi i udzielić własnej wypowiedzi. Badania pilotażowe trwały od 20 listopada 2019 r. do 18 grudnia 2019 r. Kwestionariusze przekazane były dyrekcji wybranych placówek przedszkolnych, a następnie dyrekcja udostępniała je swoim pracownikom. W badaniu wzięły udział tylko kobiety, które w zdecydowanej większości (95%) mieszkały w mieście. Rozdano 40 kwestionariuszy, z czego zwrócono 23 ankiety, w tym: 20 wypełnionych i 3 w ogóle niewypełnione. Po zapoznaniu się ze zwróconymi kwestionariuszami okazało się, że respondenci pomijali pytania

⁵³⁴ Tamże.

zarówno otwarte, zamknięte, jak i półotwarte, a także zaznaczali więcej wariantów odpowiedzi niż to było określone w pytaniu. Ponadto wśród zebranego materiału były również ankiety, które zostały wypełnione tylko na początku i na końcu.

Z kolei badania pilotażowe metodą jakościową – wywiadem narracyjnym częściowo ustrukturalizowanym – odbywały się od 12 października 2021 r. do 9 listopada 2021 r. na próbie 5 osób, z czego: 2 osoby nie wyraziły zgody na nagrywanie, 2 osoby pracowały w przedszkolu, lecz w czasie badania zatrudnione były na innym stanowisku – logopedy oraz nauczyciela wspomagającego, a także 1 osoba pracowała jako nauczyciel wychowania przedszkolnego, jednak nie posiadała żadnego stopnia awansu zawodowego. W wywiadzie rozmówczyniami były również tylko kobiety zamieszkujące w mieście. Po wcześniejszym ustaleniu terminu oraz miejsca badania, odbywały wywiady, które były realizowane osobiście (3 wywiady) lub drogą internetową, z włączoną kamerką (2 wywiady). Wywiad narracyjny w formie online był stosowany z uwagi na trwającą pandemię COVID-19 oraz rosnącą liczbę zakażeń. Oprócz tego były one nagrywane za pomocą dyktafonu, jednakże za wcześniejszą zgodą badanej osoby. Najkrótszy wywiad trwał 32 min. (odbył się on osobiście), a najdłuższy 2h 10 min. (odbył się w formie online). Wywiady te nie zostały uwzględnione w dalszych badaniach i zostały odrzucone, ponieważ nie spełniały kryteriów⁵³⁵ przyjętych przez badacza.

Po przeprowadzeniu badań pilotażowych oraz wielu dyskusjach i konsultacjach, na seminarium doktoranckim z Biografistyki pedagogicznej, które prowadzi dr hab. Ryszard Skrzyniarz zdecydowano, iż podczas badań właściwych nie będzie realizowany kwestionariusz ankiety, a zostanie przeprowadzony tylko wywiad narracyjny.

Badania właściwe realizowane były w pięciu fazach, o których pisały Kaja Kaźmierska i Katarzyna Waniek⁵³⁶. Na początku badań właściwych rozpoczęto proces znalezienia informantów. W tym celu zastosowano celowy dobór próby, z wykorzystaniem metody kuli śnieżnej. Ponadto w procesie poszukiwania wykorzystano portal społecznościowy *Facebook*, zamieszczając ogłoszenie na grupach zrzeszających nauczycieli edukacji przedszkolnej. Jednakże nie przyniosło to zamierzonego efektu. W związku z tym wykorzystując fakt odbywania praktyk w przedszkolu oraz realizowania wolontariatu w szkole, nawiązano kontakt z chętnymi osobami w celu umówienia się na przeprowadzenie wywiadu. Najczęściej był to kontakt telefoniczny. W sytuacji, gdy osoba spełniała kryteria włączające ją do badania, wówczas ustalany był dogodny dla niej termin i forma lub miejsce spotkania, a także zapewniano rozmówcę o pełnej anonimowości jego wypowiedzi. Badania właściwe

⁵³⁵ Szerzej o kryteriach doboru próby zostanie opisane w kolejnym paragrafie.

⁵³⁶ K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny...*, s. 22-60.

przeprowadzane były z każdą osobą indywidualnie, w formie online⁵³⁷ bądź we wcześniej umówionym miejscu⁵³⁸. Były również takie sytuacje, w których badania realizowane były w tym samym dniu, co rozmowa telefoniczna, lecz w większości przypadków odbywały się one w innych dniach. Najczęściej wywiady przeprowadzane były w ciągu tygodnia. Zdarzały się również sytuacje, gdzie badana zmieniała wcześniej ustalony termin⁵³⁹.

Podczas spotkania badacz jeszcze raz zagwarantował osoby biografowanej o pełnej anonimowości i pytał o zgodę na nagrywanie wywiadu w celu dokonania późniejszej transkrypcji, a także przedstawiony został projekt badawczy oraz zapoznano badaną ze zgodą Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Instytutu Pedagogiki KUL. Wyjaśniono również nauczycielom czym jest i na czym polega wywiad narracyjny częściowo ustrukturalizowany oraz poinformowano ich, że podczas badania, badacz może robić notatki, by nie przeoczył pewnych informacji, o które będzie chciał dopytać po zakończonej wypowiedzi. Oprócz tego zachęcano informantki, by mówiły tak długo, jak uznają to za satysfakcjonujące. Po przedstawieniu informacji wstępnych poproszono, aby każda nauczycielka opowiedziała o historii swojego życia – od dzieciństwa aż do dziś. Zdecydowana większość badanych nauczycielek reagowała ze śmiechem lub zaskoczeniem, a następnie rozpoczynały swoją narrację.

W kolejnej części badania, zostały zadane pytania, które dotyczyły pominięć, niejasności czy wyjaśnienia. Następnie zadano pytania z przygotowanego wcześniej kwestionariusza wywiadu. Na koniec podziękowano osobom biografowanym za udział w badaniu, a także poświęcony czas.

W badaniach właściwych wzięło udział 25⁵⁴⁰ nauczycielek wychowania przedszkolnego. Jak już zostało wspomniane, wywiady odbywały się drogą internetową (15 wywiadów) oraz osobistą (10 wywiadów). Podczas wywiadów przeprowadzonych w formie online zarówno badacz, jak i badane nauczycielki mieli włączone kamery oraz mikrofon. Czas trwania wywiadu wyniósł od godziny do czterech i pół godziny. Taka rozpiętość czasowa wynikała m.in. z: indywidualnych cech osobowości, tempa wypowiedzi, a także dokładnego przedstawienia swojej biografii. Po przeprowadzeniu wywiadu dokonywane było jego kodowanie⁵⁴¹ oraz transkrypcja⁵⁴².

⁵³⁷ Przeprowadzenie badań w formie online wynikało z panującej pandemii COVID-19, wzrostu zachorowań w okresie badań oraz kwarantanny osoby biografowanej.

⁵³⁸ Każda osoba sama wskazywała miejsce spotkania.

⁵³⁹ Szczegółowe powody zmiany terminu badania zostaną przedstawione w paragrafie: charakterystyka grupy badawczej.

⁵⁴⁰ Ostateczna liczba analizowanych wywiadów zostanie opisana w kolejnym paragrafie.

⁵⁴¹ Badane nauczycielki wychowania przedszkolnego kodowane były ze względu na stopień awansu zawodowego, czyli od najniższego do najwyższego: N1 i N2 – nauczyciel stażysta; N3, N4, N5, N6, N7, N8 – nauczyciel kontraktowy; N9 i N10 – nauczyciel mianowany oraz N11 i N12 – nauczyciel dyplomowany.

⁵⁴² We wszystkich przepisanych wywiadach i cytowanych fragmentach zastosowano następujące znaki: B – badacz (osoba prowadząca wywiad); I – informant (osoba odpowiadająca o swoim życiu); ... pauza krótsza niż 1 sekunda;

Badania właściwe zostały realizowane od września 2021 r. do stycznia 2022 r.

4.5. Kryteria doboru grupy do badań

W badaniach niniejszej rozprawy zastosowano celowy dobór próby badanej. Dobór ten bazuje na zamierzonym włączaniu osób, które spełniają sprecyzowane przez badacza kryteria, a także cechuje „się takimi, a nie innymi właściwościami”⁵⁴³. Decydując się na dobór celowy, badacz nie opiera się na przypadku i nie klasyfikuje do badań każdej osoby, ale posługuje się i polega na dysponowanej wiedzy o interesującej go grupie badawczej i celach badań. Co więcej, powyższy dobór stosuje się wtedy, gdy badania przeprowadzane są na małych populacjach bądź, gdy badacz dąży do zbadania pewnych szczególnych, jednostkowych cech lub właściwości osoby⁵⁴⁴.

Do badań zakwalifikowano osoby, które spełniały następujące kryteria:

- ✓ wyrażenie zgody na badanie oraz nagranie wywiadu,
- ✓ praca na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego,
- ✓ realizowanie obowiązków zawodowych na terenie miasta Lublin,
- ✓ posiadanie stopnia awansu zawodowego.

Doświadczając trudności w znalezieniu grupy badanej, w jej doborze posłużono się również metodą kuli śnieżnej, która polega na wyszukaniu kilku osób wybranej populacji, a następnie badacz zwraca się do tych osób z prośbą, aby wskazali inne osoby spełniające konkretne cechy i kryteria⁵⁴⁵. Dzięki wspomnianej metodzie otrzymano 8 numerów telefonu do nauczycieli, którzy wstępnie kwalifikowali się do badań. Jednakże ostatecznie tylko 3 nauczycieli edukacji przedszkolnej wyraziło zgodę na udział w badaniach. Pozostałe osoby nie wyraziły takiej zgody, tłumacząc swoją decyzję następująco: forma i metoda badania; trwająca pandemia COVID-19; brak czasu; przejście na wcześniejszą emeryturę; zmaganie się ze skutkami po przebyciu COVID-19; lęk przed zidentyfikowaniem ich przez dyrekcję placówki lub współpracowników, a także chęć zmiany zawodu w najbliższym czasie. Warto wspomnieć, iż poszukiwania grupy badanej miały zdecydowanie szerszy charakter. W procesie jej poszukiwania umieszczono ogłoszenie w serwisie społecznościowym *Facebook*, na grupach

(2), (3), (4) – czas trwania pauzy w sekundach; hh – wdech; hh. – wydech; / – ucięcie słowa lub wypowiedzi; STRES – głośniej wypowiedziane słowo, wypowiedź; ((śmiech)) – komentarz osoby przeprowadzającej wywiad; [...] – fragment usunięty przez badacza. K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny...*, s. 64.

⁵⁴³ A. W. Maszke, *Metody i techniki...*, s. 148.

⁵⁴⁴ Tamże.

⁵⁴⁵ A. Matuszczak, Z. Matuszczak, *Określenie próby i jej liczebności w badaniach pedagogicznych*, „General and Professional Education” 2011, nr 2, s. 36; A. Miszczak, J. Walasek, *Techniki wyboru próby badawczej*, „Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej”, 2013, nr 2(6), s. 104; K. Jabłońska, A. Sobieraj, *Metodyka dobierania próby badawczej w naukach społecznych*, „Bezpieczeństwo i Technika Pożarnicza Safety & Fire Technology”, 32 (2013) nr 4, s. 34-35.

zrzeszających nauczycieli edukacji przedszkolnej. Należy nadmienić, iż wysłane ogłoszenie nie zostało opublikowane na wszystkie grupach, do których zwróciła się autorka niniejszej dysertacji. Warte uwagi jest również to, że nikt nie odpowiedział na zamieszczone ogłoszenie i się nie zgłosił do udziału w badaniach, co może efektem obawy lub lęku.

4.6. Charakterystyka grupy badanej

Badania skierowane były do nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących w Lublinie zarówno w placówkach publicznych, jak i niepublicznych. W badaniach wzięły udział tylko kobiety, co może wynikać z tego, iż w zawodzie tym pracuje zdecydowanie więcej kobiet niż mężczyzn. Potwierdza to raport *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015* udostępniony przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), z którego wynika, że w województwie lubelskim w roku szkolnym 2014/2015 pracowało 32 126 kobiet i 7 781 mężczyzn. Należy nadmienić, iż określając liczbę nauczycieli w systemie szkolnictwa uwzględniono nauczycieli pracujących w: szkole podstawowej, gimnazjum, zasadniczej szkole zawodowej, technikum oraz liceum ogólnokształcącym⁵⁴⁶. Z kolei Główny Urząd Statystyczny (GUS) opublikował dane dotyczące oświaty i wychowania w roku szkolnym 2021/2022, które wskazują, iż w województwie lubelskim pełnozatrudnionych i niepełnozatrudnionych było 29 013 nauczycieli na wszystkich etapach systemu szkolnictwa. W placówkach wychowania przedszkolnego na pełny etat zatrudnionych było 5 663 osoby, co stanowi blisko 20% wszystkich nauczycieli we wspomnianym województwie. Najwięcej pracuje w szkołach podstawowych – 15 399 nauczycieli. Ponadto na podstawie danych udostępnionych przez GUS można dostrzec, że na terenie województwa lubelskiego na wszystkich etapach kształcenia pracuje 23 525 kobiet na stanowisku nauczyciela (81,1% ogółu zatrudnionych nauczycieli w województwie lubelskim)⁵⁴⁷. 27 września 2021 r. Kuratorium Oświaty w Lublinie, Wydział Pragmatyki Zawodowej i Analiz, udostępnił autorce niniejszej dysertacji w formie elektronicznej dane dotyczące liczby nauczycieli wychowania przedszkolnego w Lublinie z podziałem na stopnie awansu zawodowego. Z otrzymanych danych wynika, że na dzień 30.09.2020 r. na terenie miasta Lublin pracowało 1 536 nauczycieli edukacji przedszkolnej, z czego 1 377 posiadało awans zawodowy (123 – nauczyciel stażysta; 448 – kontraktowy; 330 – mianowany; 476 – dyplomowany), 68 nauczycieli nie legitymowało się awansem zawodowym oraz 91 nauczycieli bez stopnia awansu

⁵⁴⁶ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015*, opr. M. Rachubka, Wydawnictwo Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, <https://doskonaleniewsiec.pl/Upload/Artykuly/raporty/Raport.%20Nauczyciele%202014-2015.pdf>, dostęp: 27.02.2022.

⁵⁴⁷ Główny Urząd Statystyczny, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20212022,1,17.html>, dostęp: 22.02.2023.

zawodowego było zatrudnionych na podstawie art. 10 ust. 9 Karty Nauczyciela. Natomiast w 2019 r. wszystkich nauczycieli edukacji przedszkolnej w Lublinie było 1 458, z czego 1 341 posiadało awans zawodowy (142 – stażysta; 402 – kontraktowy; 319 – mianowany oraz 478 – dyplomowany), 50 nauczycieli nie posiadało awansu zawodowego, a także 67 nauczycieli nie miało awansu zawodowego, lecz byli zatrudnieni na podstawie art. 10 ust. 9 Karty Nauczyciela. Z przytoczonych danych można dostrzec, iż w przedszkolach pracuje najwięcej nauczycieli dyplomowanych, a najmniej stażystów. Wzrasta również liczba nauczycieli kontraktowych i mianowanych, co oznacza, że nauczyciele podnoszą swoje umiejętności i kwalifikacje. Jednakże niepokojące jest to, że maleje liczba nauczycieli stażystów oraz nieznacznie zaczyna maleć liczba nauczycieli dyplomowanych, co może wynikać np. z odejścia na emeryturę, ze zmiany zawodu bądź zatrudnieniem w placówce innego etapu edukacyjnego. Oprócz tego wzrasta liczba nauczycieli bez stopnia awansu zawodowego oraz tych, którzy są zatrudnieni na podstawie art. 10 ust. 9 Karty Nauczyciela⁵⁴⁸.

Przeprowadzając badania właściwe, 10 nauczycieli odmówiło chęci wzięcia udziału w badaniach tłumacząc, iż: nie mają czasu; woleliby kwestionariusz ankiety; obawiają się, że dyrekcja lub inni pracownicy przedszkola rozpoznają ich wypowiedź. Oprócz tego 3 nauczycielki wstępnie wyraziły zgodę na badanie, lecz, gdy zbliżał się termin spotkania badanie za każdym razem zostało przekładane. Najczęstszymi powodami zmiany terminu wywiadu było: brak czasu spowodowany np. okresem przedświątecznym; choroba własna; choroba członka rodziny; natłok obowiązków np. konsultacje z rodzicami, a także problemy rodzinne. W związku z tym wyłonienie grupy nauczycieli edukacji przedszkolnej było bardzo czasochłonne. Ostatecznie przeprowadzono 25 wywiadów, z których 13 zostało odrzuconych, a 12 poddano ostatecznej analizie. Najczęstszym powodem eliminacyjnym był brak zgody nauczycieli na nagranie, które argumentowano obawą związaną z utratą zatrudnienia lub lękiem, że ich wypowiedź zostanie przeczytana, a także rozpoznana przez przełożonych, współpracowników czy rodziców wychowanków. Do innych pobudek wykluczających należały: brak stopnia awansu zawodowego, zatrudnienie w placówce poza miastem Lublin, zatrudnienie na innym stanowisku np. logopeda oraz wielokrotne przerywanie połączenia podczas wywiadu online.

Jak już zostało wspomniane w badaniach wzięły udział tylko kobiety. Najstarsza osoba biografowana w chwili wywiadu miała 50 lat, a najmłodsza 27 lat. Średnia wieku badanych nauczycielek wynosiła 34 lata.

Wśród badanych zdecydowana większość (9 z 12 informantek – 75%) mieszka w mieście, a 25% mieszka na wsi. Na podstawie otrzymanych danych można wnioskować, iż

⁵⁴⁸ Zbiory prywatne Autorki. Dane dotyczące liczby nauczycieli wychowania przedszkolnego w Lublinie, Lublin 27.09.2021.

nauczyciele przedszkolni szukają zatrudnienia w miejscu zamieszkania, aby skrócić czas dojazdu do pracy oraz zniwelować koszty z tym związane – „Ja jeszcze dojeżdżam spoza miasta, w tej chwili/ teraz na szczęście już nie, ale no po prostu w dobie podwyżek paliw, to w ogóle nie wiem czy by się opłacało naprawdę / jeździć do tej pracy, naprawdę” (N4).

Każda biografowana ma pełne przygotowanie zawodowe oraz wyższe wykształcenie. Warto nadmienić, iż wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego byli również tacy, którzy dodatkowo ukończyli, takie studia jak: pedagogika specjalna, animator i manager kultury, terapia pedagogiczna, nauki o rodzinie, psychologia oraz produkcja medialna. Ponadto badane są także absolwentkami pedagogiki o różnych specjalnościach np.: doradztwo zawodowe i edukacja medialna, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, zarządzanie placówkami oświaty, pedagogika rodziny, a także pedagogika resocjalizacyjna. Ponad 80% badanych zadeklarowało, iż studiowało w Lublinie.

Jeśli chodzi o stopień awansu zawodowego to połowa badanych (N3, N4, N5, N6, N7, N8) jest nauczycielem kontraktowym, a dwie (16,7%) posiadają stopień nauczyciela: stażysty (N1, N2), mianowanego (N9, N10) oraz dyplomowanego (N11, N12). Z kolei najkrótszy staż pracy wynosił 1,5 roku, a najdłuższy 30 lat. Średni staż pracy w badanej grupie wynosił 8 lat i 7 miesięcy. Warto dodać, iż w placówkach przedszkolnych pracują nauczyciele, którzy nie zawsze mają możliwość zrobienia awansu zawodowego lub nie dysponują odpowiednią wiedzą na temat możliwości i realizacji awansu zawodowego. Potwierdzeniem mogą być poniższe wypowiedzi:

Tak, to bardzo śmieszne, bo ja jestem jeszcze nauczycielem kontraktowym. Yyyy i to głównie dlatego, że pierwsze 5 lat pracowałam w placówce prywatnej, gdzie no teoretycznie była opcja zrobienia kolejnego awansu zawodowego, ale tak... Nie do końca była opcja posiadania własnego opiekuna i tak dalej. Dlatego no jestem w 10 roku mojej pracy i jestem jeszcze nauczycielem kontraktowym (N3).

tam wiadomo, że są te cztery etapy nauczyciela, więc nie mam nawet stażu zrobionego, ponieważ w przedszkolu prywatnym nie da się czegoś takiego zrobić żeby mieć staż yyy (...) rozmawiałam z panią dyrektor czy mogę w ogóle robić staż, czy jest taka możliwość/ bo mówię, że niektóre prywatne placówki taką mają możliwość. Ona powiedziała, że u nas jest taka możliwość, więc rok temu zrobiłam sobie jeszcze nauczyciela kontraktowego, ponieważ okazało się, że ten staż, który powinnam mieć ja już tak naprawdę ten staż odbyłam, chociaż tego nie wiedziałam (N7).

Z powyższych analiz wynika, że nauczyciele edukacji przedszkolnej posiadają nie tylko wykształcenie kierunkowe, lecz są także absolwentami studiów i specjalizacji pokrewnych, które wykorzystują podczas swojej pracy zawodowej. Niepokojące jednak jest to, że nie każda

placówka zapewnia możliwość podjęcia awansu zawodowego oraz nie każdy nauczyciel posiada wiedzę o procedurze awansowania. W związku z tym na początku każdego roku przedszkolnego, warto byłoby zorganizować spotkanie, a także zapewnić konsultacje, na których dyrekcja placówki przedstawiłaby aktualne wymogi dotyczące awansu zawodowego i każdy wychowawca przedszkolny miałby możliwość zapytania o swoją sytuację zawodową lub uzyskania wskazówek, jakie działania podjąć, by uzyskać kolejny stopień awansu zawodowego.

Rozdział 5.

Stres wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej w świetle badań własnych

W niniejszym rozdziale zostanie zaprezentowana analiza i interpretacja przeprowadzonych badań empirycznych dotyczących zjawiska stresu w zawodzie nauczycieli wychowania przedszkolnego. Osoby pracujące na stanowisku nauczyciela edukacji przedszkolnej narażeni są na stres, który może mieć różne podłoże i objawiać się wielorakimi symptomami. Profesja ta wymaga dużego zaangażowania, kreatywności, elastyczności i poświęcenia, a także wiąże się z ogromną odpowiedzialnością za życie i rozwój dzieci, co może sprzyjać pojawianiu się stresu. Na początku ukazane zostaną objawy i częstotliwość występowania wspomnianego zjawiska, a następnie szczegółowo przeanalizowane uwarunkowania stresu wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej. Konsekwencje stresu oraz sposoby niwelowania go, opisane będą w dalszych podrozdziałach.

5.1. Objawy i częstotliwość stresu

Stres jest powszechnym zjawiskiem, który według badanych nauczycieli edukacji przedszkolnej jest reakcją organizmu na nieprzyjemne sytuacje zawodowe i wywołuje wówczas silne napięcie oraz emocje, co podkreślali również w swych koncepcjach Hans Selye⁵⁴⁹, a także Chris Kyriacou i John Sutcliffe⁵⁵⁰. Według badań przeprowadzonych przez Ninę Ogińską-Bulik, spośród 14 zawodów (policjanci, strażacy, pracownicy służby więziennej, pracownicy ochrony, strażnicy miejscy, pracownicy pogotowia ratunkowego, pracownicy banku, kuratorzy sądowi, taksówkarze, kierowcy MPK, menedżerowie, dziennikarze, aktorzy, nauczyciele), zawód nauczyciela jest najbardziej stresujący⁵⁵¹. Dynamiczne zmiany systemu edukacji, postępująca globalizacja, rozwój nowoczesnych technologii oraz edukacja w czasie pandemii COVID-19 sprawiają, że nauczyciele narażeni są na częste doświadczanie stresorów. Zdaniem połowy badanych kobiet ich profesja wiąże się z codziennym stresem, ponieważ praca z małym

⁵⁴⁹ H. Selye, *Stres okiełznany*, przeł. T. Zalewski, Wydawnictwo Państwowego Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977, s. 25.

⁵⁵⁰ Ch. Kyriacou, J. Sutcliffe, *A Model of Teacher Stress*, „Educational Studies”, 4 (1978) s. 2.

⁵⁵¹ N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych: źródła, konsekwencje, zapobieganie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006, s. 130.

dzieckiem jest nieprzewidywalna i nigdy nie wiedzą, co się wydarzy w ciągu dnia (N1, N2, N5, N8, N9, N10) – „Żyjemy w stresie cały czas ((śmiej)). Tu nie trzeba dużo. [...] Stres jest każdego dnia, bo w zasadzie mmm może coś się wydarzyć w ciągu dnia” (N9). Z kolei druga połowa nauczycielek uznała, iż na początku swojej kariery zawodowej stresowały się codziennie, a obecnie coraz rzadziej (N3, N4, N6, N7, N11, N12). Poniżej zostały przytoczone przykładowe wypowiedzi badanych w tym zakresie:

Ja tak trochę starsza i dużo starsi ode mnie yyy takimi codziennymi zajęciami i gdzieś tam codziennymi czynnościami stresujemy się mniej, w zasadzie bardzo mało (N3).

Myślę, że na początku były takie sytuacje stresowe. Teraz? Być może jest taka sytuacja jakaś stresowa, ale to jest jedna sytuacja stresowa na/ myślę że na 2 miesiące może, czyli to jest taka bardzo spontaniczne sytuacja, ale na początku się najbardziej obawiałam (N7).

W tej chwili to już nie mam takich sytuacji stresowych ((śmiej)). To znaczy stres, kiedyś był stres na przykład jak jakaś wizytacja miała przejść i czy dokumenty są wszystkie zrobione, jak wypadnę. [...] W tej chwili raczej takich sytuacji stresowych, no to mówię jedynie co to ostatnio taka sytuacja stresowa to właśnie to z tym dziennikiem elektronicznym [...] w tym momencie to... nie mam jakiś takich sytuacji żeby mnie tak bardzo stresowały (N12).

Czynniki stresogenne sprawiają, że organizm w wieloraki sposób komunikuje o zbliżającej się sytuacji i pojawiają się wówczas symptomy na różnych płaszczyznach, które bardzo często utrudniają pracę zawodową. Na podstawie zebranych danych można zauważyć, iż osoby biografowane dostrzegają u siebie objawy stresu na trzech płaszczyznach: fizjologicznej, psychologicznej oraz behawioralnej. Najczęstszymi oznakami w obszarze fizjologii są bóle głowy (N1, N4, N5, N7, N9, N10, N11, N12), szybsze bicie serca (N3, N4, N5, N6, N8, N10, N12) oraz ból brzucha (N4, N5, N6, N8, N11, N12). Ponadto pojawiają się również: suchość w ustach (N3, N6, N8, N10), zaburzenia jedzenia (N3, N8), mdłości (N11, N12), potliwość dłoni (N2, N5), a także uczucie gorąca (N10) i rumieńce na twarzy (N3). Z kolei na płaszczyźnie psychologicznej badane nauczycielki mają problemy z koncentracją (N2, N4, N8), pojawia się: złość (N9, N10), panika (N1, N7), apatia (N4), rozdrażnienie (N9) oraz niechęć (N11). Natomiast z sferze behawioralnej badane dostrzegają u siebie przede wszystkim łamanie się głosu (N2, N3, N5, N8, N12), drżenie rąk (N1, N3, N4), tiki nerwowe (N6, N7, N12), wybuchy płaczu (N3, N6, N7), nadmierną gadatliwość (N6, N8), nadużywanie używek – papierosów (N6), a także zdarza się, że reagują śmiechem (N5).

Tabela 5. Objawy stresu w opinii badanych nauczycielek

Objawy	Płaszczyzna		
	fizjologiczna	psychologiczna	behawioralna
ból głowy	8		
szybsze bicie serca	7		
ból brzucha	6		
suchość w ustach	4		
zaburzenia jedzenia	2		
mdłości	2		
potliwość dłoni	2		
uczucie gorąca	1		
rumieńce na twarzy	1		
problemy z koncentracją		3	
złość		2	
panika		2	
apatia		1	
rozdrażnienie		1	
niechęć		1	
łamanie się głosu			5
drżenie rąk			3
tiki nerwowe			3
wybuchy płaczu			3
nadmierna gadatliwość			2
używki			1
wybuchy śmiechu			1

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, można zauważyć, że wszystkie nauczycielki doświadczają stresu na płaszczyźnie fizjologicznej i występuje w niej najwięcej symptomów, co może wynikać z tego, iż jest to reakcja organizmu, którą najszybciej da się dostrzec i poczuć. Ponadto stres we wspomnianej sferze najczęściej objawia się jako reakcja bólowa. Sam ból może być kolejnym, dodatkowym stresorem i utrudnieniem w pracy. Są to jednocześnie reakcje, z którymi najtrudniej sobie poradzić – spocone ręce można umyć i wytrzeć, bicie serca można próbować uregulować oddechem, ale ból głowy i brzucha już wymaga często wsparcia w postaci farmakoterapii, a w

skrajnych przypadkach zwolnienia danego dnia z pracy. Natomiast spośród wszystkich kobiet tylko trzy nie dostrzegają oznak na płaszczyźnie psychologicznej (N3, N6, N12) oraz tyle samo na płaszczyźnie behawioralnej (N9, N10, N11). Zebrane dane pokazują, że stres jest obecny niemal codziennie w zawodzie nauczycieli wychowania przedszkolnego i przejawia się wielorako w zależności od czynnika stresogennego.

5.2. Praca źródłem stresu nauczycielskiego

Praca odgrywa istotną rolę w życiu każdego człowieka, gdyż dzięki niej ma on m.in. możliwość zaspokojenia swoich potrzeb, co jednocześnie daje mu poczucie bezpieczeństwa. Ponadto praca zawodowa sprawia, że osoba może realizować założone cele życiowe, swoje aspiracje i dążenia, a także daje możliwość własnego rozwoju. Wraz z dokonującymi się zmianami, profesja nauczyciela również ulega zmianie i stawia przed pracownikami oświaty nowe wyzwania, a sama droga, by zostać nauczycielem edukacji przedszkolnej nie jest łatwa, gdyż aktualnie⁵⁵² wymaga ukończenia pięcioletnich studiów jednolitych, odbycia 240 godzinnych praktyk oraz nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji, a także posiadania predyspozycji, gdyż nauczyciel to nie tylko zawód, ale przede wszystkim pasja, co potwierdzają słowa jednej z badanych:

Lekarz, pielęgniarka i nauczyciel to są zawody tylko i wyłącznie z powołania.
Osoby, które nie idą z powołania to nie są dobrzy nauczyciele, bo yyy oni nie

⁵⁵² W latach 90. XX w. nastąpiło przeobrażenie instytucjonalne w kształceniu nauczycieli wychowania przedszkolnego, które odbywało się w ramach systemu akademickiego oraz oświatowego. W obrębie pierwszego środowiska kandydaci na wychowawców przedszkolnych kształcili się w zakresie studiów pięcioletnich jednolitych magisterskich, zawodowych studiów kierunkowych, kierunkowych studiów uzupełniających do stopnia magisterskiego bądź licencjackiego, które były przeznaczone dla studentów z tytułem zawodowym licencjata, a także dla nauczycieli będących absolwentami studiów nauczycielskich zlikwidowanych w 1994 r. oraz studiów podyplomowych dla nauczycieli mających wyższe wykształcenie magisterskie. Przygotowanie pedagogiczne obejmowało 270 godz. z obszaru psychologii, pedagogiki oraz dydaktyki szczegółowej, a także odbycie min. 150 godz. praktyki szkolnej. Natomiast według prawa oświatowego, nauczycieli mogły kształcić m.in. uczenie wyższe, zakłady kształcenia nauczycieli (czyli kolegia nauczycielskie oraz nauczycielskie kolegia języków obcych), studium nauczycielskie, pedagogiczne studium techniczne, studium wychowania przedszkolnego i studium nauczania początkowego. U schyłku XX w. podjęto decyzję, by skupić się na kształceniu nauczycieli tylko w ramach systemu szkolnictwa wyższego i w związku z tym zaczęto likwidować kolegia nauczycielskie, a w ich miejsce powoływano Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe, działające na poziomie studiów I i II stopnia, w trybie stacjonarnym i zaocznym. Wraz z podpisaniem przez Polskę deklaracji bolońskiej podzielono pięcioletnie studia pedagogiczne na: trzyletnie studia licencjackie i dwuletnie magisterskie, co oznaczało, iż kończąc pierwszy stopień adrepsi mogli starać się o stanowisko nauczyciela wychowania przedszkolnego. Od 1 października 2019 r. kandydaci na wychowawców przedszkolnych i wczesnoszkolnych mogą kształcić się na pięcioletnich jednolitych studiach magisterskich. Wyjątek stanowią dwa uniwersytety, które obecnie prowadzą studia dwustopniowe, lecz zostaną one wygaszone w roku akademickim 2022/2023. B. Cieślęńska, *Kształcenie nauczycieli przedszkoli w Polsce w wymiarze instytucjonalnym*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2017, nr 9, s. 522-525; L. Pawelec, *Kształcenie nauczycieli na Kielecczyźnie w latach 1989-2005*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia”, 32 (2019) nr 4, s. 80-85; E. Skrzetuska, *Przemiany w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji w XXI w. w Polsce*, „Studia BAS”, 70 (2022) nr 2, s. 15-19.

wykonują tego zawodu z pasją. Nauczyciel musi być pasją. To jest zawód z pasją tylko i wyłącznie. Jeżeli ktoś z przypadku poszedł to wcześniej, czy później zrezygnuję, bo będzie mu to/ będzie go to denerwowało i tyle (N12).

Powyższy cytat pokazuje, że mimo ukończenia studiów na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna nie każdy absolwent sprosta wymaganiom stawianym na stanowisku nauczyciela przedszkolnego.

Istnieje wiele powodów, dla których adeptci decydują się na zatrudnienie w przedszkolu. Zdaniem ośmiu badanych (N1, N3, N5, N6, N7, N8, N9, N12) wykonywanie zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej było ich dziecięcym marzeniem, np.

chodziłam do szkoły wiejskiej. Bardzo to lubiłam i w zasadzie, spędzałam czas w szkole, a wcześniej w przedszkolu już od trzeciego roku życia. Mmm no i sprawiało mi to zawsze ogromną radość do tego stopnia, że gdzieś już na etapie drugiej, trzeciej klasy szkoły podstawowej podjęłam decyzję kim zostanę w przyszłości. I uwaga: do tej pory trzymam się tego. Postanowiłam, że zostanę nauczycielką wychowania przedszkolnego. I tak się stało. Gdzieś tam po drodze miałam jeszcze inne pomysły na yyy swój zawód w przyszłości, ale to były takie krótkotrwałe marzenia (N3).

pamiętam, że całe życie się po prostu bawiłam od tych przedszkolnych lat w nauczycielkę i faktycznie gdzieś mając 10-ty rok życia chciałam nią być. Od tego momentu to już tak brnęłam w to i upewniałam się w tym, że chcę być nauczycielem ((śmiech)). [...] Także yyy zawód wpisany w życie (N9).

Warto nadmienić, iż nie każda z tych ośmiu wspomnianych nauczycielek chciała pracować w przedszkolu, chociażby dlatego, iż jest to placówka nieferyjna:

„od zawsze chciałam być nauczycielem. Yyy chociaż na początku chciałam być nauczycielem w nauczaniu 1-3. Yyy i broniłam się przed przedszkolem [...] tylko dlatego chciałam w tych klasach 1-3 pracować, bo wakacje wole są ((śmiech)). [...] u nas przedszkole działa yyy no jest tylko zamknięte w wakacje przez 3 tygodnie, a tak cały czas pracujemy” (N8).

Spośród ośmiu wyżej wymienionych kobiet, trzy badane (N3, N6, N7) dodały, że na wybór ich zawodu miała również wpływ postawa i przykład nauczycieli z etapu przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Należy wspomnieć, iż były to nie tylko pozytywne wspomnienia, ale również negatywne: „Ja już od najwcześniejszych lat [...] wiedziałam, że będę pracowała w przedszkolu, ale nie dlatego, że miałam fajne panie tylko wręcz odwrotnie. Były wredne,

niedobre. Nie miło wspominałam w ogóle przedszkole” (N12). Innymi motywami podjęcia pracy na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego były praktyki podczas studiów (N4, N10), a także staż wakacyjny (N2), które utwierdziły osoby biografowane w tym, że jest to miejsce, w którym się odnajdą. Jedna badana (N11) uznała, że był to przypadek, gdyż „Nie ukrywam, że ja nigdy nie chciałam być nauczycielem wychowania przedszkolnego, nigdy. Po prostu nawet nigdy nie myślałam, nigdy nie chciałam. Zawsze chciałam być nauczycielem... historii [...] No fakt, że mi się nie udało na [nazwa uczelni] dostać na historię” (N11). Mimo to, iż zawód nauczyciela wychowania przedszkolnego nie był na początku preferowany przez wspomnianą rozmówczynię, to podczas swojej wypowiedzi przyznała, że jest to praca, w której się spełnia i pomimo dziewiętnastoletniego stażu pracy, każdego dnia czuje się młodą i energiczną osobą, co według niej jest najlepsze w tym wszystkim.

Wspomniany zawód jest bardzo ważny dla naszego społeczeństwa, ponieważ jest to:

praca z tym, jak dziecko dalej pójdzie, bo od nas zależy, jak trzyma ołówek, jak trzyma nożyczki yyy, jak siada, jak biega i to my jako nauczyciele edukacji przedszkolnej, kształtujemy te nawyki i powtarzamy, i powtarzamy. Śmieje się czasem, że to jest taka betoniarka, która cały czas się kreści, kręci, kręci, kręci, ale tworzy się, tworzy się człowiek, tworzy się istota, która idzie dalej i ma te podstawę, bo tak naprawdę to nie jest niewiadomo co, to jest podstawa, bo podstawa do wszystkiego, do kontynuacji dalszej nauki (N1).

Przytoczony cytat ukazuje, w jaki sposób nauczyciel edukacji przedszkolnej oddziałuje na całościowy rozwój i wychowanie młodego człowieka oraz na dalsze jego funkcjonowanie zarówno w społeczeństwie, jak i na kolejnych etapach edukacyjnych.

Jak już zostało wspomniane w rozdziale drugim, zawód nauczyciela cieszy się wysokim poważaniem społeczeństwa. Zupełnie inne zdanie w tym temacie mają badane osoby. Według nauczycielek (N1, N3, N5, N6, N8, N9, N10) ich praca, która odgrywa bardzo ważną rolę w życiu każdego dziecka nie jest doceniana przez społeczeństwo i bardzo często nazywane są przedszkolankami, co niejednokrotnie sprawia, iż czują się niedocenione, pomijane i spychane na dalszy plan. Mogą o tym świadczyć poniższe wypowiedzi:

Przedszkolanka. Nienawidzę tego po prostu, ale żadna z nas chyba nie lubi (uśmiech na twarzy). Przedszkolanka [...]. Ciocia, no ciocia to w żłobku jest, ale mówią że ciocia, ciocie, że taka ciocia jesteś, nie? Ja mówię: „Nie, ja jestem pani nauczyciel, nie jestem ciocią”. No takie najbardziej wrażliwe, tam ciocia no to dobra, ale ta przedszkolanka to yyy po prostu, bardzo tego nie lubimy, bo yyy my nie jesteśmy przedszkolankami. My jesteśmy yyy nauczycielkami i robimy naprawdę bardzo dobrą robotę (N6).

Przedszkolanka, że pani przedszkolanka. To też w grupie na przykład lekarzy/ też jak poszłam do lekarza to też, że przedszkolanka, no to taka opieka. Nie mam nic do tego sformułowania przedszkolanka, ale no jednak gdzieś ten nauczyciel, powiedzmy nie jest tutaj podkreślony. Tylko to jest jakby trochę tak zaniżająca ocena trochę mmm stanowiska jaką wykonujemy (N5).

Ponadto połowa osób biografowanych (N2, N4, N5, N9, N11, N12) uznała, że najczęściej uznawane są za opiekunki:

Myślę, że może takich osób nawet nie traktuje się jako nauczycieli. Opiekunka. Tak. To chyba najczęściej, to nie jest nauczyciel. [...] Wychodzi na to, że my nie jesteśmy nauczycielami i nam się nie należy wolne z tytułu dnia nauczyciela. Także tak, no my jesteśmy jako takie opiekunki, nie jako pełnoprawni nauczyciele tylko bardziej opiekunka, która ma się dzieckiem zająć, która ma podetrzeć nos, podetrzeć pupę. (2) To nie jest nauczyciel i z tym się spotykam non stop (N2).

Innymi, rzadziej (N3, N6, N10, N12) spotykanymi określeniami jest ciocia oraz pani (N3, N7). Wśród narracji badanych pojawiła się również wypowiedź, która wskazuje negatywny stosunek do zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego –

„No, że jesteśmy leniuchy i że nieroby, darmozjady czasami też gdzieś to padnie. A generalnie to są ludzie nieudolni, którym się w życiu nie udało. Takie jest przeświadczenie yyy, a udaje nam się dużo i nawet więcej niż ci, którzy siedzą gdzieś za biurkiem. Tylko tego nie widać, niestety pewnych rzeczy się nie da wykazać” (N9).

Oprócz przytoczonych określeń nauczycielki nazywane są również jako niania (N12). Otrzymane dane potwierdzają również badania przeprowadzone przez Leokadię Rożek⁵⁵³ w 2010 r., z których wynika, iż wychowawcy przedszkolni są najczęściej określani jako: przedszkolanki, opiekunki, ciocie, nianie oraz panie. Na podstawie przytoczonych danych można wnioskować, że pomimo upływu lat stosunek do omawianego zawodu nie uległ zmianie.

Praca zawodowa wiąże się zarówno z prawami, jak i obowiązkami, które musi realizować pracownik oświaty. Zapytano badane nauczycielki: *Z czym najczęściej wiąże się ich praca na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego?* Zdecydowana większość (10 osób – N1, N2, N3, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N12) uznała, że ich praca wiąże się z drugim

⁵⁵³ L. Rożek, *Przedszkolanka czy profesjonalista - zmiana czy zamiana?*, w: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna: badania, opinie, inspiracje*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2011, s. 402-425.

człowiekiem i jego rozwojem, a także kształtowaniem jego osobowości – „to on jest najważniejszy, to jest małe dziecko” (N1); „z drugą istotą yyy, na której mi jako nauczycielowi zależy [...] tu się wiąże wszystko: tu tu są emocje, tu są zachowania, tu są uczucia, tu jest strach, tu jest lęk. To jest po prostu drugi człowiek i to drugi człowiek w pełni” (N2). Oprócz tego opiera się na dydaktycznej kwestii nauczania (N1, N3, N5, N7, N9, N10, N11). Nieco mniej badanych osób, zwłaszcza mających stopień nauczyciela stażysty, kontraktowego i mianowanego (N1, N2, N5, N6, N8, N10) wskazało, iż ich profesja związana jest ze stresem, co może wskazywać, że im krótszy staż zawodowy tym więcej czynników stresogennych. Warto zaznaczyć, że połowa nauczycielek (N4, N5, N6, N7, N8, N12) kojarzy swoją profesję z dużą ilością dokumentów do wypełnienia i systematycznego ich uzupełniania np.:

Strasznie dużo papierkowej pracy. Właśnie na to się poświęca ogrom po prostu czasu i to uważam, że jest czas zmarnowany. Naprawdę to nic.../ właśnie uważam w ogóle, że za dużo czasu poświęcamy tym papierom i takiej yyy po prostu pracy yyy na papierze, zamiast pracy z dzieckiem (N4).

Jednakże nadmiar dokumentacji wskazują najczęściej nauczyciele kontraktowi, mianowani oraz dyplomowani, natomiast nauczyciele stażyści nie identyfikują swojej pracy w tym aspekcie, co może wynikać z krótkiego stażu zawodowego lub mniejszej ilości dokumentów związanej ze stopniem awansu zawodowego.

Osoby biografowane (N1, N2, N4, N6, N11) precyzują, że:

„praca kojarzy mi się jednak z satysfakcją i z takimi pozytywnymi rzeczami. No, bo wiadomo, że jak się robi coś fajnego i te dzieciaki to, że tak powiem chwytają i i to wszystko fajnie wychodzi no to na pewno człowiek wie, że po coś to robi. Z tym na pewno też mi się kojarzy” (N4).

Tyle samo (N5, N7, N9, N10, N11) stwierdziło, iż codzienne obowiązki to głównie opieka, wychowanie i zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa. Co więcej, spośród 12 kobiet, 5 (N2, N4, N5, N7, N12) z nich wiąże swoją pracę ze współpracą z rodzicami – „A poza tym no co, no jeszcze tutaj praca z rodzicami. No współpraca z rodzicami jest bardzo ważna. Jeżeli nie będzie współpracy nauczyciel – rodzic to niestety ja nie sama nie zrobię” (N12). Prócz wymienionych aspektów, 3 nauczycielki (N2, N5, N6) uznały, że ich codzienna praca łączy się „z ogromną odpowiedzialnością, z OGROMNĄ; yy z cierpliwością też ogromną” (N6). W przytoczonej wypowiedzi badana głośniej wypowiedziała słowo „ogromną”, czym prawdopodobnie chciała podkreślić znaczenie ponoszonej odpowiedzialności. Obejmowane stanowisko związane jest również z takimi kwestiami, jak: „na pewno z dużą ilością czasu na przygotowanie się do pracy”

(N4, N6); „moja codzienna praca to jest taka praca, która... która yyy kołysze się dookoła pewnej rutyny” (N3, N7); „bardzo często jest tak, że podstawą w mojej pracy jest elastyczność [...] pomysł i kreatywność” (N3); „Z wyzwaniami. Codziennie są wyzwania” (N8, N12), a także z wchodzeniem i realizowaniem różnych ról – „wchodzimy w różne role na co dzień i tych ról jest mnóstwo: czasami jesteśmy prowadzącymi szkolenia; czasami jesteśmy/ odbieramy te szkolenia; musimy zaplanować wiele rzeczy. Trochę jakbyśmy mieli własną firmę” (N9).

Z powyższych wypowiedzi wynika, że zawód nauczyciela wychowania przedszkolnego wiąże się zarówno z pozytywnymi aspektami tej pracy np. z postępami i ciągłym rozwijaniem się drugiego człowieka – dziecka, ale również z negatywnymi obszarami, które obciążają fizycznie i psychicznie np. stres, duża odpowiedzialność. Co więcej, nie ma jednoznacznej odpowiedzi z czym zmagają się na co dzień nauczyciel. Każdy dostrzega inny zakres swojej pracy, co pokazuje, jak wiele różnorodnych zadań i powinności ma do zrealizowania nauczyciel edukacji przedszkolnej.

Jak już zostało wspomniane, połowa badanych nauczycieli kojarzy swoją pracę ze stresem. Istnieje wiele uwarunkowań, które generują stres negatywny, ale są również sytuacje sprawiające, iż stres ten jest pozytywny, co dostrzegł w swojej teorii Hans Selye⁵⁵⁴. Bez względu na stopień awansu zawodowego (N1, N5, N7, N10, N11) stres może być dla nauczycieli przedszkolnych mobilizujący, lecz należy podkreślić, że zależy to od wielu czynników, np. cech osobowości, posiadanego doświadczenia, zajmowanej pozycji wśród grona pedagogicznego, a także dostrzegania i docenienia przez przełożonego efektów włożonej pracy.

By móc w pełni wypełniać obszar swoich obowiązków i prowadzić zajęcia w taki sposób, aby wspomagać i koordynować wszechstronny i harmonijny rozwój dzieci, niezbędne są m.in. odpowiednie warunki i wyposażenie placówki. Według połowy badanych, niezależnie od stopnia awansu zawodowego (N2, N5, N6, N10, N11, N12), największą barierą w ich pracy jest pandemia COVID-19 oraz tyle samo osób (N3, N6, N9, N10, N11, N12), z wyjątkiem nauczycieli stażystów, wskazuje, że postawa i kontakt z rodzicami również są czynnikiem utrudniającym im pracę zawodową. Potwierdzają to słowa jednej z pań „na pewno yyy w dalszym ciągu trwająca pandemia i kontakt z rodzicami. Raczej jest dobry, ale nie jest na tyle dobry żeby mogła powiedzieć, że mi yy to nie utrudnia pracy” (N6). Zdaniem tej samej rozmówczynie pandemia oddziałuje na jej pracę zawodową i zawęża pewien zakres działań, gdyż ze względu na obostrzenia nie mogą wykorzystywać wszystkich dostępnych do tej pory pomocy dydaktycznych np. plasteliny, modeliny, piasku kinetycznego. Innym równie częstym (5 osób – N2, N3, N4, N7, N9) problemem jest brak właściwej komunikacji i współpracy z drugim

⁵⁵⁴ H. Selye, *Stres okiełznany*, przeł. T. Zalewski, Wydawnictwo Państwowego Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977, s. 30-31.

nauczycielem z grupy, co może wynikać np. z innych wizji funkcjonowania grupy, braku zaangażowania jednego z wychowawców, pozycji nauczyciela w placówce. Brak odpowiedniego wyposażenia w przedszkolu np. rzutnika, drukarki, przewodników, kredek, papieru, sprawia, że nauczyciele sami pokrywają te koszty z własnych zasobów (N1, N2, N3, N5) – „z własnej kieszeni dużo rzeczy trzeba kupować. O tym nikt nie mówi. No, bo... w przedszkolu ciągle się słyszy, że ma pieniędzy” (N2).

Kolejnym wymienionym utrudnieniem jest nadmiar dokumentacji (N8, N9, N11, N12), który określany jest jako „zmora współczesnego świata i wszystkich” (N8). Oprócz dziennika, nauczyciele wypełniają dokumentację dotyczącą każdego dziecka w grupie: obserwacje, gotowości szkole, a także scenariusze i konspekty zajęć lub przedstawień. Według 3 kobiet (N2, N4, N9) ograniczeniem jest także rywalizacja pomiędzy gronem pedagogicznym – „doczekaliśmy się rywalizacji, doczekaliśmy się rzucania kłód pod nogi” (N2) oraz zróżnicowane grupy w placówce szczególnie pod względem wiekowym „jedno dziecko już miało właśnie w lutym 7 lat, a drugie jeszcze nie miało 6 lat, więc tutaj grupa była też zróżnicowana wiekowo, co przez to było związane z tym, że dzieci między sobą różniły się między sobą bardzo umiejętnościami i swoimi potrzebami” (N7). W dodatku 2 badane (N3, N9) zwróciły uwagę, iż barierą w ich pracy jest brak współpracy z poradniami, gdyż, jak określiła jedna z nich:

placówki z poradni nie mają tak naprawdę konkretnych wskazówek, często yyy nasze pisma przepisują w opinii i często yyy wskazówki są też laniem wody: nie konkretnie do sytuacji, nie konkretnie na to, co ja mam z takim [imię] zrobić teraz i jak radzić mam sobie z rodzicami, jak im pomóc jeszcze w tym systemie, bo też dziecko się męczy, rodzic się męczy i pani się męczy (N9).

Niniejsza wypowiedź przedstawia, że wsparcie ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznej ułatwiłoby pracę nauczyciela przedszkolnego, ale także poprawiłoby komfort funkcjonowania dziecka i jego rodzica. Realizację obowiązków destabilizuje również postawa dyrekcji (N4, N9) oraz brak jasnego i klarownego przekazu informacji między dyrekcją, a nauczycielem (N5), który sprawia, że pojawia się dysonans poznawczy. Ostatnią przeszkodą są braki kadrowe (N7) powodujące przejęcie dodatkowych obowiązków i dłuższe godziny pracy, a także kwestie finansowe (N3), przez które nauczyciele dodatkowo podejmują zatrudnienie w innych placówkach.

Warto podkreślić, że 2 badane (N1, N8) dostrzegają w swojej pracy tylko jedną trudność, natomiast pozostałe osoby zmagają się z większą liczbą barier, co może świadczyć o indywidualnym podejściu do problemu, czyli dla jednego nauczyciela coś będzie uciążliwością,

a dla innych nie i na odwrót. Jednakże na podstawie wyżej wymienionych barier można dostrzec, że nauczyciele edukacji przedszkolnej doświadczają utrudnień w różnych obszarach m.in. interpersonalnym, systemowym, organizacyjnym oraz ekonomicznym.

Inne zagadnienie poruszone podczas wywiadu z nauczycielkami edukacji przedszkolnej dotyczyło oddziaływania problemów w pracy na ich życie osobiste. Niepokojące jest to, że według 10 badanych, bez względu na stopień awansu zawodowego (N1, N2, N3, N4, N5, N7, N8, N9, N10, N11), trudności zawodowe negatywnie wpływają na ich życie prywatne i rodzinne. Należy podkreślić, iż zatracenie tych granic jest dosyć częste, np. „Takie sytuacje zdarzają się coraz częściej” (N3). Doświadczane problemy generują: kłótnie z partnerem/mężem – „przychodzę do domu i i te emocje kiedyś muszą dać się swoje ujście, więc no najczęściej obrywa mąż” (N3), zaniedbywanie obowiązków domowych – „wiadomo im więcej pracy tym mniej czasu na obowiązki domowe. I to też się odbija, gdzieś tam jakieś konflikty się pojawiają” (N3), problemy ze zdrowiem, np. „Nie mogłam sobie dać z tym rady naprawdę. Nie mogłam spać w ogóle, jakoś byłam ciągle zdenerwowana, ciągle jakaś taka nieobecna [...]. No ja bardzo mocno to przeżywałam, także... Odbijało się to zdrowotnie na pewno” (N4), obarczanie problemami najbliższych, a także tłumienie w sobie – „chyba raczej trawię sama ze sobą w środku [...]. Ja sobie popsioczę na rodziców jeżeli coś mi nawet/ na panią dyrektor sobie popsioczę, ale to tak sama do siebie” (N8). Tylko jedna badana (N6) zadeklarowała, iż problemy w pracy w żaden sposób nie oddziałują na jej życie prywatne oraz jedna nauczycielka (N12) odpowiedziała, że „Kiedyś może troszkę rzutowały, bo wracam/ jak byłam młodym nauczycielem, wracam do domu i gdzieś tam sobie rozpamiętywałam, albo w głowie sobie coś układałam. A teraz raczej nie. [...] Ja wychodzę, zostawiam pracę i żyję sobie swoim życiem”. Kobieta ta tłumaczyła, że oddzielenie życia osobistego i zawodowego jest efektem tylko i wyłącznie posiadanego przez nią doświadczenia zawodowego.

Z powyższych analiz wynika, że zdecydowana większość badanych nie zachowuje równowagi pomiędzy pracą zawodową, a życiem prywatnym. Co więcej, zdaniem połowy osób (N1, N2, N3, N5, N7, N9), których problemy w pracy oddziałują na życie osobiste uważają, że nie da się rozgraniczyć tych dwóch sfer, np. „Nie da się wyjść z pracy i nagle różdżką magiczną zrobić pyk i oooo już wszystko jest dobrze. Nie, przeżywa się. [...] po prostu żyje się tym życiem tak, jak w rodzinie, więc nie da się tego tak odciąć” (N9). Natomiast 4 nauczycielki (N4, N8, N10, N11) starają się rozgraniczać i nie przenosić problemów występujących w miejscu zatrudnienia do własnego życia. Poniżej cytat ukazujący, jak trudno jest postawić i wyodrębnić granice, aby problemy w pracy nie oddziaływały na prywatne życie nauczycieli:

też się uczyć tego i też właśnie z siostrą o tym wielokrotnie rozmawiamy, że nie można na to pozwolić. Jakby trzeba naprawdę ochraniać yyy te swoje granice, bardzo mocno ich pilnować, bo faktycznie na przykład w tej pierwszej pracy no to jakby zupełnie zatarła się ta granica u mnie. [...] Dzisiaj jest już dużo lepiej, bo właśnie trochę no... to doświadczenie jednak uczy czegoś. Natomiast no nadal bywają takie sytuacje, że gdzieś tam no yyy no ma to wpływ na nasze życie, bo jednak o pewnych rzeczach nie da się nie myśleć (N4).

Konkludując dotychczasowe analizy dotyczące pracy jako przyczyny stresu w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego, można stwierdzić, że w profesji tej czynniki stresogenne są dość powszechnym zjawiskiem wśród nauczycieli stażystów, kontraktowych oraz mianowanych. Z badań wynika, że nauczyciele dyplomowani nie kojarzą swojej pracy ze stresem, gdyż zdobyte doświadczenia i wiele lat pracy sprawiło, iż mają wypracowane własne metody i formy, dzięki którym realizowane działania nie generują stresu. Jednakże warto nadmienić, iż w sytuacjach nowych i nieznanymi np. podczas nauki zdalnej nauczyciele ci również doświadczają stresu, co dowodzi, że istnieje wiele różnorodnych czynników stresogennych, z którymi zmagają się nauczyciele przedszkolni. Co więcej, na wszystkich szczeblach awansu zawodowego osoby biografowane doświadczają zarówno stresu demobilizującego ich do pracy, jak również mobilizującego. Same badane podkreślały, że rodzaj stresu zależy od występujących sytuacji.

5.3. Uwarunkowania stresogenne w ocenie badanych nauczycieli

W części teoretycznej przywołane zostały różne uwarunkowania stresu, jednakże były to podziały odnoszące się do nauczycieli pracujących głównie w szkołach ogólnodostępnych, specjalnych. W związku z tym w części empirycznej wprowadzono własny podział uwarunkowań czynników stresogennych wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej, będący efektem przeprowadzonych badań własnych. W omawianym paragrafie scharakteryzowane będą uwarunkowania w następujących obszarach: systemowe, zawodowo-pracownicze, indywidualne oraz zewnętrzne. Warto zaznaczyć, iż niektóre czynniki będą przydzielone do dwóch kategorii, co może wskazywać na złożoność uwarunkowań.

5.3.1. Uwarunkowania systemowe

Na uwarunkowania systemowe składają się czynniki dotyczące struktury organizacyjnej przedszkola, które regulowane są m.in. ustawą: o systemie oświaty⁵⁵⁵, Kartą Nauczyciela⁵⁵⁶, a także o prawie oświatowym⁵⁵⁷. Zaliczono do nich: wypełnianą dokumentację, liczebność grup, zakres obowiązków, czas pracy, zmiany w podstawie programowej, egzamin podczas ubiegania się o kolejny stopień awansu zawodowego oraz kontrole przeprowadzane przez Kuratorium Oświaty.

W większości narracji (9 na 12 badanych – N1, N2, N3, N4, N5, N6, N9, N10, N12), nauczycielki edukacji przedszkolnej wskazywały, iż czynnikiem stresogennym jest dla nich duża liczebność dzieci w grupie. Zdaniem badanych kobiet grupy, w których pracują są bardzo liczne, przez co nie mają możliwości indywidualnej pracy z dzieckiem oraz poświęcenia mu tyle czasu, ile ono potrzebuje w danym momencie. Ponadto, praca w grupie dzieci 3-letnich (szczególnie w pierwszym miesiącu) powoduje, że wymagają one więcej opieki i zaspokojenia podstawowych potrzeb, a także integralnego rozwoju w każdej sferze. Duża – 25-osobowa grupa – nie pomaga w efektywnym realizowaniu swojej pracy. Potwierdza to poniższa wypowiedź:

teraz pracuje – z dziećmi 3 letnimi – grupa 25 osobowa jest to bardzo duża grupa, bo to są dzieci, które tak jak wspomniałam na początku: uczą się podstaw, one nie potrafią same nieraz usiąść na toalecie, nie potrafią same ściągnąć bielizny, spodenek. One naprawdę wymagają dużo zaangażowania, dużo serca i dużo uwagi. Jeżeli nauczyciel jest w tym wszystkim w większości sam, no a niestety są takie przypadki, że jest. Bardzo szybko jest przemęczony, przepracowany i zaczyna odczuwać do tego wszystkiego niechęć, co może się odbić niekorzystnie na dzieciach (N2).

W przedszkolach tworzone są także grupy mieszane, które również generują stres, ponieważ nauczyciele przedszkolni muszą dostosować metody i formy pracy do potrzeb dzieci, które są w różnym wieku. Osoby biografowane dostrzegają, iż coraz więcej jest dzieci z różnymi dysfunkcjami i zaburzeniami – „dużym stresem jest też, gdy w grupie pojawia się jedno bądź dwoje dzieci, z jakimiś dysonansami wychowawczymi [...] które potrafią mocno dezorganizować pracę w grupie, które mogą dzieciom innym zrobić krzywdę” (N3). Liczne grupy przedszkolne sprawiają, że w sali jest krzyk i duży hałas (N5, N12), dlatego nauczyciel musi mówić głośno, aby każde dziecko usłyszało i zwróciło uwagę na wydane polecenie (N12).

⁵⁵⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425).

⁵⁵⁶ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2019 r. poz. 2215, z 2021 r. poz. 4).

⁵⁵⁷ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2020 r. poz. 910, 1378, z 2021 r. poz. 4, 619, 762).

Duża liczba dzieci w grupie stresuje nauczycieli na każdym stopniu awansu zawodowego. Co ciekawe, nauczyciele, którzy pracują lub pracowali w przedszkolu prywatnym nie zmagają się z takimi obciążeniami, np. „pracowałam też w prywatnym przedszkolu, więc jakby tu mam to porównanie [...] jeśli chodzi o samą pracę [...] no to wiadomo, że zupełnie inaczej się w mniejszej grupie pracuje, dużo lepiej pracuje. Dużo więcej można zrobić no i dzieci na pewno więcej na tym korzystają” (N4).

Drugim czynnikiem stresogennym, który wyłonił się z badań jest dokumentacja. Zdaniem 9 nauczycielek (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N9, N10, N11) w ich pracy jest nadmiar dokumentacji przedszkolnej, którą muszą wypełniać i systematycznie uzupełniać, a także dokumentacji związanej z realizacją projektów, konkursów oraz awansem zawodowym. Jedna z badanych stwierdziła, że „inni mi przeszkadzali, bo mi kazali robić sprawozdania, różne rzeczy dokumentować, pisać” (N11). W ciągu roku przedszkolnego bywają takie okresy, w których tej dokumentacji jest zdecydowanie więcej – „wiadomo, że we wrześniu cała masa dokumentacji [...] To samo się dzieje w śródroczu i cała dokumentacja diagnozy i tak dalej. No i najgorszy jest czerwiec. Wiadomo, że tam to już w ogóle, bardzo dużo tej dokumentacji jest” (N3). Stres wynikający z dokumentacji często wiąże się również z terminami, w których muszą być one złożone, wypełnione, podpisane. Jedna z nauczycielek wypowiedziała się na ten temat następująco:

Stres jest tutaj związany z papierologią (5) yyy, z terminami, z NIEWYROBIENIEM się w czasie z czymś. Yyy terminy, dajmy na to jest rada pedagogiczna. Oczywiście jest ona ogłoszona półtora tygodnia, tydzień wcześniej jasne, ale jest tego tyle do przygotowania, że ja już przez te półtora tygodnia jestem zestresowana, czy ja się wyrobię, bo tak: nie zawsze jest tak, że nauczyciel pracuje dajmy na to te trzy godziny w ciągu dnia; masz jeszcze do zrobienia MULTUM INNYCH RZECZY, więc zostajesz po godzinach; w międzyczasie wpadają zastępstwa, gdzie po prostu nie wyrabiasz już yyy z pracą z dziećmi (N6).

W swojej wypowiedzi badana podkreśliła, ponosząc przy tym głos, że czynnikiem stresogennym jest również obawa przed nieterminowym przygotowaniem dokumentacji z powodu innych zadań. Narracja ta wskazuje, iż nauczyciele przedszkoli, bez względu na stopień awansu zawodowego, mają powierzoną dużą ilość obowiązków, a termin ich wykonania upływa równolegle.

Nieco mniej, bo 8 badanych (N2, N3, N5, N6, N7, N8, N9, N10) wskazuje, iż stresuje ich nadmiar obowiązków zawodowych, które wielokrotnie nakładają się na siebie i trzeba je zrealizować w tym samym czasie. Oprócz dokumentacji nauczyciele przygotowują i organizują wiele uroczystości i imprez okolicznościowych (np. Międzynarodowy Dzień Kropki, Dzień

Przedszkolaka, Dzień Edukacji Narodowej, Dzień Chłopka, Pasowanie na Przedszkolaka, Dzień Praw Dziecka, Święto Niepodległości, Światowy Dzień Pluszowego Misia, Spotkanie z Mikołajem, Jasełka, Dzień Babci i Dziadka, Walentynki, Bal Karnawałowy, Dzień Kobiet, Powitanie Wiosny, Dzień Rodziny, Dzień Dziecka, pożegnanie sześciolatków i wiele innych⁵⁵⁸), tworzą dekoracje sali, współpracują zarówno z rodzicami, jak również z wieloma specjalistami (np. logopedą, pedagogiem, psychologiem, audiologiem, fizjoterapeutą, terapeutą Integracji Sensorycznej, pedagogiem specjalnym w zakresie spectrum autyzmu, oligofrenopedagogiki, wczesnego wspomaganie rozwoju itd.), uczestniczą w radach oraz różnych szkoleniach. Jedna z badanych porównuje pracę w przedszkolu do kierowania własną firmą –

„wchodzimy w różne role na co dzień i tych ról jest mnóstwo: czasami jesteśmy prowadzącymi szkolenia; czasami jesteśmy/ odbieramy te szkolenia; musimy zaplanować wiele rzeczy. Trochę jakbyśmy mieli własną firmę, bo na co dzień żyjemy tym cały czas, znosimy różne rzeczy do przedszkola, myślimy o dalszym doskonaleniu, o potrzebie rozwijania się” (N9).

Należy zaznaczyć, iż nadmiar obowiązków nie stresuje nauczycieli dyplomowanych, którzy posiadają wieloletni staż i doświadczenie zawodowe na omawianym stanowisku.

Innym stresorem, na który nie mają wpływu nauczyciele są zmiany w podstawie programowej (N10). Według 4 nauczycielek (N5, N6, N10, N11) wszystko co nowe wywołuje niepokój oraz stres, a wszelkie przeobrażenia i modyfikacje powodują, iż muszą oni dostosować swój warsztat pracy do wprowadzanych reform, co wielokrotnie wiąże się z dodatkowymi szkoleniami, kosztem swojego prywatnego czasu.

Co więcej, 4 badane nauczycielki (N6, N7, N8, N10), z których 3 jest nauczycielem kontraktowym i 1 mianowanym doświadczały silnego stresu podczas egzaminu na kolejny stopień awansu zawodowego – „taki dzień bardzo stresujący no to był mój egzamin na nauczyciela kontraktowego. Bardzo się stresowałam” (N6); „najbardziej stresujący dzień w moim przedszkolu to, jak miałam egzamin na yyy kontraktowego nauczyciela. Trochę było najbardziej/ tak/ stresujące” (N8).

Kolejnym czynnikiem stresogennym uznanym przez 3 osoby biografowane (N2, N7, N9) jest niestabilność zatrudnienia. Nauczyciele w swych narracjach podkreślali, iż ich praca zawodowa nie daje im poczucia bezpieczeństwa, ponieważ mają podpisaną umowę na zastępstwo lub czas określony. Potwierdzają to wypowiedzi badanych: „miałam tak naprawdę umowę na czas określony, do końca miałam sierpnia. [...] Ja tak naprawdę miałam do sierpnia

⁵⁵⁸ Wymienione wydarzenia są tylko namiastką tych, które realizowane są w placówkach przedszkolnych. Ich częstotliwość, liczba, nazwa oraz termin określana jest na dany rok przedszkolny w kalendarzu imprez i uroczystości każdego przedszkola.

umowę i nie wiedziałam, czy mi pani dyrektor przedłuży tą umowę” (N7); „to jest umowa tylko na razie na zastępstwo. I różnie może być, nie dają tutaj pracownikowi żadnej gwarancji, więc my pod tym kontem też mamy bardzo duży stres, bo my nie wiemy, czy oni nas zostawią” (N2). Jest to problem nie tylko pojedynczych osób, gdyż jak mówi sama badana „jest bardzo dużo pań, które pracują tutaj, a nie mają jeszcze umowy na stałe, tylko są tak przeciągane i to jest stresujące” (N2). Na podstawie przytoczonych cytatów można wnioskować, że brak stabilnego zatrudnienia negatywnie oddziałuje na zdrowie i komfort psychiczny nauczycieli przedszkolnych.

Tylko dwie badane (N3, N11) zwróciły uwagę, iż doświadczają stresu podczas kontroli zewnętrznych w placówce. Same nauczycielki podkreślają, iż w sytuacji, gdy zajęcia hospitowane są przez kuratorium, wówczas poziom stresu się zwiększa. Jedna z kobiet dodała, że stres występuje „jak wiem, że przyjdzie nadzór w postaci kuratorium ((śmiech)). To wtedy tak. I coś od nas chcą i chcą przede wszystkim od nas dokumenty. Nie interesują ich efekty, działania dzieci, jak one się bawią, jak one się uczą, tylko oni chcą dokumenty” (N11). Z uzyskanych informacji wynika, iż wizytacje z zewnątrz są bardziej stresujące dla nauczycieli i demotywują ich do pracy. Wypowiedzi badanych wskazują również na konieczność modyfikacji wizytacji kuratorskich i sposoby ich przeprowadzania – by były one faktycznym odzwierciedleniem stanu rzeczy, a nie czystą biurokracją.

Poniżej zamieszczona została tabela nr 6 przedstawiająca czynniki stresogenne, które przydzielone zostały do uwarunkowań systemowych.

Tabela 6. Uwarunkowania systemowe w opinii badanych nauczycieli przedszkolnych

Uwarunkowania systemowe	Liczba badanych nauczycieli
Nadmierna dokumentacja	9 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N6, N9, N10, N11
Duże grupy	9 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N6, N9, N10, N12
Nadmiar obowiązków zawodowych	8 kobiet N2, N3, N5, N6, N7, N8, N9, N10
Zmiany w podstawie programowej	4 kobiety N5, N6, N10, N11
Awans zawodowy	4 kobiety N6, N7, N8, N10
Niestabilne zatrudnienie	3 kobiety

	N2, N7, N8
Kontrole z kuratorium oświaty	2 kobiety N3, N11

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując uwarunkowania systemowe można dostrzec, iż nauczyciele edukacji przedszkolnej, bez względu na stopień awansu zawodowego, doświadczają stresu, który wywołany jest nadmierną ilością różnej dokumentacji oraz dużą liczbą dzieci w grupach przedszkolnych. Co więcej, osoby biografowane uznały, iż nadmiar obowiązków zawodowych również wywołuje u nich stres. Warto zwrócić uwagę, iż czynników stresogennych w tej kategorii doznają nauczyciele zarówno mający krótki staż zawodowy, jak również długi, nawet 30-letni.

5.3.2. Uwarunkowania zawodowo-pracownicze

Drugą wyszczególnioną kategorią są uwarunkowania zawodowo-pracownicze, do których zaliczone zostały czynniki wynikające ze specyfiki pracy nauczyciela oraz relacji interpersonalnych w placówce przedszkolnej na linii dyrektor – nauczyciel, a także nauczyciel – nauczyciel. W pierwszej kolejności będą przedstawione uwarunkowania charakterystyczne dla zawodu nauczyciela. Poniższy opis uwzględnia sytuacje, których badane doświadczyły podczas swojej pracy zawodowej, a nie również aktualnego (na dzień badań) stanu rzeczy.

Zdaniem 10 nauczycielek przedszkola (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N12) czynnikiem generującym stres jest pojawienie się w ich grupie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co według nich ma miejsce coraz częściej i obserwują, iż z roku na rok w przedszkolach masowych przybywa dzieci z orzeczeniami. Co więcej, nauczyciele edukacji przedszkolnej wielokrotnie w trakcie trwania roku przedszkolnego dostrzegają, że ich wychowanek wymaga diagnozy – „jak jest na przykład dwoje, troje/ jak jest teraz/ mam dzieci, które na pewno są do diagnozy” (N10). Pomimo tego, że badane mogą liczyć na pomoc nauczyciela to w sytuacji, gdy w grupie są dzieci z dysfunkcjami wówczas niejednokrotnie „edukacja schodzi na drugi tor, a bezpieczeństwo na pierwszy” (N10). Warto podkreślić, iż tylko dwie kobiety nie wskazały tego czynnika, co może wynikać z tego, że dodatkowo ukończyły studia z zakresu pedagogiki specjalnej oraz terapii pedagogicznej.

Nieco mniej, bo aż 8 osób (N2, N3, N4, N5, N6, N8, N10, N12) uznało, że źródłem stresu są różnorodne uroczystości i przedstawienia przedszkolne prezentowane przed władzami miasta, dyrekcją, rodzicami, czy dziadkami – „sprawa związana z występami. [...] tym bardziej,

jak czasami są występy, gdzie nie tylko są rodzice, ale też jest i dyrekcja i osoby zaproszone”(N5). Dodatkowo, jeśli przedsięwzięcia te są nagrywane wówczas ten stres jest dużo silniejszy. Wychowankowie podczas tych wydarzeń prezentują nie tylko swoje umiejętności i siebie, ale przede wszystkim przedstawiają to, co nauczyciel przygotował i to również bywa dla nich stresogenne. Same badane podkreślają, iż „tutaj stres jest też bardzo duży. No i to akurat jest bardzo częste w naszej pracy, bo przedstawień jest dużo” (N2). Przytoczona wypowiedź wskazuje, że wydarzenia odbywające się w placówce negatywnie oddziałują na zdrowie nauczycieli. Źródłem stresu jest przede wszystkim obawa, czy to co zostało przez nich przygotowane spodoba się dyrekcji, rodzicom, a także, czy dzieci się dobrze zaprezentują, gdyż jak powiedziała jedna z badanych: „człowiek się stara żeby wszystko wyszło, jak najlepiej. Nie przewidzi tego oczywiście, bo to są dzieci [...] tu na próbach będzie wszystko okej, a w przedstawieniu [...] będzie dłużej w nosie; kogoś tam szturchało no to są dzieci” (N6). Jednakże pandemia COVID-19 spowodowała, że uroczystości przedszkolne nie wywołują tak silnego stresu u dwóch nauczycielek (N6, N10), gdyż ze względu na ograniczenia, wszystkie przedstawienia były nagrywane, co sprawiało, że stres z tym związany nie był, aż tak widoczny. Natomiast inne zdanie na ten temat miała nauczycielka stażystka. Według niej pandemia przyczyniła się do dodatkowego stresu, ponieważ wszelkie przedsięwzięcia muszą być nagrane i odpowiednio zmontowane, gdyż oczekuje się od nich, by wszystko było wykonane idealnie. Jako potwierdzenie można przytoczyć narrację jednej z badanych:

wszystko musi być idealne: że praca musi być zrobiona najlepiej przez nauczyciela, żeby nie była wymazana kłaunem, żeby nie była brzydka, brudna – ona ma być estetyczna, piękna, wspaniała kiedy ona trafi do rodziców; film też musi być fenomenalny, bo inny się nie na da. Yyy no nas to bardzo stresuje w pracy i wtedy najczęściej popełniamy błędy, a przez nasz stres, stresują się dzieci, bo one... nasze emocje, one po prostu idealnie potrafią wyczuć i później te przedstawienia idą bardzo różnie, nie zawsze się udają. Także to są też bardzo stresujące momenty w pracy (N2).

Powyższe słowa świadczą o tym, jak duże obciążenie i oczekiwania ciąży na nauczycielu edukacji przedszkolnej. Zapomina się wówczas o dziecku, które powinno być w centrum uwagi i jego potrzebach oraz możliwościach. Interesujące jest również to, że jedna rozmówczyni (N12) mająca najwyższy stopień awansu zawodowego twierdzi, iż na początku swojej kariery zawodowej występy dzieci przyprawiły ją o stres, natomiast obecnie takie sytuacje nie wywołują u niej stresu, gdyż ma wypracowany swój warsztat i metody pracy oraz wieloletnie doświadczenie na stanowisku wychowawcy przedszkolnego.

Zdecydowanie mniej, bo tylko trzy badane (N2, N4, N5) zadeklarowały, że zastępstwa są czynnikiem, który rodzi w nich stres, jednakże zależy to m.in. od tego do jakiej grupy idą. Głównym stresorem nie są dzieci, lecz nauczyciele bądź pracownicy, którzy tam pracują. Mając świadomość, że zastępstwo będzie odbywało się w grupie najmłodszych wychowanków i nauczyciel nie będzie mógł liczyć na wsparcie ze strony pomocy, czy pani woźnej, wówczas doświadczają stresu „no bo sobie myślę: ja odpowiadam za nich wszystko, a jakby tej pomocy nie mam. [...] zawsze z tyłu głowy się to ma, że się swoją głową odpowiada za te wszystkie dzieci, więc no to na pewno stresuje” (N4). Natomiast w grupach, gdzie można liczyć na pomoc i wsparcie innych, zastępstwa są dobrym rozwiązaniem, aby dorobić sobie do własnej pensji.

Z wywiadów wynika, że tylko jedna nauczycielka (N5) w swej pracy zawodowej doświadczają stresu, który spowodowany jest różnego rodzaju wycieczkami, ponieważ „jest jakieś większe ryzyko takiego, jakiś wypadków, czy tam sytuacji takich yyy jakiś kryzysowych, że tam coś się stanie temu dziecku w czasie drogi autokarem” (N5).

Drugą kategorią przypisaną do uwarunkowań zawodowo-pracowniczych są relacje interpersonalne pomiędzy dyrekcją placówki, a nauczycielem wychowania przedszkolnego. Spośród wszystkich narracji aż 9 biografowanych (N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N12) stresuje się w sytuacji, gdy dyrektor porównuje ich pracę z pracą innych pracowników, cały czas ocenia ich podejście, starania i realizację obowiązków. Badane w swych wypowiedziach sygnalizowały, iż wielokrotnie ta ocena dokonywana była na podstawie pewnych urywków sytuacji, nie znając całego kontekstu i ogółu. Na potwierdzenie można przytoczyć słowa jednej z badanych: „pani dyrektor [...] czasem widzi jakieś wyrywki sytuacji lub czegoś nie zauważa, co na przykład w pewnym momencie lub w danym momencie było bardzo ważne” (N7). Z kolei inne nauczycielki (N6, N8) dodały, iż dodatkowo stresu przysparza im ciągle kontrolowanie i obserwowanie ich na kamerach, gdyż całe przedszkole jest monitorowane, łącznie z salami, korytarzem czy szatnią.

Kolejną kwestią, która przyczynia się do doświadczania stresu są duże oczekiwania i wymagania dyrekcji placówki. Według 8 nauczycielek (N2, N4, N6, N7, N8, N9, N10, N12) organ zarządzający przedszkolem ma coraz wyższe postulaty dotyczące pracy wychowawców przedszkolnych. Dokonujące się zmiany i postępująca globalizacja sprawiają, iż oczekuje się od nauczyciela nie tylko kreatywności, ale również elastyczności. Oprócz tego wychowawcy: mają do wypełnienia dużą ilość dokumentacji (niejednokrotnie należy ją oddać w konkretnym terminie), przygotowują liczne uroczystości i wydarzenia przedszkolne, uczestniczą w różnych projektach i programach edukacyjnych, promują przedszkole, zamieszczają zdjęcia i filmiki na stronie placówki, tworzą dekoracje, a także pomoce dydaktyczne, które zaciekawiają wychowanków oraz pozwolą zaspokoić ich potrzeby rozwojowe. Dodatkowo osoby

biografowane w swoich narracjach wielokrotnie wskazywały, iż by sprostać tym wymaganiom bardzo często swoją pracę wykonywały w domu, co przekładało się na ich czas wolny i relacje rodzinne np. brak czasu na rodzinne wyjście do kina. Jako podsumowanie można przytoczyć cytaty obrazujące tę sytuację: „stresu miałam tam ogrom, bo i 40 godzin pracy – no nie da się ukryć, że jest to trudne, bo nie dość, że pracodawca wymagał od nas tej pracy w placówce, to jeszcze wymagał jej bardzo dużo po godzinach pracy już w domu” (N2).

Inną sytuacją, która również generuje stres wśród 7 nauczycielek (N1, N2, N3, N4, N9, N10, N12) są hospitacje przeprowadzane przez dyrekcję. Chcąc, jak najlepiej zrealizować zaplanowane zajęcia, badane dokładają wszelkich starań, aby przebiegły one na wysokim poziomie. Jednakże właśnie „w takich sytuacjach, gdy ktoś nam się patrzy na ręce łatwo się pomylić, zrobić jakiś błąd, tak? Coś źle powiedzieć, nie tak jakby się chciało, źle dobrać słowa” (N2). Co ciekawe, jedna z kobiet uważa, że jeśli zajęcia są hospitowane tylko przez samego dyrektora, którego zna od kilku lat, wówczas jest to coraz mniej stresujące. Natomiast poziom stresu zwiększa się w sytuacji, gdy na zajęciach pojawia się ktoś z zewnątrz np. z kuratorium. Na podstawie tego można przypuszczać, że im dłużej nauczyciel pracuje w jednej placówce, zna swoich przełożonych i ma usytuowaną pewną pozycję zawodową to poziom stresu jest mniejszy, niż w przypadku, gdy jest to nowe środowisko zawodowe.

Czwartym czynnikiem stresogennym w omawianej kategorii są rozmowy z dyrekcją oraz właścicielem przedszkola. Zgodnie z wypowiedziami 12 badanych kobiet, 6 z nich (N3, N4, N6, N8, N10, N12) doznaje bądź doznawało stresu w sytuacji, gdy musi/musiało porozmawiać z władzami placówki – „jakaś sytuacja, gdzie coś się zawaliło trzeba pójść do dyrekcji i wyjaśnić no to to jest sytuacja mocno stresogenna” (N3). Niepokojące jest to, że spośród tych 6 nauczycielek, 4 z nich (N4, N6, N8, N12) denerwują się na sam widok kadry zarządzającej, np. „pani dyrektor też się boje yyy stresuje. Tak, panią dyrektor się bardzo stresuje, jak przychodzi yyy, ale chyba bardziej się stresuje obecnością właścicielki przedszkola” (N8); „Widząc jej samochód to my wszystkie, jak widziałyśmy ten samochód to po prostu truchlałyśmy na baczność, tak to było, AŻ TAK TO BYŁO” (N6). Warto podkreślić, że w chwili badań czynnik ten nie był stresorem dla nauczycieli stażystów oraz nauczycieli dyplomowanych, natomiast jedna z biografowanych (N6), u której generowało to duży poziom stresu, zmieniła miejsce pracy.

Trzecią wyszczególnioną kategorią uwarunkowań zawodowo-pracowniczych są relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielami pracującymi w placówce oraz gronem pedagogicznym, a kadrą niepedagogiczną np. pani woźna, pomoc nauczyciela. Połowa badanych wychowawców (N2, N3, N4, N5, N7, N9) uznała, iż źródłem stresu jest niewłaściwa atmosfera w pracy, która występuje zarówno w kadrze nauczycieli przedszkolnych, jak również pracowników z nimi

współpracujących. Podczas wykonywania swoich obowiązków kobiety zaobserwowały, że w ich pracy pojawiają się konflikty, które mogą być spowodowane dominacją kobiet w zawodzie nauczyciela edukacji przedszkolnej. Oprócz wspomnianych konfliktów występuje ciągle ocenianie, krytykowanie, plotkowanie, komentowanie działań wychowawcy grupy, a także faworyzowanie przez dyrekcję pewnych pracowników, którzy częstokrotnie zatrudniani są po znajomości. Niejednokrotnie nauczyciele narzekają na nadmiar obowiązków, jednocześnie organizując dużą ilość konkursów i innych przedsięwzięć. Rozmówczynie o atmosferze w przedszkolu wypowiedziały się następująco:

Po prostu jest na każdym kroku patrzenie na to co robisz z tymi dziećmi, jak robisz. Oczywiście za plecami krytyka i wiesz o tym, że to będzie fala yyy jakiejś niezgody. Po to, że na przykład pani woźna nie chce posprzątać chociaż jest od tego zatrudniona i walka ze wszystkimi w koło, bo ty jesteś najgorsza, że ty wymyślasz (N9).

to była duża placówka, więc tych układów, układzików było dużo. Tam bardzo ludzie yyy robili sobie wzajemnie przykrości uśmiechając się do siebie (N3).

nie ukrywam, że jest jedna rzecz, która myślę, że mi bardzo doskwiera i i i nie tylko mi z tego co się rozmawia i słyszy między pracownikami. Wiele osób w tej akurat placówce jest przyjętych po prostu po znajomości yyy no i stwarza to pewną hierarchię wartości. I pewną taką hierarchię, której też nie da się tutaj przeskoczyć... yyy wiele jest osób, takich które czekają tylko co zrobić żeby się nie narobić, co zrobić żeby się zwolnić, żeby pójść do domu i zamiast pracować 8 godz. to wychodzą sobie po godzinach pięciu... hh. [...] nauczycielki zamiast rzeczywiście dawać dobry przykład potwornie, że tak brzydko powiem plotkują na siebie, wykorzystują słabości drugiego nauczyciela albo jakąś nawet taką prywatną sytuację, o której wiedzą, że ktoś ma ciężką sytuację, potrafią tą między sobą komentować w dość przykry sposób. [...] jednak sytuacja, która tam jest i ta atmosfera jest na tyle przytłaczająca, że sama już rozważam czy nie rozejrzeć się po prostu za inną placówką, w której być może ta atmosfera byłaby inna (N2).

Przytoczone narracje obrazują, iż zła atmosfera w placówce demotywuje nauczycieli do pracy, wywołuje w nich permanentny stres, a nawet może przyczynić się do zmiany miejsca zatrudnienia. Jedna biografowana (N6) tuż po zakończeniu badania dodała, iż nieodpowiednia atmosfera pomiędzy nauczycielami pracującymi w przedszkolu sprawiła, że zdecydowała się zmienić placówkę, co pozwala wnioskować, iż atmosfera w pracy w istotny sposób oddziałuje na motywację nauczycieli przedszkolnych. Warto zaznaczyć, iż żaden z nauczycieli dyplomowanych nie stresuje się atmosferą w pracy.

Nieco mniej, bo 5 osób (N2, N3, N4, N7, N8) wskazało, że w pracy stresuje ich brak współpracy i wsparcia ze strony drugiego wychowawcy grupy, zarówno prowadzącego, jak również uzupełniającego. Czynnikiem stresogennym jest wówczas brak odpowiedniej komunikacji, inne spojrzenia i koncepcje na zastosowanie metod pracy, staż oraz doświadczenie zawodowe. Potwierdzają to następujące słowa: „moja koleżanka yyy nieraz nasze spojrzenia są inne, nie każdy nauczyciel potrafi yyy potrafi się z tym pogodzić. [...] nasze wizje mogą się różnić i jeżeli każdy robi pod siebie to ostatecznie nie wyjdzie z tego nic” (N2) oraz „czasem pojawiają się jakieś różnice światopoglądowe, czasem pojawiają się/ często związane z wiekiem różnice w pomysłach na zajęcia wychowawcze albo na podejście do konkretnych jakiś tam spraw wychowawczych” (N3). Badane kobiety wspominały również, że drugi nauczyciel zrzucał na nie swoje obowiązki – „Nie raz tak było, że ja gdzieś tam przygotowywałam materiały, a koleżanka tylko prowadziła” (N8). Przytoczona wypowiedź obrazuje, jak dużo obowiązków niekiedy musi zrealizować nauczyciel, mimo że w grupie zatrudnionych jest dwóch wychowawców.

Do sytuacji stresogennych badane kobiety zaliczyły również brak współpracy z personelem niepedagogicznym. Cztery osoby (N2, N4, N5, N9) wskazały, iż nie otrzymują wsparcia i pomocy od woźnej i pomocy nauczyciela. Bardzo często zdarza się tak, że „panie, które zamiast pomagać przy tych dzieciach – bo po to one są w grupie maluszków – wiecznie wychodzą z sali, wiecznie rozmawiają przez telefon” (N2), co wielokrotnie skutkuje tym, że nauczyciel zostaje z wychowankami zupełnie sam. Występują również odmienne sytuacje, gdy woźna lub pomoc negują metody i formy pracy nauczyciela, wówczas rodzi się stres, ponieważ zamiast współpracy pojawia się konflikt, który negatywnie wpływa na pracę i kontakty pracowników przedszkola.

Analizując wypowiedzi nauczycieli przedszkolnych warto podkreślić, że 5 badanych kobiet (N1, N6, N10, N11, N12) nie doświadcza stresu w relacjach pracowniczych. Są to nauczyciele mający stopień stażysty, kontaktowego, mianowanego oraz dyplomowanego. W związku z tym można wnioskować, iż komunikacja pomiędzy pracownikami przedszkolna nie dla wszystkich będzie stanowiła czynnik stresogenny. Poniżej zaprezentowana została tabela nr 7 ukazująca przyczyny stresu, które wyszczególniono dla uwarunkowań zawodowo-pracowniczych.

Tabela 7. Uwarunkowania zawodo wo-pracownicze w opinii badanych kobiet

Uwarunkowania zawodowo-pracownicze	Kategorie	Liczba badanych nauczycieli
------------------------------------	-----------	-----------------------------

Specyfika zawodu	Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	10 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N12
	Imprezy i wydarzenia przedszkolne	8 kobiet N2, N3, N4, N5, N6, N8, N10, N12
	Zastępstwa	2 kobiety N2, N4
	Wycieczki	1 kobieta N5
Relacje interpersonalne: dyrektor – nauczyciel	Porównywanie pracowników	9 kobiet N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N12
	Duże oczekiwania	8 kobiet N2, N4, N6, N7, N8, N9, N10, N12
	Hospitacje	7 kobiet N1, N2, N3, N4, N9, N10, N12
	Rozmowy z dyrektorem	6 kobiet N3, N4, N6, N8, N10, N12
Relacje interpersonalne pomiędzy wszystkimi pracownikami	Niewłaściwa atmosfera w pracy	6 kobiet N2, N3, N4, N5, N7, N9
	Brak współpracy z drugim nauczycielem	5 kobiet N2, N3, N4, N7, N8
	Brak współpracy pomiędzy nauczycielem, a kadrami niepedagogicznymi	4 kobiety N2, N4, N5, N9

Źródło: opracowanie własne.

Z dotychczasowych analiz wynika, że uwarunkowania zawodowo-pracownicze są dla każdej badanej nauczycielki przedszkolnej źródłem stresu. W zdecydowanej większości, bez względu na stopień awansu zawodowego, czynnikiem stresogennym jest pojawienie się w grupie dziecka z różnorodnymi dysfunkcjami, które jak się okazuje występują coraz częściej. Na podstawie powyższej tabeli można dostrzec, że u jednej nauczycielki (N11) stres nie jest wywoływany uwarunkowaniami, które były omawiane. Taki stan rzeczy może wynikać m.in. z funkcji pełnionej w placówce. Ponadto należy zaznaczyć, iż według przeprowadzonych wywiadów, głównym czynnikiem wywołującym stres są relacje interpersonalne na linii dyrekcja – nauczyciel, a także bodźce spowodowane specyfiką zawodu.

5.3.3. Uwarunkowania indywidualne

Kolejną wyszczególnioną grupą uwarunkowań stresu w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego są uwarunkowania indywidualne, do których zaliczono m.in. wiek i staż pracy oraz stopień awansu zawodowego. Płeć nie została uwzględniona, ponieważ w badaniu wzięły udział tylko kobiety.

Podczas wywiadu zapytano osoby biografowane, czy ich zdaniem nauczyciele z dłuższym stażem zawodowym doświadczają mniej bodźców wywołujących u nich stres. Zdaniem połowy badanych (N1, N2, N6, N7, N8, N9) każdy wychowawca przedszkolny bez względu na staż pracy oraz wiek zmagają się ze stresem. Być może jego poziom natężenia jest mniejszy, jednakże wszystko zależy od czynnika stresogennego np. „Koleżanka, która pracuje 15 lat mówi, że w tym roku zestresowała się tak strasznie zebraniem online, że nie potrafiła na początku słowa z siebie wykrztusić” (N1). Z kolei 3 rozmówczynie (N4, N10, N11) dostrzegły, iż nie można jednoznacznie stwierdzić, czy młodzi nauczyciele odczuwają większy stres, ponieważ jest to zależne m.in. od podejścia do pracy, cech osobowości, rodzaju umowy. Są osoby nieśmiałe i niepewne siebie oraz swoich umiejętności, dla których rozmowa z rodzicami będzie bardzo stresująca, natomiast są również „osoby, które w ogóle, są bardzo pewne siebie i problemów nie mają” (N4). Dla nauczycieli rozpoczynających pracę na stanowisku wychowawcy przedszkolnego stresujące mogą być np. obserwacje zajęć, gdyż chcą zaprezentować się, jak najlepiej i poświęcają temu bardzo dużo czasu (N11). Potwierdzają to także słowa jednej z informantek, która sądzi, iż stres może być wynikiem perfekcjonizmu – „stąd się to wszystko bierze, z takiego perfekcjonizmu: żeby to ładnie było; żeby każdemu się podobało; a co powiedzą rodzice. To są takie sytuacje, które no są stresujące” (N5). Co czwarta badana (N3, N5, N12) zaobserwowała, iż starsi nauczyciele zmagają się z omawianym zjawiskiem znacznie rzadziej, co może wynikać z posiadanego doświadczenia, wypracowanego schematu pracy, posiadanych materiałów i pomocy dydaktycznych, a także zajmowanej pozycji w placówce, np. wicedyrektor przedszkola. Jednakże jedna nauczycielka dostrzegła, że w momencie, gdy ona zaczynała pracę w przedszkolu to „stażyści bardzo się stresowali, denerwowali się, analizowali, chcieli wypaść jak najlepiej” (N3), natomiast jej zdaniem obecnie ta tendencja uległa pewnej zmianie, ponieważ „nauczyciele stażyści, którzy przychodzą trochę wychodzą z założenia, że im się tak czy inaczej się należy” (N3). Z powyższych informacji wynika, że bez względu na wiek oraz doświadczenie zawodowe, nauczyciele wychowania przedszkolnego doświadczają stresu w swojej pracy. Nie mniej jednak jego poziom i natężenie może być dużo mniejsze, a częstotliwość rzadsza.

Jeśli chodzi o sytuacje stresogenne ze względu na stopień awansu zawodowego nauczyciela, to zostały one zamieszczone w tabeli nr 8.

Tabela 8. Uwarunkowania indywidualne według badanych nauczycieli

Stopień awansu zawodowego	Czynnik stresogeny
Nauczyciel stażysta	Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
	Zagrożenie życia dziecka
	Obserwacje/ hospitacje zajęć
	Choroby dzieci
	Duża liczba dzieci w grupie
	Nadmiar dokumentacji przedszkolnej
Nauczyciel kontraktowy	Zagrożenie życia dziecka
	Pandemia COVID-19
	Nadmiar obowiązków zawodowych
	Niewłaściwa atmosfera w placówce
	Porównywanie pracowników przez dyrekcję
	Ocenianie pracy przez rodziców wychowanków
	Duża liczba dzieci w grupie
	Uroczystości i wydarzenia przedszkolne
	Edukacja zdalna
	Nadmiar dokumentacji przedszkolnej
	Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
	Rozmowy z rodzicami wychowanków
	Nauczyciel mianowany
Pandemia COVID-19	
Nadmiar obowiązków zawodowych	
Porównywanie pracowników przez dyrekcję	
Ocenianie pracy przez rodziców wychowanków	
Duża liczba dzieci w grupie	
Uroczystości i wydarzenia przedszkolne	
Edukacja zdalna	
Nadmiar dokumentacji przedszkolnej	
Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	
Rozmowy z rodzicami wychowanków	

Nauczyciel dyplomowany	Pandemia COVID-19
	Edukacja zdalna
	Nowoczesne technologie
	Rozmowy z rodzicami wychowanków

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyższej tabeli, najwięcej czynników stresogennych doznają nauczyciele kontraktowi oraz mianowani. Warto podkreślić, iż obciążają ich niemal te same sytuacje z tym, że dla nauczycieli kontraktowych obciążająca jest dodatkowo zła atmosfera w przedszkolu. Najmniej stresu doświadczają wychowawcy mający najwyższy stopień awansu zawodowego. Należy również zaznaczyć, iż ich stresorami są sytuacje oraz wydarzenia, na które nie mają wpływu, a także są dla nich pewnego rodzaju nowością np. edukacja zdalna, czy dziennik elektroniczny. Ta grupa jako jedyna zmagą się ze stresem, który wywołany jest nowinkami technologicznymi, co może być efektem wieku badanych. Interesujące jest to, że nauczyciele stażystów stresują głównie sytuacje z dziećmi oraz uwarunkowania systemowe, na które nie mają wpływu. Według danych zawartych w tabeli nr 8 wynika, że choroby dzieci wywołują obciążenie psychiczne tylko wśród pań z najniższym stopniem awansu zawodowego, za to nie stresują ich relacje interpersonalne z rodzicami dzieci. Może to być efektem dobrej współpracy z opiekunami wychowanków.

Analizując uwarunkowania indywidualne warto wspomnieć, iż mimo że nauczyciele mają ten sam stopień awansu zawodowego i stresuje ich ten sam czynnik np. choroby dzieci to może mieć to różne podłoże, a mianowicie jeden wychowawca będzie obawiał się o zdrowie swojego wychowanka (N1), natomiast drugi – o własne, ponieważ mogą zarazić się różnymi chorobami od dzieci np. szkarlatyną (N2). Innym przykładem może być pandemia COVID-19, która również wywoływała wśród informantek stres. Z jednej strony osoby biografowane (N1, N4, N5, N7, N8, N11) bały się, jak koronawirus wpłynie na zdrowie psychiczne ich wychowanków, a z drugiej strony pojawił się strach i lęk o własne zdrowie (N2, N4, N6, N8, N10, N12). Przytoczone sytuacje potwierdzają, że doświadczanie stresu zależy od indywidualnych predyspozycji osoby, jej cech charakteru, osobowości, podejścia do sytuacji, odporności psychicznej, a nawet stanu zdrowia zarówno własnego, jak i najbliższych.

5.3.4. Uwarunkowania zewnętrzne

W dalszej części analiz na temat czynników stresogennych wyróżniono uwarunkowania zewnętrzne, na które w dużej mierze nie ma wpływu ani nauczyciel ani dyrektor zarządzający

przedszkolem. Warto dodać, iż do tej grupy zostały zaliczone również kategorie, które pojawiły się w poprzednich paragrafach, co może świadczyć o złożoności danego czynnika.

Jeśli chodzi o sytuacje stresogenne niezależne od badanych kobiet to w zdecydowanej większości (10 z 12 rozmówczyń – N2, N3, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N11, N12) uznano, że źródłem stresu jest postawa rodziców dzieci względem pracy nauczycieli. W swych narracjach osoby biografowane podkreślały, że zmagają się z dużymi wymaganiami i oczekiwaniami opiekunów prawnych wychowanków, krytyką, a także są przez nich nieustannie oceniani, co częstokroć bywa stresogenne, np. „są takie sytuacje właśnie, gdzie (3) rodzice też powodują właśnie: że jest stres yyy, że na przykład coś się nie spodoba” (N6); „My się boimy, jak myszki pod miotłą tych rodziców, a rodzice rosną w euforię, jak to wiele mogą” (N9). Ponadto badane kobiety niejednokrotnie wskazywały, że rodzice przejawiają wobec nich postawę roszczeniową – „rodzice chcą coraz bardziej... [...] Są coraz bardziej roszczeniowi ((śmiej)) i yyy często wymagają od placówki żeby ta placówka dziecko im yyy nakarmiła, wychowała i nauczyła nie dając od siebie zbyt wiele w zamian” (N3). Oprócz tego, podważane są kompetencje zwłaszcza młodych nauczycielek. Należy zaznaczyć, iż dostrzegają to nauczyciele zarówno z dłuższym stażem zawodowym, jak również ci z krótszym. Jedna rozmówczyni (N5) wskazała, iż dodatkowym stresorem była bariera językowa w sytuacji, gdy do jej grupy uczęszczało dziecko będące obcokrajowcem i jego rodzice nie posługiwali się językiem polskim. Co więcej, wychowawcy mający już nawet kilkuletnie doświadczenie w swym zawodzie wspominają czasy, w których rodzice chętnie współpracowali z nimi oraz darzyli ich i ich pracę z szacunkiem, co stanowiło istotny czynnik mobilizujący. Tylko dwie biografowane (N1, N8) nie doświadczają w tym obszarze stresu. Może to być efektem dobrej współpracy pomiędzy nauczycielem, a rodzicem wychowanka oraz wypracowanym schematem postępowania z rodzicami dzieci.

Tyle samo nauczycielek przedszkola (N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12) uważa, że stres towarzyszy im podczas rozmów z rodzicami, którzy bardzo często ignorują komunikaty wychowawcy ich dziecka. Dodatkowo pojawia się on w sytuacjach, gdy trzeba poruszyć z opiekunami wychowanków jakieś trudne tematy związane z ich dzieckiem, np. zachowania agresywne, zaobserwowanie nieprawidłowości rozwojowych. Częstokroć obawa ta wynika z tego, że nie wiadomo, jak rodzic zareaguje na przekazywaną informację. Wielokrotnie rodzic ma zupełnie inne zdanie, wypiera sugestie nauczyciela, przysparzając mu bodźców stresogennych, gdyż chcąc pomóc dziecku nie otrzymuje wsparcia, lecz bierność lub agresję. Źródłem stresu bywają również rozmowy na temat sytuacji rodzinnej, w której znajduje się wychowanek lub nagłe pojawienie się rodzica w życiu dziecka (np. powrót z emigracji), który ma duże oczekiwania nie znając możliwości własnego potomstwa. Oprócz powyższych sytuacji stresogenne dla nauczycieli bywają również rozmowy z rodzicami dzieci z innych grup. Obawa

ta wiąże się z nieznaną sytuacją dziecka, które nie jest ich wychowankiem – „czasem jak się trafiają rodzice tacy z innych grup [...] z nimi się stresuje w zasadzie rozmawiać, bo nie wiem, o co mnie zapytają, a ja nie znam odpowiedzi na wszystkie pytania związane z ich dzieckiem, bo nie jestem u nich na grupie i boję się, że coś źle powiem” (N8). Co ciekawe, żadna z nauczycielek stażystek nie doznaje stresu w sytuacji kontaktu z rodzicami ich wychowanków. Może to być efektem krótkiego stażu pracy, gdyż obie panie pracują w zawodzie 1,5 roku.

Analizując czynniki stresogenne w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego do uwarunkowań zewnętrznych, podobnie jak do uwarunkowań zawodowo-pracowniczych zaliczono dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ na jego obecność nie mają wpływu nauczyciele prowadzący grupę. Zdaniem 10 badanych kobiet (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N12) z roku na rok przybywa dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przez co ich praca jest niejednokrotnie trudniejsza i bardziej obciążająca psychicznie. Jednakże dużym utrudnieniem jest sytuacja, w której rodzice nie chcą: skorzystać z pomocy specjalisty np. logopedy i zdiagnozować swojego dziecka tłumacząc „Moje dziecko ma jeszcze czas. Ja nie będę nigdzie chodzić” (N12) lub jeśli podejmują diagnozę, lecz nie informują o tym wychowawcy grupy – „człowiek przeżywa, że rodzice nie chcą diagnozować [...] też nie muszą, a jak nawet to zrobią to nie muszą pokazać nic iiii w zasadzie dalej jesteśmy na wózku niewiadomej, co z tym dzieckiem zrobić i jak zrobić żeby było dobrze” (N9). Przytoczone wypowiedzi obrazują, iż powyższy czynnik jest niezależny od biografowanych i w żaden sposób nie mogą go zniwelować, co dodatkowo demobilizuje ich zaangażowanie i chęć do pracy.

Spśród wszystkich badanych, aż 9 z nich (N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12) zmagają się ze stresem w momencie wprowadzenia edukacji zdalnej spowodowanej pandemią COVID-19. Przyczyną wystąpienia wspomnianego zjawiska była m.in. obecność dorosłych, którzy częstokroć krytykowali, oceniali pracę nauczycieli – „Zdalna też była bardzo, tak jak mówię stresująca, gdzie cały czas towarzyszyli nam dorośli po prostu yyy, dla których to w ogóle było śmieszne, wszystko co robimy” (N4). Zmagając się z taką sytuacją wychowawczynie doświadczały nie tylko stresu, ale również miały do czynienia z upokorzeniem i presją, gdyż realizując swoje obowiązki zawodowe były wyśmiewane. Jak dodaje jedna badana „nienawidziłam tej zdalnej. Uważałam, że to jest naprawdę porażka w przedszkolu” (N4). Wprowadzenie edukacji zdalnej spowodowało, iż dotychczasowe metody i formy pracy musiały zostać zmodyfikowane, co również generowało stres, np. „zdalna naprawdę kosztowała mnie dużo nerwów i zdrowia” (N12). Ponadto, na początku pracy zdalnej osoby biografowane nie wiedziały, jak ma wyglądać ich praca i jak długo będą ją wykonywały, wykorzystując

kształcenie na odległość. Warto nadmienić, iż niejednokrotnie badane musiały same wdrożyć się w taki model kształcenia, nie otrzymując wsparcia od kuratorium, czy dyrekcji placówki – „Z kuratorium oczywiście były jakieś wytyczne, ale dla nas to był kosmos na początku. To był kosmos. My nie wiedziałyśmy: jak mamy pracować; yyy jak ma wyglądać ta praca zdalna. Byłyśmy po prostu przerażone” (N6). Z analiz można dostrzec, iż edukacja zdalna nie przysporzyła stresu nauczycielom stażystom (N1, N2) oraz jednemu kontraktowemu (N3), gdyż z jednej strony miały doświadczenie w tego typu pracy, a z drugiej strony nowoczesne technologie nie sprawiają im problemu i chętnie korzystają na co dzień z różnych platform – „nie mam większego problemu z technologiami nowoczesnymi, więc nie było dla mnie problemem [...] nagrywanie dla dzieciaków filmiku yyy i jakby też bardzo często, w zasadzie codziennie z tego korzystałam” (N3). Jednakże nie wszyscy radzili sobie z nauką zdalną. Jak przyznają badane kobiety najtrudniej miały nauczycielki starsze np. w wieku emerytalnym, dla których praca z komputerem była paraliżująca i obciążająca, a także bardzo często nie posiadały one potrzebnego sprzętu np. kamery, mikrofonu i wiązało się to z dodatkowymi kosztami finansowymi. Wraz z upływem czasu i dostępnością materiałów, które można wykorzystać w edukacji zdalnej np. interaktywne podręczniki oraz poznanie różnorodnych platform do kształcenia na odległość, stres zaczął występować rzadziej.

Kolejnym czynnikiem stresogennym w omawianej grupie uwarunkowań jest zagrożenie życia dziecka bądź wszelkie wypadki mające miejsce w placówce. Zdaniem 9 nauczycielek przedszkolnych (N1, N2, N3, N4, N5, N7, N8, N9, N10) bardzo dużym stresem jest sytuacja, w której wychowankowi dzieje się jakaś krzywda, np. skaleczenie się na skutek przewrócenia się, włożenie przez dziecko paluszka, w jakąś zabawkę lub zadławienie się. Wówczas trzeba podejmować decyzję bardzo szybko, by mu pomóc, ale jednocześnie należy zapewnić bezpieczeństwo pozostałym dzieciom. W dodatku jedna z badanych uznała, iż pomimo ukończonego kursu pierwszej pomocy nie wie, jak zareagowałaby w takiej sytuacji, gdyż kursy te są prezentowane głównie na osobach dorosłych, natomiast „na dziecku to jednak inaczej yyy gdzieś tam się pracuje” (N8). Tylko 3 nauczycielki edukacji przedszkolnej (N6, N11, N12) nie doświadczają stresu w związku z omawianym czynnikiem. Może to wynikać z tego, iż jedna badana (N6) nie doświadczyła w swojej karierze zawodowej takiej sytuacji, a dwie pozostałe (N11, N12) ze względu na długi staż pracy posiadają doświadczenie w tego typu przypadkach. W związku z tym, by zredukować i zmniejszyć występowanie powyższego uwarunkowania, każdy nauczyciel edukacji przedszkolnej powinien raz w roku odnowić kurs pierwszej pomocy.

Innym uwarunkowaniem zewnętrznym jest pandemia COVID-19. Połowa osób biografowanych (N1, N6, N8, N9, N10, N12) zmagająca się ze stresem w związku z koronawirusem. Według 3 badanych kobiet (N1, N6, N9) omawiane zjawisko było efektem

obawy o zarażenie się od wychowanków i przekazanie wirusa swoim bliskim – „bałam się, że się zarażę w pracy i naniosę tego do domu [...] wtedy właśnie rzadziej jeździłam do domu. [...] Także był stres z tym związany, bardzo duży na początku” (N6). Z kolei 3 inne panie (N8, N10, N12) doznawały stresu w związku ze strachem o własne zdrowie i życie, np. „Był stresem i jest do tej pory [...] zaraziłam się tym koronawirusem w pracy ewidentnie i nikt tego nie rozumie, że ktoś może mieć naprawdę powikłania” (N12). Co ważne, koronawirus wywołuje stres nie tylko wśród starszych nauczycieli, ale również tych młodszych. Według uzyskanych narracji wynika, że nawet osoby mające 30 lat stresowały się pandemią COVID-19.

Dla 6 wychowawców przedszkolnych (N1, N2, N3, N4, N10, N12) choroby ich wychowanków także generują stres, gdyż bardzo łatwo zarazić się od dzieci jakąś chorobą, tym bardziej, że wychowankowie częstokroć przytulają się, przez co to ryzyko wzrasta. Oprócz tego rodzice permanentnie przyprowadzają dzieci chore do placówki i z tego powodu następuje reorganizacja pracy nauczyciela, który niejednokrotnie zmuszony będzie pójść na zwolnienie lekarskie. Może to również negatywnie oddziaływać na dzieci, do których na zastępstwo przyjdzie inna, obca dla nich pani. W dodatku rodzice nie wykazują chęci pójścia z dzieckiem do lekarza, zbadania i sprawdzenia jego stanu zdrowia. Jako potwierdzenie można przytoczyć słowa jednej z nauczycielek:

Maluchy, dzieci tak małe, przecież gluty zielone po pachy, po brodę, wmawia, że to alergiczne. No alergia to jest po prostu chorobą numer 1 w przedszkolu. [...] a nikt nie przyniesie zaświadczenia od lekarza alergologa tylko wszyscy od lekarza rodzinnego i nie przetłumaczysz takiej mamie, że „Proszę Panią my chcemy zaświadczenie od lekarza alergologa”. Te mamy od razu: „Ale proszę panią, pani nie będzie mi tu wyskakiwać. Ja nie będę chodzić. Jak mówię, że alergia to alergia?”. Mają milion wymówek i tłumaczeń, no i koniec ((śmiech)). Także jest bardzo jest strach, bardzo jest strach. Boimy się, naprawdę się boimy (N12).

Do czynników stresogennych, należy dołączyć także kwestie technologiczne, lecz one generują mniejsze i rzadziej pojawiające się obawy. Zdaniem 5 badanych kobiet (N3, N7, N10, N11, N12) wykorzystywanie w pracy sprzętu multimedialnego także wywołuje stres, gdyż może nie zadziałać rzutnik, projektor, pilot, a czasem jakiś przedmiot ulegnie zniszczeniu. Jedna badana nauczycielka dodała: „O ile jest to rzecz tania to nie ma problemu, ale rzeczy drogie? No właśnie, bywa to już różnie także... mmm, ale to już są takie mniejsze stesy rzadziej się pojawiające” (N3).

Tabela nr 9 prezentuje dane dotyczące uwarunkowań zewnętrznych, w których zostały wyróżnione czynniki stresogenne, na podstawie wypowiedzi nauczycieli edukacji przedszkolnej.

Tabela 9. Uwarunkowania zewnętrzne w opinii badanych nauczycieli przedszkolnych

Uwarunkowania zewnętrzne	Liczba badanych nauczycieli
Postawa rodziców	10 kobiet N2, N3, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N11, N12
Rozmowy z rodzicami	10 kobiet N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12
Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	10 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N12
Edukacja zdalna	9 kobiet N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12
Zagrożenie życia dziecka	9 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N7, N8, N9, N10
Pandemia COVID-19	6 kobiet N1, N6, N8, N9, N10, N12
Choroby dzieci	6 kobiet N1, N2, N3, N4, N10, N12
Nowoczesna technologia	5 kobiet N3, N7, N10, N11, N12

Źródło: opracowanie własne.

Reasumując analizy dotyczące uwarunkowań zewnętrznych można dostrzec, iż nauczycielki wychowania przedszkolnego, bez względu na stopień awansu zawodowego, doświadczają stresu, który generowany jest głównie przez rodziców dzieci oraz stan zdrowia wychowanków. W większości edukacja zdalna była dodatkowym obciążeniem, lecz tylko wśród tych badanych, które doświadczyły takiej formy kształcenia po raz pierwszy. Kobiety zwróciły również uwagę, że do placówki przyprowadzane są nagminnie dzieci chore i są wobec tej sytuacji bezradne, ponieważ nie mogą liczyć na pomoc rodziców, którzy nie przestrzegają statutu przedszkola.

5.4. Konsekwencje i sposoby radzenia sobie ze stresem

Przeprowadzone badania jednoznacznie dowodzą, że stres, z którym zmagają się i na który narażeni są nauczyciele edukacji przedszkolnej oddziałuje niekorzystnie zarówno na nich samych, jak również ich pracę zawodową. Konsekwencje doświadczanych stresorów mogą wystąpić natychmiastowo lub przeciągać się w czasie. Według 6 kobiet (N3, N4, N6, N7, N9,

N10) efektem sytuacji stresowych jest uczucie ciągłego zmęczenia. Nieco mniej, bo 5 badanych (N1, N5, N7, N10, N11) uznało, iż omawiane zjawisko wywołuje u nich chroniczne bóle głowy oraz migreny. Tylko 4 nauczycielki (N2, N6, N11, N12) dostrzegły, że permanentny stres powoduje zniechęcenie do pracy. Warto zaznaczyć, iż wychowawcy przedszkolni mający stopień nauczyciela mianowanego i dyplomowanego (N9, N10, N11, N12) podkreślili, że w ich przypadku, stresory prowadziły do poczucia bezradności. Ponadto, 4 osoby biografowane (N6, N9, N10, N12) w swych wypowiedziach stwierdziły, iż stres, którego doświadczały lub nadal doświadczały przyczynia się do wypalenia zawodowego. Co więcej, z analiz zebranych wywiadów wynika, że 3 informantki (N2, N3, N6) w konsekwencji chciały bądź zmieniły miejsce pracy. W dodatku tyle samo nauczycielek (N2, N4, N11) dostrzegło u siebie wyczerpanie emocjonalne oraz coraz częstsze konflikty z partnerem/ mężem (N2, N3, N10). Innymi konsekwencjami pojawiającymi się w wyniku występowania sytuacji stresowych były: lęk (N1, N8, N12); problemy ze snem (N3, N4); wypadanie włosów (N3); zaburzenia odżywiania w postaci nadmiernego apetytu (N3) lub jego braku (N6); nadmierne palenie papierosów (N6); ciągle podenerwowanie (N12), a także brak właściwej organizacji pracy, czyli realizowanie obowiązków zawodowych np. wypełnianie dokumentacji na ostatnią chwilę (N5).

Z powyższych danych można dostrzec, iż skutki stresu doświadczanego przez nauczycieli przedszkolnych oddziałują na ich zdrowie, rodzinę, pracę zawodową oraz funkcjonowanie w życiu społeczno-kulturalnym. W dodatku z zaprezentowanych analiz wynika, że nauczyciele stażysty i dyplomowani nie zmagają się z ciągłym zmęczeniem, który jest efektem stresu. Może to mieć związek z tym, iż nauczyciele stażysty są młodymi osobami i dysponują krótkim stażem zawodowym, natomiast dyplomowani mają wieloletnie doświadczenie w swojej pracy zawodowej, dzięki czemu mają wypracowane własne metody niwelowania czynników stresogennych. Oprócz tego, wychowawcy przedszkolni najczęściej zmagają się z somatycznymi i psychologicznymi skutkami stresu, dlatego też aby on się nie kumulował i nie nawarstwiał konieczne jest wypracowanie własnych metod radzenia sobie w sytuacji stresogennej. Sposoby, które wykorzystują w takich momentach nauczycielki wychowania przedszkolnego ilustruje tabela nr 10.

Niemal wszystkie badane nauczycielki (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N12) eliminują stres podczas rozmowy z drugą osobą. Według osób biografowanych może to być ktoś bliski np. siostra, mąż, partner lub ktoś z pracy np. pomoc nauczyciela, drugi nauczyciel z grupy. Podczas rozmowy nie muszą być zrozumiane, lecz chodzi im głównie o zrelacjonowanie i przedstawienie tego, co się wydarzyło oraz jakie emocje im wówczas towarzyszyły – „rozmowa bardzo dużo daje, żeby się po prostu wygadać komuś” (N6); „na pewno muszę się wygadać, przerobić jakby ten temat” (N10). Warto dodać, iż zarówno nauczyciele dyplomowani, jak

również stażyci wykorzystują werbalizację by redukować napięcie wywołane sytuacją stresową. Dla 9 pań (N1, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N11) spacer i kontakt z naturą są najlepszą formą przezwyciężenia doznających stresorów. Inną, równie często stosowaną formą radzenia sobie ze stresem jest wszelka aktywność fizyczna. Wśród 7 rozmówczyń (N3, N4, N7, N8, N9, N10, N11) najczęściej dominuje: bieganie, jazda na rowerze, pływanie, treningi na siłowni, jak również w zaciszu domowym – „rower, to mnie odstresowuje. ROWER to bardzo lubię” (N8). Kolejnym sposobem jest sen. Połowa nauczycielek przedszkola (N2, N4, N6, N7, N8, N9) wskazała, iż po ciężkim, stresującym dniu, aby zregenerować się, potrzebują drzemki w ciągu dnia lub wyspania się, np. „po pracy, takim późniejszym popołudniu godzina 16:00, 17:00 po prostu czasem spałam tą godzinę i to też mi pozwoliła tak się odstresować” (N7). Co ciekawe, sposób tych 6 wspomnianych kobiet 4 z nich (N4, N6, N7, N8) redukuje stres za pomocą rozwijania swoich pasji i zainteresowań np. czytanie książek, słuchanie muzyki, robótki ręczne, fitness, rysowanie, czy malowanie kolorowanek. Oprócz tego, 5 kobiet (N1, N2, N5, N6, N8) uznało, iż najlepszym sposobem niwelującym czynniki stresogenne jest zajęcie głowy czymś innym i skupienie swojej uwagi na rzeczach lub sytuacjach, które nie nawiązują do stresorów, np. bawienie się z wychowankami, oglądanie seriali bądź filmów, sprzątanie mieszkania itp. Tyle samo biografowanych (N1, N2, N4, N9, N12) uważa, że odpręża ich pobycie sam na sam ze sobą, by móc się wyciszyć i zrelaksować. Ponadto, co trzecia nauczycielka (N4, N7, N8, N9) eliminuje stres poprzez słuchanie różnych gatunków muzyki – „wszyscy twierdzą, że .hh muzyka klasyczna to jest taka na odstresowanie się. Nie zawsze. Ja słucham różnych gatunków od disco polo, po pop, rock” (N8). Innymi formami zredukowania stresu jest: czytanie książek (N4, N8, N9), a także spędzanie czasu z bliskimi (N4, N5, N7). Jedna z badanych podczas swojej narracji powiedziała: „Chodzi o to, aby złapać ten spokój i ciszę i to mi wystarczy” (N9). Warto dodać, iż metody radzenia sobie ze stresem są zależne od czynnika stresogenego, ponieważ jeśli nauczyciel notorycznie doświadcza w pracy stresu, wówczas sposoby krótkoterminowe nie będą skuteczne i trzeba zastosować oraz wdrożyć techniki długofalowe, czyli np. zmiana dotychczasowego nastawienia.

Tabela 10. Metody radzenia sobie ze stresem według badanych nauczycieli przedszkolnych

Metody radzenia sobie ze stresem	Liczba badanych nauczycieli
Rozmowa	11 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N12
Spacer i kontakt z naturą	9 kobiet N1, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N11

Aktywność fizyczna	7 kobiet N3, N4, N7, N8, N9, N10, N11
Sen	6 kobiet N2, N4, N6, N7, N8, N9
Odwrócenie uwagi	5 kobiet N1, N2, N5, N6, N8
Chwila dla siebie	5 kobiet N1, N2, N4, N9, N12
Rozwój własnych pasji	4 kobiety N4, N6, N7, N8
Słuchanie muzyki	4 kobiety N4, N7, N8, N9
Czytanie książek	3 kobiety N4, N8, N9
Czas spędzony z bliskimi	3 kobiety N4, N5, N7

Źródło: opracowanie własne.

Reasumując, można stwierdzić, że badani wychowawcy przedszkola stosują przede wszystkim metody krótkoterminowe, o których pisali Sven Litzke i Horst Schuh⁵⁵⁹. Otrzymane wyniki różnią się nieco od danych przedstawionych przez Stanisława Korczyńskiego, gdyż z danych przedstawionych w tabeli nr 10 wynika, że nauczyciele odstresowują się podczas rozmów z drugą osobą, spaceru i kontaktu z naturą, aktywności fizycznej oraz snu. Natomiast badania Korczyńskiego ukazują, że nauczyciele przedszkolni redukują napięcie poprzez słuchanie muzyki, spacer i kontakt z naturą, objadanie się, a także czytanie ulubionych książek oraz uprawianie sportu. Tym, co różnicuje te dwa badania jest to, że nauczyciele lubelskich przedszkoli redukują stres za pomocą snu oraz czasu spędzonego z bliskimi, np. mężem, narzeczoną, dziećmi. Należy podkreślić, iż każda biografowana, bez względu na stopień awansu zawodowego, ma przynajmniej dwa swoje sposoby radzenia sobie ze stresem. Ich wielość i różnorodność zależy od poziomu stresu, czynnika stresogennego oraz czasu jego trwania. Z kolei biorąc pod uwagę staż pracy, to można zaobserwować, iż nauczyciele mający minimum 10-letnie doświadczenie na stanowisku wychowawcy przedszkola redukują stres za pomocą rozmów, spacerów, aktywności fizycznej oraz zagospodarowania czasu tylko dla samej siebie. Prawdopodobnie związane jest to z wyznaczeniem granic i zachowaniem równowagi

⁵⁵⁹ Dokładne zostały one opisane w ostatnim paragrafie rozdziału 2.

między życiem prywatnym, a zawodowym, co może być bardzo trudne dla nauczycieli, którzy nie posiadają tak dużego doświadczenia na tym stanowisku. Jako podsumowanie można przytoczyć wypowiedź wychowawczynie z 30-letnim stażem pracy: „jak byłam młodą nauczycielką, wracam do domu i gdzieś tam sobie rozpiętywałam [...] Teraz już zostawiam pracę. [...] Ja wychodzę, zostawiam pracę i żyję sobie swoim życiem” (N12).

Rozdział 6.

Zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego na podstawie wyników badań własnych

Analizy w rozdziale tym, koncentrować się będą wokół zagadnień związanych z występowaniem wypalenia zawodowego w profesji nauczyciela wychowania przedszkolnego. W poprzednim rozdziale omówione zostało zjawisko stresu i uwarunkowania wywołujące czynniki stresogenne w pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej, natomiast niniejszy rozdział będzie obejmował zjawisko wypalenia zawodowego i uwarunkowania, które generują jego powstawanie w percepcji osób pracujących w placówkach przedszkolnych. Najpierw zaprezentowany będzie stopień poczucia wypalenia zawodowego, a następnie zostanie przedstawione *burnout* i jego symptomy w środowisku badanych wychowawców przedszkolnych. Natomiast, nieco dalej ukazane zostaną uwarunkowania omawianego zjawiska oraz formy i metody wsparcia (bądź ich brak) nauczycieli wychowania przedszkolnego podczas trudnych sytuacji zawodowych.

6.1. Stopień poczucia wypalenia zawodowego

Trud pracy, duże zaangażowanie w swoje obowiązki, potrzeba elastyczności i kreatywności, dynamiczne zmiany systemu edukacji, postępująca globalizacja, rozwój nowoczesnych technologii, postawa społeczeństwa, edukacja w czasie pandemii COVID-19, a także permanentny stres są tylko namiastką czynników sprawiających, że nauczyciele wychowania przedszkolnego mogą zmagać się z wyczerpaniem zarówno fizycznym, jak również emocjonalnym, ich motywacja do powierzonych im obowiązków będzie coraz mniejsza, a nawet może prowadzić do unikania kontaktu z drugim człowiekiem, jego przedmiotowego traktowania bądź izolowania się od niego. Z kolei praca na stanowisku nauczyciela edukacji przedszkolnej wymaga bezpośredniej i ciągłej interakcji pomiędzy dzieckiem a wychowawcą, nauczycielami, wychowawcą – dyрекcją oraz kadrą niepedagogiczną np. pomocą nauczyciela, woźną. W związku z tym wspomniany zawód narażony jest na zjawisko wypalenia zawodowego, co jednocześnie może oddziaływać negatywnie na wychowanka, samego nauczyciela, ale również na jego otoczenie zarówno pracownicze, jak i rodzinne.

Kobiety podczas badania były poproszone o określenie czy obecnie mają poczucie wypalenia zawodowego. Spośród wszystkich nauczycielek aż 5 z nich (N2, N3, N5, N9, N10) ma poczucie, iż doświadcza zjawiska *burnout*. Biografowane dodały, iż zmagają się z tym syndromem od dłuższego czasu i niejednokrotnie towarzyszy im bezsilność, złość, stres oraz bezradność, a także spadek motywacji w porównaniu z sytuacją na początku swojej pracy lub roku przedszkolnego. Dodatkowo czują się mocno zmęczone, a także odkładają na później swoje obowiązki, co w następstwie generuje u nich duży poziom stresu. Warto nadmienić, iż w momencie badania, poczucie wspomnianego zjawiska doznają kobiety będące nauczycielem stażystą, kontraktowym oraz mianowanym. Pozostałe 7 informantek (N1, N4, N6, N7, N11, N12) uznało, iż w dniu wywiadu nie doświadczały wypalenia zawodowego – „Hahah. A po mnie to słyhać? ((śmiech)) Nie, nie mam takiego poczucia, naprawdę” (N11). Należy jednak podkreślić, że spośród powyżej wskazanych nauczycielek, 4 z nich (N4, N6, N11, N12) w swojej karierze zawodowej zmagają się z wypaleniem. Najczęściej pojawiało się ono w pierwszej placówce i pierwszych latach pracy, czyli u osób w młodym wieku, w czasie rozpoczynania zatrudnienia na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego i nie mających dużego doświadczenia zawodowego – „W mojej pierwszej pracy, ja pracowałam w prywatnym przedszkolu przez 4 miesiące, to była moja pierwsza praca [...] ja już wtedy po trzech miesiącach pracy byłam wypalona i chciałam zmienić zawód” (N6).

Tylko 3 nauczycielki edukacji przedszkolnej (N1, N7, N8) nie doznają i nie doznawały wypalenia zawodowego w swojej pracy. Może to wynikać z tego, iż biografowane przed podjęciem pracy w placówce przedszkolnej, podejmowały zatrudnienie w innych branżach i posiadają doświadczenie zawodowe w różnym zakresie, np.

gdybym pracowała tylko i wyłącznie w przedszkolu i nie znała żadnej innej pracy, mogłabym się bać, że dopadnie mnie wypalenie. Yyy natomiast człowiek trochę przepracował w innych miejscach: i w handlu, i na uczelni, i w administracji także jakiś bagaż doświadczeń jest (N1).

Nauczycielki, które zmagają się (N4, N6, N11, N12) ze zjawiskiem *burnout* wskazały, że wielokrotnie towarzyszył im narastający stres, niechęć do angażowania się w sprawy placówki i wychowanków, wyczerpanie emocjonalne, trudności ze snem i ciągle zdenerwowanie, a także permanentne myślenie o pracy oraz lęk przed pójściem do niej. Oprócz tego jedna badana (N12) dodała, iż mierzyła się z syndromem niedzielnego popołudnia, czyli pod koniec weekendu występowała u niej obawa na myśl o zbliżającym się poniedziałku. Oto przykładowe wypowiedzi, które przedstawiają dolegliwości, jakie towarzyszyły badanym:

Ja byłam tak w pewnym momencie zniechęcona, że ja wstawałam i płakałam, płakałam, siadałam na łóżku i płakałam i mówię: „Ja nie pójdę to tej pracy. Ja nie pójdę, ja tam nie pójdę. Ja nie dam rady. Nie dam rady na nią patrzeć, słuchać jej głosu, tego jak ona podjeżdża samochodem” (N6).

Już do tego dochodziło, że zaczęłam mieć mdłości, jak wstawałam rano. Po prostu nie chciało mi się iść do pracy (N11).

miałam takie sytuacje właśnie, że przed pójściem do pracy [...] że jak w poniedziałek miałam iść do pracy no to w niedzielę już biegunka, odruchy wymiotne, ból brzucha. Było tak, było tak (N12).

Każda z wymienionych kobiet (N4, N6, N11, N12) inaczej poradziła sobie z wypaleniem, co potwierdza, iż nie jest możliwe zaproponowanie konkretnej i jednoznacznej metody eliminującej wypalenie zawodowe. Badane nauczycielki m.in. zmieniły miejsce pracy i rodzaj placówki przedszkolnej, zaczęły uprawiać sport, ustaliły własne cele i priorytety, rozmawiały z dyrekcją przedszkola, a także otrzymały wsparcie od swoich najbliższych. Oprócz tego, u jednej biografowanej (N12) omawiane zjawisko przestało się rozwijać wraz z odejściem dyrekcji placówki.

Niepokojące jest również to, że z przeprowadzonych wywiadów wynika, iż 2 nauczycielki (N6, N12) w swej pracy zawodowej doświadczyły mobbingu, który był dodatkowym źródłem silnego stresu. Warto podkreślić, iż obie badane zmagaly się z wspomnianym zjawiskiem na początku swojej ścieżki zawodowej. Najlepiej obrazują to poniższe wypowiedzi:

Mobbingu doświadczyłam i to, i to w mojej pierwszej pracy [...] ja nie wiedziałam, że nie wiem coś może robię źle; ktoś może mi powinien coś powiedzieć, że słuchaj nie nie nie, spróbuj tak. Nie. Zaraz były krzyki ze strony dyrektorki, ciągle kontrolowanie, kamery w salach, kamery na korytarzu, kamery wszędzie i po prostu ja w pewnym momencie czułam się osaczona (N6).

Ja byłam po prostu tak gnębiona, że ja miałam serdecznie dosyć, wtedy już nie wiedziałam, co ja mam robić. To było właśnie tak, to hospicja hospicja hospicją pogania i tak dalej. I tylko przez radio węzeł [...] „Pani [imię] proszę do kancelarii”, więc ja po prostu z sercem na ramieniu, motyle w brzuchu, gorzkie śliny do buzi mi podchodziły. [...] szłam do kancelarii to tylko po to żeby się dowiedzieć, jaka jestem beznadziejna i yyy to słowo nie takie napisałam w planach, a to powinnam zamienić, a to tam a to siam yyy, więc wracałam do sali i szłam do schowka wypłakać się (N12).

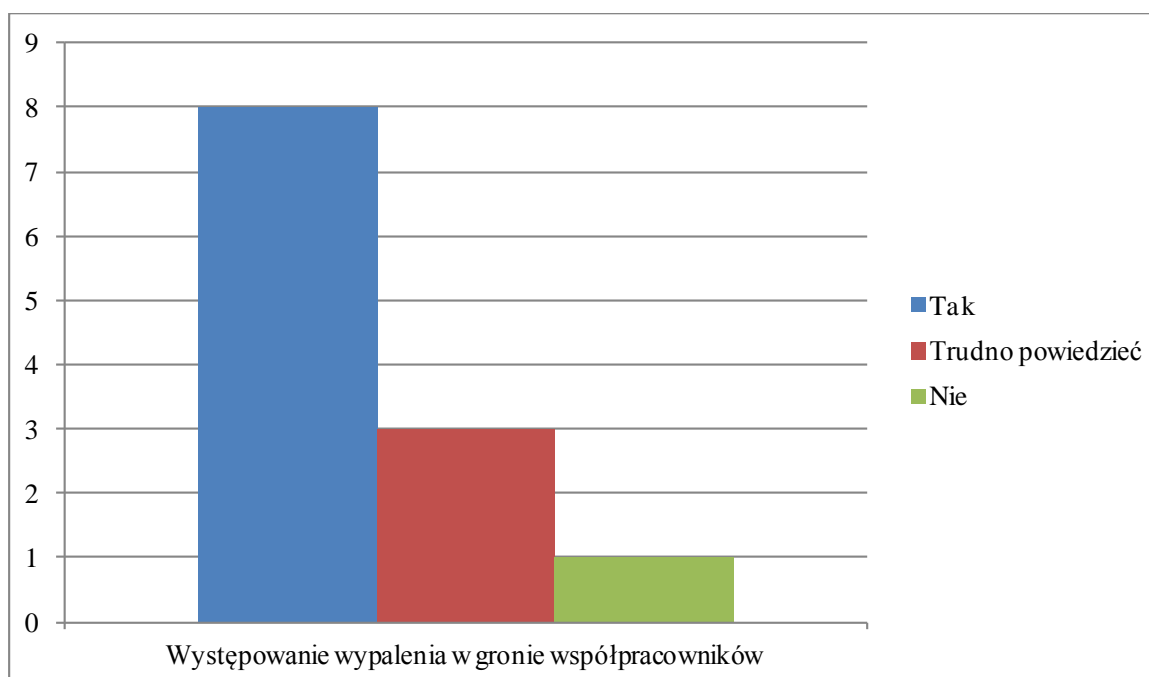
Przytoczone fragmenty wypowiedzi pokazują, iż doświadczanie mobbingu w pracy negatywnie wpływało na stan psychiczny nauczycieli, a także obniżało ich poczucie własnej wartości.

Podsumowując analizy dotyczące poczucia wypalenia zawodowego wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego można dostrzec, iż syndrom *burnout* jest dość powszechny we wspomnianym zawodzie. Alarmujące jest to, że prawie połowa badanych ma poczucie przywołanego powyżej zjawiska i są to kobiety mające zarówno półtoraroczny staż zawodowy, jak również 10-letni, co wskazuje, iż z wypaleniem mogą zmagać się młodzi, starsi oraz doświadczeni nauczyciele przedszkolni. Ponadto wśród pozostałych biografowanych, aż 4 z nich doznało omawianego zjawiska podczas swojej kariery zawodowej w przedszkolu. Warte uwagi jest to, że nauczycielki dyplomowane oznajmiły, iż na dzień badania nie mają poczucia wypalenia, lecz pracując jako wychowawca edukacji przedszkolnej przeżywały to zjawisko. W związku z tym każdy może się z nim zmagać, bez względu na wiek i staż pracy.

6.2. Wypalenie zawodowe w percepcji nauczycieli wychowania przedszkolnego

Kolejne analizy wyników badań nawiązywać będą do objawów wypalenia zawodowego, które zdaniem informantek występują w ich środowisku pracy. Badane nauczycielki edukacji przedszkolnej poproszone były o odpowiedź na pytanie: *czy dostrzega Pani wypalenie zawodowe wśród swoich kolegów / koleżanek z pracy?* Badane najczęściej udzielały odpowiedzi, że obserwują w gronie swojej kadry pedagogicznej zjawisko *burnout* (8 odpowiedzi – N1, N2, N4, N5, N9, N10, N11, N12). W swojej wypowiedzi zwróciły uwagę na to, że „wypalenie to każdy przechodzi, nawet z kilka razy” (N9), a także jest to „zjawisko normalne po wielu latach [...]. Natomiast uważam, że właśnie można się wypalić i w młodym wieku” (N4). Trzy kobiety (N3, N7, N8) wskazały, iż trudno im powiedzieć, czy takie zjawisko występuje, ponieważ nigdy nie interesowały i nie wgłębiały się w tematykę dotyczącą omawianego zagadnienia. Warto nadmienić, że jedna z nauczycielek (N6) na dzień badania nie dostrzega wypalenia, lecz w roku przedszkolnym 2020/2021 miała możliwość zaobserwowania go u jednej z koleżanek, która odeszła już na emeryturę. W dodatku biografowana ta stwierdziła, że „nie mówi się konkretnie o tym, że chyba się wypaliłam zawodowo, że już po prostu nie mogę [...] nie mówi się o tym właśnie, że mam już dosyć i po prostu nienawidzę tego co robię” (N6). Przytoczony cytat pokazuje, że nauczycielki przedszkola nie przyznają się, iż mogą doświadczać wypalenia zawodowego. Może to wynikać z obawy o: utratę pracy, reakcję dyrekcji i współpracowników bądź rodziców wychowanków.

Poniższy wykres nr 1 przedstawia dane dotyczące występowania wypalenia zawodowego wśród kolegów, koleżanek z pracy badanych nauczycielek edukacji przedszkolnej.



Wykres 1. Dostrzeżenie przez badane nauczycielki występowania wypalenia wśród s woich kolegów/koleżanek z pracy

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie wypowiedzi osób biografowanych można stwierdzić, że bez względu na stopień awansu zawodowego, nauczyciele przedszkolni dostrzegają wypalenie, z którym zmagają się ich koledzy i koleżanki z pracy. Jednakże doświadczanie omawianego zjawiska w powyższej profesji może być większe, lecz wychowawcy pracujący w przedszkolach nie chcą się do tego przyznawać.

Następne pytanie dotyczyło symptomów wypalenia zawodowego wśród współpracowników badanych kobiet. Dziesięć nauczycielek przedszkolnych (N1, N3, N4, N5, N6, N8, N9, N10, N11, N12) dostrzega, iż ich koledzy, koleżanki z pracy zmagają się z omawianym zjawiskiem o czym może świadczyć brak cierpliwości do wychowanków, drażliwość oraz permanentne podnoszenie głosu. Tyle samo rozmówczyń (N2, N3, N4, N5, N7, N8, N9, N10, N11, N12) uznało, że „widać to takie mniejsze zaangażowanie, nauczyciel taki nie przykłada się już do swojej pracy” (N2), a także nie podejmuje aktywnych działań, by rozwiązać problemy, z jakimi zmagają się dzieci w grupie. W dodatku według 10 badanych (N1, N2, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12) objawem *burnout* jest brak chęci do pracy i jej chodzenia, a także zrzucanie swoich obowiązków na innego nauczyciela, najczęściej młodszego:

zdarzają się też koleżanki, które są yy starsze stażem i mają rację. I my młodzi to yyy generalnie chcemy się tylko pokazywać i zależy nam na awansach. Co jest nieprawdą, natomiast one tak uważają, bo im się nie chce, bo już się napracowały, bo one są, przecież już dyplomowane, więc im nic nikt nie może zrobić (N1).

Osoby biografowane (9 kobiet: N2, N3, N4, N5, N6, N9, N10, N11, N12) równie często słyszą, że nauczyciele pracujący w ich przedszkolu, doświadczają ciągłego zmęczenia, a czynności, które dotychczas nie stwarzały im żadnego problemu, stają się uciążliwe oraz nieprzyjemne. Inną zaobserwowaną oznaką wypalenia jest wcześniejsze wychodzenie z pracy. Taki symptom zauważyła prawie połowa badanych kobiet (N2, N7, N9, N10, N11). Tylko 3 informantki dostrzegły wśród swoich współpracowników m.in. spóźnianie się na swoje zajęcia oraz swoją zmianę (N2, N9, N12); niechęć do brania zastępstw (N2, N7, N11), a także nie wykonywanie powierzonych im obowiązków na czas (N2, 10, N11). Nieco mniej nauczycielek edukacji przedszkolnej zauważyło, że wychowawcy wypaleni chodzą często na zwolnienia lekarskie pod różnymi pretekstami (N11, N12) oraz mają problemy z koncentracją (N3, N6). W tabeli nr 11 zostały zaprezentowane symptomy wypalenia zawodowego, które dostrzegają wśród swoich kolegów, koleżanek z pracy badane nauczycielki wychowania przedszkolnego.

Tabela 11. Symptomy wypalenia zawodowego

Objawy wypalenia	Liczba badanych nauczycieli
Brak cierpliwość	10 kobiet N1, N3, N4, N5, N6, N8, N9, N10, N11, N12
Brak zaangażowania w swoją pracę	10 kobiet N2, N3, N4, N5, N7, N8, N9, N10, N11, N12
Brak chęci do pracy i jej chodzenia	10 kobiet N1, N2, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12
Ciągłe zmęczenie	9 kobiet N2, N3, N4, N5, N6, N9, N10, N11, N12
Wcześniejsze wychodzenie z pracy	5 kobiet N2, N7, N9, N10, N11
Spóźnianie się do pracy, na swoje zajęcia	3 kobiety N2, N9, N12
Niechęć do brania zastępstw	3 kobiety N2, N7, N11
Nie wykonywanie powierzonych obowiązków na czas	3 kobiety N2, N10, N11
Częste absencje	2 kobiety N11, N12
Problemy z koncentracją	2 kobiety

Zródło: opracowanie własne.

Podsumowując analizy na temat wypalenia zawodowego w percepcji badanych nauczycielek wychowania przedszkolnego, można zauważyć, iż większość z nich dostrzega omawiane zjawisko wśród swoich kolegów, koleżanek z pracy. Co więcej, z ich obserwacji wynika, że *burnout* przejawia się w różny sposób, mając negatywny wpływ na realizację swoich obowiązków, organizację, podejście do wychowanków i współpracowników oraz zdrowie fizyczne, a także psychiczne samego nauczyciela. Dla większości osób biografowanych, bez względu na stopień awansu zawodowego, najczęstszymi objawami, które zauważyli jest brak cierpliwości do dzieci, podnoszenie na nie głosu, brak zaangażowania w swoją pracę i sprawy ich wychowanków, tudzież brak chęci do pracy oraz chodzenia do niej. Zidentyfikowane przez nauczycielki przedszkola oznaki wpisują się w komponenty wyszczególnione przez Christinę Maslach oraz Susan Jackson⁵⁶⁰, których zdaniem wypalenie zawodowe przejawia się wyczerpaniem emocjonalnym, depersonalizacją oraz poczuciem obniżenia dokonań osobistych.

6.3. Uwarunkowania wypalenia zawodowego

W literaturze przedmiotu uwarunkowania występowania wypalenia zawodowego najczęściej podzielone są na trzy płaszczyzny: indywidualne, organizacyjne oraz interpersonalne. Jednakże w związku z tym, że zdecydowana większość publikacji nawiązuje do nauczycieli szkół masowych, specjalnych, a także gimnazjów, na potrzeby niniejszej dysertacji i w wyniku przeprowadzonych badań został określony autorski podział uwarunkowań wypalenia zawodowego w pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej. W niniejszym paragrafie zaprezentowane będą cztery kategorie uwarunkowań, a mianowicie uwarunkowania: systemowe, zawodowo-pracownicze, indywidualne oraz zewnętrzne.

6.3.1. Uwarunkowania systemowe

Pierwszą wyszczególnioną grupą uwarunkowań są uwarunkowania systemowe, czyli takie, które regulowane są przez akty prawne tj. np. Ustawy (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela), Rozporządzenia (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli). Na wspomniane uwarunkowania znikomy wpływ mają nauczyciele edukacji przedszkolnej, a także

⁵⁶⁰ Ch. Maslach, *A multidimensional Theory of Burnout*, in: *Theories of organizational stress*, ed. C. L. Cooper, New York: Oxford University Press 1998, s. 69.

w zależności od rodzaju placówki (publiczna, niepubliczna) dyrektorzy przedszkoli. W niniejszym podziale zostało wyszczególnione 10 czynników generujących występowanie wypalenia zawodowego w zawodzie nauczyciela przedszkolnego, które zostały przedstawione w tabeli nr 12.

Niemal wszystkie badane (11: N1, N2, N3, N4, N5, N6, N8, N9, N10, N11, N12) uważają, że kluczowym źródłem wypalenia zawodowego w ich profesji jest biurokracja i nadmiar dokumentów, które muszą wypełnić i napisać. Są to dokumenty związane zarówno z wychowankiem (np. dziennik zajęć grupy, diagnoza gotowości szkolnej, obserwacje pedagogiczne), promocją placówki (np. różnego rodzaju projekty, konkursy międzyprzedszkolne), jak również awansem zawodowym nauczyciela (np. sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego). Osoby biografowane wypowiedziały się, że:

- „nie ukrywajmy ministerstwo zarzuca nas biurokracją, tak?” (N1),
- „U nas też pani dyrektor lubi bardzo dużo mieć papierków, naprawdę. Też wiem, że nie wszędzie tak jest, no a my musimy dużo różnych rzeczy robić [...] dla nas to jest i uciążliwe i takie po prostu bezsensowne” (N4),
- „tak samo obserwacje dzieci, diagnozy. My uzupełniamy z dziećmi na konkretnych jakichś tam materiałach, ale my musimy też wszystko w komputerze to opisać pięknie: A, B, C, D, E, 1, 2, 3 i to bardzo jest pracochłonne żeby to każde dziecko później, ładnie to wszystko opisać” (N5),
- „Papierologia. To jest dla mnie chyba zmora współczesnego świata i wszystkich. Nie dość, że to bardzo dużo czasu nam zabiera, gdzie ja nie mam czasu pisania dziennika yyy w przedszkolu” (N8).

Kolejnym bardzo często wymienianym uwarunkowaniem jest niskie i nieadekwatne do wykształcenia oraz realizowanych obowiązków wynagrodzenie. Zdaniem aż 11 nauczycielek (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N12) otrzymywana pensja nie jest stosowna i proporcjonalna do wykonywanej pracy. Zarówno nauczyciele stażysty, jak również dyplomowani są zdania, iż: „To wynagrodzenie jest bardzo niskie. Absolutnie nie uwzględnia chęci nauczyciela do szkolenia się, do doskonalenia [...] To wynagrodzenie w zasadzie demotywuje” (N3). Co więcej, badane kobiety wstydzą się wśród swoich znajomych i rodziny mówić ile zarabiają, ponieważ uwzględniając poświęcone lata na naukę, odpowiedzialność jaka na nich spoczywa oraz wkład w swoją pracę, nie odzwierciedla to w żaden sposób „jak my pracujemy; ile my poświęcamy; ile robimy PO PRACY JESZCZE, dodatkowo” (N6). W swoich wypowiedziach nauczycielki podkreśliły, iż ich placówki nie są odpowiednio wyposażone i wielokrotnie muszą z własnych funduszy kupować np. materiały do zajęć, przewodniki, rzeczy potrzebne do wykonania gazetek i dekoracji sali, a także pokrywać koszty drukowania,

kserowania oraz doszkalania się np. studia podyplomowe, kursy, szkolenia. Niejednokrotnie wymaga się by „nauczyciel wszystko przyniósł i zrobił. [...] Pensja nie zapewnia po prostu też godnego bytu żeby ten nauczyciel miał poczucie wartości” (N9). W dodatku kobiety mocno akcentowały, że ich wynagrodzenie jest porównywalne do pensji pomocy nauczyciela, czy pani woźnej – „W TYM MOMENCIE KIEDY U NAS W PRACY NAUCZYCIELKA Z 5 LATNIM STAŻEM ZARABIA TYLE SAMO CO PANI WOŻNA PO PODSTAWÓWCE TO UWAŻAM, ŻE TO LEKKIE PONIŻENIE” (N12). Warto nadmienić, iż na niskie zarobki nauczyciela edukacji przedszkolnej zwracają uwagę biografowane mające własne dzieci, będące w związku małżeńskim, ale również będące osobami samotnymi.

Dla 11 badanych (N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N12) wypalenie zawodowe może powstawać w wyniku dużego natłoku obowiązków do wykonania. Nauczyciele pracujący w przedszkolu prowadzą zajęcia opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne realizując obowiązującą podstawę programową, a także ich obowiązkiem jest zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa oraz warunków do holistycznego rozwoju wychowanka. Chcąc, by ich zajęcia były ciekawe i kreatywne wymyślają prace plastyczne, tworzą kalendarz wydarzeń i uroczystości przedszkolnych, organizują dni nietypowe np. Dzień Dinozaura, opracowują scenariusze przedstawień, przygotowują: pomoce dydaktyczne, dekoracje sali, a także gazetki oraz uczestniczą w wielu szkoleniach, kursach, webinarach. Ponadto, na początku roku przedszkolnego przeprowadzają obserwację każdego ucznia, natomiast pod koniec roku dokonują analizy gotowości szkolnej dzieci 6-letnich. Wychowawcy grup przedszkolnych organizują wycieczki, spacer, konkursy wśród dzieci ze swojej placówki i biorą udział w konkursach organizowanych przez inne placówki i instytucje. Biografowane podkreśliły, że w grupach młodszych „są dzieci, które [...]: uczą się podstaw, one nie potrafią same nieraz usiąść na toalecie, nie potrafią same ściągnąć bielizny, spodenek. One naprawdę wymagają dużo zaangażowania, dużo serca i dużo uwagi” (N2). Oprócz tego kobiety zwracały uwagę, że prowadzą rozmowy i konsultacje z rodzicami, specjalistami np. logopedą, uczestniczą w radach pedagogicznych, dokumentują swoją pracę prowadząc dzienniki, różnego rodzaju dokumenty, a także piszą plany zajęć, według których później pracują. W swoich wypowiedziach badane wskazywały, że „tak naprawdę tych godzin jest mnóstwo, bo nie jestem z tymi dziećmi, ale mam dużo rzeczy do przygotowania i do zrobienia, jak chcę być dobrym nauczycielem” (N9), co niejednokrotnie powoduje, iż dużą część obowiązków wykonują w domu, ponieważ „w pracy nie mam fizycznie możliwości, bo jest krzyk i hałas, bo jest szum” (N2).

Innym uwarunkowaniem, który według nauczycielek może prowadzić do syndromu wypalenia są zbyt liczne grupy przedszkolne. Niemal wszystkie osoby biografowane mają 25 osób w prowadzonych grupach. Spośród 12 badanych, aż 10 z nich (N1, N2, N3, N4, N5, N6,

N7, N9, N10, N12) uważa, że mając 25 dzieci bardzo ciężko jest im objąć uwagą i działaniem każde dziecko. Mając taką liczbę wychowanków, informantki zwróciły uwagę, że dzieci pracują w różnym tempie i różnie sobie radzą z wyznaczonymi zadaniami, a w momencie, gdy starają się podchodzić do każdego z nich, w grupie zaczyna panować chaos. W dodatku prowadząc grupę, do której uczęszczają dzieci 3-letnie nauczyciele przedszkolni (zwłaszcza na początku roku) muszą włożyć wiele wysiłku, zaangażowania, cierpliwości, troski i uwagi, gdyż jest to czas nauki od podstaw. Wówczas wychowawcy bardzo szybko są przemęczeni i przepracowani oraz zaczynają odczuwać niechęć do swojej pracy, co może się odbić niekorzystnie na wychowankach. Oprócz tego, wspomniana powyżej liczba dzieci sprawia, że w sali jest dużo większy hałas, szum, krzyk, co wymaga od wychowawcy głośnego komunikowania poleceń, gdyż w przeciwnym razie nie będzie on w stanie zdyscyplinować swoich podopiecznych. Praca w tak licznych grupach może być niekorzystna dla dzieci z dwóch powodów. Po pierwsze, mając wychowanka „słabszego”, mającego zaległości, nauczyciel poświęca mu więcej czasu, by wyrównać te braki, co z kolei powoduje, że poświęca mniej czasu innym dzieciom – „na pewno mniej czasu poświęcam tym, które widzę, że same sobie bardziej dają radę, a tak nie powinno być. No i muszę poświęcać więcej uwagi właśnie dla tych słabszych” (N12). Natomiast drugim powodem jest sytuacja, gdy w grupie są dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ często dezorganizuje to pracę całej grupy i wówczas „edukacja schodzi na drugi tor, a bezpieczeństwo yyy na pierwszy” (N10). Badane kobiety dostrzegły również, że wspólnie „Dziecko się szybciej nudzi; zniechęca, bo gdzieś tam jest przebodźcowane. Mnóstwo dzieci ma problem z integracją sensoryczną; nie potrafią usiedzieć na krzeselku; ciągle się kręcą; ciągle się odwracają; yyy często pytają o bajki żeby im włączyć” (N10). Zdaniem połowy nauczycielek (N2, N5, N7, N8, N9, N12) w grupach przedszkolnych powinno być maksymalnie 18 dzieci, natomiast 5 biografowanych (N1, N3, N4, N6, N10) wskazało, że optymalne byłyby 20-osobowe grupy.

Piątym wyszczególnionym uwarunkowaniem jest czas pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego, który zgodnie z Kartą Nauczyciela wynosi maksymalnie 25 godz. tygodniowo (w zależności od wieku dzieci). Jednakże poza pensum spędzonym w przedszkolu, nikt nie zastanawia się nad tym ile czasu poświęca nauczyciel przedszkolny, aby przygotować się do zajęć. Zdaniem 9 badanych kobiet (N1, N3, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N12) ich tydzień pracy wypełniany jest wieloma innymi zadaniami – „myślę, że w 40 godzinach razem z pracą przedszkolną się nie wyrabiam” (N1). Jak podkreślają wychowawcy dużo zależy od posiadanego doświadczenia, zaplecza materiałów, grupy wiekowej np. „Są dziewczyny, które mają po prostu całe zaplecze swoich tych yyy pomocy dydaktycznych, a [...] ja muszę sobie wszystko to na nowo przygotowywać, bo jeszcze aż tyle tego nie mam” (N5). W trakcie trwania roku

przedszkolne są również takie okresy, w których badane kobiety angażują swoich bliskich do pomocy np. podczas przygotowywania różnych dekoracji. Warto nadmienić, iż mimo długoletniego doświadczenia zawodowego, nauczycielki na bieżąco muszą dostosowywać zajęcia i aktywności do możliwości i potrzeb dzieci, co również wiąże się z dodatkowym czasem pracy. Osoby biografowane miały trudność w określeniu ile czasu dziennie poświęcają na przygotowanie się do pracy zawodowej w domu, ponieważ każdy dzień, tydzień jest inny, ale „nie ma takiego dnia yyy w ciągu tygodnia roboczego żebym nie usiadła do yy do przedszkolnych spraw” (N3). Ponadto bywają takie dni, gdy „mogę 8 godzin spędzić i nie znaleźć nic, a 8 godzin mi nikt nie odda i nie policzy do mojej pracy” (N9). Jak wynika z wypowiedzi nauczycielek przedszkola niejednokrotnie realizują swoje obowiązki i doszkalają się podczas weekendów bądź świąt.

Następnym wyróżnionym uwarunkowaniem, który może przyczyniać się do wypalenia zawodowego jest brak diagnozowania dziecka przez rodziców. Według 7 badanych (N2, N4, N6, N7, N9, N10, N12) w ich placówkach coraz częściej zapisywani są wychowankowie z różnorodnymi dysfunkcjami – „z roku na rok niestety dzieci z dysfunkcjami przybywa [...] teraz mam dzieci, które na pewno są do diagnozy” (N10). W sytuacji, gdy wychowawca grupy zaobserwuje, że dziecko zmaga się z jakimiś zaburzeniami, trudnościami np. z przyswojeniem wiedzy czy opanowaniem umiejętności, informuje rodziców o potrzebie diagnozy ich dziecka, a także wskazuje adres poradni, do której powinni się zgłosić. Niejednokrotnie nauczyciele edukacji przedszkolnej przekazując opiekunom prawnym takie wiadomości, spotykają się z wybuchem agresji, uporem z ich strony, brakiem współpracy, wyparciem oraz zupełnie innym spojrzeniem na problemy dziecka, gdyż zdaniem rodziców nie zaobserwowali nic niepokojącego w zachowaniu ich potomstwa – „dziecko z deficytem, staramy się powiedzieć o tym: że dziecko ma deficyt; że coś się dzieje niedobrego, niepokojącego. Rodzic wpiera, że z dzieckiem jest wszystko w porządku” (N6). Pomimo otrzymywanych informacji, rodzice nie udają się do poradni psychologiczno-pedagogicznej, a nauczyciele w takiej sytuacji są bezradni, ponieważ nie mają możliwości wymagania od rodziców, aby zwrócili się po profesjonalną pomoc do specjalistów w celu zdiagnozowania ich dziecka. Brak diagnozy sprawia, że nauczyciele przedszkoli nie mogą wprowadzić żadnych terapii i metod, które pozwoliłyby podjąć działania korygujące braki rozwojowe, co często negatywnie oddziałuje na ich pracę z całą grupą, a także zaangażowanie i chęć tworzenia innowacyjnych zajęć. Najlepiej obrazuje to poniższa wypowiedź:

jestem bezsilna poprzez właśnie zachowania tego chłopca, który ma gdzieś ten wysokofunkcjonujący autyzm niezdiagnozowany [...] chłopiec, który yyy nie

dostosuje się nigdy do tych norm grupowych, które może już większość dzieci zna, jednak tutaj ciągle skupienie uwagi na tym chłopcu yyy przekłada się właśnie na takie rozbieżności całej grupy. [...] jest taka dalej obawa co będzie dalej jeżeli tutaj będzie się to ciągnęło z tym chłopcem i co będzie dalej z tą grupą, która już powinna być taka ukształtowana pod względem tym społecznym, grupowym (N10).

Przytoczony cytat wskazuje, iż brak diagnozy u dziecka przekłada się na jakość pracy nauczyciela, jego stan zdrowia oraz efekty rozwojowe jego wychowanków.

Innym wymienianym przez informantki uwarunkowaniem generującym *burnout* jest brak mentora w pierwszych latach pracy. Badane określają, iż mentorem jest dla nich nauczyciel, najczęściej starszy, który podzieliłby się z nimi swoją wiedzą, umiejętnościami, doświadczeniem, a także wdrożyłby ich do pracy w profesji nauczyciela edukacji przedszkolnej. W przekonaniu 5 kobiet (N2, N4, N5, N6, N9) jest to bardzo istotny czynnik, ponieważ rozpoczynając pracę w wybranym przez siebie zawodzie, musiały same wdrożyć się w działanie i dokumentację placówki, zamiast skupić się na pracy z dzieckiem. Jednakże biografowane dostrzegły również to, że „nie każdy chce się tak dzielić do końca szczerze mówiąc. Te starsze osoby też właśnie... [...] Niektóre uważają, że są już w ogóle najmądrzejsze na świecie i jakby tak taki dystans stwarzają” (N4). Warto wspomnieć, iż każda z tych badanych doświadczyła wypalenia zawodowego na początku swojej kariery zawodowej, co może być skutkiem braku wsparcia i pomocy innych nauczycieli bądź opiekuna stażu.

Badane nauczycielki (N1, N2, N3, N7, N12) zwróciły uwagę, że czynnikiem warunkującym wypalenie zawodowe w ich zawodzie może być brak możliwości awansu zawodowego. Nauczyciele stażyści wskazują, iż w ich przypadku uzyskanie kolejnego stopnia awansu jest czasem bardzo trudne, ponieważ otrzymując umowę na zastępstwo wielokrotnie nie mają możliwości zdobycia nauczyciela kontraktowego. Z kolei inna biografowana (N3) zwróciła uwagę, iż w placówce, w której wcześniej pracowała, przeszkodą był brak opiekuna stażu, co również uniemożliwiało jej wszczęcie procedury awansowania – „pierwsze 5 lat yyy pracowałam w placówce prywatnej, gdzie no teoretycznie była opcja zrobienia yyy kolejnego awansu zawodowego, ale tak... nie do końca była opcja posiadania własnego opiekuna” (N3). Z kolei na inny aspekt zwróciła nauczycielka dyplomowana (N12), a mianowicie mając najwyższy stopień awansu zawodowego, jedyną możliwością jej doskonalenia się jest zdobycie dodatkowych kwalifikacji np. z zakresu pedagogiki specjalnej lub ubieganie się o stanowisko dyrektora placówki przedszkolnej. Nie mając motywacji do poszukiwania nowych wyzwań, brak perspektyw na wyższe zarobki oraz brak odnalezienia w sobie pasji nauczania sprawia, że ta grupa nauczycieli bardzo często doświadcza stagnacji i narażona jest na wypalenie zawodowe.

Dla 3 kobiet (N4, N7, N10) źródłem wypalenia są zróżnicowane i mieszane grupy, a mianowicie pod względem rozwojowym, wiekowym oraz połączenia kilku grup w jedną. W sytuacji, gdy nauczyciel ma pod opieką 25 dzieci, które są na innym etapie rozwoju oraz w innym wieku, wówczas rzutuje to na ich tempo pracy oraz opanowanie przez nich wiedzy i umiejętności. Poniżej zostały przytoczone przykładowe wypowiedzi nawiązujące do omawianego uwarunkowania:

Teraz mam grupę mieszaną: trzy, czterolatki. Jest to grupa, no ciężka. Bardzo ciężka pod względem właśnie i organizacyjnym, yyy mam dwa komplety książek [...] Tutaj mam taki dysonans, bo grupa yyy grupa młodszych oczekuję tego wsparcia ciągłego, grupa starszych już tutaj się nudzi, więc to już dla mnie też jest to takie w tym roku ciężkie. [...] największym problemem jest to, że yyy że w mojej grupie jest kilkoro dzieci z takimi dosyć sporymi dysfunkcjami (N10).

były dzieci łączone, nie tylko z mojej grupy, a też z dwóch poprzednich grup, więc wrzesień i październik to był taki czas jakby yyy nawiązywania się relacji między tymi dziećmi, bo dzieci po prostu stygmatyzowały się, że a ty byłeś w tej grupie, a ty byłeś w tej grupie [...] nawet rodzice/ dochodziły do nas takie słuchy dwójki rodziców, że: a ta dziewczynka nie ma się z kim bawić, bo ona jest z innej grupy, a nie ma na przykład w tym dniu czy w danym tygodniu dziecka z jej byłej grupy, która jest z nami teraz i ona nie ma koleżanek, tam się rodzice skarżyli. [...] była taka trudność, że te dzieci były z różnych grup yyy i było ich trudno okiełznać (N7).

Z narracji biografowanych wynika, że zróżnicowane grupy oddziałują negatywnie na funkcjonowanie dzieci, wyrównywanie pojawiających się trudności np. w opanowaniu jakiejś umiejętności, a także na efekty realizacji założonych przez nauczyciela celów.

Tylko jedna badana (N7) uznała, że zjawisko *burnout* może być efektem niedoboru nauczycieli zatrudnianych w przedszkolu. Wówczas niejednokrotnie wychowawca musi realizować zdecydowanie więcej obowiązków, co przekłada się na jego jakość pracy. Brak kadry pedagogicznej sprawia, że nauczyciel wcześniej przychodzi do pracy lub zostaje w niej dłużej, bierze zastępstwa za nieobecnego pracownika, a nawet prowadzi zajęcia, do których nie ma uprawnień, np. „miałam prowadzić zajęcia z angielskiego, gdzie w ogóle nie miałam upoważnień do tego żebym powiedziała angielski [...] Jeszcze zostawałam po godzinach sprzątać, nikt mi dodatkowo za to nie płacił” (N7). Rezultatem tego może być zniechęcenie pracą oraz brak zaangażowania w nią, co ostatecznie może sprawić wystąpienie omawianego zjawiska.

Tabela 12. Uwarunkowania systemowe w opinii badanych kobiet

Uwarunkowania systemowe	Liczba badanych nauczycieli
Nadmiar dokumentacji	11 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N6, N8, N9, N10, N11, N12
Niskie wynagrodzenie	11 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N12
Nadmiar obowiązków	11 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N12
Duże grupy	10 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N12
Czas pracy	9 kobiet N1, N3, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N12
Brak diagnoz u wychowanków	7 kobiet N2, N4, N6, N7, N9, N10, N12
Brak mentora	5 kobiet N2, N4, N5, N6, N9
Brak możliwości awansu zawodowego	5 kobiet N1, N2, N3, N7, N12
Zróznicowane grupy	3 kobiety N4, N7, N10
Brak kadry	1 kobieta N7

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując analizy dotyczące uwarunkowań systemowych warto zauważyć, iż każda badana nauczycielka dostrzega, że mogą one w dużej mierze generować wypalenie zawodowe w ich profesji. Co więcej, bez względu na posiadany stopień awansu zawodowego i rodzaj placówki, najczęściej wymienianymi czynnikami są: nadmiar dokumentacji, niskie wynagrodzenie, nadmiar obowiązków do zrealizowania, duże grupy, poświęcany czas pracy, a także brak diagnoz wśród dzieci. Biografowane zgodnie i wielokrotnie wskazały, że praca jaką wykonują, ile poświęcają dla swoich wychowanków oraz ile dodatkowo robią po pracy i jaka odpowiedzialność na nich spoczywa, nie jest odpowiednio finansowana, a warunki, w jakich pracują są wręcz demotywujące i zniechęcające do angażowania się w swoje obowiązki i rozwój zawodowy. Najmniej uwarunkowań dostrzega jedna rozmówczyni (N11). Najprawdopodobniej wynika to z zajmowanego przez nią stanowiska w przedszkolu.

6.3.2. Uwarunkowania zawodowo-pracownicze

Kolejną wyszczególnioną kategorią przyczyniającą się do wypalenia zawodowego wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej są uwarunkowania zawodowo-pracownicze, a więc te, które odnoszą się do czynników tkwiących w środowisku placówki, a także relacji międzyludzkich zarówno pomiędzy nauczycielami, nauczycielami – przełożonymi oraz nauczycielami – rodzicami ich wychowanków. Poniżej zostanie przedstawionych 7 uwarunkowań, na które składa się m.in.: współpraca z rodzicami dzieci, relacje z dyrekcją przedszkola, współpraca na płaszczyźnie nauczyciel – nauczyciel, atmosfera w pracy, współpraca z opiekunem stażu, mobbing, a także opinie nauczycieli przedszkolnych na temat ich obciążeń zawodowych w porównaniu z nauczycielami innych etapów edukacyjnych.

Niemal wszystkie badane (oprócz N8) uznały, że uwarunkowaniem sprzyjającym wypaleniu jest brak współpracy rodziców wychowanków z nauczycielem oraz ich postawy względem niego. Osoby biografiowane wielokrotnie spotykały się z tym, iż opiekunowie dzieci są roszczeniowi oraz mają coraz większe oczekiwania wobec nich i placówki, a sami nie angażują się w funkcjonowanie grupy, do której uczęszcza ich dziecko. Niejednokrotnie odmawiają współpracy np. pójścia z chorym dzieckiem do lekarza, czy nawet poćwiczenia w domu wiersza na przedstawienie – „często nie mając wsparcia ze strony rodziców, bo gdy prosimy nawet o nauczanie się, poćwiczenie z dzieckiem wiersza, bo wiemy że my nie damy rady, [...] i to dziecko przychodzi i mówi, że w domu nie ćwiczyło” (N2). Bardzo często metody i formy pracy nauczycieli są krytykowane i oceniane w sposób negatywny, gdyż jak twierdzi jedna z badanych „rodzice mają za dużo pozwolone, za bardzo mogą ingerować w coś na czym w ogóle się nie znają yyy i przez to, że się nie znają mają mnóstwo różnych rzeczy na skrót, a na tym cierpi i dziecko i nauczyciel, no bo co ta pani może wiedzieć” (N9). Co więcej, oczekują, że ich potomstwo powinno umieć wszystko i jest to zadaniem wychowawcy. Kobiety zwróciły również uwagę, iż rodzice podważają ich kompetencje i częstokroć nie są świadomi ukończonych przez nie studiów. Potwierdza to następująca wypowiedź, w której zostało podkreślone zajmowane stanowisko pracy:

miałam taką nieprzyjemną sytuację [...], z tatusiem jedynym. I tatuś „Co mi tu pani będzie nadskakiwać, jakaś głupia opiekunka”. Więc ja wtedy po prostu yyy nie wytrzymałam i mówię: „Proszę pana, u nas w przedszkolu nie ma ani jednej osoby, która by nie skończyła magistra i nie miała studiów skończonych. Nie jestem ŻADNĄ OPIEKUNKĄ. JESTEM NAUCZYCIELKĄ. A tata wtedy: „Jak to, jak to, to tu po studiach się pracuje?”. Ja mówię: „No tak proszę pana, tylko i wyłącznie.

Nie ma ani jednej nauczycielki bez studiów, ani jednej, wszystkie mają studia pokończone”. A Pan mówi: „No to ja jestem w szoku” (N12).

Dodatkowo rodzice nagminnie przyprowadzają do przedszkola dzieci chore bądź przeziębione i nauczyciel nie może temu w żaden sposób przeciwdziałać, ponieważ „rodzic mówi, że: że to nieprawda; że tak nie jest” (N10) bądź stają się obojętni na przekazywane im komunikaty. Natomiast, gdy wychowawca przedszkolny stara się zasugerować, że warto udać się z dzieckiem do poradni psychologiczno-pedagogicznej, wówczas rodzice nie chcą tego słuchać i ich reakcje bywają bardzo różne, najczęściej nieprzyjemne – „Moje dziecko nie może być głupie, co pani wariata robi z mojego dziecka?” (N12). Zdarzają się również sytuacje, w których rodzice dowiadując się o potrzebie diagnozy, przepisują swoje dziecko do innej placówki. Badane kobiety dostrzegły także, że opiekunowie, którzy posyłają swoje potomstwo do prywatnych placówek czują się pewniejsi, np. „Rodzice myślą, że posyłając dziecko do przedszkola prywatnego mogą więcej: bo jest prywatne; bo mam na to pieniądze; płacę tyle pieniędzy więc róbcie tak jak ja chcę” (N6). Takie sytuacje sprawiają, że biografowane odczuwają frustrację, zniechęcenie, wyczerpanie emocjonalne oraz bezsilność. Warto wspomnieć, iż nauczycielki edukacji przedszkolnej zaznaczyły w swoich wypowiedziach, że kiedyś rodzice byli inni, ze spokojem przyjmowali uwagi na temat ich dziecka, a przede wszystkim chętniej współpracowali i szanowali zdanie lub sugestie wychowawcy ich potomka.

Innym również często wskazywanym uwarunkowaniem w omawianej kategorii jest obciążenie zawodowe. Osoby biografowane zostały poproszone, aby wyraziły swoją opinię na temat tego, czy praca nauczyciela wychowania przedszkolnego jest bardziej / mniej obciążająca niż nauczyciela np. klas 1-3. Zdaniem 9 kobiet (N1, N2, N3, N6, N7, N8, N9, N11, N12) ich profesja jest bardziej obciążająca oraz dużo trudniejsza i ważniejsza aniżeli pedagogów innych etapów edukacyjnych. Wiąże się to również z innym rodzajem pracy, ponieważ grupy przedszkolne funkcjonują według ramowego planu dnia. Badane wielokrotnie zwróciły uwagę, że dzieciom w wieku przedszkolnym muszą poświęcić zdecydowanie więcej uwagi, a także zadbać o integralny i harmonijny rozwój wychowanków, gdyż mają świadomość, że jest to najważniejszy etap w życiu tego małego człowieka i będzie on oddziaływał na kolejne etapy edukacyjne oraz ich życie w przyszłości – „ja mam świadomość taką, że to co teraz zrobię z tym dzieckiem to jest jego tak jakby kuferek na przyszłość” (N11). Co więcej, jest to praca od podstaw, w której nauczyciel odgrywa bardzo istotną rolę, bowiem już od najmłodszych lat uczy samodzielności, samoobsługi, należytego zachowania, kształtuje nawyki, prezentuje wzorce zachowań, wspiera, a także zachęca do odkrywania oraz poznawania otaczającego go świata, np.

słyszałam od kilku nauczycieli, że to z czym dziecko idzie do pierwszej klasy i wyciąga wszystko z przedszkola to tak naprawdę daje obraz nauczycielowi w szkole, co ten nauczyciel w przedszkolu go nauczył [...] skupiamy się na wielu aspektach yyy, przecież w przedszkolu dziecko się uczy od trzylatków samoobsługi, toalety, samodzielności w nakrywaniu na przykład naczyń, ubieraniu się. [...] Tutaj na wiele rzeczy zwracamy uwagę, co myślę, że nauczyciele w szkole podstawowej by w ogóle nie zwracali, nawet nie raz by się tym nie przejął (N7).

Ponadto osoby biografowane podkreśliły, iż ich stanowisko wymaga od nich elastyczności, wszechstronności, kreatywności i umiejętności modyfikowania zaplanowanych aktywności do możliwości oraz potencjału dzieci. Praca nauczyciela edukacji przedszkolnej odbywa się niejednokrotnie w hałasie, co również powoduje dodatkowe obciążenie – „wiadomo ten krzyk, hałas, te 25 osób to jest naprawdę obciążające [...] w szkole dzieci siedzą w ławkach; jest cisza, spokój [...] Ja cały czas muszę być skoncentrowana na dzieciach. Ja nie mogę sobie zrobić przerwy” (N12). Warto wspomnieć, iż 3 badane (N4, N5, N10) nie umiały porównać, który nauczyciel jest bardziej bądź mniej obciążony, ponieważ od początku swojej kariery zawodowej pracowały tylko w przedszkolu. Ciekawe jest to, że wszystkie panie zwróciły uwagę, iż w przeciwieństwie do pedagogów innych etapów edukacyjnych, pracują przez cały rok, nie mając wolnych ferii oraz wakacji, a także w Dzień Nauczyciela szkoła ma wolne, natomiast przedszkole otwarte jest tradycyjnie, jak w każdy inny dzień, co dodatkowo demotywuje do pracy. Potwierdza to wypowiedź jednej z badanych:

z okazji Dnia Nauczyciela szkoła podstawowa ma wolny jeden dzień [...] przedszkole pracuje. [...] Wychodzi na to, że my nie jesteśmy nauczycielami i nam się nie należy wolne [...] Tak jak mówię nawet szkoła nas tak traktuje, niestety ((śmiej)) (N2).

Trzecim uwarunkowaniem zjawiska *bunout* są relacje interpersonalne na płaszczyźnie nauczyciel – dyrekcja placówki. Według 8 nauczycielek przedszkolnych (N1, N2, N4, N6, N7, N8, N9, N12) bardzo często ich wysiłek i zaangażowanie w swoje obowiązki nie są w żaden sposób doceniane. Niejednokrotnie spotkały się z tym, iż dyrekcja mając swoich faworytów, porównywała pracowników do siebie i nadmiernie kontrolowała wykonaną przez nich pracę. Inną trudnością w omawianych kontaktach jest formułowanie niejasnych poleceń i brak konsekwencji w swoich działaniach – „najpierw coś zrobi, nie pomyśli, rzuci jakieś hasło, nie przemyśli tego do końca, potem znowu powie, że nie, że inaczej i to jest taka niekonsekwentność z jej strony” (N6). Oprócz tego, biografowane zwróciły uwagę, że relacje z przełożonym zaburza również brak wsparcia i zrozumienia z jego strony, np. – „NIE BYŁA pani dyrektor szczerą z

nami jako z pracownikami. Stała bardzo za zastępcą dyrektora, która po prostu... była przyczyną wielu zwolnień w tej pracy” (N2). W dodatku chcąc promować swoją placówkę działania podejmowane przez nauczycieli są oceniane i krytykowane – „pani dyrektor no w ogóle ona nie miała zielonego pojęcia o wychowaniu przedszkolnym. [...] ona się na niczym nie znała, więc ani nie mogła pomóc. No czasami tam się przyczepia do czegoś, sama nie wiedziała czego” (N4). Często dyrektor przedszkola przyznaje rację rodzicom wychowanków, aniżeli pracownikom, co mocno zniechęca nauczycieli do wykonywanej profesji. Kobiety w swoich narracjach dostrzegły również, że nie zawsze mają możliwość swobodnego wypowiedzenia swojego zdania lub opinii, ponieważ mając umowę np. na zastępstwo, nie mają pewnego i stabilnego zatrudnienia, co również powoduje wycofanie, zniechęcenie, a nawet wyczerpanie – „Skupiamy się często [...] na tym żeby dyrekcja się nie czepiała albo na tym żeby nie wiem nawet umowę przedłużyli albo dali umowę [...] to jest też ZMARTWIENIE tego nauczyciela” (N2). Niepokojące jest to, że niemal wszystkie badane (oprócz N11) doświadczyły w swojej karierze zawodowej trudnych relacji interpersonalnych z dyrekcją przedszkola. Warto nadmienić, iż 3 informantki (N6, N7, N12) przyznały, iż ich przełożeni stosowali wobec nich mobbing. Najczęstszym rozwiązaniem była zmiana miejsca pracy.

Kolejnym uwarunkowaniem, który zdaniem badanych sprzyja wypaleniu w ich zawodzie są relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielami, zarówno prowadzącymi grupę, jak również tymi pracującymi w całej placówce. Zdaniem 7 nauczycielek przedszkolnych (N1, N2, N4, N7, N8, N9, N10) czynnikiem zakłócającym właściwe kontakty z innymi współpracownikami jest brak współpracy na linii nauczyciel – nauczyciel. Są osoby, które mając np. pomysł na jakiś konkurs lub projekt, chcą zrealizować go same, ponieważ nie chcą, aby inni przypisali sobie za niego zasługi. Zdarzają się sytuacje, że wychowawcy prowadzący grupę mają inne pomysły na zajęcia dydaktyczno-wychowawcze lub odmienne podejście do spraw wychowawczych i może prowadzić to do konfliktu, którego rezultatem może być brak efektu pracy w grupie. Poniżej znajdują się przykładowe narracje potwierdzające, iż brak współpracy między nauczycielami negatywnie wpływa na jakość ich pracy:

czasem pojawiają się jakieś różnice światopoglądowe, czasem pojawiają się/ często związane z wiekiem różnice w pomysłach na zajęcia wychowawcze albo na podejście do konkretnych jakiś tam spraw wychowawczych, czasem pojawiają się głupie konflikty [...] Pojawiają się no emocje, pojawiają się łzy (N3).

Przychodzę ja i przychodzi moja koleżanka yyy nieraz nasze spojrzenia są inne, nie każdy nauczyciel potrafi yyy potrafi się z tym pogodzić. [...] musimy iść jedną drogą i i mieć jeden głos żeby faktycznie jakiś efekt osiągnąć [...] jak z drugim

nauczycielem nie ma się kontaktu to i nie ma efektu w pracy w grupie. Nie ma, bo bo nasze wizje mogą się rozmiąć i jeżeli każdy robi pod siebie to ostatecznie nie wyjdzie z tego nic (N2).

W dodatku badane podkreśliły, iż niejednokrotnie nie mogą liczyć na wsparcie koleżanek z pracy, a nawet spotykają się z oceną i krytyką z ich strony, np.:

nauczyciele między sobą też nie wspierają się, co też to powoduje wypalenie, jeszcze większe, bo najgorzej jeszcze jak środowiska do tego jest: jak coś chcesz robić to jesteś zła; jak nie chcesz robić też jesteś zła yyy i w przelewie tylu wierszyków, piosenek i tego wszystkiego, komentowanie za plecami, że: „ona to nudne zrobiła”. To takie ocenianie, krytykowanie też nie pomaga (N9).

Biografowane (N2, N4, N9, N10) dostrzegły, iż w ich środowisku zawodowym „są takie osoby, które za wszelką cenę po prostu robią wszystko żeby je było widać [...] jest ta rywalizacja: żeby się pokazać; żeby, jak najwięcej; żeby się mówiło głośno; żeby rodzice wiedzieli, że tam się tyle dzieje” (N4). Zazwyczaj demobilizuje i demotywuje to innych, wywołuje konflikty między nauczycielami, a także prowadzi do frustracji. Jedna z badanych zaznaczyła, że „Rywalizacja jest wielka, bo nawet jeśli nie rywalizują to po prostu krytykują, a to też jest rywalizacja żeby pokazać, że no ja jestem lepsza, albo tak zwane donosicielstwo” (N9). W rezultacie takie sytuacje mogą doprowadzić do zaburzenia równowagi zdrowia fizycznego i psychicznego, izolowania się od innych współpracowników, a także ograniczenia swojej aktywności zawodowej do minimum.

Kolejnym uwarunkowaniem, który można wyodrębnić na podstawie wypowiedzi badanych jest niewłaściwa bądź zła atmosfera w pracy. Dla połowy biografowanych (N2, N3, N4, N5, N7, N9) nieodpowiedni klimat pracy przyczynia się do wypalenia zawodowego oraz spadku angażowania się w swoje obowiązki i działania na rzecz przedszkola. Kobiety oprócz atmosfery w gronie pedagogicznym zwróciły uwagę na atmosferę kreowaną przez innych pracowników np. pomoc nauczyciela, panią woźną. Osoby te permanentnie narzekają, plotkują, obgadują i oceniają pracę nauczyciela – „na przykład pani woźna nie chce posprzątać chociaż jest od tego zatrudniona i walka ze wszystkimi w koło, bo ty jesteś najgorsza, że ty wymyślasz” (N9), a także nie wykonują swoich obowiązków – „na przykład no jesteśmy w grupie, w której panie pomoce czy tam panie woźne... No nie ma ich wcale, bo siedzą sobie ciągle w kantorku i nie pomagają” (N4). Jak zaobserwowała jedna z badanych

w tej placówce głównie żyje się nie dziećmi, a tym, żeby jednak żyć cudzym życiem: żeby kogoś przypilnować [...] człowiek wie, że musi na każdym kroku uważać na to

co mówi to naprawdę bardzo ciężko się pracuje. [...] Myślę, że ma to ogromny wpływ na pracę i może doprowadzić do wypalenia w bardzo dużym stopniu, bo ja już widzę sama po sobie, że nie pracuję tutaj długo, a już odczuwam ciężar tego, jaka tam jest atmosfera – tego, że nie można tak normalnie, naturalnie porozmawiać (N2).

Codziennie doświadczanie złej atmosfery w pracy wywołuje długotrwały stres, który w rezultacie sprawia, że nauczyciel przedszkolny czuje się stale zmęczony, nie wykonuje swoich obowiązków na czas, jego motywacja spada, coraz częściej jest zdenerwowany i sfrustrowany, a także niechętnie przychodzi do pracy, a nawet rozważa jej zmianę. Niewłaściwa atmosfera negatywnie wpływa nie tylko na zdrowie pracowników placówki, lecz również na wychowanków, ponieważ wychowawca nie angażuje się w ich sprawy, szybko traci do nich cierpliwość oraz nie zapewnia im warunków do indywidualnego rozwoju.

Ostatnim wyodrębnionym uwarunkowaniem prowadzącym do wypalenia zawodowego jest brak współpracy z opiekunem stażu. Spośród wszystkich badanych tylko jedna (N12) nie mogła wypowiedzieć się na temat współpracy, gdyż kiedy rozpoczynała swoją pracę nie było awansów zawodowych, natomiast w momencie wprowadzenia zmian w Karcie Nauczyciela otrzymała stopień nauczyciela mianowanego. Dla 5 nauczycielek (N2, N4, N5, N6, N11) brak wsparcia i pomocy ze strony opiekuna stażu generuje niejednokrotnie dodatkowy stres, ponieważ wszystko muszą przygotować, przeprowadzić i wypełnić same, gdyż jako młody i niedoświadczony nauczyciel mogą pewnych rzeczy nie wiedzieć, nie przeczytać, nie dopatrzeć itp. Z wypowiedzi kobiet wynika, że kontakt z przydzielonym im opiekunem był minimalny, a nawet znikomy. Często podpisywał wszelkie niezbędne dokumenty, jednakże nie angażował się w ich działania – „przyznam szczerze, że my nie mamy kontaktu ((śmiech)). [...] Nie ma w rzeczywistości żadnych hospitacji. Nie ma przychodzenia, sprawdzania zajęć. Yyy robię po prostu swoje” (N2). Same badane dostrzegły, iż „na pewno bym się więcej nauczyła, gdyby to był ktoś, kto by mnie (2) tak naprawdę w tym wspierał i prowadził” (N4). W dodatku zdarzają się również sytuacje, gdzie opiekunem stażu nauczyciela wychowania przedszkolnego jest nauczyciel innych etapów edukacyjnych np. klas 1-3, co dodatkowo wywoływało obawę, ponieważ „niekoniecznie wie pani, co jest u nas, ja niekoniecznie potrzebuję wiedzieć, co jest w 1-3” (N5). Nie otrzymując żadnych wskazówek i sugestii od opiekuna, nauczyciel, zwłaszcza młody, poświęca wszystkie swoje zasoby, by móc się rozwijać i wdrażać ciekawe formy pracy z dziećmi, lecz wymaga to poświęcenia dużej ilości czasu i nie zawsze przynosi zamierzone efekty. Wówczas pojawia się poczucie niesprawiedliwości, niekompetencji, a wychowawca coraz częściej jest sfrustrowany i rozczarowany, co przekłada się na jego zaangażowanie w pracę.

Tabela 13. Uwarunkowania zawodowo-pracownicze według badanych nauczycielek

Uwarunkowania zawodowo-pracownicze	Liczba badanych nauczycieli
Brak współpracy z rodzicami wychowanków	11 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N11, N12
Obciążenie zawodowe	9 kobiet N1, N2, N3, N6, N7, N8, N9, N11, N12
Relacje interpersonalne dyrekcja-nauczyciel	8 kobiet N1, N2, N4, N6, N7, N8, N9, N12
Relacje interpersonalne nauczyciel-nauczyciel	7 kobiet N1, N2, N4, N7, N8, N9, N10
Atmosfera w pracy	6 kobiet N2, N3, N4, N5, N7, N9
Brak współpracy z opiekunem stażu	5 kobiet N2, N4, N5, N6, N11

Źródło: opracowanie własne.

Reasumując dotychczasowe analizy można zauważyć, iż bez względu na stopień awansu zawodowego, zajmowane stanowisko oraz staż pracy, dominującym uwarunkowaniem generującym wypalenie zawodowe jest relacja interpersonalna na linii nauczyciel – rodzic wychowanka. Z wywiadów można zaobserwować, że badane kobiety raczej jednogłośnie są zdania, iż nauczyciel edukacji przedszkolnej jest bardziej obciążony niż nauczyciel pracujący na innych etapach edukacyjnych. Co więcej, dla biografowanych mających stopień nauczyciela dyplomowanego, relacje pomiędzy nauczycielami oraz atmosfera w miejscu pracy nie wpływają na zjawisko *burnout*, co może wynikać z obejmowanego stanowiska lub długoletniego stażu zawodowego i wypracowanej pozycji w placówce. Natomiast nauczycielki mianowane, które miały wsparcie opiekuna stażu podczas zdobywania kolejnego awansu zawodowego, nie dostrzegają w tym obszarze żadnego zagrożenia.

6.3.3. Uwarunkowania indywidualne

Trzecią wyróżnioną grupą czynników będącą źródłem zjawiska *burnout* w omawianej profesji są uwarunkowania indywidualne, na które wpływ ma sam nauczyciel wychowania przedszkolnego. W tej kategorii zostały wyróżnione takie aspekty, jak: wiek, stan cywilny, cechy osobowości, a także postawy wobec swojej pracy, które zostały przedstawione w tabeli nr 14. W

analizie nie jest brana pod uwagę płeć, ponieważ w badaniu wzięły udział tylko kobiety, wobec czego nie ma możliwości porównania tych dwóch zmiennych.

Spośród wszystkich badanych, aż 8 z nich (N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10) uważa, iż z wypaleniem mogą zmagać się nauczyciele przedszkolni w każdym wieku, zarówno młodzi, jak również starsi oraz ci bardziej doświadczeni, a także mniej – „Wypalanie to każdy przechodzi, nawet z kilka razy [...] wypalenie zawodowe grozi wszystkim po paru latach pracy, nie po dziesięciu, nie po dwudziestu” (N9). W dodatku kobiety zwróciły uwagę, że *burnout* częściej dotyka osoby samotne, które mocno angażują się w swoją pracę np. „nauczycielkom w przedszkolu trudno jest, gdzieś tam założyć rodzinę. No, bo, jak już się wsiąknie w to środowisko, to się tylko w tym środowisku siedzi” (N8), a także mężatki nie mające swoich dzieci. Z kolei 4 biografowane (N1, N2, N11, N12) będące nauczycielem stażystą oraz dyplomowanym twierdzą, że dostrzegają omawiane zjawisko szczególnie wśród starszych wychowawców. Na podstawie tego można zaobserwować, iż ich wypowiedź jest sprzeczna, ponieważ z 3 narracji (N2, N11, N12) wynika, że w przeszłości osoby te zmagaly się z wypaleniem bądź na dzień badania mają poczucie wypalenia zawodowego, co może świadczyć o tym, iż nie tylko starsi nauczyciele przedszkolni doświadczają omawianego zjawiska.

Zdaniem 9 badanych (N2, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N12) brak pochwał i docenienia ich pracy, wysiłków, zaangażowania oraz pomysłów w istotny sposób oddziałuje na pojawienie się wypalenia wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej. Kobiety zwróciły uwagę, iż nie chodzi tylko o uznanie dyrekcji, lecz również rodziców wychowanków, innych wychowawców w placówce, a nawet społeczeństwa – „Nasze państwo yyy nie widzi, jak ważna jest potrzeba yy dbania o tych właśnie małych potencjalnych” (N9). Niejednokrotnie opiekunowie prawni dzieci nie dostrzegają, jak duży trud wkłada nauczyciel przedszkolny w swoje obowiązki. Najlepiej obrazuje to poniższa wypowiedź:

mając swoje dziecko [...] zdałam sobie sprawę, jaką wielką wartość ma jednak ta osoba, której to dziecko oddajemy [...] Ja to też wiem z tej strony, właśnie z pozycji nauczyciela [...] że yyy no my też mamy na celu nie tylko te dzieci po prostu pilnować przez ten dzień tylko czegoś ich nauczyć, coś im przekazać. Uważam, że to jest naprawdę bardzo ważne. No i szkoda, że to nie jest doceniane (N4).

W dodatku osoby biografowane podkreśliły, iż w wykonywanej profesji doczekały się od współpracowników rzucania kłód pod nogi, oceniania i krytykowania wykorzystywanych przez nie metod oraz form dydaktyczno-wychowawczych. Natomiast w sytuacji, gdy dyrekcja placówki nie stosuje wzmocnień pozytywnych i nie wyraża własnego zadowolenia z pracy

swoich pracowników, wówczas pojawia się u nauczyciela wyczerpanie emocjonalne, zniechęcenie, spada jego motywacja, poczucie własnej wartości oraz zaangażowanie, np.:

dyrekcja nie chwalił na przykład. Iii ja widzę to po sobie, że ja strasznie przeżywam to [...] to jest najważniejsze yyy żeby yy gdzieś tam pochwalić kogoś i to jest taki komfort psychiczny dla człowieka yy i wtedy może nie popadnie tak szybko yyy jednak w te trudności w pracy, że im się nie chce wstawać nawet (N8).

Tyle samo badanych (9 kobiet – N1, N3, N5, N6, N7, N9, N10, N11, N12) twierdzi, że brak umiejętności radzenia sobie ze stresem generuje wypalenie zawodowe w ich profesji. Jedna z biografowanych podkreśliła, iż „ja jestem emocjonalną osobą yyy i ja wszystko no przeżywam, stresuję się mocno różnymi sprawami [...] czasami radzę sobie, nie radzę sobie, różnie to bywa” (N5). Z wypowiedzi kobiet wynika, że stres towarzyszy im niemal codziennie, a brak jego niwelowania i rozładowania przekłada się na życie prywatne i zawodowe. W sytuacji, gdy stres jest długotrwały i osoba nie podejmuje działań, aby go wyeliminować bądź nie umie poradzić sobie sama z nagromadzającymi się emocjami, wówczas może doświadczyć wypalenia zawodowego – „poszłam do pracy i musiałam na co dzień się z tym stykać. Tego nie dało się wyeliminować. [...] Starłam się jakoś psychicznie nastawiać w inny sposób, ale to i tak to nic nie dawało” (N12). Co ciekawe, spośród wyżej wymienionych kobiet, aż 7 z nich (N3, N5, N6, N9, N10, N11, N12) zmagало się lub ma poczucie *burnout*, co może wskazywać, iż jest to rezultat wyszczególnionego przez nauczycielki uwarunkowania.

Innym równie często wskazywanym przez badane uwarunkowaniem jest zatarcie się granic pomiędzy życiem zawodowym, a prywatnym i rodzinnym. Dla 7 kobiet (N1, N2, N3, N4, N8, N9, N10) praca zawodowa i problemy z nią związane wielokrotnie przenoszone są na życie osobiste. Same nauczycielki przedszkole zwróciły uwagę, że „Przychodzi się z tym do domu i przynosi się taką walizeczkę tych problemów. I trzeba się wypłakać [...] ja nie potrafię zamknąć drzwi i przejść do supermarketu po tym co się wydarzyło. [...] gdzieś te dzieci są i [...] ten ich cały ich dorobek życiowy też jest z nami” (N1). Przytoczona wypowiedź potwierdza, iż ciężko jest wychowawcom nie myśleć o pracy w domu. W dodatku, jak zauważyła jedna z biografowanych, praca z drugim człowiekiem, zwłaszcza młodym sprawia, że problemy, z którymi zmagало się dziecko przeżywa się, nieustannie myśli się co zrobić, aby mu pomóc i by było lepiej, np. „po prostu żyje się tym życiem tak, jak w rodzinie, więc nie da się tego tak odciąć [...] ciągle jesteśmy w tym, myślimy, my nie odpoczywamy od tego” (N9). Takie sytuacje wielokrotnie obciążają emocjonalnie nauczycieli przedszkolnych, a także negatywnie oddziałują na ich życie prywatne i rodzinne, ponieważ nie skupiają się na swoich bliskich, lecz nagminnie opowiadają o pracy zawodowej. Z wypowiedzi kobiet wynika, że ich mężowie bądź partnerzy

nie chcą już tego słuchać, podkreślając, że wracają do domu i żyją tylko pracą. Badana, która zmagająca się z syndromem wypalenia zauważyła, iż brak wyznaczenia granic pomiędzy życiem zawodowym i prywatnym oraz brak zdrowego podejścia do niej, może doprowadzić do szybkiego wypalenia się nauczyciela edukacji przedszkolnej. W związku z tym bardzo ważne jest, by zachować równowagę między tymi dwoma obszarami oraz mocno pilnować, by ich harmonia nie została zaburzona.

Na podstawie uzyskanych wypowiedzi można wyszczególnić czwarte uwarunkowanie, jakim jest rozczarowanie pracą zawodową, które bardzo często może stanowić początek omawianego zjawiska. Zapytano osoby biografowane, czy ich wyobrażenia o pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego potwierdziły się. Według połowy badanych (N2, N4, N5, N6, N7, N9) ich wizja na temat wybranego przez siebie zawodu wyglądała zupełnie inaczej. O rozbieżności pomiędzy wyobrażeniami, a zastaną rzeczywistością jedna z badanych mówiła w następujący sposób:

Zawsze mi się wydawała to taka fajna praca. Praca z dziećmi, osiągnięcie sukcesów, tworzenie takiego małego człowieka. Fascynujące to dla mnie zawsze było [...] Jakąś tam cegielkę włoży się do tego: żeby to dziecko stało się taką lepszą istotą; żeby umiało powiedzieć dzień dobry; żeby umiało się uśmiechnąć do kogoś; żeby umiało sobie radzić z problemami. [...] jak zobaczyłam, jak to w rzeczywistości wygląda... (westchnięcie) yyy no to jest duże rozczarowanie. Wiadomo na podstawie wyobrażeń człowiek buduje sobie już tam obraz tego co będzie robił, tak? Nastawia się w ten sposób do tej pracy. A jak później widzi, jak to w rzeczywistości wygląda trochę to podcina skrzydła, to na pewno. Nagle to wszystko się burzy totalnie gdzieś tam całe to nasze wyobrażenie się rujnuje yyy, jakby spadają nam z oczu klapki (N2).

Na podstawie przytoczonej wypowiedzi można zauważyć, jak sprzeczne mogą być oczekiwania i realia pracy zawodowej oraz wpływ rozczarowania na spadek motywacji, a także wątpliwości i lęk związany z obawą wybranego przez siebie zawodu. Niepokojące jest to, że badane w dużej mierze uważają, iż „na studiach nie uczą praktycznie nic” (N9), program przygotowuje ich bardziej teoretycznie, aniżeli praktycznie. Dlatego też rozpoczynając pracę na stanowisku nauczyciela edukacji przedszkolnej wielokrotnie zmagają się z dużym stresem, frustracją, bezsilnością, zdenerwowaniem, zrezygnowaniem oraz natłokiem następujących myśli – „ja się chyba nie nadaje do tego, no nie nadaje się do tego, po prostu przerasta mnie to” (N6); „czy właśnie jednak to była dobra decyzja; czy ja się do tego nadaje” (N4). Warto nadmienić, iż spośród 6 badanych, które doświadczyły rozczarowania swoją pracą, aż 5 z nich (N2, N4, N5,

N6, N9) zmagają się bądź ma poczucie wypalenia zawodowego. Można przypuszczać, iż uwarunkowanie to było przyczyną wystąpienia u nich zjawiska *burnout*.

Kolejnym uwarunkowaniem wypalenia zawodowego jest perfekcjonizm, który według 6 biografowanych (N2, N5, N6, N8, N10, N12) generuje opisywane zjawisko. Na podstawie analizy wywiadów można dostrzec, że nauczycielki, które zmagają się lub zmagają się z wypaleniem określają siebie jako perfekcjonistki, a więc dążą do tego, by ich obowiązki zawodowe były wykonywane, jak najlepiej, przywiązując dużą wagę do szczegółów np. „Bardzo się skupiam na tej jednej rzeczy [...] chce wszystko perfekcyjnie zrobić, a przecież się tak do końca nie da zrobić wszystkiego na 100% yyy iiii może skąd się to wszystko bierze, z takiego perfekcjonizmu” (N5). Ponadto poświęcają bardzo dużo czasu i energii na realizację swoich obowiązków, ponieważ boją się krytyki i tego, jak ich praca zostanie oceniona np. przez rodziców wychowanków, a także nie chcą zawieść dyrekcji przedszkola – „żeby też nie wiem nie było zbyt wielu poprawek w jakimś dokumencie, bo to też nie jest yyy miłe, gdy ktoś zbyt często cię upomina [...] żeby jednak nie zawodzić swojego pracodawcy” (N10). Chcąc dokładnie i rzetelnie wykonać swoją pracę, nauczyciel coraz mocniej angażuje się w nią i stawia ją w centrum swojego życia, co w rezultacie może doprowadzić do pracoholizmu, a następnie do wypalenia, np.

jestem pracoholikiem [...] jak zajadę gdzieś tam do taty to [...] tylko o pracy rozmawiam. [...] Na weekendy lubię do domu pojechać, ale wtedy też siedzę, jak coś w Internecie zobaczę, o fajny pomysł muszę to zapisać, przyda mi się do pracy ((śmiej)). No i tak jest za każdym razem. Ja mam tylko swoje życie wokół pracy, pracy, pracy (N8).

W związku z tym, perfekcjonizm oraz pracoholizm sprawiają, że nauczyciel jest tak bardzo skupiony na swojej pracy i nie potrafi odpoczywać oraz zrelaksować się, co może wywoływać np. pojawienie się zmęczenia, objawów somatycznych, problemów z koncentracją itp., lecz zależy to od indywidualnych cech osoby.

Nauczyciele, którzy nie są zadowoleni z otrzymywanego wynagrodzenia często podejmują dodatkowe zatrudnienie, by móc się utrzymać i godnie żyć. W rezultacie ich harmonogram jest dokładnie zaplanowany i nie mają czasu na odpoczynek, gdyż każdą swoją wolną chwilę poświęcają, aby przygotować się do pracy. Z narracji biografowanych wynika, że 2 nauczycielki (N3, N7) pracują nie tylko w przedszkolu, lecz również w innych miejscach, ale powiązanych z edukacją – „ja też pracuje jako anglista w trzech innych przedszkolach, żłobku i i paru innych szkołach językowych” (N3). Poświęcanie się dodatkowym formom pracy może oddziaływać na zaangażowanie i kreatywność nauczyciela, ponieważ nie mając wystarczającej

ilości czasu, wykorzystuje przygotowane sprzed kilku lat materiały, co w efekcie może powodować monotoność w ich pracy.

Tabela 14. Uwarunkowania indywidualne w opinii badanych nauczycielek przedszkolnych

Uwarunkowania indywidualne	Liczba badanych nauczycieli
Wiek	12 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12
Brak pochwał i docenienia	9 kobiet N2, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N12
Nieradzenie sobie ze stresem	9 kobiet N1, N3, N5, N6, N7, N9, N10, N11, N12
Zatrucie granic pomiędzy życiem zawodowym, a prywatnym	7 kobiet N1, N2, N3, N4, N8, N9, N10
Rozczarowanie pracą	6 kobiet N2, N4, N5, N6, N7, N9
Perfekcjonizm	6 kobiet N2, N5, N6, N8, N10, N12
Dodatkowe zatrudnienie	2 kobiety N3, N7

Źródło: opracowanie własne.

Konkludując analizy dotyczące indywidualnych uwarunkowań wypalenia zawodowego w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego można zauważyć, iż ich występowanie zależy od osobistych cech osoby. Warte uwagi jest to, że zdaniem badanych kobiet ze zjawiskiem *burnout* mogą zmagać się nauczyciele przedszkolni zarówno starsi i bardziej doświadczeni zawodowo, jak również młodszy, mający krótki staż pracy. Ponadto, bez względu na stopień awansu zawodowego, informantki wskazały, iż wypaleniu może sprzyjać brak pochwał i docenienia, brak umiejętności radzenia sobie ze stresem, a także perfekcjonizm. Z kolei nauczyciele będący stażystami, kontaktowymi oraz mianowanymi uważają, że wpływ na omawiane zjawisko może mieć brak zachowania równowagi pomiędzy życiem zawodowym, a prywatnym oraz rozczarowanie pracą zawodową, które pojawiało się w pierwszych latach ich pracy. Natomiast nauczycielki dyplomowane nie wyszczególniły tych uwarunkowań, co może wskazywać, iż posiadają metody redukowania i niwelowania czynników stresogennych, a także

nie doświadczyły rozczarowania, ponieważ nie miały dużych wyobrażeń i oczekiwań związanych ze stanowiskiem wychowawcy przedszkolnego.

6.3.4. Uwarunkowania zewnętrzne

Ostatnią wyodrębnioną grupą uwarunkowań generujących wypalenie zawodowe są uwarunkowania zewnętrzne, czyli takie, na które nauczyciel edukacji przedszkolnej nie ma możliwości oddziaływania lub są one ograniczone. W powyższej kategorii zostanie omówionych 7 czynników. Są to m.in.: niski prestiż zawodu, zastępstwa, odpowiedzialność, pandemia COVID-19, zatrudnianie pracowników przedszkola „po znajomości”, permanentne przyprowadzanie dzieci chorych, a także brak współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Ponadto, do uwarunkowań systemowych oraz do omawianej grupy przyporządkowano brak diagnozy u wychowanków, ponieważ zarówno akty prawne, statut przedszkola, jak również sami dyrektorzy i nauczyciele nie mogą nakazać rodzicom, by udali się do poradni, a nawet jeśli to nastąpi i dziecko otrzyma np. opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju, to opiekunowie nie mają obowiązku informowania o tym wychowawcę grupy.

Niemal wszystkie biografowane osoby (oprócz N7) zwróciły uwagę, iż współcześnie prestiż ich zawodu jest bardzo niski, co może w znaczący sposób wpływać na zaangażowanie i podejście do swoich obowiązków. Badane w swoich narracjach wielokrotnie podkreślały, że społeczeństwo postrzega ich pracę jako opiekunki, które „tylko się bawią” (N1) i mają zajmować się dziećmi. Ponadto, rola nauczyciela edukacji przedszkolnej oraz jego wpływ na rozwój i wychowanie małego człowieka nie jest doceniane, a wręcz nieustannie krytykowane i piętnowane. Niejednokrotnie nie znając realiów funkcjonowania przedszkoli wypomina się im, że dużo zarabiają, mają krótki czas pracy oraz dużą liczbę dni wolnych od pracy np. przerwy wakacyjne. Potwierdzają to również poniższe wypowiedzi:

my w wigilię pracujemy normalnie. Święta to jest sobota, niedziela no i do pracy, tak? Tak samo w Sylwestra pracujemy, więc jest tylko weekend, nie ma w tym roku żadnych świąt dla nauczycieli przedszkolnych (N3).

u nas przedszkole działa yyy no jest tylko zamknięte w wakacje przez 3 tygodnie, a tak cały czas pracujemy (N8).

to nie jest tak, że pójdziemy do pracy, odbędziemy te pięć, sześć godzin i wracamy i po prostu noga na nogę i ja nie robię nic, nie myślę o pracy. Nie. Jest milion różnych

innych rzeczy, gdzie musimy: przygotować; nauczyć się również, bo są jakieś szkolenia gdzie też trzeba niektóre rzeczy przyswoić. [...] cały czas jest coś do roboty (N6).

w tamtym roku yyy moja pani woźna [...] mówi do mnie: „Tak narzekacie, a wy tyle nazarabiacie, tylko żadna się nie przyzna.”. Ja mówię: „A ile [imię] według ciebie zarabiamy?”, a ona mówi: „No jak to ile? Wystarczy w internet wejść. 7000.” (N12).

Biografowane podczas swoich wypowiedzi zwróciły uwagę, iż zarówno prestiż ich profesji, jak również ich autorytet ulega osłabieniu – „wcześniej, kilka lat temu ten autorytet u nauczyciela był inny i ta praca/ praca wyglądała inaczej” (N10). W dodatku, jeśli rodzice wychowanków nie mają szacunku do nauczycieli i źle się o nich wyrażają, a dziecko widzi to, obserwuje i słyszy, wówczas jego podejście i stosunek do wychowawcy przedszkolnego również się zmienia. Zdaniem badanych niska ranga wynika z uwłaczającego wynagrodzenia, warunków pracy i nadmiaru obowiązków oraz nieustannych reform. W rezultacie coraz częściej: brakuje im zapału i entuzjazmu do swojej profesji, ich zajęcia są monotonne bez wdrażania innowacji, doświadczają frustracji i bezsilności, a także decydują się na zmianę zawodu.

Innym uwarunkowaniem, który wpływał na występowanie wypalenia zawodowego była pandemia COVID-19 oraz edukacja zdalna w czasach koronawirusa. Zdaniem 10 informantek (N1, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12) podczas edukacji na odległość nauczyciele wychowania przedszkolnego miały zdecydowanie więcej pracy oraz zmagaly się z dodatkowym stresem, który spowodowany był obawą o własne zdrowie, zdrowie swoich bliskich, a także „stres związany z yyy takimi nowinkami informatycznymi, jak platforma, jak yyy praca zdalna” (N10). Nie każdy wychowawca przedszkolny mógł liczyć na wsparcie, co również generowało wyczerpanie np. „praca zdalna, tragedia. [...] dużo na zasadzie prób i błędów i własnej pracy nad tym, więc to też było trochę frustrujące, że no też mnóstwo czasu trzeba było na to poświęcić żeby się czegoś nauczyć i coś zrobić” (N4). W dodatku pojawiał się wśród osób biografowanych lęk, ponieważ podczas zajęć dzieciom towarzyszyli rodzice, a nawet inni członkowie rodziny, którzy ich oceniali i komentowali ich pracę – „jeden spojrzy, o pani się przejęczyła, pani się pomyliła, pani nic nie wie, drugi... i to jest taka presja, zalana po prostu presja” (N9); „wiedziałam, że na pewno muszą być przy tym rodzice; wiedziałam, że na pewno słuchają i przyglądają się. I tego się bałam tak naprawdę – dorosłego krytycznego” (N11). Kobiety podkreśliły, iż dla starszych nauczycieli edukacja zdalna była bardzo dużym utrudnieniem, gdyż „dla nich yyy komputer to była czarna magia. [...] za każdym razem to samo. Kliknij tu, kliknij tu, kliknij tu. To było dla nich tak paraliżujące yyy i tak nie do przebrnięcia, że powodowało to naprawdę wiele niepotrzebnych stresowych sytuacji” (N1). W dodatku nie każda

z nich miała odpowiednie wyposażenie, co wiązało się dla nich z dodatkowym nakładem finansowym np. zakup mikrofonu bądź kamerki. Oprócz tego w momencie, gdy placówki przedszkolne wróciły do nauczania stacjonarnego, a szkoły wciąż prowadziły zajęcia w formie zdalnej, wówczas byli nauczyciele przedszkolni, którzy czuli się pokrzywdzeni, ponieważ potraktowano ich po macoszemu – „tak się powtarzało, że to dlaczego my jesteśmy... W gronie przyjaciół: dlaczego my jesteśmy klasą jakąś „gorszą”, że my mamy przychodzić i się narażać” (N5). Jednakże byli również Ci, którzy cieszyli się z powrotu do nauczania stacjonarnego, gdyż edukacja zdalna sprawiła, że musieli poświęcać bardzo dużo czasu, aby się w to wdobyć oraz przygotować do zajęć. Ta forma nauczania wywoływała u nich bunt i złość z uwagi na fakt, że „tyle się mówi żeby dzieci nie siedziały przed telewizorami, a nagle każe się spotykać i JESZCZE ŁĄCZYĆ z nimi przez kamerkę [...] To dziecko przeżyje naprawdę bez tego nauczyciela” (N9). Dla wychowawców niepokojące jest to, że po nauczaniu zdalnym rodzice „nabrali przekonania, że ten zawód po prostu to jest nic nie warty, nauczyciele to są nieroby, głąby i w ogóle” (N4). W rezultacie spada ich samoocena i satysfakcja z pracy, mają niskie poczucie własnej wartości, czują się zniechęceni, a także wyczerpani emocjonalnie i fizycznie.

Kolejnym uwarunkowaniem wyróżnionym w omawianej grupie jest brak diagnozy psychologiczno-pedagogicznej u dzieci, wśród których nauczyciele zaobserwują jakieś nieprawidłowości bądź deficyty. Czynniki te zostały wyszczególnione nie tylko w uwarunkowaniach systemowych, ale również w zewnętrznych, ponieważ ani wychowawca ani dyrekcja placówki nie ma możliwości wyegzekwowania, aby rodzic udał się ze swoim dzieckiem do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Według 7 osób biografowanych (N2, N4, N6, N7, N9, N10, N12) praca z wychowankiem, który nie posiada diagnozy, a ma widoczne ograniczenia i trudności jest bardzo ciężka i wyczerpująca. W takich sytuacjach opiekunowie dzieci najczęściej nie podejmują współpracy z nauczycielem edukacji przedszkolnej, a wręcz starają się przekonać go, że w domu ich potomek jest grzeczny i nie ma z nim żadnych problemów, np.

nie zawsze rodzice też niestety chcą to dostrzec i coś z tym zrobić, popracować. To jest najgorzej, to to kosztuje najwięcej emocji, [...] gdzie tej współpracy z rodzicem nie ma, bo on nie przyjmuje tego do wiadomości bądź ma tysiąc yyy wytłumaczeń na każde zachowanie i jakby zderzamy się ze ścianą. A my sobie musimy z tym radzić codziennie prawda, sami. I to kosztuje dużo emocji naprawdę, bo człowiek też się musi opanować zawsze, być... No nie zrobić jakieś głupoty po prostu. A każdy ma swoje granice (N4).

Sytuacje tego typu powodują, że nauczyciel permanentnie jest sfrustrowany, ponieważ przygotowując ciekawe i kreatywne zajęcia, poświęcając na to dużo czasu, nie osiąga założonych przez siebie celów. Brak podjęcia jakichkolwiek zmian w metodach i formach pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi sprawia, że wychowawca jest zniechęcony do swojej profesji, a także nie czuje, że jego praca ma sens, co dodatkowo obniża dotychczasową satysfakcję.

Czwartym wyodrębnionym uwarunkowaniem generującym wypalenie zawodowe jest odpowiedzialność, która ciąży na nauczycielu edukacji przedszkolnej. Zdaniem 7 osób biografowanych (N1, N2, N4, N5, N6, N7, N9) ich praca wiąże się z ogromną odpowiedzialnością, nie tylko za realizację zadań zawodowych, lecz również za zdrowie i życie wychowanka, jego bezpieczeństwo, a także za jego rozwój, co niejednokrotnie sprawia, że doświadczają silnego stresu:

człowiek się cały czas obawia [...] jest duża odpowiedzialność, jeśli ma się 25 dzieci [...] później i tak i tak odpowiedzialność pełną mamy my. Także to, że jest pomoc to nie jest tak, że zostaniemy bez winy [...] To jest stresujące, bo jednak to się odpowiada za cudze życie i przede wszystkim za dziecko rodziców (N5).

Nauczyciele przedszkolni mają świadomość, iż wiek przedszkolny jest bardzo ważnym czasem w życiu każdego dziecka, ponieważ kształtuje się jego osobowość oraz następuje duży rozwój fizyczny, umysłowy, a także emocjonalno-społeczny, dlatego też czują się odpowiedzialni, by stworzyć odpowiednie warunki do prawidłowego i integralnego rozwoju wychowanka. Warto podkreślić, iż omówione uwarunkowanie nie zostało wskazane przez wychowawców mający najwyższy stopień zawodowy, co może wynikać z posiadanego doświadczenia oraz przepracowanych lat pracy.

Następnym wyróżnionym uwarunkowaniem zewnętrznym przyczyniającym się do występowania wypalenia zawodowego wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej są zastępstwa. Według 5 kobiet (N2, N4, N5, N6, N7) duża ilość nadgodzin wywołuje u nich wyczerpanie zarówno fizyczne, jak również psychiczne. Długotrwała praca w hałasie oraz z dużą liczbą dzieci sprawia, iż nauczyciele przedszkolni zmagają się z permanentnym bólem głowy, gardła, a także chronicznym zmęczeniem. Zdarza się również tak, że wychowawca dowiaduje się o zastępstwie z dnia na dzień lub nawet w dniu przyścia do pracy – „Często... bywa tak, że jakaś koleżanka zachoruje i nagle ja muszę wskoczyć ze swojej grupy do innej grupy [...] przychodzę do pracy normalnie, a tu nagle się okazuje, że muszę być w czterolatkach, a nie u siebie w sześciolatkach” (N7). Takie sytuacje niejednokrotnie wywołują wśród biografowanych stres, ponieważ nie znając potrzeb, możliwości i aspiracji dzieci, muszą od razu zorganizować im dzień.

Nauczycielki zauważyły, że zastępstwa najczęściej przypisywane są osobom, które są młode lub nie mają swoich dzieci bądź są one już dorosłe. Taki rozkład nadgodzin powoduje, iż wychowawca przedszkolny spędza cały dzień w placówce (od rana, aż do zamknięcia przedszkola), np. „ja bardzo nie lubiłam zastępstw, a często są u nas zastępstwa [...] Były tygodnie, że codziennie się miało zastępstwo [...] i to też daje takie no takie emocjonalne wyczerpanie” (N5). Warto zaznaczyć, iż na omówione uwarunkowanie zwróciły uwagę nauczycielki mające stopień stażysty oraz kontraktowego, co może wynikać z tego, że mają przydzielaną dużą ilość nadgodzin.

Cztery badane kobiety (N2, N4, N5, N9) zwróciły uwagę, iż uwarunkowaniem mogącym generować wypalenie zawodowe jest zatrudnianie „po znajomości” nauczycieli przedszkolnych bądź innych pracowników niepedagogicznych. Najlepiej obrazuje to wypowiedź jednej z biografowanych:

praktycznie z kim bym nie rozmawiała to... no cała kadra w większości/ przynajmniej w moim otoczeniu przedszkolnym jest przyjęta w dużej mierze po znajomości. Ten z tym rodzina, ten z tamtym rodzina. Myślę, że ma to ogromny wpływ na pracę i może doprowadzić do wypalenia w bardzo dużym stopniu (N2).

Sytuacje, w których dyrekcja zatrudnia w przedszkolu swoich znajomych lub członków rodziny sprawiają, iż osoby te nie realizują w pełni swoich obowiązków, mniej się od nich wymaga, często są faworyzowani, co stwarza pewną hierarchię pomiędzy pracownikami, a także oddziałuje to na relacje pomiędzy nimi – „wiem z kim chcę porozmawiać, z kim niekoniecznie ((śmiech)), z kim się rozmawia na tematy bardziej jakiegoś o pogodzie, a z kim na jakiś konkretny” (N4). Nauczyciele edukacji przedszkolnej obserwując permanentne wyróżnianie i nagradzanie osób protegowanych czują się zdemotywowani i zniechęceni do pracy, nie dostrzegają potrzeby angażowania się w działalność na rzecz placówki, co w rezultacie wywołuje u nich irytację, frustrację, poczucie bezradności oraz wyczerpanie emocjonalne. Warto nadmienić, iż spośród wszystkich badanych, 4 nauczycielki przyznały, że pracują w przedszkolu, do którego zostały polecane, lecz ich zdaniem nie miało to wpływu na ich realizację pracy zawodowej oraz relacje z innymi pracownikami placówki.

Przedostatnim uwarunkowaniem zjawiska *burnout* jest przyprowadzanie do przedszkola chorych dzieci. Dla 4 biografowanych (N2, N10, N11, N12) wywołuje to frustrację, bezsilność, lęk, a także złość, ponieważ boją się o swoje zdrowie oraz negatywnie oddziałuje to na realizację zaplanowanych przez nich zajęć. Niejednokrotnie rodzice ukrywają przed nauczycielem wychowania przedszkolnego, że ich dziecko jest przeziębione czy też chore – „mam problem w tym roku z rodzicami, którzy przeprowadzają dzieci chore. Nagminnie przyprowadzane są u mnie

dzieci chore w tym roku [...] i najbardziej frustruje mnie sytuacja, gdy rodzic mówi, że: że to nieprawda; że tak nie jest” (N10). W dodatku wychowawcy podkreślają, iż bardzo często zostają z tym problemem sami i nie otrzymują pomocy ze strony władz placówki. Natomiast nauczyciele dyplomowani dostrzegając, że ich wychowanek jest chory, podejmują sami interwencję, kontaktując się z rodzicami. Takie działania mogą być wynikiem zarówno posiadanego doświadczenia zawodowego, zajmowanej pozycji w placówce, a także stanu zdrowia dziecka.

Dwie badane nauczycielki (N3, N9) podkreśliły, iż uwarunkowaniem mogącym przyczynić się do wypalenia zawodowego w ich zawodzie jest brak współpracy z poradnią psychologiczną-pedagogiczną. Bardzo często nie mogą liczyć na jej pomoc i wsparcie, a także udzielenie konkretnych wskazówek, jak pracować z danym wychowankiem oraz jego rodzicami, np. „Poradnie też nie pomagają nauczycielom, wręcz przeciwnie, tutaj jest też opór, że to pani sobie nie radzi [...] placówki z poradni nie mają tak naprawdę konkretnych wskazówek” (N9). Wypowiedź ta również potwierdza, iż praca nauczyciela edukacji przedszkolnej jest często oceniana i krytykowana, co niejednokrotnie skutkuje zniechęceniem, bezsilnością, czy zubożeniem.

Tabela 15. Uwarunkowania zewnętrzne w opinii badanych nauczycieli edukacji przedszkolnej

Uwarunkowania zewnętrzne	Liczba badanych nauczycieli
Niski prestiż zawodu	11 kobiet N1, N2, N3, N4, N5, N6, N8, N9, N10, N11, N12
Pandemia COVID-19	10 kobiet N1, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12
Brak diagnozy psychologiczno-pedagogicznej dziecka	7 kobiet N2, N4, N6, N7, N9, N10, N12
Odpowiedzialność	7 kobiet N1, N2, N4, N5, N6, N7, N9
Zastępstwa	5 kobiet N2, N4, N5, N6, N7
Zatrudnianie „po znajomości”	4 kobiety N2, N4, N5, N9
Przyprowadzanie chorych dzieci do przedszkola	4 kobiety N2, N10, N11, N12

Brak współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną	2 kobiety N3, N9
--	---------------------

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując dotychczasowe analizy dotyczące uwarunkowań zewnętrznych można dostrzec, iż niemal wszystkie badane kobiety uznają, iż niski prestiż zawodu wywołuje wypalenie zawodowe w ich profesji. Innym równie często wskazywanym czynnikiem była pandemia COVID-19, której pokłosiem była edukacja zdalna. Nauczycielki wychowania przedszkolnego wskazały, że coraz częściej w ich grupach są wychowankowie, u których widoczne są zaburzenia rozwojowe, lecz rodzice nie wykazują chęci współpracy, aby udać się z dzieckiem do specjalisty. W rezultacie utrudnia to pracę wychowawcy, nie może on zrealizować założonych przez siebie celów i zaplanowanych zajęć, a przede wszystkim nie jest w stanie wyrównać deficytów rozwojowych, co niekorzystnie oddziałuje na rozwój wychowanka. Niepokojące jest to, że powyższe uwarunkowania wskazują nauczyciele ze wszystkich stopni awansu zawodowego, a także ci mający zarówno krótki, jak również długi staż zawodowy. W dodatku, jak sami podkreślili są to uwarunkowania niezależne od nich i nie są w stanie podjąć działań, by całkowicie je wyeliminować.

6.4. Wsparcie nauczycieli edukacji przedszkolnej w trudnych sytuacjach zawodowych

Pracując z drugim człowiekiem, zwłaszcza będącym w wieku przedszkolnym, który jest okresem istotnych zmian rozwojowych sprawia, że nauczyciel wychowania przedszkolnego zmagając się w swojej pracy z licznymi sytuacjami, które mogą stanowić przyczynę różnorodnych trudności oraz stresu. Doświadczanie problemów zawodowych oddziałuje na relacje z wychowankami, innymi pracownikami przedszkola, jakość pracy, zachowanie nauczycieli, a także ich nastawienie do realizowanych obowiązków. Piętrzenie się trudności, zmaganie się z permanentnym stresem oraz brak umiejętności niwelowania go może w rezultacie doprowadzić do wypalenia zawodowego. W związku z tym bardzo ważną rolę odgrywa możliwość uzyskania wielorakiej pomocy podczas zmagania się z trudnościami zawodowymi, dzięki której nauczyciel edukacji przedszkolnej będzie z mniejszym nasileniem przeżywał negatywne emocje, co z kolei może pozytywnie wpłynąć na odporność psychiczną. W niniejszym podrozdziale zostaną omówione formy udzielanego wsparcia nauczycielom wychowania przedszkolnego w trudnych sytuacjach zawodowych.

W czasie wywiadu poznano kto najczęściej pomaga osobom biografowanym podczas napotykanym problemów w pracy. Zapytano: *do kogo mogą się zwrócić o pomoc w trudnych*

sytuacjach zawodowych? Niemal wszystkie badane (10 kobiet: N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N11) wskazały, iż borykając się z trudnościami zawodowymi mogą liczyć na pomoc koleżanek z pracy, na ogół starszych i bardziej doświadczonych, np. „bardziej szukam wśród tych doświadczonych, starszych po prostu” (N9). Jak dodała jedna z nich „w pracy niestety jest taki minus, że trzeba uważać co się komu mówi” (N2) dlatego też prośba o wsparcie kierowana jest do osób zaufanych. Połowa nauczycielek wychowania przedszkolnego (N1, N2, N4, N5, N7, N10) poszukuje oparcia wśród swoich bliskich (męża, siostry, partnera, przyjaciółki). Znacznie mniej, bo tylko 4 (N1, N3, N10, N11) kobiety uznały, że doświadczając przeszkód w swojej profesji zwróciłyby się o pomoc do dyrekcji przedszkola, lecz nie jest to często przez nie praktykowane, gdyż „dyrekcja się pomyli, ale nie przyzna się do błędu, tylko jeszcze odwróci kota ogonem” (N8). Z kolei trzy biografowane (N1, N3, N7) określiły, że napotykając na trudności zawodowe mogą polegać przede wszystkim na nauczycielu współprowadzącym grupę. Tylko dwie osoby (N1, N3) konsultują się ze swoim opiekunem stażu, który dość często jest drugim wychowawcą oraz tyle samo nauczycielek (N8, N12) samotnie zmagają się z doznawanymi problemami – „nigdy mi się nie zdarzyło żebym się zwracała do kogoś o pomoc” (N12). Warto nadmienić, że jedna nauczycielka wspomniała, iż można zwrócić się o pomoc do kuratorium, lecz ani ona, ani nikt kogo zna nie korzysta z takiej pomocy, ponieważ „to już jest wyższa liga, my tam nie sięgamy” (N3).

Innym aspektem związanym z pomocą w trudnych sytuacjach zawodowych była kwestia rodzaju otrzymywanego wsparcia⁵⁶¹. Spośród wszystkich kobiet, które zwracają się o pomoc, 7 z nich (N1, N3, N4, N5, N6, N7, N10) może liczyć na wsparcie informacyjne, czyli otrzymanie rady lub sugestii, jak rozwiązać napotkany problem, a także dzielenie się z innym nauczycielem przedszkolnym własnym doświadczeniem – „mam przyjaciółkę, która też jest nauczycielką i jakby często analizujemy oczywiście anonimowo, ale ale pomagamy sobie wzajemnie, gdzieś tam dajemy sobie na to pomysły na rozwiązanie tam problemów” (N3). Połowa biografowanych (N1, N3, N4, N7, N9, N10) doświadcza wsparcia instrumentalnego polegającego na otrzymaniu konkretnych wskazówek postępowania w trudnej sytuacji zawodowej, np. „pani dyrektor też bardzo dużo rozumie [...] Po prostu no pytam jej: jak co mam zrobić; jak to rozwiązać; co ja mogę; czego ja nie mogę, więc tutaj na pewno ona jest też dużym wsparciem” (N10). Tyle samo badanych (N1, N2, N3, N4, N5, N7) doznaje wsparcia emocjonalnego, które najczęściej oferowane jest przez bliskich np. męża, partnera, przyjaciółkę bądź siostrę. Typ ten polega głównie na zapewnieniu zrozumienia i bliskości, a także wysłuchaniu, co w rezultacie zapobiega obniżeniu się samooceny nauczyciela edukacji przedszkolnej – „dużym wsparciem też był mój tata, który był narzeczony i moi rodzice, bo mówili: „Nie martw się, ty dużo wiesz, uczyłaś się” [...]

⁵⁶¹ Więcej na temat wsparcia nauczycieli edukacji przedszkolnej zostanie opisane w kolejnym rozdziale.

Potrzebowałam takiej rozmowy, po prostu takiego wyzalenia się” (N7). Tylko dwie osoby (N3, N11) uzyskują wsparcie oceniające, którego celem jest informacja zwrotna odnośnie działań nauczyciela przedszkolnego np. „jeżeli coś.../ z czymś mam wątpliwość to wtedy proszę o jakąś ocenę tą z zewnątrz, taką bez emocji (2) i czasami mi to pomaga, pomaga” (N11). Rodzaj otrzymywanej pomocy w dużej mierze zależy od sytuacji oraz potrzeb wychowawcy edukacji przedszkolnej. Ponadto oddziałuje pozytywnie na stan zdrowia, samopoczucie oraz funkcjonowanie osoby w życiu zawodowym i prywatnym.

Kolejne pytanie dotyczyło form wsparcia, które oferuje dyrekcja placówki, aby niwelować stres i przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu. Spośród 12 kobiet, aż 10 z nich (N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N12) stwierdziło, że w ich placówce nie ma proponowanych żadnych metod, dzięki którym można byłoby zmniejszyć natężenie czynników stresogennych i zapobiegać zjawisku *burnout* – „nauczyciele zostali z tym wszystkim sami. Stresu mamy mnóstwo, aaaa tak naprawdę nie mamy wsparcia” (N9). Co więcej badane nie chcą zwracać się o pomoc do dyrekcji, ponieważ „dyrekcja jest bezradna, w wielu przypadkach podporządkowują się rodzicom (N2) oraz „nie była to dla nas osoba, która byłaby jakaś tam godna zaufania, czy taka bardzo wspierająca” (N12). Ponadto nauczyciele przedszkolni dostrzegli, iż proponowane są im szkolenia dotyczące głównie pracy z dzieckiem np. z zakresu matematyki, a nie *stricte* dla potrzeb wychowawcy. Poniżej zamieszczono cytaty, które obrazują stanowisko badanych:

dostępne są takie szkolenia na pewno i pojawiają się co roku w ofertach (4), ale nie są chyba na tyle ważne żeby je wprowadzać w rady szkoleniowe, zawsze jest coś ważniejszego typu jakies tam zajęcia matematyczne (N6).

w przedszkolu mamy organizowane również szkolenia, ale to są bardziej nastawione w takim edukacyjno-wychowawczym kierunku, ale jeśli chodzi o takie konkretnie o wypalenie zawodowe to nie, niestety nie mamy takiej żadnej pomocy od strony dyrekcji (N7).

yyy nie mamy szkoleń żadnych takich, żeby to nas/ my mamy szkolenia typowo pod dzieci. Dla nas nie ma czegoś nie wiem o wypaleniu zawodowym, o stresie, jak niwelować ten stres. Nie, nie, nie [...] chyba rzadko jest tak o w przedszkolach [...] żeby coś tam było dla nauczyciela (N8).

W dodatku osoby biografowane uznały, że wszelkie szkolenia dotyczące omawianej tematyki są potrzebne w ich zawodzie, ponieważ wykonują pracę, która wymaga nieustannego i bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem będącym w najważniejszym okresie swojego życia. Jak same dodały, mimo młodego wieku chętnie uwzięłyby udział w takich formach

wsparcia, gdyż pozyskując praktyczną wiedzę, mogłyby ją wykorzystać i wdrożyć w swojej profesji, a tym samym uniknąć lub zmniejszyć natężenie doświadczania wyżej wspomnianych zjawisk – „może bym dowiedziała się pewnych rzeczy, które mnie w pracy czasami irytują, że może to nie jest tak, że ja się nie nadaje do tego tylko, że to jest normalne na przykład... takie zachowania” (N6). Co ciekawe osoby, które nie wyraziły zgody na nagrywanie ich narracji, lecz udzieliły wywiadu, również podkreśliły, że w ich placówkach brakuje metod wspomagających niwelowanie stresu i przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu. Tylko 2 informantki (N1, N11) zadeklarowały, że ich pracodawca dostarcza różnych działań, by zadbać o zdrowie psychiczne swoich pracowników np. obowiązkowe szkolenia z mediacji, ze współpracy z trudnym rodzicem.

Reasumując analizy dotyczące wsparcia nauczycieli wychowania przedszkolnego w trudnych sytuacjach zawodowych, można zauważyć, iż nie każda biografowana ma w swoim otoczeniu osobę, do której może się zwrócić o pomoc, gdy doświadcza problemów w pracy. Nauczyciele przedszkolni otrzymują najczęściej wsparcie o charakterze informacyjnym, instrumentalnym oraz emocjonalnym. Niepokojące jest to, że badane kobiety zdecydowanie częściej wolą zwrócić się o pomoc do koleżanek z pracy niż do dyrekcji placówki, która zapewnia szkolenia mające na celu podniesienie jakości pracy z dziećmi np. wykorzystanie różnych materiałów ekologicznych podczas zajęć, różnych sposobów nauki czytania przez zabawę bądź przedstawienie gier, zabaw dydaktycznych, sytuacji edukacyjnych wspomagających proces uczenia się wychowanka itp. Wypowiedzi nauczycielek przedszkolnych na temat wspomagania ich w niwelowaniu stresu i wypalenia zawodowego miały charakter bardziej negatywny, aniżeli pozytywny, ponieważ pomimo wykonywania tak ważnej i trudnej pracy, nie mają należytego wsparcia, które pozwoliłoby im zatroszczyć się o własny komfort psychiczny i fizyczny. Dlatego też dostrzegają potrzebę wprowadzania systematycznych szkoleń, dzięki którym będą skuteczniej radziły sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym.

Rozdział 7.

Implikacje dla praktyki pedagogicznej

Stres i wypalenie zawodowe mogą być nieodłącznymi elementami pracy z drugim człowiekiem. Przeprowadzone badania obejmowały analizę ich uwarunkowań jako osobnych zjawisk w profesji nauczyciela wychowania przedszkolnego, który odgrywa istotną rolę w integralnym rozwoju i wychowaniu dziecka. Z tego powodu w ostatnim rozdziale dysertacji skupiono się na zaprezentowaniu działań, których celem będzie zapobieganie lub niwelowanie natężenia występowania wspomnianych zjawisk. W związku z tym niniejsze implikacje dla praktyki pedagogicznej wskazują na obszar dalszych poszukiwań badawczych, a także stanowią cenną wiedzę nie tylko dla nauczycieli edukacji przedszkolnej, lecz również dla kuratorium, dyrekcji placówek przedszkolnych oraz nauczycieli akademickich kształcących adeptów, którzy przygotowują się do pracy na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego. W rozdziale tym opisane będą również oczekiwania wychowawców przedszkolnych, których wdrożenie mogłoby zniwelować negatywne konsekwencje stresu i zapobiec wystąpieniu wypalenia zawodowego.

7.1. Postulaty niwelowania czynników stresogennych

Zaprezentowane w części empirycznej wyniki uzyskanych badań można uznać jako fundament do wysnucia kilku wniosków pedagogicznych. Pierwszą i nadrzędną konkluzją, która została dostrzeżona po analizach i interpretacjach zebranych wywiadów było ustalenie, że stres jest nieodzownym elementem pracy nauczycieli edukacji przedszkolnej. Jego częstotliwość zależy m.in. od uwarunkowań indywidualnych, a więc cech osobowości, doświadczenia zawodowego, stopnia awansu zawodowego oraz pozycji w placówce. Nie mniej jednak, okazało się, że codzienne doświadczanie czynników stresogennych dotyczy nauczycieli mających krótki staż zawodowy (ok 5 lat). W związku z tym zapewnienie młodym adeptom większego przygotowania praktycznego oraz pomocy ze strony starszych – bardziej doświadczonych pracowników, mogłoby im pomóc zredukować występowanie stresu, zwłaszcza w pierwszych latach ich pracy zawodowej. Warto zastanowić się również, by wprowadzić do przedszkoli (zwłaszcza w połowie roku przedszkolnego) badania, które określiłyby aktualny poziom stresu i wyczerpania każdego nauczyciela.

Innym równie istotnym spostrzeżeniem jest to, że najwięcej stresorów występuje w obszarze zawodowo-pracowniczym, wśród których najczęściej wskazywanym uwarunkowaniem jest praca z dzieckiem z dysfunkcją (najczęściej niezdiagnozowanym, którego rodzice nie chcą udać się na wizytę/badanie diagnostyczne do poradni psychologiczno-pedagogicznej). W związku z tym wychowawca powinien zgłosić taką sytuację do dyrekcji przedszkola, która wesprze swojego pracownika i podejmie działania interwencyjne (np. porozmawia z rodzicem w celu uświadomienia mu korzyści płynących z wizyty w poradni, zapewni go, iż wszystkie poufne informacje będą odpowiednio zabezpieczone). Ponadto wskazane jest, by każdy wychowanek przed przyjęciem do przedszkola posiadał zaświadczenie np. od psychologa, w którym zawarte będą informacje m.in. o dojrzałości przedszkolnej, czyli poziomie rozwoju emocjonalnego, społecznego, umysłowego oraz fizycznego bądź jeśli dziecko uczęszczało do żłobka to wystawienie przez opiekuna informacji zawierających np. jak przebiegał jego proces adaptacyjny w żłobku, jak się rozwija, jak się zachowuje. Dobrym rozwiązaniem może okazać się wdrożenie od 1 września 2022 r. pierwszego etapu standaryzacji zatrudniania w przedszkolach i szkołach m.in. pedagogów specjalnych⁵⁶², do których będzie mógł zwrócić się o pomoc lub konsultację wychowawca, gdy zaobserwuje w swojej grupie wychowanka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czyli mającego zarówno trudności np. z opanowaniem jakiejś umiejętności, jak i bardzo zdolnego.

Jednocześnie okazało się, że innym uwarunkowaniem zawodowo-pracowniczym wywołującym stres jest konieczność organizowania wielu imprez i wydarzeń przedszkolnych. Należałoby zatem zmodyfikować harmonogram uroczystości w lubelskich placówkach tak, aby ich liczba nie przekraczała dwóch w ciągu jednego miesiąca, w każdej grupie. Dzięki temu zmniejszy się zakres obowiązków nauczyciela przedszkolnego oraz rywalizacja nastawiona na przygotowanie, jak największej ilości imprez tylko po to, by rodzice wychowanków lub dyrekcja widzieli ich aktywność w tym obszarze. W aneksie 2 został załączony przykładowy kalendarz uroczystości, zawierający zarówno święta narodowe i nietypowe, jak również projekty edukacyjne włączające rodziców do współpracy. Jednakże można go dostosowywać do każdej placówki, tematyki tygodnia, a także grupy wiekowej i uzupełnić np. o święta patronalne, tradycje regionalne.

Następnym wnioskiem jest to, że spośród uwarunkowań zewnętrznych najczęściej pojawiającymi się stresorami są postawy rodziców (wygórowane oczekiwania, roszczeniowość) oraz rozmowy z nimi na temat ich dziecka. Dlatego też zalecane jest organizowanie warsztatów ze współpracy z trudnym rodzicem oraz sposobów przekazywania im informacji. Stąd też warto

⁵⁶² Ustawa z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, (Dz. U. 2022 poz. 1116).

byłoby uzupełnić programy studiów edukacji przedszkolnej, realizowanej na lubelskich uczelniach, o zajęcia praktyczne dotyczące komunikacji interpersonalnej, mediacji i negocjacji, a także asertywności. Ponadto można byłoby angażować rodziców wychowanków w różne projekty czy wydarzenia przedszkolne, a także promować rolę nauczyciela edukacji przedszkolnej np. poprzez tablice informacyjne, na których umieszczone byłoby zdjęcie wychowawców wraz z adnotacją o: stopniu naukowym, ukończonych kierunkach studiów, kursach, szkoleniach. Istotna jest również postawa dyrekcji przedszkola, która powinna w sposób stanowczy podkreślać, iż jej kadra jest wykwalifikowana lub na początku roku przedszkolnego uświadomić rodziców, jakie kwalifikacje i kompetencje posiadają jej pracownicy.

Piątym wysnutym wnioskiem jest to, że natężenie pracy, nadmiar i zakres obowiązków jest najczęstszym uwarunkowaniem systemowym generującym stres. Nauczyciele edukacji przedszkolnej są zobowiązani nie tylko do opieki, wychowania i nauczania, ale także do realizowania innych obowiązków, jak np. wypełnianie dokumentów, pisanie scenariuszy zajęć, opinii, oceny gotowości szkolnej, wykonywanie dekoracji, przygotowywanie materiałów promujących placówkę, np. rejestrowanie wydarzeń z „życia przedszkola”, które następnie są udostępniane na stronie internetowej placówki lub jej mediach społecznościowych. W związku z tym należy stworzyć konkretną listę niezbędnych dokumentów oraz określić czas ich realizacji, z uwzględnieniem „gorących okresów” tj. początek lub koniec roku, okres świąteczny. Pomóc mogłyby również systematyczne zebrania z dyrekcją, w trakcie których omawiane byłyby bieżące sprawy organizacyjne, np. wzajemna wymiana informacji. Z kolei, aby odciążać wychowawców z części obowiązków np. dekoracji sal, mogłyby być one tworzone przez osoby pracujące na stanowisku pomocy nauczyciela. Dodatkowo warto, aby miała ona minimum przygotowanie pedagogiczne, gdyż mogłoby to wesprzeć nauczycieli przedszkolnych np. w zakresie dbania o bezpieczeństwo dzieci i sprawowania nad nimi opieki w chwili nagłego wydarzenia np. wypadek, czy odpowiedniego reagowania na niepożądane zachowanie wychowanka.

Kolejne spostrzeżenie wskazuje, że najbardziej stresogennym czynnikiem wynikającym z samego charakteru pracy jest dla badanych nauczycieli przedszkolnych duża liczebność dzieci w grupie, które dodatkowo są często grupami heterogennymi, czyli uczęszczają do nich dzieci w różnym wieku. Dlatego należałoby zmniejszyć tę liczbę, ponieważ utrudnia to indywidualne podejście do każdego z wychowanka. Stąd pomysł, aby grupy były 15-osobowe lub maksymalnie 18-osobowe (w przypadku dzieci w tym samym wieku i powyżej 4 roku życia), gdyż pozwoliłoby to skupić się wychowawcy na możliwościach, ale przede wszystkim na potrzebach każdego dziecka.

Na podstawie przeprowadzonych badań wykłarowało się, że lubelskie nauczycielki wychowania przedszkolnego doświadczając stresu, zaobserwowały u siebie pewne symptomy, które występują na płaszczyźnie fizjologicznej, psychologicznej, a także behawioralnej. Stąd ważne jest, by zapewnić nauczycielom pakiet opieki medycznej i dostęp do specjalistów (np. kardiologa, ortopedy, laryngologa, pulmonologa, psychologa, psychoterapeuty), dzięki czemu będą mogli na bieżąco zadbać o swoje zdrowie zarówno fizyczne, jak i psychiczne bądź może to uchronić ich przed pójściem na urlop dla poratowania zdrowia. Wykaz specjalistów można byłoby określić na podstawie zapotrzebowania zgłaszanego przez nauczycieli przedszkolnych.

Okazało się, że wsparcie otrzymywane od najbliższych jest głównym sposobem radzenia sobie ze stresem. Nie ulega jednak wątpliwości, że badane nauczycielki przedszkolne, bez względu na staż i wykształcenie, mają trudności w rozgraniczeniu pracy zawodowej i życia osobistego, a także zachowaniu odpowiedniej równowagi między wymienionymi obszarami. W związku z tym powinno się zapewnić im warsztaty, których celem byłoby wypracowanie umiejętności stawiania granic. Dobrym rozwiązaniem mogłoby być również organizowanie spotkań lub grup wsparcia, w trakcie których nauczyciele przedszkolni dzieliliby się z innymi trudnym bądź stresującym dla nich wydarzeniem i w ten sposób można byłoby uniknąć przenoszenia problemów zawodowych na obszar życia osobistego i rodzinnego. Odpowiedzialność za wychowanie, opiekę, holistyczny rozwój dziecka oraz proces dydaktyczny sprawia, że nauczyciel wychowania przedszkolnego musi zmagać się z dużym obciążeniem i presją, dlatego też doświadczanie stresu jest nieuniknione, lecz należy zadbać o to, aby on się nie kumulował i nie nawarstwiał, ale był niwelowany natychmiast po jego wystąpieniu.

7.2. Postulaty zapobiegania wypalenia zawodowego

Jak już zostało wspomniane, przeprowadzone badania skupiały się wokół dwóch zjawisk: stresu i wypalenia zawodowego, na które narażony jest nauczyciel edukacji przedszkolnej. Omawiany syndrom nie występuje z dnia na dzień, lecz jest to zespół, który rozwija się w czasie, przez co warto wyposażyć placówki przedszkolne w system działań, które pozwolą na szybkie i skuteczne eliminowanie uwarunkowań i symptomów wypalenia tak, by nie miały możliwości przerodzenia się w pełnoobjawowe zjawisko. Interpretacja wywiadów pokazała, że nauczyciele przedszkolni, bez względu na stopień awansu zawodowego oraz staż pracy, doświadczają bądź doświadczyli w swojej karierze zawodowej wypalenia. Najczęstszymi objawami jest wyczerpanie, poczucie bezsilności, złość, permanentny stres, poczucie bezradności, lęk przed pójściem do pracy, poczucie niskich kompetencji, a także spadek motywacji. Wobec tego należy zadbać o dobrostan psychiczny wychowawców przedszkolnych, zapewniając im dostęp do

psychologa, psychoterapeuty bądź psychiatry, a także zagwarantować lub określić obowiązkowe przerwy w pracy, aby mogli zaspokoić swoje potrzeby fizjologiczne – zjeść, napić się np. kawy/herbaty, pójść do toalety czy odpocząć psychicznie. Ponadto w celu rozładowania złości bądź stresu można zaoferować wychowawcom karty sportowe, które będą mogli wykorzystywać po pracy. Natomiast w jej trakcie, by się wyciszyć i „złapać chwilę wytchnienia” można byłoby wygospodarować w placówce jedno pomieszczenie i stworzyć sferę *chillout room*, czyli pokój relaksu. Oprócz tego warto, aby dyrekcja zapewniła odpowiednie wyposażenie przedszkola (np. pomoce dydaktyczne, czasopisma branżowe), wzmacniała swoich pracowników poprzez chwalenie, wspieranie, okazywanie uznania nauczycielom edukacji przedszkolnej, a także dostrzeganie ich starań. Może się to odbywać zarówno podczas rozmowy indywidualnej, jak również na forum całego zespołu. Wskazane jest, aby dyrektor był osobą, która zadba o właściwą organizację nauczycieli przedszkolnych oraz będzie dążył do stworzenia zespołu ludzi współpracujących ze sobą, a nie indywidualum lub grupy zabiegającej tylko i wyłącznie o własne dobra.

Drugim wnioskiem jest to, że nauczycielki wychowania przedszkolnego dostrzegają wśród swoich koleżanek i kolegów z pracy wypalenie zawodowe. Najczęściej obserwują u nich: brak cierpliwości do wychowanków, brak zaangażowania w pracę i sprawy przedszkolaków, brak chęci do wykonywania obowiązków oraz poczucie ciągłego zmęczenia. W związku z tym powinno się organizować systematyczne spotkania dotyczące stresu i wypalenia zawodowego, które będą prowadzone przez niezależnego specjalistę z całym gronem pedagogicznym. W ich trakcie, nauczyciele przedszkolni mieliby możliwość anonimowego (za pomocą np. platformy internetowej lub umieszczonego w określonym miejscu zamkniętego pudełka pytań) zaprezentowania problemów i trudności, z którymi muszą się mierzyć oraz swoich obserwacji na temat niepokojących ich lub systematycznie powtarzających się zachowań innych pracowników. Wówczas prowadzący na kilka dni przed takim spotkaniem, mógłby na podstawie uzyskanych opisów, dokonać ich kategoryzacji, tak by nie wskazywał bezpośrednio kogo on dotyczy. W przeciwnym razie wychowawcy przedszkolni mogą być niechętni, by dzielić się swoimi obserwacjami i w ten sposób „narazić się” innym pracownikom. Bardzo ważne jest również to, aby nie były przedstawiane „suche fakty”, które można znaleźć np. w książkach, lecz wspólne szukanie rozwiązań oraz ukazanie bogatego wachlarza narzędzi, dzięki czemu wychowawcy przedszkolni będą mogli wypracować własne metody niwelowania symptomów wypalenia, gdyż nie ma jednej i uniwersalnej techniki, która byłaby remedium dla każdego.

Okazało się, że głównym źródłem wypalenia zawodowego są uwarunkowania systemowe, a wśród nich: nadmiar dokumentacji, niskie wynagrodzenie oraz nadmiar obowiązków zawodowych. Aby przeciwdziałać zjawisku *burnout* należy zdecydowanie podnieść

wynagrodzenie lubelskich nauczycieli wychowania przedszkolnego, biorąc pod uwagę m.in. pełnioną funkcję, staż pracy i doświadczenie zawodowe, jako wykonywanej pracy. Pomocne może być również określenie na początku roku przedszkolnego, w obecności dyrekcji, równego i jasnego podziału zadań oraz zasad współpracy pomiędzy wychowawcami współprowadzącymi daną grupę. Dodatkowo warto, by kuratorium ogólnie wskazało dla wszystkich placówek wychowania przedszkolnego w Lublinie, konkretną listę dokumentów, które winien wypełniać nauczyciel przedszkolny.

Z przeprowadzonych badań wynika, że najczęstszym uwarunkowaniem zewnętrznym przyczyniającym się do wypalenia zawodowego jest niski prestiż zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej. Wobec tego należy budować autorytet wychowawcy przedszkolnego i tworzyć np. lokalne kampanie społeczne, które ukazywałyby, jak istotną rolę pełni on w życiu każdego dziecka oraz uświadomiłyby społeczeństwu, jak wygląda jego specyfika pracy i płacy (wskazanie czynników wpływających na otrzymywane wynagrodzenie m.in. rodzaj i lokalizacja placówki, poziom edukacji, a także jego składowych: wynagrodzenie zasadnicze, różne dodatki, wynagrodzenie za nadgodziny i doraźne zastępstwa oraz nagrody), tudzież ścieżka zdobywania wykształcenia. Innym rozwiązaniem jest promowanie przez lokalne media, nauczycieli edukacji przedszkolnej jako specjalistów w zakresie realizowanego zawodu. Pomóc w tym może również podniesienie jakości kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej m.in. poprzez wprowadzenie egzaminu wstępnego/rozmowy kwalifikacyjnej we wszystkich lubelskich uczelniach oferujących pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną. Wówczas kandydat zaprezentowałby swoje umiejętności komunikacyjne i interakcyjne, muzyczne, artystyczne, organizacyjne oraz motywacje do podjęcia studiów na wspomnianym wcześniej kierunku. Ponadto wychowawcy przedszkola powinni być traktowani na równi z nauczycielami innych szczebli edukacyjnych, czyli np. Dzień Nauczyciela wolny od pracy.

Jednocześnie pandemia COVID-19 była bardzo częstym uwarunkowaniem zewnętrznym generującym syndrom *burnout*. Z jednej strony wypalenie wychowawców przedszkolnych było rezultatem wszelkich zmian tj. wprowadzenie zdalnego nauczania, które warto wdrażać stopniowo oraz zapewnić stacjonarne przeszkolenie w tym zakresie, aby każdy miał możliwość praktycznego nabycia umiejętności np. informatycznych. Z kolei, by zmniejszyć lęk przed zachorowaniem, postuluje się, by do przedszkola były przyprowadzane tylko zdrowe dzieci – bez objawów chorobowych. Dlatego też w statusie lub regulaminie każdego lubelskiego przedszkola, powinna być informacja, iż nauczyciel przedszkolny ma prawo odmówić przyjęcia do placówki dziecka z symptomami infekcji. Ponadto na początku roku przedszkolnego, dyrekcja powinna przedstawić rodzicom statut placówki i procedurę postępowania nauczyciela w sytuacji zaobserwowania u dziecka oznak chorobowych, a także poinformować ich o wpływie

uczęszczania chorego dziecka na stan zdrowia reszty wychowanków oraz wychowawców przedszkolnych, co w rezultacie może negatywnie oddziaływać na funkcjonowanie całej grupy, a nawet placówki.

Kolejnym wnioskiem jest to, że wśród uwarunkowań indywidualnych dominuje brak pochwał i docenienia. Dlatego też należy stworzyć system motywacyjny i przedstawić go każdemu nauczycielowi przedszkolnemu, a także dostosować go do jego potrzeb (np. finansowy, rzeczowy, okazywanie uznania oraz aprobaty) i stażu pracy. Dobrym rozwiązaniem może być codzienne praktykowanie wdzięczności, czyli wychowawca powinien znaleźć dla siebie czas i dostrzec pozytywne aspekty swojej pracy.

Nieradzenie sobie ze stresem jest równie częstym uwarunkowaniem indywidualnym przyczyniającym się do występowania wypalenia. Aby nabyć umiejętności radzenia sobie ze stresem warto zapewnić nauczycielom edukacji przedszkolnej pakiet praktycznych szkoleń lub warsztatów, na których zaprezentowane będą różne możliwości redukcji stresu. Wówczas każdy powinien testować i sprawdzać wszelkie metody, aż do momentu znalezienia właściwego dla siebie sposobu niwelowania stresora. Istotne byłoby skupienie się nie tylko na doświadczanych emocjach i dobrostanie psychicznym, lecz również na ciele, w którym stres się niejednokrotnie kumuluje. Poza sferą zawodową pomocne może okazać się rozwijanie pasji i zainteresowań, a także zawieranie nowych znajomości z osobami spoza oświaty tak, by tematyka rozmów nie nawiązywała tylko i wyłącznie do pracy.

Ósmym stwierdzeniem jest to, że nauczycielki wychowania przedszkolnego, które doświadczyły syndromu wypalenia zawodowego, aby zatrzymać dalszy jego rozwój zmieniły miejsce pracy lub rodzaj placówki, zaczęły uprawiać sport, a także określiły priorytety i wyznaczyły sobie realne cele zawodowe. W związku z tym warto, aby adepci poznali realia pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego, gdyż dzięki temu już na początku swojej kariery zawodowej będą mieli możliwość określenia swoich dążeń na wspomnianym stanowisku. Dlatego też zaleca się, by lubelskie uczelnie w programie studiów z edukacji przedszkolnej wprowadziły cykl zajęć terenowych. W ich trakcie studenci odwiedziliby placówki przedszkole w Lublinie w różnych okresach ich funkcjonowania np. we wrześniu, w grudniu, lutym, czerwcu. Ponadto należy stworzyć szeroki pakiet wsparcia, który będzie zawierał informację, gdzie i w jaki sposób nauczyciel przedszkolny może uzyskać pomoc w przypadku zmagania się z wypaleniem zawodowym. W dodatku każdy wychowawca pracujący w przedszkolu powinien być z nim zapoznany, aby nie był to temat tabu oraz powód do dyskryminacji.

Innym wnioskiem jest to, że według biografowanych, dyrekcja placówek przedszkolnych oraz kuratorium nie oferują działań mających na celu niwelację stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji przedszkolnej. Badane kobiety dostrzegają potrzebę wprowadzenia

systematycznych szkoleń, dzięki którym będą miały predyspozycje do tego, aby skuteczniej radzić sobie ze wspomnianymi zjawiskami. Jednakże powinny być one obowiązkowe, gdyż w przeciwnym razie mogą uznać je za mało ważne i wybiorą, te które dotyczą pracy z dzieckiem np. kreatywna matematyka, zabawy plastyczne, zajęcia umuzykalniające itp. W dodatku warto, aby po zakończonym szkoleniu nie zostawiać nauczycieli przedszkolnych „samych sobie”. Specjalista mógłby przyjeżdżać co jakiś czas do placówki i sprawdzać poziom stresu, motywacji, zadowolenia oraz wypalenia, a następnie przedstawiać nowe możliwości, które będą pobudzały ich do działania, rozwoju, a także satysfakcji zawodowej oraz pozwolą sukcesywnie redukować napięcie.

Przeglądając plany studiów kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* dostępne na stronach internetowych uczelni i wyższych szkół w Lublinie, na których realizowany jest ten kierunek dostrzeżono, iż nie ma w nich zajęć *stricte* dotyczących stresu i wypalenia zawodowego. W związku z tym w kwietniu 2022 r. zwrócono się z prośbą do dyrektorów instytutów wspomnianych placówek o udostępnienie i przekazanie informacji, czy w programie studiów wyżej wymienionego kierunku przewidziane są lub wcześniej realizowane były zajęcia dotyczące stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli wczesnoszkolnych i przedszkolnych oraz w jakiej formie tematyka ta była lub będzie realizowana. Spośród pięciu prośb otrzymano tylko dwie odpowiedzi, z których wynika, że na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II omawiane zjawiska poruszane są obecnie na ćwiczeniach: Autorefleksja i samorozwój nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej i wykładzie: Pedeutologia, natomiast na Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji podczas wykładu: Pedeutologia, a także warsztatu: Warsztat radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Dlatego też zasadne byłoby uzupełnienie programu studiów o przedmiot: Stres i wypalenie zawodowe w pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, w formie warsztatowej. Dzięki temu adepci poznaliby, jakie mogą być symptomy tych zjawisk oraz różne metody i techniki ich niwelowania i redukcji, a także indywidualnego przećwiczenia i stworzenia własnej listy, które sposoby są dla nich najlepsze. Pozwoli to zadbać o ich dobrostan psychiczny, poznać siebie i swoje potrzeby. W ten sposób rozpoczynając karierę zawodową, nauczyciel przedszkolny będzie mógł od razu zareagować i zastosować odpowiedni dla siebie środek zaradczy, tak aby stres nie kumulował się i nie doszło do rozwinięcia pełnoobjawowego syndromu wypalenia zawodowego.

Oprócz powyższych działań warto byłoby przeprowadzić badania w całej Polsce, które skierowane byłyby do uniwersytetów i szkół wyższych, które w swojej ofercie mają kierunek *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. Celem byłoby poznanie na ile tematyka stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkolnych jest podejmowana na wspomnianym

kierunku, w jakiej formie i na jakim przedmiocie problematyka ta jest podejmowana. Dałoby to ogólnopolski wgląd, w jaki sposób uczelnie wyposażają przyszłych wychowawców na temat omawianych zjawisk. Jest to o tyle istotne, gdyż studenci kończący studia w danym mieście nie zawsze podejmują w nim pracę zawodową, lecz wyjeżdżają do pobliskich lub odległych miejscowości. Dodatkowo można by było przeprowadzić badania na gruncie międzynarodowym, współpracując np. z uczelniami mieszczącymi się w Unii Europejskiej. W ramach projektu przedstawiciele uniwersytetów, staraliby się wyjaśnić, biorąc pod uwagę ustawodawstwo oświatowe każdego kraju, jakie są uwarunkowania stresu i wypalenia zawodowego, czy są one kompatybilne oraz co je różnicuje. Po zaprezentowaniu uzyskanych informacji i danych należałoby wspólnie wysnuć wnioski i zaprojektować program zmian.

7.3. Oczekiwania nauczycieli edukacji przedszkolnej

Poproszono nauczycielki przedszkolne, by wskazały, jakie są ich oczekiwania względem dyrekcji przedszkola oraz kuratorium, które pomogłyby zniwelować negatywne konsekwencje doświadczanego stresu. Jedna z badanych kobiet przyznała, iż im dłużej pracuje w placówce przedszkolnej, tym jej postulaty są coraz mniejsze – „Powiedzmy sobie szczerze, po 10 latach pracy ja już niewiele oczekuję. ((śmiech)) Myślę, że im dalej w las tym oczekiwań będzie mniej” (N3). Zdaniem 9 biografowanych (N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10) istotną rolę w przeciwdziałaniu zjawiska *burnout* odegrałyby praktyczne szkolenia, webinary, a także warsztaty z dotyczące stresu, wypalenia zawodowego oraz efektywnej komunikacji interpersonalnej i współpracy w zespole – ważne, aby uwzględniły specyfikę pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego. W dodatku powinny być one obowiązkowe, ponieważ w przeciwnym razie mogą zostać uznane za stratę czasu, np. „kuratorium na pewno prowadzi jakieś dodatkowe programy i szkolenia, które są gdzieś tam zamieszczone na stronach kuratorskich, ale nauczyciele przedszkola nie mają czasu tego szukać, a tym bardziej na to jeździć” (N3). Oprócz tego warto organizować je z większą częstotliwością – co roku lub maksymalnie co dwa lata, a także zapewnić nauczycielom przedszkolnym bezpłatny dostęp do nich lub zagwarantować ich dofinansowanie – „fajnie też by było, gdyby były [...] webinary, szkolenia, ale żeby to było za darmo, booo nauczyciela to będzie zrażało. Jeżeli będzie coś płatne yyy to on nie będzie na pewno z tego korzystał” (N8). Inną poruszoną kwestią jest czas, w którym szkolenie jest organizowane. Najczęściej odbywa się ono w godzinach popołudniowych lub wolnych od pracy, co dodatkowo zniechęca nauczycielki, by wziąć w nich udział. Jako potwierdzenie można przytoczyć słowa jednej z biografowanych:

jest wiele takich, że po prostu siedzimy, już ledwo żyjemy o godzinie 18:00 już nikt nie myśli w ogóle. [...] Gdyby szkolenie było na przykład w godzinach pracy to na pewno byłoby to korzystniejsze, bo od razu byśmy do tego podeszły z entuzjazmem ((śmiej)), że to jest w godzinach pracy, ale no też w godzinach, wiadomo jak to są godziny przedpołudniowe, czy południowe no to też inaczej każdy funkcjonuje, prawda. Jak naprawdę siedzimy od rana z dziećmi i o godzinie 17:00 zaczynamy szkolenie no to naprawdę. No siłą rzeczy każdy gdzieś tam myślamy jest już w domu (N4).

Badane kobiety zwróciły uwagę na postawę dyrekcji placówki. Osiem nauczycielek (N2, N3, N4, N5, N6, N8, N9, N12) chciałoby, aby do każdego pracownika przedszkola podchodzono tak samo – „od dyrekcji: żeby nie faworyzować pracowników; żebyśmy byli traktowani po równo nie tak, że ktoś tam jest ważniejszy” (N2). Ponadto, badane oczekują, aby ich pracodawca wykazał się większym zaangażowaniem, tzn. nie będzie tylko skupiał się na wymaganiach, lecz zaoferuje swoją pomoc i wsparcie w sytuacjach, gdy wychowawca będzie potrzebował konsultacji, a także zbuduje zespół ludzi współpracujących ze sobą – nie rywalizujących np. poprzez organizowanie spotkań czy wyjazdów integracyjnych. Innym postulatem nauczycielek przedszkolnych jest stanowisko dyrekcji np. podczas podważania ich kompetencji przez rodziców wychowanków. W takiej sytuacji biografowane pragnęłyby, aby przełożony stanął po ich stronie, np.:

oczekujemy, że będzie [...] taki dyrektor, który będzie za swoimi nauczycielkami, że jeżeli rodzic przyjdzie z jakimiś pretensjami to ona nie powie: zaraz, o to ja sobie z nim porozmawiam; tylko – „Przepraszam bardzo, a rozmawiała pani z nauczycielką?; A czy pani jest pewna, że nauczycielka zrobiła źle?; A może w tym momencie byłoby tak dobrze żeby tak zrobiła, a nie inaczej?; Może to było dla dobra dziecka.; No wie pani ja mam bardzo dobry zespół. Moje nauczycielki są wykształcone.” [...] ta poprzednia dyrektor, zawsze była za rodzicami. Zawsze (N12).

Kolejnym wymienionym oczekiwaniem skierowanym do dyrekcji placówki jest zapewnienie nauczycielom przedszkolnym, odpowiedniego wyposażenia ich stanowiska pracy (np. kolorowe ksero), a także dostęp do czasopism branżowych – „Fajne by było też gdyby w przedszkolach [...] były prenumeraty [...] jakiś czasopismo dla nauczycieli” (N8).

W dodatku połowa badanych kobiet (N1, N2, N4, N5, N6, N10) uważa, iż czynnikiem obciążającym jest nadmierna dokumentacja i w związku z tym, jej zmniejszenie mogłoby doprowadzić do niwelacji stresu i przeciwdziałania wypalenia zawodowego. Warto nadmienić, że wychowawcy edukacji przedszkolnej pracujący w oddziałach przedszkolnych, które funkcjonują przy szkole, skarżą się na konieczność uczestniczenia we wszystkich radach

pedagogicznych placówki – nawet tych, które *stricte* ich nie dotyczą, np. „my w tych radach szkolnych musimy wszystkich uczestniczyć i my po prostu godzinami wysiadujemy i słuchamy rzeczy, które kompletnie nas nie dotyczą [...] no nijak to się ma do naszej rzeczywistości” (N4). Dlatego też warto skupić się na sprawach dotyczących etapu przedszkolnego, gdyż może to poprawić i usprawnić organizację pracy nauczycieli. Potwierdzają to również słowa jednej z badanych:

fajnie by było [...] gdyby było więcej takich spotkań yyy organizacyjnych, dotyczących tylko [...] wychowania przedszkolnego. [...] żeby można było porozmawiać, coś jakaś wymiana informacji, taka wszystko w jednej tak jakby tonacji do wszystkich, bo czasami są sytuacje, że raz tak, raz tak i my nie wiemy, jak to zrobić dobrze, czy tam w jednolity sposób (N5).

Innym wyszczególnionym postulatem 5 biografowanych (N2, N7, N8, N9, N12) jest dostęp do różnych specjalistów np. metodyka, doradcy zawodowego, lekarza, psychologa itp., czyli osób, które będą posiadały wiedzę z wielu obszarów, a nie tylko etapu przedszkolnego, ponieważ

może być [...] problem w przedszkolu, ale on może być spowodowany czymś, co się [...] w domu u jakiegoś nauczyciela wydarzyło, czy [...] było jakieś niepowodzenie” (N8). Zmagając się z trudnościami zawodowymi „jesteśmy zostawione tak naprawdę same sobie [...] problem, który ja zgłosiłam [...] został ZLEKCEWAŻONY (N2).

W dodatku badane kobiety przyznały, że chciałyby, aby w sytuacji, gdy doświadczają silnego stresu lub wypalenia zawodowego były poważnie potraktowane, czyli możliwość powiedzenia tego co czują i potrzebują, a nie kierowane ich na urlop zdrowotny, ponieważ są wypalone i nie nadają się do pracy.

Wśród wypowiedzi nauczycielek edukacji przedszkolnej pojawiły się również takie aspekty, jak: przerwa w czasie pracy oraz więcej kontroli z kuratorium. Kobiety zwróciły uwagę, że w ciągu dnia nie mają możliwości, by wyjść do toalety, wypić kawę/herbatę w odosobnieniu od dzieci, np. „nie ma wyznaczonej ilości [...] czasu wolnego, że wychodzimy z sali i mamy chwilę dla nas [...] że obiad możemy zjeść nie z dziećmi tylko oddzielnie, wyjść sobie i oddzielnie zjeść, czy wypić kawę, czy po prostu tak odświeżyć umysł w ciągu dnia” (N7). Ponadto badane zalecają, aby kuratorium przeprowadzało niezapowiedziane kontrole, dzięki którym uwidoczni się prawdziwy obraz funkcjonowania przedszkola i jego pracowników – „czasami [...] by się przydała taka wizyta bez zapowiedzi żeby zobaczyć, jak to wygląda: że

pracownik się zwalnia, bo idzie zrobić sobie paznokcie; że wychodzi sobie co 15 minut na papieroska [...] nawet kosze na śmieci są przez woźne chowane, bo woźnym nie chce się wynosić śmieci” (N2).

Konkludując analizy dotyczące oczekiwań nauczycieli edukacji przedszkolnej w stosunku do dyrekcji przedszkola i kuratorium oświaty można zauważyć, że nauczyciele stażysty, kontraktowi oraz mianowani pragną mieć dostęp do szkoleń, webinarów, warsztatów w zakresie stresu i wypalenia zawodowego, a także postulują, aby zmniejszyć ilość dokumentacji, która ich zdaniem jest nadmierna. Z kolei nauczyciele przedszkoli, ze wszystkich stopni awansu zawodowego, uważają, że zmiany postawy dyrekcji oraz dostęp do różnych specjalistów pomógłby im uniknąć negatywnych konsekwencji stresu. Zaproponowane przez osoby biografowane oczekiwania odnoszą się głównie do obszaru systemowego i organizacyjnego, na które nauczyciele nie mają wpływu.

Zaprezentowane w niniejszej dysertacji wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że nauczyciele edukacji przedszkolnej w Lublinie doświadczają stresu i wypalenia zawodowego podczas realizacji swojej pracy zawodowej, a także mogą być źródłem wiedzy na temat uwarunkowań wspomnianych zjawisk w profesji nauczyciela przedszkolnego. Ponadto informacje te mogą być szczególnie istotne dla rektorów i nauczycieli akademickich przygotowujących kandydatów do omawianej profesji, kuratorium, a także osób zarządzających przedszkolem (dyrekcji) oraz wychowawców przedszkolnych. W związku z tym współczesna pedagogika znajduje się w obliczu wielkich wyzwań, ponieważ z jednej strony musi przygotować adeptów do pracy na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego, zaś z drugiej – powinna być otwarta i gotowa na wszelkie zachodzące zmiany społeczne, ekonomiczne i kulturowe tak, aby wyposażyć osoby we wszelkie niezbędne kompetencje i umiejętności potrzebne do pracy z młodym człowiekiem. Warto pamiętać, że wiek przedszkolny jest okresem kształtowania się osobowości dziecka i jego intensywnego rozwoju, który w dużej mierze zależy od zdobywanych doświadczeń. Natomiast nauczyciel przedszkolny doświadczający i zmagający się ze stresem bądź wypaleniem zawodowym nie będzie prawidłowo oddziaływał na wychowanka, a jego dotychczasowa motywacja i satysfakcja zawodowa mogą przerodzić się w niechęć do swojej profesji, poczucie bezradności oraz bezsilności oraz przedmiotowego traktowania swoich wychowanków. W związku z tym zasadne jest, aby zadbać o dobrostan psychiczny adeptów i warunki pracy nauczycieli edukacji przedszkolnej, a także promować rolę, jaką odgrywają zarówno wobec dziecka, jak również społeczeństwa.

Zakończenie

Wykonywanie profesji nauczyciela wychowania przedszkolnego wielokrotnie dostarcza poczucia radości, satysfakcji, sukcesu zawodowego, a także pozwala spełniać własne cele i dążenia. Jest to praca, która wymaga zaangażowania się, dużego nakładu sił i energii oraz holistycznego podejścia do każdego dziecka. Dostrzegając efekty swoich działań, postępy zachodzące w rozwoju, a także zachowaniu wychowanka, wówczas pobudza to i motywuje nauczyciela przedszkolnego do podejmowania dalszych aktywności na rzecz dziecka. Jednakże stałe obcowanie z nim oraz z innymi osobami np. wychowawcą współorganizującym, rodzicami dzieci, pomocą nauczyciela, woźną, a także brak natychmiastowych rezultatów włożonej pracy sprawiają, że nauczyciel narażony jest na doświadczanie stresu i wypalenia zawodowego, które mogą być wywołane różnymi i wielorakimi uwarunkowaniami. Ich niwelacji nie sprzyjają liczne zmiany i przeobrażenia zarówno społeczne, technologiczne, jak i również w systemie oświaty, a także stosunek społeczeństwa do omawianej profesji. W dodatku brak współpracy z rodzicami wychowanków powoduje, że wartości proponowane przez nauczyciela nie są kompatybilne z tymi, które są przekazywane przez środowisko rodzinne dziecka, co w rezultacie zakłóca prawidłowy przebieg procesu wychowawczo-dydaktycznego.

W niniejszej rozprawie doktorskiej główny problem badawczy został sformułowany w następującym pytaniu: Jakie są uwarunkowania stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego w Lublinie? Przeprowadzone badania, ich analiza i interpretacja, a także wysnute wnioski pozwoliły udzielić na niego odpowiedzi oraz na pytania szczegółowe, które zostały zaprezentowane w rozdziale metodologicznym. Fundamentalnym wnioskiem jest to, iż lubelscy nauczyciele edukacji przedszkolnej, bez względu na wiek, w różnym stopniu odczuwają stres i wypalenie zawodowe. W wyniku przeprowadzonych badań zostały wyszczególnione cztery kategorie uwarunkowań, które generują występowanie wspomnianych zjawisk. Są to uwarunkowania: systemowe, zawodowo-pracownicze, indywidualne oraz zewnętrzne.

U nauczycieli przedszkolnych stres objawia się na trzech płaszczyznach: fizjologicznej, psychologicznej i behawioralnej. Najwięcej symptomów ma postać somatyczną, czyli taką, która związana jest z ciałem m.in. bóle głowy, szybsze bicie serca i ból brzucha. Są to najczęstsze reakcje na stres, szczególnie w jego pierwszej fazie. Głównymi uwarunkowaniami stresu u badanych nauczycielek są czynniki zawodowo-pracownicze oraz zewnętrzne, czyli te, na które

wychowawcy przedszkolni nie mają większego wpływu. Wśród uwarunkowań zawodowo-pracowniczych najczęściej pojawiającymi się stresorami są: praca z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które nie są poddane diagnozie, imprezy i wydarzenia przedszkolne, a także porównywanie pracowników przez dyrekcję placówki. Z kolei postawy rodziców i rozmowy z nimi są dominującymi czynnikami stresogennymi wśród uwarunkowań zewnętrznych, gdyż każdy z rodziców reaguje w inny sposób, często mają oni także wygórowane oczekiwania oraz roszczeniową postawę wobec nauczycieli przedszkolnych, zapominając, że wychowanie dziecka jest ich obowiązkiem. W dodatku badane nauczycielki wskazują, że wykonywana przez nie praca jest niedoceniana społecznie, co powoduje zbyt powierzchowne i mało profesjonalne traktowanie ich. Pierwszorzędnym sposobem radzenia sobie ze stresem są rozmowy z bliskimi, spacer, a także czynności relaksacyjne, jak np. czytanie książek lub słuchanie muzyki. Są to metody o charakterze krótkoterminowym, które w sytuacji permanentnego stresu mogą okazać się mało skuteczne. Jednakże brak jakiegokolwiek interwencji negatywnie oddziałuje na zdrowie nauczycielek przedszkolnych, ich funkcjonowanie w środowisku rodzinnym i zawodowym, a także samego wychowanka.

Zjawisko wypalenia zawodowego jest traktowane przez lubelskie nauczycielki przedszkola jako „część” pracy pedagogicznej i pojawia się tak samo często u osób z wieloletnim stażem pracy, co u osób dopiero rozpoczynających pracę na stanowisku wychowawcy przedszkolnego. Mając poczucie wypalenia zawodowego badane kobiety doświadczają m.in. wyczerpania fizycznego, poczucia bezsilności i bezradności, złości, stresu oraz spadku motywacji, a także poczucia niskich kompetencji zawodowych. Natomiast obserwują, iż w ich placówkach inni nauczyciele zmagają się z *burnout*, które przejawia się brakiem cierpliwości do wychowanków, permanentnym podnoszeniem głosu, brakiem zaangażowania w swoją pracę i sprawy dzieci oraz brakiem chęci do pracy i jej chodzenia. Nadrzędnymi uwarunkowaniami omawianego zjawiska są uwarunkowania systemowe i zewnętrzne. Najczęstszymi czynnikami wśród uwarunkowań systemowych są: nadmiar dokumentacji, niskie wynagrodzenie i nadmiar obowiązków zawodowych, zaś wśród zewnętrznych – niski prestiż zawodu oraz pandemia COVID-19. By zatrzymać rozwój wypalenia zawodowego, lubelskie nauczycielki edukacji przedszkolnej zmieniały miejsce pracy, rodzaj placówki, wdrożyły aktywność fizyczną, ustaliły swoje priorytety oraz sprecyzowały realne do osiągnięcia cele zawodowe.

Przedstawione w niniejszej rozprawie doktorskiej badania pokazały, iż lubelscy nauczyciele edukacji przedszkolnej bez wątpienia narażeni są na liczne uwarunkowania, które mogą generować u nich stres i wypalenie zawodowe. Warto kontynuować badania, gdyż nie wyczerpują one w całości podjętej tematyki, zważywszy na dokonujące się zmiany np.

postępująca inflacja, wojna na Ukrainie, zmiany w Karcie Nauczyciela itd. Ponadto ubogaceniem byłoby poszerzenie liczby badanych, a także włączenie do badań mężczyzn, którzy pracują w przedszkolu, ponieważ mogłyby się wyklarować inne uwarunkowania omawianych zjawisk. Należałoby również dokonać rozpoznania, z jakimi uwarunkowaniami stresu i wypalenia mierzą się nauczyciele przedszkolni w innych częściach Polski, gdyż uwarunkowania wyszczególnione przez osoby biografowane mogą być analogiczne dla wszystkich wychowawców przedszkolnych w Polsce. W dodatku można byłoby przeprowadzić wszystkie wywiady osobiście, dzięki czemu nie występowałyby zakłócenia internetowe, które niejednokrotnie oddziaływały na poziom nagrania. Jednakże warto nadmienić, iż mogłoby to wpłynąć na ilość badanych, ponieważ nie każda nauczycielka przedszkolna chciała spotkać się osobiście.

Poza tym zważywszy na fakt, iż kończąc studia z pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, absolwenci mogą pracować zarówno jako nauczyciele edukacji przedszkolnej, jak i wczesnoszkolnej. Dlatego też można byłoby przeprowadzić badania z udziałem tych dwóch grup nauczycieli, w celu porównania częstotliwości doświadczania przez nich stresu i wypalenia, a także rozpoznania uwarunkowań, gdyż być może rodzaj instytucji (szkoła – przedszkole), charakter i specyfika pracy, wywołuje zupełnie inne uwarunkowania.

Realizując niniejszą pracę naukową napotkano trudności związane ze znalezieniem grupy badanej, ponieważ ze względu na trwającą pandemię wejście do placówek przedszkolnych było mocno ograniczone. Dlatego też zaczęto poszukiwać nauczycieli przedszkolnych na grupach zrzeszających wychowawców pracujących w przedszkolach, lecz nikt nie odpowiedział na zamieszczane ogłoszenia. W rezultacie zostało przeprowadzonych 25 wywiadów, spośród których 12 poddano analizie. Ostatecznie w badaniu wzięły udział tylko kobiety. Warto nadmienić, iż nawiązując kontakt z nauczycielkami edukacji przedszkolnej, po przedstawieniu formy badania, większość z nich rezygnowała bądź nie wyrażała zgody, by ich wypowiedź była w jakikolwiek sposób nagrywana. Dlatego też wykorzystano metodę kuli śnieżnej, dzięki której pozyskano chętnych do badań, przy jednoczesnym spełnieniu założonych przez badacza kryteriów.

Przeprowadzone badania i zgromadzone wywiady stanowią cenne informacje, które mogą być ważne nie tylko dla pedagogiki, lecz również dla dyscyplin naukowych ściśle z nią współpracujących, w szczególności: psychologii (szczegółowa analiza reakcji badanych nauczycielek przedszkolnych, oddziaływanie stresu i wypalenia zawodowego na samoocenę oraz poczucie własnej wartości, radzenie sobie w sytuacji kryzysu zawodowego), socjologii (funkcjonowanie nauczycieli edukacji przedszkolnej doświadczających permanentnego stresu i wypalenia zawodowego, a także ich oddziaływanie na innych), ekonomii (porównanie kosztów i

wydatków związanych z leczeniem pracowników, zwolnieniami chorobowymi i urlopami dla poratowania zdrowia) oraz historii (ze szczególnym uwzględnieniem narracji wychowawców przedszkolnych, którzy zdobyli wykształcenie w latach 90. XX w., otrzymali awans zawodowy przed zmianami w 2000 r.). Ponadto walorem przeprowadzonych badań jest to, że wypowiedzi nauczycielek edukacji przedszkolnej przedstawiają realne warunki ich pracy oraz rolę, jaką odgrywają w życiu każdego dziecka będącego przyszłością narodu.

Bibliografia

Akty prawne

- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2020 poz. 2200).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2019 poz. 502).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2018 poz. 1574).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2014 poz. 803).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2022 poz. 566).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2022 poz. 644).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. 2017 poz. 1646).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2008 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U. 2008 nr 7, poz. 38).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 września 2008 r. w sprawie Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty (Dz. U. 2008 nr 163 poz. 1017).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2019, poz. 1450).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz. U. 2018 poz. 1861).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. 2017 poz. 1575).
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (Dz. U. z 2020 r. poz. 1320).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2020 r. poz. 910, 1378, z 2021 r. poz. 4, 619, 762).
- Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. 2017 poz. 2203).
- Ustawa z dnia 05 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2022 poz. 1730).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2019 r. poz. 2215. Z 2021 r. poz. 4).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425).

Literatura przedmiotu

- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 25-41.
- Adamczyk D., *Wypalenie zawodowe nauczyciela – w perspektywie odpowiedzialności i troski o człowieka*, „SEMINARE”, 34 (2013) s. 241-251.
- Anczewska M., *Stres i wypalenie zawodowe u pracowników psychiatrycznej opieki zdrowotnej*, Wydawnictwo Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2006.
- Anczewska M., Świtaj P., Roszczyńska J., *Wypalenie zawodowe*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, 14 (2005) nr 2, s. 67-77.
- Andrzejewska J., *Przestrzeń przedszkola przyjazna aktywności dziecka z rówieśnikami*, w: *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*, red. J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020, s. 169-192.

- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, tłum. H. Grzegołowska-Klarkowska, Wydawnictwo Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.
- Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”, Gdynia 2002.
- Arends R., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Badziukiewicz B., Sałasiński M., *Vademecum wychowawcy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Banach Cz., *Nauczyciel wobec wyzwań i zadań reformy edukacji*, w: *Dyskusja o nauczycielu*, red. R. Parzęcki, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2003, s. 13-27.
- Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, w: *Zasady badań pedagogicznych*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 54-75.
- Bednarska M., *Socjologiczno-pedagogiczne aspekty badań nad nauczycielami jako grupą społeczną, ich statusem, rolą i funkcją w środowisku lokalnym*, w: *O nauczycielu. Podręcznik do pedagogii*, red. M. Bednarska, E. Musiał, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ATUT - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2012, s. 151-204.
- Bernat A., Krzyszkowska M., *Znaczenie i sposoby wykorzystywania psychospołecznych zasobów zaradczych w ujęciu S. E. Hobfolla*, „Studia Paradyskie”, 27 (2017) s. 255-278.
- Berndt F. H., *30 minut burn-out: syndrom wypalenia*, Wydawnictwo KOS, Katowice 2014.
- Białowas A., *Wypalenie zawodowe – epidemią i wyzwaniem społecznym XXI wieku*, „Roczniki Studenckie Akademii Wojsk Lądowych”, 1 (2017) s. 79-92.
- Bibik R., *Wypalenie zawodowe w okresie środkowej dorosłości i sposoby jego przezwyciężania*, w: *Człowiek w sytuacji (bez)nadziei – konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. R. Bibik, A. Urbaniak, Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona, Legnica 2011, s. 99-116.
- Bielecki J., *Wypalenie zawodowe a style radzenia sobie ze stresem u nauczycielek z krótszym i dłuższym stażem zawodowym*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli. Instytut Socjologii, Stalowa Wola 2008, s. 201-226.
- Bilska E., *Jak feniks z popiołów, czyli syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Niebieska Linia” 2004, nr 4, s. 3-7.

- Blachnik-Gęsiarz M., Szempruch J., *Profesjonalizm a rozwój zawodowy nauczyciela*, w: *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010, s. 56-66.
- Blanc P. L., Jonge J. de, Schaufeli W., *Stres zawodowy a zdrowie pracowników*, w: *Psychologia pracy i organizacji*, red. N. Chmiel, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 169-199.
- Blase J., *A social – psychological grounded theory of teacher stress and burnout*, „*Educational Administration Quarterly*”, 18 (1982) nr 4, s. 93-113.
- Błaszczak I., Rowicka A., *Wypalenie zawodowe nauczycieli - prezentacja wybranych koncepcji i badań*, „*Studia z teorii wychowania*”, 10 (2019) nr 2(27), s. 67-91.
- Bobik B., *Zagrożenie wypaleniem zawodowym terapeutów zajęciowych pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*, „*Podstawy Edukacji. Podejście interdyscyplinarne*”, 11 (2018) s. 205-220.
- Borg M. G., *Occupational stress in British educational settings: a review*, „*Educational Psychology*”, 10 (1990) nr 2, s. 103-126.
- Borg M. G., Riding R. J., *Towards a Model for the Determinants of Occupational Stress Among Schoolteachers*, „*European Journal of Psychology of Education*”, 6 (1991) nr 4, s. 355-373.
- Borg M. G., Riding R. J., Falzon J. M., *Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers*, „*Educational Psychology*”, 11 (1991) s. 59-75.
- Brenner S-O., Bartell R., *The teacher stress process: A cross-cultural analysis*, „*Journal of Occupational Behaviour*”, 5 (1984) s. 183-195.
- Brudzińska P., Godawa Sz., *Sytuacja psychospołeczna uczniów podczas pandemii COVID-19 – przegląd badań 2020-2021.04*, „*Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*”, 41 (2021) nr 1, s. 123-146.
- Bryant F. B., *A Four-Factor Model of Perceived Control: Avoiding, Coping, Obtaining, and Savoring*, „*Journal of Personality*”, 57 (1989) nr 4, s. 773-797.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Brzeziński J. M., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Burisch M., *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erischöpfung*, Springer Verlag, Berlin-Heidelberg 1989.
- Capel S. A., *The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers*, „*British Journal of Educational Psychology*”, 57 (1987) nr 3, s. 279-288.

- Cęcelek G., *Kompetencje społeczne nauczyciela szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Chan D. W., Hui E. K. P., *Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong*, „British Journal of Educational Psychology”, 65 (1995) nr 1, s. 15-25.
- Cherniss C., *Professional burnout in human service organizations*, Publisher Praeger, New York 1980.
- Cherniss C., *Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout*, in: *Professional Burnout: Recent Developments In Theory And Research (Series in Applied Psychology)*, eds. W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek, Publishing Taylor & Francis, Washington 1993, s. 135-149.
- Chase S. E., *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, w: *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 15-55.
- Chrzanowska I., *Wypalenie zawodowe nauczycieli a ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i uczniów o prawidłowym rozwoju na etapie szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.
- Cieśleńska B., *Kształcenie nauczycieli przedszkoli w Polsce w wymiarze instytucjonalnym*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2017, nr 9, s. 508-526.
- Daniel J., Sarmány Schuller I., *Burnout in teacher`s profession: age, year of practice and some disorders*, „Studia Psychologica”, 42 (2000) nr 1-2, s. 33-41.
- Dąbrowska M., *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród matek dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2005.
- Dewe P. J., *An Investigation into the causes and consequences of teacher stress*, „New Zealand Journal of Educational Studies”, 21 (1986) nr 2, s. 145-157.
- Dębska G., Cepuch G., *Uwarunkowania zespołu wypalenia zawodowego u pielęgniarek*, „Polska Medycyna Rodzinna” 6 (2004), suplement 1, s. 93-96.
- Dębska G., Cepuch G., *Wypalenie zawodowe u pielęgniarek pracujących w zakładach podstawowej opieki zdrowotnej*, „Problemy Pielęgniarstwa”, 16 (2008) nr 3, s. 273-279.
- Dolińska A., Łuczaj K., Kurek-Ochmańska O., *Metoda biograficzna w kontekście badań jakościowych realizowanych zdanie - możliwości, ograniczenia i aspekty etyczne*, „Przegląd Socjologiczny”, 71 (2022) nr 1, s. 61-84.
- Dolińska-Zygmunt G., *Orientacja salutogenetyczna w problematyce zdrowotnej. Model Antonovsky`ego*, w: *Podstawy psychologii zdrowia*, red. G. Dolińska-Zygmunt, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 19-31.

- Dubas E., *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.
- Dubas E., *W edukacyjnej przestrzeni biografii – biografia jako poznawanie człowieka*, w: *W stulecie metody biograficznej. Refleksje i przykłady badań z perspektywy polsko-frankofońskiej*, red. E. Dubas, A. Słowik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 117-126.
- Dugiel G., Tustanowska B., Kęcka K., Jasińska M., *Przegląd teorii stresu*, „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis Sectio B” 2012, s. 47-70.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1995.
- Dziaczkowska L., *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, w: *Przedmiot, źródła i metody badań w biografii*, red. R. Skrzyniarz, L. Dziaczkowska, D. Opozda, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2006, s. 437-451.
- Dziurzyński K., *Wypalenie zawodowe nauczycielek edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Journal of Modern Science”, 41 (2019) nr 2, s. 11-38.
- Edelwich J., Brodski A., *Burn-out. Stages of Disillusionment in the Helping Professionals*, Human Science Press, New York 1980.
- Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020.
- Endler N. S., Parker J. D. A., *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*, Multi-Health Systems, Toronto 1990.
- Erenc-Grygoruk G., *Sposoby pokonywania stresu w jego skutków stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – wyniki badań*, „Edukacja Humanistyczna” 2016, nr 1(34), s. 119-130.
- Erenkfeit K., Dudzińska L., Indyk A., *Wpływ środowiska pracy na powstanie wypalenia zawodowego*, „Medycyna Środowiskowa - Environmental Medicine”, 15 (2012) nr 3, s. 121-128.
- Eriksson M., Mittelmark M. B., *The Sense of Coherence and Its Measurement*, w: *The Handbook of Salutogenesis*, eds. M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, G. A. Espnes, Wydawnictwo Springer, Cham 2017, s. 97-106.
- Everkly G. S., Rosenfeld J. R., *Stres. Przyczyny, terapia i autoterapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Falewicz A., *Psychologiczne koncepcje stresu i radzenia sobie*, „Studia Paradyjskie”, 27 (2017) s. 279-293.
- Farber B. A., *Burnout in psychotherapists: Incidence, types, and trends*, „Psychotherapy in Private Practice”, 8 (1990) nr 1, s. 35-44.

- Farber B.A., *Symptoms and Types: Worn-Out, Frenetic, and Underchallenged Teachers*, in: *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher*, ed. B.A. Farber, L.D. Wechsler, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Oxford 1991, s. 72-97.
- Fengler J., *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Fijałkowska-Mroczek A., *Wypalenie zawodowe w pracy nauczyciela przedszkola*, „Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne” 2017, nr 1(24), s. 29-37.
- Florkowski M., *Syndrom wypalenia psychicznego w zawodzie nauczyciela*, w: *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim: materiały z międzynarodowej konferencji naukowej 31 marca-2 kwietnia 1998*, Zielona Góra, red. T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaarschmidt, Zielona Góra-Potsdam 1998, s.83-86.
- Folkman S., Lazarus R. S., Gruen R. J., DeLongis A., *Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms*”, „Journal of Personality and Social Psychology”, 50 (1986) nr 3, s. 571-579.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998.
- Fontana D., Abouserie R., *Stress levels, gender and personality factors in teachers*, „British Journal of Educational Psychology”, 63 (1993) nr 2, s. 261-270.
- Francuz P., Mackiewicz R., *Liczy nie wiedzą, skąd pochodzą: przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005.
- Freudenberger H. J., *Staff Burnout*, „Journal of Social Issues”, 30 (1974) nr 1, s. 159-165.
- Freudenberger H. J., North N. G., *Burnout bei Frauen. Über das Gefühl des Ausgebranntseins*, Wolfgang Krüger Verlag, Frankfurt 1992.
- Friedman I. A., Farber B. A., *Professional self-concept as a predictor of teacher burnout*, „Journal of Educational Research”, 86 (1992) nr 2, s. 28-35.
- Fuksiewicz A., Fok O., Gołuch D., *Religijne metody radzenia sobie ze stresem a ogólna ocena zdrowia psychicznego u katolików praktykujących i niepraktykujących*, „Kwartalnik naukowy Fides et Ratio”, 40 (2019) nr 4, s. 311-321.
- Garbacik Ż., *Stres w pracy nauczyciela*, „Szkoła-Zawód-Praca” 2018, nr 16, s. 109-126.
- Gaś Z. B., *Doskonalący się nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Gąsiorek P., *Kwalifikacje i rozwój zawodowy nauczycieli*, w: *Procedury oświatowe z wzorami dokumentów*, red. L. Marciniak, T. 2, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 267-345.

- Gembalska-Kwiecień A., Żurakowski Z., *Przyczyny i skutki wypalenia zawodowego*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie” 2016, z. 92, s. 73-83.
- Gnitecki J., *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji, Poznań 2006.
- Golińska L., W. Świętochowski, *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia u nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza”, 41 (1998) nr 5, s. 385-398.
- Grad T., *Stres organizacyjny i syndrom wypalenia się zawodowego w pracy nauczyciela*, „Nauczyciel i Szkoła”, 1-2 (2004) nr 26-27, s. 32-38.
- Gramlewicz M., *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników zajmujących się pracą socjalną*, „Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne” 2012, nr 1, s. 449-465.
- Gretekowski A., *Syndrom wypalenia zawodowego wśród duchowieństwa na przykładzie wybranej grupy księży diecezji płockiej*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Stalowa Wola 2008, s. 170-186.
- Grygorczuk A., *Pojęcie stresu w medycynie i psychologii*, „Psychiatria”, 5 (2008) nr 3, s. 111-115.
- Grzegorzewska M. K., *Psychospołeczne podłoże stresu w zawodzie nauczyciela. Podstawy diagnozy z wykorzystaniem modelu interakcyjno-transakcyjnego*, Wydawnictwo AGH, Kraków 2019.
- Grzegorzewska M. K., *Różnorodność w interpretacji problematyki stresu*, „Studia Humanistyczne AGH”, 5 (2007) s.123-129.
- Grzegorzewska M. K., *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Grzegorzewska M. K., *Uwarunkowania poczucia zdrowia, stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli a praktyczne wykorzystywanie teorii zachowania zasobów autorstwa Stevana E. Hobfolla*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2019.
- Hall C., Hornby G., *Jak radzić sobie ze stresem i uniknąć syndromu wypalenia*, w: *Nauczyciel wychowawca*, red. G. Hornby, E. Hall, C. Hall, przekł. J. Bartosik, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 240-260.
- Hall E., Hall C., Abaci R., *The effects of human relations training on reported teacher stress, pupil control ideology and locus of control*, „British Journal of Educational Psychology”, 67 (1997) nr 4, s. 483-496.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994.
- Harasim K., *Stres w zawodach wysokiego ryzyka*, „Humanum” 2018, nr 1(28), s. 43-66.

- Hart A. D., *Adrenalina a stres*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów W drodze, Poznań 2005.
- Herciński P., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
- Heszen I., *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Huget P., *Profilaktyka syndromu wypalenia zawodowego nauczyciela*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2, s. 93-101.
- Jabłońska K., Sobieraj A., *Metodyka dobierania próby badawczej w naukach społecznych*, „Bezpieczeństwo i Technika Pożarnicza Safety & Fire Technology”, 32 (2013) nr 4, s. 31-36.
- Jabłoński M., *Od prakseologii do badań w działaniu. Wokół Synergii i antagonizmów*, „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review”, 2 (2016) nr 23, s. 247-268.
- Janeczek K., Ostrach Z., *Organizacja środowiska przedszkolnego*, w: *Praca przedszkola: wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne*, red. Z. Ostrach, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2016, s. 33-55.
- Jankowiak B., Jaskulska S., *Dobrostan nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Horyzonty Wychowania”, 20 (2021) nr 53, s. 25-37.
- Jankowiak B., Jaskulska S., Rybińska A., *Postawy nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Rocznik Pedagogiczny”, 43 (2020) s. 95-116.
- Jarmużek J., *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych. Studium teoretyczno-badawcze*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Jasińska S., *Obraz współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego - rozbieżności pomiędzy jego kompetencjami, postrzeganiem i oczekiwaniami społecznymi a prestiżem zawodowym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 13 (2019) nr 1, s. 147-165.
- Jedynak A., *Jak radzić sobie z syndromem wypalenia*, „Gestalt” 1992, nr 5, s. 26-28.
- Jędryszek A., Jurczyk M., *Wypalenie zawodowe wśród nauczycieli w Polsce i w Anglii*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 19 (2016) nr 2(74), s. 109-121.
- Jodłowska B., *Start-szok zawodowy-twórcza praca nauczyciela klas początkowych*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Juszczak K. T., *Zespół wypalenia zawodowego u nauczycieli-wybrane problemy*, „Молодь і ринок” 2018, nr 12(167), s. 19-25.
- Kalisz J., Twaróg E., *Stres jako aspekt badania klimatu szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 11, s. 31-34.

- Karbowniczek J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 215-291.
- Karcz E., *Wychowanie przedszkolne w wybranych systemach edukacyjnych – analiza porównawcza*, w: *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, red. E. Smak, Wydawnictwo Uniwersytetu Polskiego, Opole 2006, s. 23-29.
- Kazimierowicz M., *Nauczyciel współczesnej szkoły: szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, Legnica 2016.
- Kaźmierska K., Waniek K., *Autobiograficzny wywiad narracyjny: metoda, technika, analiza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- Kędracka E., *Wypalenie się zawodowe nauczycieli*, w: *Szkoła a wypalenie zawodowe*, red. J. Kropiwnicki, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 29-41.
- Kędzierska H., *Badania biograficzne - dokonania i perspektywy*, w: *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2010, s. 45-56.
- Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T., *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Kirschner-Liss K., Lande-Schmidt I., Kretschmann R., *Dobre chęci i co potem? w: Stres w zawodzie nauczyciela*, red. R. Kretschmann, K. Kirschner-Liss, I. Lande-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zitzner, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 144-151.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna: nowa podstawa programowa*, Wydawnictwo Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2010.
- Klim-Klimaszewska A., *Sylwetka nauczyciela przedszkola w opinii dzieci, rodziców i nauczycieli*, w: *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 196-204.
- Klim-Klimaszewska A., Fijałkowska-Mroczek A., *Stres a sposoby radzenia sobie z nim w zawodzie nauczyciela*, w: *Człowiek w środowisku społecznym: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Mirosławowi Dyrdzie*, red. E. Jarmoch, J. Zienkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2015, s.423-442.
- Klimek M., *Wypalenie zawodowe wśród pracowników socjalnych. Przyczyny i sposoby przeciwdziałania*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Stalowa Wola 2008, s. 440-449.
- Kliś M., Kossewska J., *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 2, s. 125-140.

- Kliś M., Kossewska J., *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*, w: *Szkoła a wypalenie zawodowe*, red. J. Kropiwnicki, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 42-68.
- Kobylecka E., *Kwalifikacje i kompetencje współczesnego nauczyciela-wychowawcy*, w: *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010, s. 105-120.
- Kocór M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli: diagnoza, wsparcie, profilaktyka*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego „Societas Vistulana”, Kraków 2019.
- Kocór M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli - przyczyny i skutki*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Stalowa Wola 2008, s. 245-275.
- Koletyńska K., Sitko H., *Abc młodego nauczyciela*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Korczyński S., *Poziom odczuwanego stresu i czynniki stresogenne w pracy nauczyciela przedszkola*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, nr 3, s. 32-51.
- Korczyński S., *Przyczyny i przejawy wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1 (2013) nr 3, s. 10-20.
- Korczyński S., *Stres nauczycieli przedszkola w pierwszych latach pełnienia roli zawodowej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, 26 (2017) nr 2, s. 155-172.
- Korczyński S., *Stres w pracy zawodowej nauczycieli*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.
- Kowalczyk A., Kistorz K., *Przegląd badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu”, 59 (2017) s. 50-57.
- Kozaka J., *Radzenie sobie ze stresem choroby – współczesne koncepcje teoretyczne*, „Psychoonkologia”, 14 (2010) nr 2, s. 60-69.
- Koziej S., Kupczewski K., *Kompetencje medialne nauczyciela XXI wieku*, w: *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, red. J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010, s. 94-101.
- Köpp I., Lippitz W., *„Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe”. Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 127-169.
- Kraczła M., *Wypalenie zawodowe jako efekt długotrwałego stresu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie”, 14 (2013) nr 2, s. 69-81.

- Krawczyk-Bocian A., *Narracja w pedagogice: teoria, metodologia, praktyka badawcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2019.
- Krawulska-Ptaszyńska A., *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, w: *Szkoła a wypalenie zawodowe*, red. J. Kropiwnicki, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 77-88.
- Kremer L., Hofman J. E., *Teachers' professional identity and burn-out*, „Research in Education”, 34 (1985) nr 1, s. 89-95.
- Krysztofik-Gogol E., *Znaczenie religijności w życiu prywatnym nauczycieli*, „Pogranicze Studia Społeczne”, 23 (2014) s. 249-264.
- Kubielski W. W., Błaszczuk-Kubielska E., *Etapy postępowania badawczego w pedagogice empirycznej i ich charakterystyka*, Wydawnictwo Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2010.
- Kucharska A., *Prawne aspekty organizowania niepublicznych placówek przedszkolnych*, w: *Praca przedszkola: wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne*, red. Z. Ostrach, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2016, s. 127-144.
- Kukła D., *Kształcenie akademickie a oczekiwania kompetencyjne studentów*, „Problemy Profesjologii”, 2018, nr 1, s. 171-179.
- Kukła D., *Wyzwania wobec edukacji nauczycielskiej*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy”, 2017, nr 2, s. 245-258.
- Kundzicz L., *Rola i zadania nauczyciela w przedszkolu*, w: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wybrane problemy*, red. K. Pujer, Wydawnictwo Exante, Wrocław 2016, s. 23-32.
- Kurzyna-Chmiel D., *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty: prawo oświatowe w zarysie*, wyd. 2, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- Kuszał K., *Paradoks: nauczyciel(ka) przedszkola – profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu*, „Czas Kultury” 2020, nr 1, s. 57-66.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 291-323.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowski P., *Pracownicy w rozwojowych ścieżkach zdrowia. O wypaleniu z perspektywy koncepcji resilience*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2019.
- Kwiatkowski S. M., *Standardy kwalifikacji zawodowych – oczekiwania pracodawców*, „Bezpieczeństwo Pracy” 2006, nr 3, s. 2-3.

- Kwiatkowski S. T., *Stres nauczycielski w kontekście pandemii koronawirusa COVID-19 – perspektywa relacji nauczyciel-uczeń*, „Studia z teorii wychowania”, 12 (2021) nr 3(36), s. 45-70.
- Kyriacou C., Sutcliffe J., *A Model of Teacher Stress*, „Educational Studies”, 4 (1978) nr 1, s. 1-6.
- Kyriacou C., Sutcliffe J., *Teacher stress: prevalence, sourced, and symptoms*, „British Journal of Educational Psychology”, 48 (1978) nr 2, s. 159-167.
- Lalak D., *Życie jako biografia: podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010.
- Laughlin A., *Teacher Stress in an Australian Setting: the role of biographical mediators*, „Educational Studies”, 10 (1984) nr 1, s. 7-22.
- Lazarus R. S., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*, Wydawnictwo Springer, New York 1984.
- Leppert R., *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (próba zarysowania pola problemowego)*, w: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, red. W. Prokopiuk, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1998, s. 219-226.
- Leśniczak G., *Rola nauczyciela przedszkola w procesie wychowania estetycznego dziecka*, w: *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, T. 2, red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 147-162.
- Liczą się nauczyciele: raport o stanie edukacji 2013*, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Lindström B., Eriksson M., *Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development*, „Health Promotion International”, 21 (2006) nr 3, s. 238-244.
- Lisowska E., *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli. Studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.
- Lisowski K., Stradomski K., *Karta Nauczyciela: komentarz*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2018.
- Liszewska K., *Awans zawodowy krok po kroku: Karta Nauczyciela i przepisy wykonawcze*, w: *Podstawy prawne awansu zawodowego nauczyciela*, red. K. Liszewska, M. Woźniak, Wydawnictwo ODN, Kalisz 2008, s. 12-28.
- Liszewska K., *Awans zawodowy nauczyciela*, w: *Awans zawodowy nauczyciela: poradnik*, red. K. Liszewska, M. Woźniak, Wydawnictwo ODN, Kalisz 2005, s. 5-47.
- Litzke S. M., Schuh H., *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007.
- Lubańska A., *Środowisko pracy a wypalenie zawodowe – analiza wzajemnych relacji na przykładzie badań reprezentantów różnych obszarów aktywności*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica”, 16 (2012) s. 35-45.

- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Łodzińska J., *Zjawisko wypalenia zawodowego jako efekt zmian cywilizacyjnych. Studium socjologiczne na przykładzie pielęgniarek w województwie podlaskim*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2018.
- Łosiak W., *Natura stresu. Spojrzenie z perspektywy ewolucyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Łuczak A., Baka Ł., Najmiec A., *Stres w wybranych zawodach o szczególnym charakterze*, Wydawnictwo Centralny Instytut Ochrony Pracy-Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2019.
- Łuka M., *Praca nauczyciela wobec wyzwań współczesności*, w: *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, red. M. Łuka, P. Witek, D. Grzesiak-Witek, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2019, s. 11-55.
- Łukasik B., *Wiedza osobista nauczyciela - implikacje pedagogiczne*, „Podstawy Edukacji”, 1 (2008) s. 171-179.
- Łukaszewski J., Płatek A., Raczkowski A., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Przyczyny zainteresowania tematyką wypalenia*, „Sympozjum”, 21 (2018) nr 1(34), s. 261-280.
- Maczasek A., Pisarska A., *Zjawisko wypalenia zawodowego: skrypt*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego, Kalisz 2018.
- Madalińska-Michalak J., *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.
- Madalińska-Michalak J., Góralaska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2012.
- Makowski Ł., Michałska-Rechowicz A., Tomczyk A., *Wypalenie zawodowe w procesie zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2014.
- Malisz A., *Stres zawodowy nauczycieli w kontekście relacji rodzinnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, 4 (2018) nr 68, s. 29-38.
- Mandal E., *Syndrom wypalenia zawodowego a tożsamość płciowa nauczycielek*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 1, s. 27-33.
- Manthei R., Solman R., *Teacher stress and negative outcomes in Canterbury State Schools*, „New Zealand Journal of Educational Studies”, 23 (1988) nr 2, s. 145-163.

- Mańkowska B., *Superwizja: jak chronić się przed wypaleniem zawodowym i utratą zdrowia*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2020.
- Mark M. C., Molloy G., *Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout*, „British Journal of Educational Psychology”, 60 (1990) nr 1, s. 37-51.
- Marszałek L., *Kompetencje nauczycieli w kontekście edukacji włączającej*, w: *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 93-106.
- Marten Z., *Stres w pracy nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2007, Z. 2, s. 99-110.
- Maslach Ch., *A multidimensional Theory of Burnout*, in: *Theories of organizational stress*, ed. C. L. Cooper, New York: Oxford University Press 1998, s. 68-85.
- Maslach Ch., *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, w: *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 13-31.
- Maslach Ch., *Wypalenie się: utrata troski o człowieka*, w: *Psychologia i życie*, red. P. G. Zimbardo, przy współudziale F. L. Rucha, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 623-628.
- Maslach Ch., *Understanding burnout: definitional issues in analyzing a complex phenomenon*, w: *Job stress and burnout*, red. W. S. Paine, Sage Publications, Beverly Hills, London, New Delhi 1982, s. 29-40.
- Maslach Ch., Leiter M. P., *Prawda o wypaleniu zawodowym: co robić ze stresem w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Maslach Ch., Leiter M. P., *The Truth About Burnout. How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*, Publisher Jossey-Bass, San Francisco 1997.
- Mastalski J., *Integracja środowiska nauczycielskiego*, w: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 49-56.
- Maszkę A. W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Matuszczak A., Matuszczak Z., *Określenie próby i jej liczebności w badaniach pedagogicznych*, „General and Professional Education” 2011, nr 2, s. 33-39.
- Mazur-Mitrowska M., *Syndrom wypalenia zawodowego w opinii nauczycieli pracujących zdalnie*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2 (2021) s. 121-131.
- Milczarek J., *Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli*, „Ruch Pedagogiczny” 2005, nr 3-4, s. 47-54.

- Miszczak A., Walasek J., *Techniki wyboru próby badawczej*, „Obronność - Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej” 2013, nr 2(6), s. 100-108.
- Miśkiewicz M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, „Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia” 2012, s. 265-274.
- Mo K. W., *Teacher burnout: relations with stress, personality, and social support*, „Education Journal”, 19 (1991) nr 1, s. 3-11.
- Moczydłowska J. M., Szołtyk-Szydło K., *Wypalenie zawodowe - ujęcie teoretyczne*, „Przedsiębiorstwo Przyszłości” 2015, nr 4(25), s. 54-68.
- Mołodecka A., *Problem zaburzeń zdrowia psychicznego młodzieży w dobie pandemii z perspektywy psychologii*, „Youth in Central and Eastern Europe”, 7 (2020) nr 11, s. 88-92.
- Montero-Merín J., Gracia-Campayo J., Mosquera Mera D., López del Hoyo Y., *A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal*, „Journal of Occupational Medicine and Toxicology”, 4 (2009) nr 31, s. 1-17.
- Mordka E., *Organizacja przestrzeni przedszkola – aspekty teoretyczne i praktyczne*, w: *Praca przedszkola: wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne*, red. Z. Ostrach, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2016, s. 57-71.
- Mróz J., *Stres w szkole – od teorii do praktyki*, w: *Umiejętności psychiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*, red. J. Mróz, K. Kaleta, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2012, s. 111-152.
- Musiał E., *Psychologiczno-pedagogiczne aspekty zawodu nauczyciela*, w: *O nauczycielu: podręcznik do pedagogii*, red. M. Bednarska, E. Musiał, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ATUT - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2012, s. 85-147.
- Musiał E., *Teoretyczne aspekty myślenia o zawodzie nauczyciela*, w: *O nauczycielu: podręcznik do pedagogii*, red. M. Bednarska, E. Musiał, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ATUT - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2012, s. 11-84.
- Murawska E., *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe nauczycieli w świetle dokonujących się przemian edukacyjnych*, w: *Dyskusja o nauczycielu*, red. R. Parzęcki, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2003, s. 79-89.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

- Nowak J., *Kompetencje nauczyciela jako klucz do efektywnej edukacji małego dziecka*, w: *Profesia ucitel'a v preprimarneji a primarneji edukaciji v teoriji a vyskumoch*, red. B. Kosacova, M. Cabanova, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, s. 219-226.
- Nowak K., *Nasilenie stresu i style radzenia sobie z nim u nauczycieli w epidemii COVID-19*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*”, 34 (2021) nr 3, s. 7-24.
- Nowak M., *Nie daj się wypalić*, „*Nowa Szkoła*” 2001, nr 10, s. 21-23.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Nyszaj-Draż M., *Wywiad narracyjny w badaniach jakości wczesnej edukacji dziecka*, w: *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, red. M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020, s. 241-252.
- Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych: źródła, konsekwencje, zapobieganie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Osobowość: stres a zdrowie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2001.
- Olech A., *Wypalenie zawodowe*, „*Remedium*” 1999, nr 2, s. 7-9.
- Oleszkiewicz A., *Wypalenie zawodowe nauczycieli zatrudnionych we wrocławskich liceach sportowych - wyniki badań empirycznych*, w: *Społeczeństwo – sport – edukacja*, red. B. Wiśniewska-Paź, P. Wróblewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 221-236.
- Oniszczenko W., *Stres to brzmi groźnie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Ostrowska M., Michcik A., *Wypalenie zawodowe - przyczyny, objawy, skutki, zapobieganie*, „*Bezpieczeństwo Pracy: nauka i praktyka*” 2013, nr 8, s. 22-25.
- Ostrowska M., Woźniak R., *Analiza ryzyka wystąpienia zjawiska stresu i wypalenia zawodowego wśród funkcjonariuszy policji*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2018.
- Pajor H., *Wypalenie zawodowe*, „*ATEST - Ochrona Pracy*” 2007, nr 7, s. 14-16.
- Pałak Z., *Zespół wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych*, w: *Nauczyciel kompetentny: terażniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 32-42.
- Palka S., *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Pargament K. I., *Religious methods of coping: Resources for the conservation and transformation of significance*, w: *Religion and the clinical practice of psychology*, red. E. P. Shafranske, Wydawnictwo American Psychological Association, Washington 1996, s. 215-239.

- Pasikowski T., *Polska adaptacja kwestionariusza Maslach Burnout Inventory*, w: *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 135-148.
- Pawelec L., *Kształcenie nauczycieli na Kielecczyźnie w latach 1989-2005*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia”, 32 (2019) nr 4, s. 65-95.
- Payne M. A., Furnhman A., *Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers*, „British Journal of Educational Psychology”, 57 (1987) nr 2, s. 141-150.
- Pielachowski J., *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela czyli jak uzyskać stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowego. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów szkół oraz pracowników organów prowadzących i nadzorujących szkoły*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPi², Poznań 2009.
- Pilch I., Turska E., *Propozycje pomocy w radzeniu sobie z zespołem wypalenia zawodowego*, „Czasopismo Psychologiczne: Psychological Journal”, 14 (2008) nr 1, s. 69-77.
- Pilch T., *Metody badań pedagogicznych*, w: *Zasady badań pedagogicznych*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 41-53.
- Pilch T., *Terminy i pojęcia badań pedagogicznych*, w: *Zasady badań pedagogicznych*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 19-40.
- Pineau G., *Metoda biograficzna i historia życia jako podejścia badawcze, działanie i kształcenie. Dotychczasowe tendencje i nowe perspektywy*, w: *W stulecie metody biograficznej. Refleksje i przykłady badań z perspektywy polsko-frankofońskiej*, red. E. Dubas, A. Słowik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, s. 19-42.
- Piotrowicz M., Cianciara D., *Teoria salutogenezy – nowe podejście do zdrowia i choroby*, „Przegląd Epidemiologiczny”, 65 (2011) nr 3, s. 521-527.
- Piotrowski A., *Stres i wypalenie zawodowe funkcjonariuszy Służby Więziennej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Pisula E., Pankowski D., Nowakowska I., Banasiak A., Wytrychiewicz-Pankowska K., Markiewicz M., Jórczak A., *Nauczyciele w sytuacji powrotu do szkół w czasie pandemii SARS-CoV-2. Raport z badań przeprowadzonych od 10 września do 10 października 2020*, Warszawa 2020.
- Plichta P., *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ATUT - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2015.
- Podgórski R. A., *Metodologia badań socjologicznych: kompendium wiedzy metodologicznej dla studentów*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza BRANTA, Bydgoszcz 2007.
- Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

- Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.
- Pyżalski J., *Czynniki salutogenne (wspierające dobrostan nauczyciela w pracy)*, w: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 107-115.
- Pyżalski J., *Stres zawodowy w środowisku pracy nauczyciela*, w: *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP): podręcznik*, red. J. Pyżalski, P. Plichta, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 43-49.
- Pyżalski J., *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, w: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 53-74.
- Pyżalski J., *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 20 (2021) nr 2, s. 92-115.
- Ratajczak Z., *Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne*, w: *Człowiek w sytuacji stresu*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski, Katowice 2000, s. 65-87.
- Ratuś A., *Kompetencje nauczyciela w zakresie wspierania rozwoju i kształcenia charakteru uczniów*, w: *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, red. K. Ferencz, E. Kozioł, Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002, s. 45-52.
- Rewera M., *Zjawisko wypalenia zawodowego w świadomości pracowników pielęgniarstwa i pedagogów*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Stalowa Wola 2008, s. 410-431.
- Rogers B., *Jak radzić sobie ze stresem. Wskazówki dla nauczycieli*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2014.
- Rozmysłowicz P., *Kompetencje medialne nauczyciela*, w: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 245-251.
- Rożek L., *Przedszkolanka czy profesjonalista - zmiana czy zamiana?*, w: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna: badania, opinie, inspiracje*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2011, s. 402-425.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Rubin J., *Wypalenie zawodowe: kontekst organizacyjny*, Wydawnictwo Value Creation, Wrocław 2012.

- Rylke H., *W zgodzie z sobą i z uczniem: z doświadczeń nauczycieli i psychologów*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Samborska I., *Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 9 (2014) nr 31/1, s. 41-52.
- Sandrin L., *Jak się nie wypalić pomagając innym. Sposoby przewycięzania zespołu wypalenia zawodowego*, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2006.
- Sawicki P., *Wypalenie zawodowe na przykładzie kadry nauczycielskiej Szkoły Podstawowej nr 16 im. Wandy Szuman w Toruniu*, w: *Perspektywa: współczesna gospodarka i społeczeństwo. Tom 2*, red. M. Buszko, D. Krupa, J. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2019, s. 101-113.
- Schaap C., Schaufeli W., Hoogduin K., *Diagnostiek en behandeling van chronische werkstress en burnout [Assessment and treatment of chronic job stress and burnout]*, „Directieve Therapie”, 15 (1995) s. 215-232.
- Schaufeli W., Enzmann D., *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*, Wydawnictwo CRC Press Taylor and Francis Group, Boca Raton, London, New York 1992.
- Schaufeli W. B., Daamen J., Mierlo H. Van, *Burnout among Dutch Teachers: An Mbi-Validity Study*, „Educational and Psychological Measurement”, 54 (1994) nr 3, s. 803-812.
- Schneider M., *Wpływ stresu na wypalenie zawodowe wśród nauczycieli*, w: *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W. J. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 126-137.
- Schütze F., *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*, w: *Metoda biograficzna w socjologii: analogia tekstów*, red. K. Kaźmierska, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2012, s. 141-278.
- Sekułowicz M., *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym: analiza przypadków*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Sekułowicz M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie –przewycięzanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Selye H., *Od marzenia do okrycia naukowego. Jak być naukowcem*, przeł. L. Zembruski, W. Serzysko, Wydawnictwo Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1967.
- Selye H., *Stres okiełznany*, przeł. T. Zalewski, Wydawnictwo Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977.

- Selye H., *Stres życia*, przeł. J. W. Guzek, R. Rembiesa, Wydawnictwo Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1960.
- Seredyńska A., *Profilaktyka wypalenia zawodowego kandydatów na pedagogów w świetle teorii psychodynamicznej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Sęk H., *Perceived Social Support and Competence in Coping with Stress and Teacher Burnout*, w: *Reading in Health and Preventive Psychology*, red. H. Sęk, K. Domke, Publishing House, Poznań 1992, s. 123-137.
- Sęk H., *Poznawcze i kompetencyjne uwarunkowania wypalenia w pracy z chorymi*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, 14 (2005) nr 2, s. 93-98.
- Sęk H., *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, w: *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 83-112.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 149-167.
- Sheridan Ch. L., Radmacher S. A., *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*, Wydawnictwo Instytut Psychologii Zdrowia Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1998.
- Simpson D., *Istota i konsekwencje ekonomiczne wypalenia zawodowego*, „International Business and Global Economy. Biznes międzynarodowy w gospodarce globalnej”, 32 (2013) s. 187-201.
- Siudem A., *Style radzenia sobie ze stresem a wypalenie zawodowe wśród nauczycieli*, w: *Człowiek w środowisku pracy*, red. G. E. Kwiatkowska, A. Siudem, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 91-103.
- Siwiołek J., *Modele wypalenia zawodowego-ujęcie teoretyczne*, „Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne”, 29 (2018) nr 2, s. 261-274.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki: przewodnik metodologiczny dla studiujących nauczycieli*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Skrzetuska E., *Przemiany w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji w XXI w. w Polsce*, „Studia BAS”, 70 (2022) nr 2, s. 9-26.
- Skrzyniarz R., *Dokumenty źródłem analiz i badań biograficznych w pedagogice*, „Biografistyka Pedagogiczna”, 3 (2018) nr 1, s. 275-291.
- Smak E., *The professional stress of preschool education teachers*, „Labor et Educatio” 2018, nr 6, s. 179-191.

- Sokołowska-Dzioba T., *Wiedza jako podstawa kompetencji nauczyciela*, w: *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*, red. J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020, s. 51-62.
- Solak A., *Dobór pracowników w obszarze działań rekrutacyjnych*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy” 2018, nr 3, s. 127-140.
- Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, w: *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, red. K. Ferenz, E. Kozioł, Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002, s. 11-20.
- Stefanowicz-Zawiszewska K., Walkowiak T., *Nauczyciel edukacji przedszkolnej w Unii Europejskiej - kompetencje, kwalifikacje, osobowość*, w: *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W. J. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 138-146.
- Strycharska-Gać B., *Nauczycielu, nie wypalaj się!*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.
- Strycharska-Gać B., *Wypalenie zawodowe nauczycieli szkół podstawowych. Działania profilaktyczne*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników placówek resocjalizacyjnych- zjawisko, zagrożenie, wsparcie*, red. E. Bilka, Wydawnictwo PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Warszawa 2010, s. 282-303.
- Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, w: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPi², Poznań 2007, s. 9-84.
- Synał J., Szepruch J., *Od zapachu do wypalenia? Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017.
- Surma B., *Placówki wychowania przedszkolnego w Polsce*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 189-214.
- Szadkowski D. J., *Psychospołeczne korelaty wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 14 (2021) nr 2, s. 167-183.
- Szafran J., Gałęzowska A., *Szkoła w ogniu. Refleksje o wypaleniu zawodowym nauczycieli*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2016.
- Szczęsny W. W., *Metodyka badań pedagogicznych w pisaniu prac dyplomowych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

- Szczygieł M., *Stres w pracy nauczyciela - wybrane uwarunkowania*, „Kultura - Społeczeństwo - Edukacja” 2020, nr 2(18), s. 311-329.
- Szepanik R., *Zastosowanie techniki wywiadu narracyjnego w badaniach więźniów*, „Resocjalizacja Polska” 2012, nr 3, s. 89-105.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
- Szempruch J., *Pedeutologia: studium teoretyczno-pragmatyczne*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Szempruch J., *Wypalenie zawodowe nauczycieli w szkole codzienności*, w: *Codziennosc szkoły: nauczyciel*, red. J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 147-160.
- Szempruch J., Cieśleńska B., *Wypalenie w pracy zawodowej nauczyciela*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 13 (2021) s. 37-51.
- Szmagielski J., *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych*, Wydawnictwo Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2009.
- Szredzińska R., Włodarczyk J., *Doświadczenia krzywdzenia oraz dobrostan psychiczny polskich nastolatków w pierwszym okresie pandemii*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 20 (2021) nr 2, s. 38-62.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2005.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny*, w: *Osobowość nauczyciela: rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Saleya*, red. J. Wł. Dawid, Wydawnictwo Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 90-134.
- Śliwerski B., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, w: *Szkoła a wypalenie zawodowe*, red. J. Kropiwnicki, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999, s. 5-15.
- Śliż K., *Doświadczenia nauczycieli w edukacji zdalnej podczas pierwszego etapu pandemii*, w: *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2020, s. 95-127.
- Tan S. Y, Yip A., *Hans Selye (1907-1982): Founder of the stress theory*, „Singapore Medical Journal”, 59 (2018) nr 4, s. 170-171.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo ARKA Roma Koper, Poznań 2001.

- Terelak J. F., *Człowiek i stres*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz-Warszawa 2008.
- Terelak J. F., *Stres organizacyjny. Koncepcje, przyczyny, symptomy i sposoby radzenia sobie*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza WSM, Warszawa 2005.
- Tischner J., *Perspektywy hermeneutyki*, w: *Filozofia współczesna*, red. J. Tischner, Wydawnictwo Instytut Teologii Księża Misjonarzy, Kraków 1989, s. 196-223.
- Travers Ch. J., Cooper C. L., *Mental health job satisfaction and occupational stress among UK teachers*, „Work&Stress”, 7 (1993) nr 3, s. 203-219.
- Tucholska S., *Stres zawodowy u nauczycieli: poziom nasilenia i symptomy*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 3, s. 227-236.
- Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.
- Tucholska S., *Wypalenie zawodowe w ujęciu strukturalnym i dynamicznym*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Stalowa Wola 2008, s. 15-32.
- Umiastowska D., Gdaniec A., *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród nauczycieli wychowania fizycznego*, „Prace Naukowe. Kultura fizyczna”, 15 (2016) nr 4, s. 147-156.
- Urbaniak-Zajac D., *O stosowaniu hipotez w badaniach pedagogicznych*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. J. Szmidt, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 191-212.
- Walat W., *Kompetencje społeczne nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na przełomie XX i XXI wieku*, „Problemy Profesjologii” 2017, nr 2, s. 69-78.
- Walczak P., *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Wilczek-Rużyczka E., *Wypalenie zawodowe a empatia u lekarzy i pielęgniarek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Witkowska-Paleń A., *Problem wypalenia w pracy społecznej. Na podstawie badań społecznych kuratorów sądowych*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli. Instytut Socjologii, Stalowa Wola 2008, s. 450-469.
- Witkowski S. A., Słazyk-Sobol M., *Organizacyjno-podmiotowe uwarunkowania zjawiska wypalenia zawodowego*, „Czasopismo Psychologiczne: Psychological Journal”, 18 (2012) nr 2, s. 317-322.

- Włączamy kamerki. *Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2021.
- Wolicki M., *Psychologiczne uwarunkowania wypalenia zawodowego*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli. Instytut Socjologii, Stalowa Wola 2008, s. 33-45.
- Woźniak-Krakowian A., *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, 22 (2013) s. 119-131.
- Wrona-Polańska H., *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2003.
- Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19, red. N. G. Pikuła, K. Jagielska, J. M. Łukasik, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2020.
- Zalewska-Bujak M., *Nauczyciel, czyli kto?*, w: *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, t. 2, red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 49-63.
- Zaród M., *Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan?*, w: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020, s. 81-85.
- Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2020.
- Ziółkowski P., *Pedeutologia: zarys problematyki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2016.
- Zubrzycka-Maciąg T., *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kawała D., *Wychowanie w szkole: wskazówki dla nauczycieli*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
- Żegnałek K., *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, red. K. Żegnałek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 188-195.
- Żuchelkowska K., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli*, „Roczniki Pedagogiczne”, 6 (2014) nr 2, s. 63-81.
- Żuchelkowska K., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli*, w: *Pedagogika szkolna, wczesnoszkolna i przedszkolna. Teoria i praktyka*, t. 2, *Wokół aktualnych problemów rozwoju*

szkoły, red. K. Chałas, B. Komorowska, M. Buk-Cegiełka, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, s. 161-179.

Żyta A., *Wypalenie zawodowe*, w: *Pedagog specjalny - dylematy roli*, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2016, s.144-153.

Netografia

Boyle G. J., Borg M. G., Falzon J.M., Baglioni A. J., *A structural model of the dimensions of teachers stress*, „British Journal of Educational Psychology”, 65 (1995) nr 1, <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.918.3873&rep=rep1&type=pdf>,
dostęp: 03.12.2020.

Centrum Cyfrowe, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II*, 2020, <https://centrumcyfrowe.pl/spole/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-2-edycja/>,
dostęp: 30.11.2020.

Centrum Cyfrowe, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, 2020, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/#Raport>,
dostęp: 30.11.2020.

Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nauczyciel;4009280.html>,
dostęp: 10.05.2021.

Fundacja Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii, *Raport 2021 Etat w sieci 2.0: zdrowie psychiczne polskich nastolatków w nauce zdalnej*, <https://drive.google.com/file/d/1utuUJbmit48qacwpgXWml3jeH4VhvWFT/view>,
dostęp: 05.12.2021.

Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20212022,1,17.html>,
dostęp: 24.01.2023.

Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20192020,1,15.html>,
dostęp: 10.05.2021.

Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html>,
dostęp: 10.05.2021.

Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20212022,1,17.html>,
dostęp: 22.02.2023.

Główny Urząd Statystyczny, *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2021/2022 (wyniki wstępne)*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20212022-wyniki-wstepne,8,8.html>,
dostęp: 21.02.2023.

- Grab S., *Zmęczenie pracą czy wypalenie zawodowe*, „Terapia uzależnienia i współuzależnienie” 2000, nr 3, <https://psychologia.edu.pl/czytelnia/63-terapia-uzalenienia-i-wspouza-lenienia/320-zmeczenie-praca-czy-wypalenie-zawodowe.html>, dostęp: 15.10.2022.
- Konferencja Wyższych Przełożonych Żeńskich, <https://zakony-zenskie.pl/statystyka/#1504104745091-7cb3c406-9524>, dostęp: 24.01.2023.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015*, opr. M. Rachubka, Wydawnictwo Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, <https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/raporty/Raport.%20Nauczyciele%202014-2015.pdf>, dostęp: 27.02.2022.
- Prestizż zawodów CBOS. Komunikat z badań, 2019, dostęp: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_157_19.PDF, pobrano: 25.05.2020.
- Prestizż zawodów CBOS. Komunikat z badań, 2013, dostęp: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF, pobrano: 28.05.2021.
- Prestizż zawodów CBOS. Komunikat z badań, 1999, dostęp: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/1999/K_032_99.PDF, pobrano: 28.05.2021.
- Rutgers School of Social Work, <https://socialwork.rutgers.edu/faculty-staff/cary-cherniss>, dostęp: 18.01.2021.
- Sęk H., Curriculum vitae, http://psychologia.amu.edu.pl/wp-uploads/cv/sek_helena.pdf, dostęp: 20.01.2021.
- Sindical Independiente y de Funcionarios, <https://www.csif.es/contenido/sevilla/general/296498>, dostęp: 01.12.2020.
- Śliwińska-Kowalska M., *Obciążenie psychofizyczne w zawodzie nauczyciela i ich wpływ na zdrowie*, Instytut Medycyny Pracy im. Prof. J. Nofera, Łódź 2004, <http://sosw1.eu/docs/badania%201.pdf>, dostęp: 14.05.2020.
- Urząd Miasta Lublin, <https://lublin.eu/mieszkanicy/edukacja/szkoly-i-placowki/>, dostęp: 21.02.2023.
- Urząd Statystyczny w Lublinie, Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2021/22, <https://lublin.stat.gov.pl/opracowania-biezace/opracowania-sygnalne/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20212022,1,8.html>, dostęp: 21.02.2023.

Spis tabel, rysunków i wykresów

Tabela 1. Przegląd podziału kompetencji	39
Tabela 2. Różnice pomiędzy przedszkolem publicznym a niepublicznym	44
Tabela 3. Elementy składowe higieny psychicznej	136
Tabela 4. Przegląd sposobów zapobiegania wypaleniu zawodowemu	141
Tabela 5. Objawy stresu w opinii badanych nauczycielek	168
Tabela 6. Uwarunkowania systemowe w opinii badanych nauczycieli przedszkolnych	181
Tabela 7. Uwarunkowania zawodowo-pracownicze w opinii badanych kobiet	187
Tabela 8. Uwarunkowania indywidualne według badanych nauczycieli	190
Tabela 9. Uwarunkowania zewnętrzne w opinii badanych nauczycieli przedszkolnych	196
Tabela 10. Metody radzenia sobie ze stresem według badanych nauczycieli przedszkolnych	198
Tabela 11. Symptomy wypalenia zawodowego	206
Tabela 12. Uwarunkowania systemowe w opinii badanych kobiet	214
Tabela 13. Uwarunkowania zawodowo-pracownicze według badanych nauczycielek	221
Tabela 14. Uwarunkowania indywidualne w opinii badanych nauczycielek przedszkolnych ..	226
Tabela 15. Uwarunkowania zewnętrzne w opinii badanych nauczycieli edukacji przedszkolnej	232
Rysunek 1. Ścieżki rozwoju zawodowego nauczyciela	20
Rysunek 2. Model stresu nauczyciela wg Kyriacou i Sutcliffe'a	66
Wykres 1. Dostrzeganie przez badane nauczycielki występowania wypalenia wśród swoich kolegów/koleżanek z pracy	205

Aneks 1

Na początku wywiadu zapytanie, czy osoba wyraża chęć i zgadza się na nagrywanie i wykorzystanie informacji do pracy naukowej, a także zapewnienie jej o anonimowości badania. Jeśli informant wyraża zgodę wówczas włączany jest dyktafon.

Pytanie wprowadzające w badanie brzmi:

1. Chciałam prosić, żeby opowiedziała mi Pani o historii swojego życia - od dzieciństwa aż do dziś (krok po kroku w najdrobniejszych szczegółach).

Pani sytuacja zawodowa, czyli stosunek do wykonywanej profesji

2. Gdyby Pani mogła jeszcze opowiedzieć o swojej pracy zawodowej? Z czym najczęściej wiąże się codzienna Pani praca na stanowisku nauczyciela edukacji przedszkolnej?
3. Co skłoniło Panią do podjęcia tego zawodu?
4. Z jakimi określeniami spotyka się Pani najczęściej na nauczyciela wychowania przedszkolnego?
5. Co utrudnia Pani pracę w swoim zawodzie?
6. Czy Pani zdaniem aktualne wynagrodzenie jest odpowiednie do obejmowanego stanowiska i kwalifikacji?
7. Ile ma Pani średnio dzieci w grupie podczas zajęć?
8. Ile czasu dziennie poświęca Pani na realizację swojej pracy zawodowej w domu?
9. Czy problemy w pracy oddziałują na Pani życie osobiste? Jak często ma to miejsce?
10. Czy i w jakich obszarach praca nauczyciela wychowania przedszkolnego jest Pani zdaniem bardziej obciążająca niż nauczyciela klas np. 1-3?
11. Jak układa się Pani współpraca z opiekunem stażu?

Zjawisko stresu, czyli czynniki stresogenne w zawodzie nauczyciela edukacji przedszkolnej

12. Jakie sytuacje wywołują u Pani stres i jak często doświadcza ich Pani w pracy?
13. Jakie dolegliwości wówczas towarzyszą Pani najczęściej? (ból głowy, zmęczenie, bezsenność)?
14. Jakie stosuje Pani techniki eliminujące stres?
15. Proszę mi opowiedzieć Pani najbardziej stresujący dzień w pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej. Czym był on spowodowany, jak Pani wówczas zareagowała i jakie były tego konsekwencje?

16. Jakich działań Pani oczekuje od dyrekcji, kuratorium, by zniwelować negatywne konsekwencje stresu?

Syndrom wypalenia zawodowego w profesji nauczyciela przedszkolnego

17. Czy dostrzega Pani wypalenie zawodowe wśród swoich kolegów/koleżanek z pracy? Jakie obserwuje Pani symptomy tego zjawiska?
18. Jakie sytuacje wywołują u Pani wyczerpanie emocjonalne i jak często ich Pani doświadcza?
19. Jakie sytuacje wywołują u Pani wyczerpanie fizyczne i jak często ich Pani doświadcza?
20. Jakie sytuacje wywołują u Pani unikanie kontaktów z drugim człowiekiem i jak często ich Pani doświadcza?
21. Czy ma Pani poczucie wypalenia zawodowego?
22. Jak często ma Pani poczucie wypalenia zawodowego? Jakże wówczas towarzyszą Pani uczucia, emocje? Proszę podać przykłady z Pani życia.
23. Do kogo może się Pani zwrócić o pomoc w trudnych sytuacjach zawodowych? Jakiego rodzaju jest to pomoc?
24. Jakie formy wspomagania oferuje pracodawca, by niwelować stres i przeciwdziałać wypaleniu? Co Pani sądzi o takiej ofercie?
25. Czy podczas wykonywania swojej profesji towarzyszy Pani uczucie braku chęci do działania? Jak często? Co wówczas Pani robi? Jak sobie Pani z tym radzi? Gdzie szuka pomocy?
26. Czy i dlaczego ponownie wybrałaby Pani wykonywany przez siebie zawód?

Oddziaływanie pandemii COVID-19 na pracę nauczycieli przedszkolnych

27. Czy pandemia COVID-19 wywołała u Pani dodatkowy stres?
28. W jaki sposób realizowano w Pani placówce edukację zdalną?

Pytania metryczkowe

29. Wiek
30. Stan cywilny
31. Miejsce zamieszkania
32. Jaki jest Pani staż zawodowy na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego?
33. Jaki jest Pani stopień zawodowy?

Aneks 2

Przykładowy kalendarz wydarzeń przedszkolnych dla placówki liczącej 4 grupy⁵⁶³

Wrzesień

- Ogólnopolski Dzień Przedszkolaka – „Od najmłodszego, aż po starszaka – wszyscy świętują Dzień Przedszkolaka”
- Powitanie jesieni – kolor pomarańczowy – gr. 2
- Międzynarodowy Dzień Kropki – gr. 1
- Dzień Chłopaka – gr. 3
- Ogólnopolski Projekt Edukacyjny Kreatywny Przedszkolak – gr. 4

Październik

- Dzień Edukacji Narodowej – wszystkie grupy
- Pasowanie na przedszkolaka – gr. 1
- Dzień Dyni – gr. 2
- Światowy Dzień Warzyw – gr. 3
- Światowy Dzień Zwierząt – gr. 4

Listopad

- Święto Odzyskania Niepodległości – projekt edukacyjny – wszystkie grupy
- Andrzejkowe wróżby – zabawy z udziałem rodziców – wszystkie grupy

Grudzień

- Spotkanie z Mikołajem i powitanie zimy (kolor biały) – wszystkie grupy
- Warsztaty świąteczne z udziałem rodziców – wszystkie grupy

Styczeń

- Dzień Babci i Dziadka – wszystkie grupy
- Wycieczki grup

⁵⁶³ Podział na grupy wiekowe: gr. 1 – do której uczęszczają dzieci w wieku od 2,5-3 lat; gr. 2 – od 3,5 do 4 lat; gr. 3 – od 4,5 do 5 lat oraz gr. 4 – od 5,5 do 6 lat.

Luty

- Bal karnawałowy – wszystkie grupy
- Walentynki – gr. 4
- Tłusty Czwartek – gr. 3
- Dzień Dinozaura – gr. 2
- Dzień Kota – gr. 1

Marzec

- Dzień Kobiet – wszystkie grupy
- Powitanie Wiosny – kolor zielony – gr. 4 zakłada ogródek
- Teatrzyk w wykonaniu gr. 3
- Festiwal piosenki międzyprzedszkolnej – gr. 2
- Dzień Dobrych Uczynków – gr. 1

Kwiecień

- Światowy Dzień Zdrowia – projekt ze współpracy z rodzicami – gr. 4
- Warsztaty wielkanocne – kultywowanie tradycji wielkanocnych – wspólne wykonywanie dekoracji wielkanocnych – wszystkie grupy
- Światowy Dzień Książki – wyjście do biblioteki – gr. 3
- Międzynarodowy Dzień Tańca – gr. 2
- Jestem Polką i Polakiem – gr. 1

Maj

- Dzień Mamy i Taty – piknik rodzinny – wszystkie grupy
- Wycieczki grup

Czerwiec

- Dzień Dziecka – wszystkie grupy
- Projekt „Bezpieczne Wakacje”, zakończenie roku i powitanie lata (kolor żółty) – wszystkie grupy

Ponadto przez cały rok, w grupach obchodzone są urodziny dzieci oraz organizowane są spotkania z osobami wykonującymi różne zawody np. kucharz, policjant, pielęgniarka, strażak, a także spacer i wycieczki nawiązujące do tematyki tygodnia/miesiąca.