Режим доступу 10.05.2015: <http://reshetylivka-osvita.edu.poltava.ua/Files/downloads/дистанційне_навчання.docx>.– Загол. з екрану. – Мова укр.

4. Прилипко С.М. Сучасні інноваційні підходи в навчальному процесі / Прилипко С.М. [Електронний ресурс]. – URL: <http://irbisbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pric_2013_1_14.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

5. Фоміних Н.Ю. Сучасні підходи до проектування, проведення та аналізу уроку англійської мови з використанням ІКТ / Фоміних Н. Ю. [Електронний ресурс]. – URL: <http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/ bitstream/123456789/9142/1/Fominyh.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Bibliography

1. By`saga Yu. Role of distance learning including innovative models of educational process / Yu. By`saga, O. Pichkar // Problemy` vy`shhoyi yury`dy`chnoyi osvity`: tezy` dop. ta nauk. povidom. nauk.-metod. konf. (m. Xarkiv, 18-19 grudnya 2001 r.) / za red. V.V. Komarova. – Ch.: Nacz. yury`d. akad. Ukrayiny` im. Yaroslava Mudrogo, 2002. – S. 83-85 (in Ukrainian).

2. Vy`shnivs`ky`j V.V. Organization of distance learning. Creation of e-learning courses and e-tests:: navch. posib. / Vy`shnivs`ky`j V. V., Gnidenko M.P., Gajdur G. I., Il`yin O. O. – K.: DUT, 2014. – 140 s. (in Ukrainian).

3. Kalinichenko S.G. The introduction of distance learning in the educational process / S.G. Kalinichenko. – Reshety`livka, 2012 [Electronic recourse]. – URL: http://reshetylivka-osvita.edu.poltava.ua/Files/downloads/ dy`stancijne_navchannya.docx (in Ukrainian).

4. Pry`ly`pko S.M. Modern innovative approaches in the classroom / Pry`ly`pko S.M. [Electronic recourse]. – URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pric_2013_1_14.pdf (in Ukrainian).

5. Fominy`x N. Yu. Current approaches to design, conduct and analysis of English lessons using ICT / Fominy`x N. Yu. [Electronic recourse]. – URL: <http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9142/1/ Fominyh.pdf>. – Zagol. z ekranu (in Ukrainian).

УДК 374.7

Górska Iwona *– doktor nauk humanistycznych, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, adiunkt*

E-mail: andragogika@ukr.net

RADZENIE SOBIE ZE STRESEM I OBCIĄŻENIEM PSYCHICZNYM W ZAWODZIE NAUCZYCIELA W KONTEKŚCIE PROFESSIONAL BURNOUT I ZASOBÓW ZDROWIA

Streszczenie*. Przemiany cywilizacyjne i wzrastające wymagania stawiane zawodom służb społecznych generują coraz poważniejsze koszty psychologiczne. W tym opracowaniu poruszone zostały zagadnienia stresu i obciążenia psychicznego w profesji nauczycielskiej i radzenie sobie z nimi, a także zjawisko*

zespołu wypalenia zawodowego i uwarunkowania syndromu oraz czynniki zapobiegające wypaleniu w tej grupie zawodowej.

***Słowa kluczowe**: syndrom wypalenia zawodowego, stres psychologiczny i zawodowy, style radzenia sobie ze stresem, zdrowie, zasoby zdrowia.*

***Горська Івона** – доктор гуманістичних наук, Гуманітарна академія Олександра Гейштора (м. Пултуськ, Республіка Польща)*
E-mail: andragogika@ukr.net

БОРОТЬБА ЗІ СТРЕСАМИ І ПСИХОЛОГІЧНИМ НАВАНТАЖЕННЯМ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРОФЕСІЇ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ І РЕСУРСІВ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я

***Анотація**. Зміни цивілізації і зростаючі вимоги до професії соціальних послуг породжують все більш серйозні психологічні навантаження. У даному дослідженні ми розглянули питання стресу й психологічного навантаження в учительській професії і боротьбі з ними, а також феномен синдрому професійного вигоряння, а також умов і факторів, які запобігають емоційному вигоранню представників цієї професійної групи.*

***Ключові слова**: синдром вигорання, стрес психологічної і професійної, боротьба зі стресом, здоров'я, ресурси збереження здоров'я.*

***Gorska Iwona** – Doctor of Humanistic Sciences, Aleksandr Gieysztor Humanistyc Academy*
E-mail: andragogika@ukr.net

COPING WITH STRESS AND PSYCHOLOGICAL BURDEN IN THE TEACHING PROFESSION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL BURNOUT AND HEALTH RESOURCES

***Summary.** Civilization changes and increasing requirements for social services professions generate increasingly serious psychological costs. In this study we addressed the issues of stress and mental workload in the teaching profession and dealing with them, and the phenomenon of professional burnout syndrome and syndrome conditions and the factors preventing burnout in this professional group.*

***Key words**: burnout syndrome, stress psychological and professional, coping with stress, health, health resources.*

W czasach nacechowanych radykalnym charakterem zmiany dokonującej się we wszystkich dziedzinach życia społecznego istnieje konieczność ciągłego redefiniowania rzeczywistości edukacyjnej oraz osoby samego nauczyciela. Z jednej strony konteksty ponowoczesnego i neonowoczesnego społeczeństwa i ujawniających się w nim tendencji

emancypacyjnych, demokracja liberalna i globalizacja- sprzyjają samosterowności i upodmiotowieniu człowieka, z drugiej- wymagają uświadomienia sobie różnorodnych napięć, dylematów i kolizji dotyczących funkcjonowania nauczyciela w niezwykle złożonej i nieprzejrzystej rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej. Trudności występujące w pracy nauczycieli związane z uwarunkowaniami kulturowymi, ale także wysoki poziom wymagań profesjonalnych, moralnych i emocjonalnych, przy jednoczesnym braku rekompensaty w postaci satysfakcjonującego gratyfikacji, mogą prowadzić do wystąpienia przewlekłej reakcji stresowej i w konsekwencji zespołu wypalenia zawodowego.

Badania nie potwierdzają jednak w pełni hipotezy o zależności między wysokim obciążeniem stresowym w pracy a wypaleniem zawodowym, choć jest ono bez wątpienia kluczowe. Można więc domniemywać, że istnieją inne czynniki- osobowościowe lub środowiskowe, które prowadzą do redukcji odczuwanego stresu i sprzyjają efektywnemu radzeniu sobie z problemami zawodowymi, także strategie radzenia sobie z problemami niekoniecznie musza być obciążające. Notabene większość badań prowadzonych w tym obszarze koncertuje się na źródłach stresu i jego skutkach. W mniejszości są te, które uwzględniają podmiotowe właściwości człowieka, zwłaszcza jego cechy osobowości, które mogą nasilać skutki działania stresu, bądź też przed nim chronić. Wśród tych właściwości szczególną rolę przypisuje się w pierwszym rzędzie zasobom osobistym- m. in. poczuciu własnej wartości (self-esteem), poczuciu skuteczności, poczuciu satysfakcji zawodowej, poczuciu koherencji.

I to właśnie w powyższe konteksty wpisuje się niniejsze opracowanie. Poruszone zostanie w nim zagadnienie stresu i obciążenia psychicznego w pracy zawodowej nauczycieli oraz radzenie sobie z nimi, a także zjawisko wypalenia zawodowego w tej grupie pracowniczej i predyktory syndromu wypalenia, ze szczególnym podkreśleniem zachowań prozdrowotnych i zasobów jednostkowych (podmiotowych) wspomagających nauczycieli w zawodzie. W pierwszym kroku wyodrębnione zostaną pojęcia stresu psychologicznego i zawodowego.

Czym jest stres i jak jest ujmowany w literaturze przedmiotu? Termin stres został po raz pierwszy użyty przez Grinkera i Spiegela (1945) zaś za popularyzatora tego terminu w psychologii oraz twórcę pojęcia «stres psychologiczny» uważa się Janisa (1958). Można powiedzieć, że stres wynika z braku odpowiednich relacji między wymaganiami środowiska i możliwościami jednostki oraz braku adekwatności między zasobami środowiska a osobistymi wartościami człowieka (French, Caplan, Van Harrison, 1982; Dworzańska, 1998). Bardziej jednoznacznie opisuje to Hobfoll (1989) wskazując, iż stres psychologiczny pojawia się wówczas, gdy zostaje spełniony jeden z trzech warunków: gdy zagrożone są jednostkowe zasoby; gdy następuje utrata

jednostkowych zasobów; gdy jednostka inwestuje własne zasoby i nie otrzymuje oczekiwanych efektów.

Współcześnie występuje wiele koncepcji stresu. Nie jest jednak przedmiotem tego opracowania ich przybliżanie, ale ich wspólne wątki można zarysować w sposób następujący: -stres jest stanem organizmu wywołanym raczej ciągiem zdarzeń stresowych niż czynnikami incydentalnymi; stan stresu może być wywołany dużą zmiennością stymulacyjną (informacyjną) środowiska, zwłaszcza w zakresach suboptymalnych (deprywacja sensoryczna) i nadoptymalnych (przeciążenie stymulacyjne) w porównaniu do warunków optymalnych; występują znaczne różnice międzyludzkie w reagowaniu na takie same czynniki stresowe; występują różnice intraindywidualne w reagowaniu na różne czynniki stresowe w zależności od stanu zdrowia, samopoczucia, pory doby itp.; wielkość stresu psychologicznego nie zależy wyłącznie od obiektywnych cech samego stresora, lecz od oceny poznawczej stresora w relacji do oceny własnych możliwości radzenia sobie z trudnościami życia; stres psychologiczny może mieć charakter realny bądź wirtualny (wyobrażeniowy) i niezależnie od tego człowiek zawsze reaguje nadmiernie atawistyczną reakcją zwierzęcą, polegającą na nieświadomej mobilizacji organizmu do ataku lub ucieczki; hamowanie świadome atawistycznych reakcji fizjologicznych na poziomie psychologicznym prowadzi do tzw. chorób ze stresu, zwanych powszechnie chorobami cywilizacyjnymi lub psychosomatycznymi; w analizie reakcji człowieka na stres ważny jest kontekst społeczny, który jest istotą stresu organizacyjnego; człowiek nie posiada wrodzonego repertuaru radzenia sobie ze stresem, lecz w toku doświadczenia życiowego i wiedzy o świecie ciągle uczy się stawiać czoła stresowi; ważną rolę w radzeniu sobie ze stresem dnia codziennego odgrywa psychoprofilaktyka (samokontrola) i oświata zdrowotna [1, c. 112].

Wymaga zaznaczenia, że od dłuższego czasu zmiana orientacji badaczy zajmujących się stresem psychologicznym, polega na przeniesieniu się ośrodka zainteresowań ze stresorów i ich negatywnych konsekwencji na wysiłki podejmowane przez jednostkę w celu ich przezwyciężenia, a więc na procesy radzenia sobie. Jest to niewątpliwie zasługą Lazarusa, który od połowy lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku zajmował się tymi procesami, a definiuje on radzenie sobie jako «stale zmieniające się wysiłki poznawcze i behawioralne ukierunkowane na uporanie się ze specyficznymi wymogami, które są oceniane przez jednostkę jako stresowe»[2, c. 18-19]. Należy powiedzieć, że w odróżnieniu od «stresu psychologicznego», «stres zawodowy» można rozpatrywać jako subiektywną, negatywną reakcję na te aspekty pracy zawodowej, które zagrażają samoocenie jednostki oraz jej dobremu samopoczuciu (Kyriacou, Sutclife, 1978; Manthei, Solman, 1988).

Przeglądu badań empirycznych dotyczących stresu w zawodzie nauczyciela dokonali m. in. Kyriacou (1987) oraz Borg (1990) i na ich

podstawie zidentyfikowali najbardziej powszechne źródła stresu. Według nich są to: przeciążenie pracą zawodową oraz wynikającymi z niej dodatkowymi obowiązkami; brak wystarczającego czasu dla realizacji celów nauczania, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów z trudnościami w nauce; brak motywacji uczniów do nauki i związane z tym niskie postępy w nauce; zachowania dysfunkcjonalne uczniów (i to zarówno w relacjach rówieśniczych jak i w interakcjach z nauczycielem); brak współpracy z rodzicami oraz wsparcia z ich strony w pokonywaniu trudności związanych z wykonywanym zawodem; brak uznania dla nauczycieli ze strony szeroko pojętego społeczeństwa; wadliwe zarządzanie szkołą oraz zła organizacja pracy; warunki materialne [3, s. 26].

W badaniach w populacji nauczycieli zaobserwowano, iż nasilenie stresu zmienia się wraz z takimi zmiennymi, jak płeć, wiek, staż w zawodzie oraz wielkość i lokalizacja szkoły. Ponadto w trakcie ostatnich kilkudziesięciu lat obserwuje się stałe podwyższanie się poziomu stresu w populacji nauczycieli w różnych krajach na świecie (Wylie, 1992; Reaburn, Atkinson, Dubignon, McPherson, Elkind, 1993; Manthei, Gilmore, Adair, 1995; Manthei, Gilmore, 1996; Przybyła, 1998). Sytuacje stresowe prowokują nauczycieli do podejmowania strategii obronnych, których celem jest uniknięcie nieprzyjemnych doznań oraz osiągnięcie pozorów skuteczności zawodowej. Wśród najczęściej stosowanych Janowski (1995) wymienia: socjalizację; dominację; negacje; fraternizację; nieobecność i wycofywanie się; rytuał i rutynę; terapię zajęciową; moralizowanie. Utrzymujące się przez dłuższy czas (i kumulujące się) stresory prowadzą do bezpośredniego zagrożenia kompetencji profesjonalnej nauczyciela i pojawienia się zespołu objawów określanych mianem syndromu wypalenia [3, c. 27].

Czynniki stresogenne występujące w miejscu pracy klasyfikuje się na wiele różnych sposobów. Generalnie w literaturze dotyczącej tej problematyki można wyodrębnić dwa nurty. Jeden obejmuje źródła stresu oparte na oryginalnych modelach teoretycznych kontekstu organizacyjnego lub środowiska pracy. Drugi nurt opiera się na wynikach badań prowadzonych w tym przedmiocie.

Wieloaspektową listę porządkującą stresory występujące w miejscu pracy stworzyli Levi (1981) i Frankenhauser (1989). Według nich źródłem stresu mogą być zarówno czynniki fizyczne, jak i społeczne. Przejawiają się one na poziomie fizjologicznym, behawioralnym, mentalnym i organizacyjnym. Nie wdając się w szczegóły, stworzony przez tych autorów podział czynników stresowych obejmuje zarówno czynniki środowiskowe, jak i osobowościowe. Spis ten uszczegółowili Ivancevich i Matteson (1980). Wyodrębnili oni takie kategorie stresowych zdarzeń organizacyjnych jak: stresory wewnątrzorganizacyjne: środowisko fizyczne, indywidualne obciążenie pracą, grupowe czynniki stresu, organizacyjne czynniki stresowe oraz stresory ekstraorganizacyjne – stosunki rodzinne, problemy ekonomiczne kraju,

problemy rasowe, nietolerancję wyznaniową, zbyt ostrą konkurencję na rynku i wywiad gospodarczy. Owe stresory rzutują zarówno na wykonywanie zawodu, karierę zawodową, ale także na życie osobiste i zdrowie [1, c. 32-35].

Konsekwencją przewlekłego stresu w zawodach usług społecznych, w tym profesji nauczycielskiej jest problem syndromu wypalenia zawodowego.

Po raz pierwszy terminem «wypalenie» (burnout) posłużył się Freudenberger (1974) opisując go jako fenomen dotyczący wypalenia psychicznego pracowników socjalnych. W latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku przeprowadzono liczne dyskusje na temat "bezsilnego pomocnika". Zjawisko to zostało określone jako zespół objawów przejawiających się na trzech poziomach: fizycznym- są to między innymi: zmęczenie, bóle głowy, wzmożona podatność na zachorowania, behawioralnym- łatwość wpadania w złość, duża zmienność zachowania, psychologicznym- uczucie znudzenia, złość, zniechęcenie. Proces wypalania jest uniwersalny, choć nie występuje u wszystkich reprezentantów zawodów usług społecznych. Jego charakter różni się w zależności od specyfiki kategorii zawodowej.

Zespół wypalenia pojawia się stopniowo i jest wynikiem działania stresu jako ogniwa bezpośrednio poprzedzającego początek wypalania się oraz współdziałania dodatkowych czynników podmiotowych- np. oczekiwania zawodowe, cele zawodowe, rozbieżność między oczekiwaniami a realnością życia zawodowego, poziom idealizmu, racjonalizm, nieświadoma motywacja zawodowa, kompetencje profesjonalne, oraz środowiskowych- czyli wymagań w środowisku pracy, warunków wykonywania zawodu, klimatu emocjonalno-społecznego w miejscu pracy [4, c. 329]. Analiza stanowisk przyjmowanych przez różnych autorów może uzasadniać podział przyczyn wypalenia zawodowego na dwie grupy: uwarunkowania pozaosobiste (obiektywne, organizacyjne, relacyjne); oraz predyspozycje podmiotu (Holland, Twycross, Frampton, Wojciechowska).

Wielowymiarową perspektywę wypalenia, uwypuklającego genezę i dynamikę tego zespołu oraz spójny obraz kliniczny zaproponowały Maslach i Jackson (1981, 1984, 1986). Wypalenie jest ujmowane tutaj jako psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób.

Obecnie definicje wypalenia koncentrują się wokół dwóch jego aspektów. Pierwszy związany jest ściśle z teorią stresu. Jest to podejście dynamiczne, kładzie ono nacisk na genezę i zmienność obrazu wypalenia w czasie. Podejście to reprezentuje Cherniss (2000), który głównego źródła wypalenia upatruje w niezdolności profesjonalistów do wytworzenia poczucia kompetencji i własnej skuteczności. Drugi nurt reprezentowany m. in. przez Pines (1981, 1982, 1992, 2000) dąży do pogrupowania i uporządkowania

symptomów w taki sposób, by tworzyły one rozpoznawalną konfigurację czyli jednostkę kliniczną. Podejście to można określić jako strukturalne. Podejście łączące reprezentuje wspomniana już Maslach (1982, 2000).

Zdaniem A.M. Pines i E. Aronsona (1988) wypalenie jest stanem fizycznego, emocjonalnego i psychologicznego wyczerpania, spowodowanych przez długotrwałe zaangażowanie w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym. Z perspektywy egzystencjalnej wypalenie jest negatywnym stanem wyczerpania fizycznego, emocjonalnego i psychicznego, który jest końcowym rezultatem stopniowego procesu utraty złudzeń (rozczarowania). Zwykle występuje ono u osób o wysokim poziomie motywacji, które przez długi czas pracują w sytuacjach obciążających emocjonalnie. Ludzie pracują, aby ich życie miało sens i niepowodzenie w dążeniu do znalezienia takiego sensu powoduje wypalenie. Powodem wypalenia nie jest więc obiektywna porażka jako taka, lecz raczej poczucie danej osoby, że jej starania nie mają znaczenia ani sensu [5, c. 35-56].

Należy pamiętać, że choć wypalenie definiowane jest bardzo różnie, w literaturze przedmiotu podkreśla się, że zespół ten w odróżnieniu od innych zaburzeń (np. depresji reaktywnej), dotyczy wyłącznie sytuacji związanych z pracą zawodową, a nie innych sytuacji życiowych osób dotkniętych wypaleniem [6, c. 125].

Według Paine (1982) przy konceptualizacji zespołu należy odróżnić zespół wypalenia wskutek stresu, wypalenie jako proces charakteryzujący się fazowością przebiegu, przyczyny wypalenia, wypalenie jako konsekwencja działania systemu organizacyjnego i wypalenie jako stan zaburzeń psychicznych, końcowy etap procesu wypalania się. Burisch (1984, 1989) porządkując bogatą problematykę pojęciową zaproponował za Lauderdale (1982), aby koniecznie odróżnić w opisie zjawiska wypalenia: przyczyny, symptomy, stadia przebiegu procesu wypalenia [4, c. 327].

Niektórzy teoretycy stresu podejmują poszukiwania wspólnej płaszczyzny teoretycznej dla koncepcji stresu i wypalania się zawodowego. Przykładem takiego podejścia może być model poznawczo- kompetencyjny H. Sęk. Stres autorka ta definiuje jako «dynamiczną sekwencję wzajemnie na siebie oddziałujących procesów interpretacji- wartościowania stresorów (ocena sytuacji pierwotna i wtórna), aktów zmagania się (intrapsychicznych i behawioralnych) i ocenę powtórną zmagania się z sytuacją zakłócenia relacji między oczekiwaniami i możliwościami podmiotu a wymaganiami otoczenia» [7, c. 172].

Podejście procesualne wyprowadzające zjawisko wypalenia z dynamiki transakcyjnego modelu stresu Lazarusa i Folkman (1984), zakłada, iż objawy wypalenia występują u osób pracujących w warunkach przewlekłego stresu społecznego, który jest rozumiany jako dynamiczna sekwencja powiązanych procesów interpretacji i wartościowania stresów (ocena pierwotna), oceny własnych kompetencji i zasobów (ocena wtórna) oraz

powtórnej oceny skuteczności sposobów zmagania się z obciążeniem. Czynnikiem kluczowym dla rozwoju wypalenia jest zgeneralizowane doświadczenie niepowodzenia w zmaganiu się ze stresem i obciążeniami emocjonalnymi wykonywanego zawodu. Wypalenie jest nie tyle bezpośrednim skutkiem przewlekłego stresu zawodowego, ile stresu nie modyfikowanego własną aktywnością. Warunkiem pojawienia się objawów wypalenia jest jednak przewlekły stres o dużym nasileniu, często jest to taki stres, który przerasta zasoby odpornościowe jednostki [4, c. 327].

Modele powyższe uzupełnia koncepcja czterech typów kontroli F.B. Bryanta [8, c. 773-797] wyróżniająca cztery zróżnicowane mechanizmy funkcjonowania spostrzeganej kontroli, powstałe z kombinacji kontroli pierwotnej lub wtórnej z doświadczeniem emocjonalnym pozytywnym lub negatywnym. Mechanizmy te stanowią zarazem swoistego rodzaju strategie radzenia sobie ze stresem. Autor wymienia: mechanizm unikania (avoiding)- kontrola pierwotna, doświadczenia emocjonalne negatywne; mechanizm zmagania się (coping)- kontrola wtórna, doświadczenia emocjonalne negatywne; mechanizm utrzymania (obtaining)- kontrola pierwotna, doświadczenia emocjonalne pozytywne; mechanizm doznawania (savoring)- kontrola wtórna, doświadczenia emocjonalne pozytywne.

Takie ujęcie zgodne jest z poznawczą teorią stresu psychologicznego i radzenia sobie, wedle której stres ma miejsce, kiedy osoba spostrzega okoliczności jako przygniatające albo przekraczające jej możliwości i zagrażające dobrostanowi. Podczas oceny pierwotnej jednostka dokonuje oszacowania tego, czy coś ryzykuje podczas spotkania, czy istnieje jakieś zagrożenie lub niebezpieczeństwo. W ocenie wtórnej jednostka oszacowuje, co może być zrobione, jeśli taka możliwość istnieje, by przezwyciężyć szkodę, zapobiec szkodzie lub zwiększyć prawdopodobieństwo zysku [9, c. 548].

W toku prowadzonej narracji należy podkreślić przełomowe znaczenie propozycji Antonovsky'ego (1979, 1995, 1997) wnoszące do literatury paradygmat salutogenetyczny, który koncentruje się na efektywnym (skutecznym) radzeniu sobie. Proponuje on przesunięcie w kierunku zdrowia na kontinuum zdrowie lub/i choroba. Nazywa tę perspektywę poczuciem koherencji czyli w istocie uogólnioną orientację, odnoszącą się do dużej różnorodności bodźców- zarówno w przeszłości, jak i w przyszłości. Zawiera ona trzy komponenty, które nazywa zrozumiałością; zaradnością; sensownością. Antonovsky uznał za determinanty zdrowia czynniki warunkujące skuteczne radzenie sobie ze stresem. W tym celu wprowadził do modelu salutogenezy pojęcie uogólnionych zasobów odpornościowych (generalized resistance resources). W teorii tej ważne jest pojęcie stylu radzenia sobie ze stresem czy też stylu kontroli nad zdarzeniami [10, c. 231-232].

W literaturze rozróżnia się dwa podejścia do problematyki stylu radzenia. Pierwsze- wyrosło z nurtu badań nad obronnością percepcyjną. Rozróżnia się tu dwa style oparte na jednodymensyjnej kategoryzacji: represja-

sensytyzacja. Drugie podejście- traktuje styl jako pewien układ dyspozycji czy właściwości człowieka. Styl ma tu charakter złożony, wielowymiarowy. Takie ujęcie reprezentują Endler i Parker (1990, 1994, 1992) oraz Carver, Scheier i Weintraub (1989) [10, c. 34-38].

W polskich badaniach empirycznych I. Heszen- Niejadek wyodrębniła sześć wymiarów radzenia sobie ze stresem: poszukiwanie informacji vs. unikanie informacji, poszukiwanie wsparcia społecznego vs. unikanie wsparcia społecznego, aktywność vs. powstrzymywanie się od działania, dążenie do spowodowania zmian w sobie vs. dążenie do spowodowania zmian w otoczeniu, percepcja rzeczywistości realistyczna vs. percepcja rzeczywistości nierealistyczna, orientacja temporalna prezentystyczna- koncentracja na celach doraźnych vs. orientacja temporalna futurystyczna- koncentracja na celach odległych [11, c. 13-26].

Wokół dynamiki kształtowania się syndromu wypalenia toczą się dyskusje co do następstwa poszczególnych objawów (Golembiewski i in., Maslach). Stres powoduje wypalenie prawdopodobnie w ten sposób, że najpierw pojawiają się objawy emocjonalnego wyczerpania. Przewlekły i coraz silniejszy stres może spowodować wyczerpanie sił (worn-out) i zaburzenia psychosomatyczne, a do wypalenia dochodzi wskutek interpretacji stresorów w kategoriach zagrożenia i straty oraz doświadczania braku umiejętności poradzenia sobie ze stresem [4, c. 329]. Rozwój zespołu wypalenia można opisać w czterech wymiarach: pierwszy – to utrata zaangażowania; drugi- depersonalizowanie; trzeci – emocjonalne wyczerpanie (kluczowy mechanizm wypalania się); czwarty – wypalenie całkowite (w tym stadium- pełnego rozwoju, wypalenie ma postać zespołu objawów, które można ująć w trzy kategorie: wyczerpania emocjonalnego i psychofizycznego; depersonalizowania i cynizmu; obniżonego poczucia satysfakcji zawodowej, aż po poczucie bezsensu i rezygnację) [12, c. 97].

Powołując się na badania H. Sęk i T. Pasikowskiego, należy zaznaczyć, iż stwierdzono, że nie wszyscy nauczyciele wypalają się, a jeżeli tak, to w różnym stopniu. Istotne znaczenie ma tu także struktura zespołu wypalenia. Podatni na wypalenie są nauczyciele pierwotnie zaangażowani, choć poziom idealizmu sam przez się nie prowadzi do wypalenia. Sprzyja mu natomiast tendencja do perfekcji, a szczególnie sprzeczność pomiędzy oczekiwaniami zawodowymi a realiami pracy. Zawiedzione oczekiwania współwarunkują całkowite wypalenie zawodowe. Na dynamikę stresu i wypalania się wpływają również nieracjonalne przekonania. Gdy przekonania są nierealistyczne i neurotyzujące, wzmaga się stres, a ten wpływa na rozwój wypalenia [13, c. 41-74].

Także badania prowadzone m. in. przez M. Kliś i J. Kossewską skoncentrowane wokół podmiotowych korelatów syndromu wypalenia zawodowego nauczycieli wykazały, że cechy osobowości, zarówno

podstawowe, determinowane biologicznie takie jak: neurotyzm, ekstrawersja, cechy temperamentu, jak też te, które kształtują się w procesie oddziaływań społecznych i społecznego uczenia się, pozostają w relacjach z trzema wyróżnionymi przez Maslach i Jackson symptomami zespołu wypalenia. Poszczególne jego symptomy pozostają także w relacjach z różnymi cechami indywidualnymi oraz z odmiennymi układami tych cech w zależności od typu szkoły. Oznacza to, że zespół wypalenia zawodowego ma raczej heterogeniczny niż homogeniczny charakter [6, c. 137].

Podkreślony wcześniej paradygmat salutogenetyczny oznaczał w efekcie zwrot w wielu orientacjach badawczych w kierunku zdrowia, choć nie jest je łatwo zdefiniować. Mimo trudności w jego interpretacji i relatywności rozumienia, w zakresie ogólnych tendencji w jego konceptualizowaniu można wskazać na następujące ujęcia: zdrowie jako stan braku choroby i dolegliwości; zdrowie jako dobrostan biopsychiczny, w którym zdrowie utożsamiane jest z pełnym dobrostanem fizycznym, psychicznym i społecznym, a nie wyłącznie z brakiem objawów chorobowych (World Health Organization, 1948); zdrowie jako potencjał i właściwości człowieka oraz jego kontekst życia- tutaj zdrowie ma status dyspozycji umożliwiającej adaptacyjne funkcjonowanie w określonym kontekście środowiskowym; zdrowie jako proces- w tej perspektywie zdrowie, to kraniec kontinuum, którego drugim krańcem jest choroba (Antonovsky, 1979); zdrowie jako wartość – w tej koncepcji zdrowie i choroba nie są umieszczane na wspólnym kontinuum, ale podobnie jak inne wartości mają określony znak i traktowane są rozłącznie.

W obszarze ogólnych trendów w ujmowaniu zdrowia daje się zauważyć obecnie: poszerzanie się jego zakresu pojęciowego; akcentowanie jego zmienności; tendencja do pozytywnego rozumienia zdrowia jako potencjału, dyspozycji, czy zasobu; stosowanie do jego oceny dwóch perspektyw: obiektywnej i subiektywnej; tendencja do przypisywania człowiekowi odpowiedzialności za własne zdrowie [14, c. 47-54].

Obok przywoływanego modelu salutogenetycznego, koncepcją związaną z nowoczesnymi ruchami ochrony i promocji zdrowia jest także holistyczno- funkcjonalny model zdrowia. W tym podejściu zdrowie jest procesem wynikającym z wzajemnych wpływów zachowania człowieka, jego procesów poznawczych i kontekstu życia. Zdrowie polega tu na wykorzystaniu dostępnej (danej) człowiekowi energii do sprostania wymaganiom zewnętrznym i wewnętrznym oraz osiągania celów bez chronicznego zakłócania procesów dynamicznej równowagi. Jego poziom zależy od transakcji pomiędzy spostrzeganymi wymaganiami, zasobami i wzorami zachowań w określonym kontekście i czasie. Do jego załamania dochodzi wówczas, gdy energia własna i zasoby indywidualne oraz środowiskowe są niewystarczające w stosunku do obciążeń i wymagań. W tym paradygmacie zdrowie można również zdefiniować jako proces twórczego i skutecznego

radzenia sobie ze stresem, zdeterminowany przez czynniki psychologiczne, tj. zasoby podmiotowe o charakterze poznawczym i behawioralnym oraz zasoby wynikające z kontekstu społecznego, zmierzający do utrzymania dynamicznej równowagi między wymaganiami otoczenia a możliwościami (zasobami) człowieka» [10, c. 236].

Czym są owe zasoby, których roli w procesie radzenia sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej nikt nie kwestionuje? Otóż według holistyczno- funkcjonalnego modelu zdrowia są one rozumiane, jako cechy pozytywne z punktu widzenia transakcji stresowej zachodzącej między otoczeniem i podmiotem i można je traktować jako swoiste potencjały zdrowia (Hobfol, 1989). Potencjałami zdrowia są zasoby biologiczne, a więc odporność immunologiczna organizmu oraz zasoby psychiczne, określane jako swoista energia życia- bioenergia, kompetencje życiowe, radzenie sobie ze stresem, optymizm, poczucie kontroli. Potencjały zdrowia obejmują także zasoby przyrodnicze otoczenia, zasoby społeczne (grupy wsparcia, dobra i środki materialne), systemy wartości o charakterze prozdrowotnym i proekologicznym. Jednakże do zasobów o pierwszorzędnym znaczeniu należą cechy psychiczne podmiotu- przede wszystkim wiedza i zdolność racjonalnego myślenia, pozytywna samoocena i poczucie własnej wartości oraz świadoma aktywność człowieka [10, c. 21]. To właśnie zasoby podmiotowe (intrapersonalne) zgodnie z teorią salutogenezy Antonovsky`ego i systemowym modelem stresu Lazarusa i Folkman są psychologicznymi mechanizmami zdrowia. Wśród nich wyróżnia się zasoby: poznawcze, behawioralne i biologiczne. Oprócz zasobów podmiotowych wymienia się też zasoby sytuacyjne (materialne i społeczne) wynikające z kontekstu środowiskowego.

W twórczym radzeniu sobie ze stresem (w rozumieniu procesu twórczego w ujęciu Nęckiego, 1999), ogromną rolę odgrywają zasoby podmiotowe – poznawcze, czyli: poczucie koherencji; samoocena i poczucie tożsamości Ja; oraz poczucie kontroli nad zdarzeniami. Samoocena (self-appraisal) i poczucie tożsamości Ja pełnią szczególnie ważna rolę w sytuacji stresowej, wymagającej zwiększenia wysiłków nie tylko energetycznych, ale także psychicznych (np. myślenia twórczego) oraz społecznych (jak poszukiwanie wsparcia). Można powiedzieć, że samoocena jako funkcjonalny aspekt Ja pełni najważniejszą rolę w skutecznym radzeniu sobie.

Pozostałe zasoby to: zasoby podmiotowe behawioralne – tj. indywidualne zachowania, które sprzyjają utrzymaniu i umacnianiu zdrowia oraz pomnażaniu jego potencjałów. Pośród podmiotowych uwarunkowań zachowań zdrowotnych ważną rolę odgrywają tzw. «determinanty psychologiczne»- zarówno poznawcze, jak i emocjonalne. Do «behawioralnych determinantów» zdrowia można zaliczyć: styl życia, zachowania promujące zdrowie, miejsce zdrowia w systemie wartości jednostki, osobowość prozdrowotną. Zasoby podmiotowe biologiczne mogą dotyczyć takich

zmiennych, jak np. wiek, staż pracy związany z wiekiem, liczba dzieci, stan zdrowia.

Zasoby sytuacyjne materialne – mogą obejmować na przykład takie zmienne, jak: sytuacja materialna, czy zadowolenie z zasobów materialnych, natomiast zasoby sytuacyjne społeczne-zasoby związane z życiem rodzinnym i zasoby związane z pracą na przykład klimat emocjonalno- społeczny w miejscu pracy [10, c. 148-191].

Reasumując prowadzone w niniejszym opracowaniu analizy należy stwierdzić, że radzenie sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym w pracy zawodowej nauczyciela jest problemem o ważnych implikacjach praktycznych tak dla samych pedagogów, jak i jakości edukacji w ogóle.

Istotę syndromu wypalenia zawodowego stanowi rozbieżność między wymaganiami sytuacyjnymi w miejscu pracy a kompetencjami indywidualnymi jednostki (która to rozbieżność może generować napięcie i przewlekły stres). Dlatego niezbędne wydaje się wyposażanie nauczycieli (już na etapie studiów wyższych) w potrzebne zasoby podmiotowe i kompetencje zaradcze, ale także w wiedzę o samym sobie oraz o istocie i specyfice zawodu nauczycielskiego.

Badania wskazują, iż nie ma bezpośredniego powiązania ścieżki napięciowej ze ścieżką kompetencyjną, co oznacza, że samo napięcie nie uruchamia bezpośrednio skutecznego radzenia. Musi być ono najpierw poznawczo opracowane i odczytane przez procesy oceny poznawczej, które dopiero aktywizują skuteczne strategie i obrony. Innymi słowy nie samo napięcie uruchamia radzenie sobie, ale ocena poznawcza trudności a do wypalenia nie prowadzi samo obciążenie stresowe lecz brak kompetencji do poradzenia sobie ze stresem.

Badania realizowane w tym obszarze potwierdzają konieczność działań profilaktycznych, w tym aktywną promocję zdrowia, która jest niezbędna w celu zabezpieczenia grupy zawodowej nauczycieli przed rozwojem i nasilaniem się symptomów professional burnout. Chodzi więc tu o prewencję pierwszego stopnia, czyli o działania zmierzające do zapobiegania wystąpieniu zaburzeń, poprzez zmniejszenie czynników ryzyka, wspieranie rozwoju kompetencji i zasobów nauczyciela. Do takich sposobów należy aktywne podejście do zadań i trudności zawodowych. Radzenie sobie za pomocą rozwiązywania problemów ma istotne znaczenie dla powstrzymania wypalenia jako całości. Rozwój zawodowych kompetencji zaradczych, jak i typ kontroli polegający na pozytywnym waloryzowaniu zdarzeń i sytuacji zawodowych oraz refleksja nad sobą i świadome dokonywanie zmian we własnej osobie- mogą przeciwdziałać zarówno wypaleniu, jak i chronić bezpośrednio poziom zaangażowania zawodowego. Umiejętności te są niezbędne zważywszy na rosnące wymagania społeczno-kulturowe, a także specyfikę pracy nauczycielskiej, pełnej napięć i ambiwalencji w codziennym funkcjonowaniu zawodowym.

Pomocna w określeniu zachowań i przeżyć sprzyjających zdrowiu nauczyciela, jak również przedstawicieli innych zawodów usług społecznych, oraz mogąca także wyznaczyć rodzaj interwencji psychologicznej w ramach programu wczesnych, prozdrowotnych działań prewencyjnych, może być np. polska wersja kwestionariusza Arbeitsbezogenes Verhaltens - und Erlebensmuster - w skrócie AVEM, opracowana przez Schaarschmidta i Fischera (1998), przeniesiona na polski grunt przez Rongińską i Gaide (2001). Jego głównym celem jest badanie indywidualnych strategii radzenia sobie z problemami zawodowymi w kontekście konfrontacji jednostki z wymogami profesji i kształtowanie na tej podstawie indywidualnych strategii ich przezwyciężania.

Literatura

1. Terelak J.F. Psychologia stresu. – Bydgoszcz, 2001. – C. 112, 32-35.
2. Łosiak W. Podstawowe koncepcje stresu i radzenia sobie / Wybrane problemy zmagania się ze stresem, red. Kubackia Jasiecka D. – Kraków, 1996. – S. 18-19.
3. Gaś Z.B. Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli. – Lublin, 2001. – S. 26-27.
4. Sęk H. Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania / Edukacja wobec zmiany społecznej, red. Brzeziński J., Witkowski L. – Poznań; Toruń, 1994. – S. 327, 329.
5. Pines A.M. Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej / Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie, red. Sęk H. – Warszawa, 2000. – S. 35-56.
6. Kliś M., Kossewska J. Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego / Psychologia Wychowania. 2 t. XLI [LV]. – 1998. – S. 125-137.
7. Sęk H., Beisert M., Pasikowsk T., Ścigała I. Mechanizmy stresu i wypalenia zawodowego w modelu poznawczo-kompetencyjnym, Kolokwia psychologiczne: Psychologia poznawcza w Polsce, 6. – Warszawa, 1997. – S. 172.
8. Bryant F.B. A four- factor model of perceived control: avoiding, coping, obtaining and savoring // Journal of Personality. – 1989. – C. 773- 797.
9. Pervin L.A., John O.P. Osobowość, teoria i badania. – Kraków, 2002. – S. 548.
10. Wrona-Polańska H. Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela. – Kraków, 2003. – S. 231-232, 34- 38, 236, 21, 148-191.
11. Heszen-Niejodek I. Radzenie sobie z konfrontacją stresową [wybrane zagadnienia] // Nowiny Psychologiczne. – 1991. – № 72-72 [1-2]. – S. 13-26.
12. Sęk H. Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej / Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie, red. Sęk H. – Warszawa, 2000. – S. 97.
13. Sęk H., Pasikowski T. Analiza wyników / Wypalenie zawodowe, red. Sęk H. – Poznań, 1996. – S. 41-74.
14. Heszen I., Sęk H. Psychologia zdrowia. – Warszawa, 2007. – S. 47-54.

УДК 378.147

Каньковський Ігор Євгенович *– доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання, Хмельницький національний університет.*

E-mail: kankovski@ukr.net

Герніченко Іван Іванович *– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання, Хмельницький національний університет.*

E-mail: gervan@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА АВТОМОБІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. *У статті розкрито сутність поняття «педагогічна практика», узагальнено систему педагогічної практики в професійно-педагогічній підготовці майбутніх інженерів-педагогів, визначено мету та завдання психолого-педагогічної та навчально-педагогічної практики. Авторами описано зміст та етапи педагогічної діяльності студента-практиканта, визначено склад та зміст звітної документації, яка включає звіт, щоденник практики і щоденник спостережень для психолого-педагогічної практики та звіт і професійне портфоліо для навчально-педагогічної.*

Ключові слова*: педагогічна практика, професійна підготовка, інженер-педагог, професійне портфоліо.*

Kankovsky Igor *– Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, head of the Department of Theory and Methodology of Labor and Professional Training, Khmelnitsky National University*

E-mail: kankovski@ukr.net

Gernichenko Ivan *– Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Labor and Professional Training, Khmelnitsky National University*

E-mail: gervan@ukr.net

THE PEDAGOGICAL PRACTICE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING ENGINEER-TEACHER AUTOMOBILE PROFILE

Summary. *The article reveals the essence of the concept of «pedagogical practice», generalized system of pedagogical practice in professional-pedagogical training of future engineers-teachers, identified goals and objectives of psycho-pedagogical and scientific-pedagogical practice. The authors described the content and stages of pedagogical activity of the student-intern, determine the composition and content of reporting documentation, which includes a report, diary practice and diaries for psycho-pedagogical practices and report and a professional portfolio for scientific-pedagogical practice.*

Key words*: pedagogical practice, vocational training, engineer-teacher, professional portfolio.*