

## **OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ**

***Dominik D. Strzelecki***

ORCID: 0000-0003-4675-2462

### **SAMOOCENA I ZASPOKOJENIE PODSTAWOWYCH POTRZEB PSYCHOLOGICZNYCH JAKO PREDYKTORY WYPALENIA AKADEMICKIEGO STUDENTEK PEDAGOGIKI SPECJALNEJ**

**Słowa kluczowe:** wypalenie akademickie, studentki pedagogiki specjalnej, samoocena, podstawowe potrzeby psychologiczne.

**Streszczenie:** Wypalenie akademickie to złożone zjawisko, które szkodliwe jest dla dobrostanu jednostki. Zgodnie z dotychczasowymi doniesieniami badawczymi coraz częściej dostrzega się wysoki poziom objawów wypalenia studentów. Celem przeprowadzonych badań była próba empirycznej diagnozy zjawiska wypalenia akademickiego studentek pedagogiki specjalnej, a także określenie siły i kierunku związków pomiędzy poszczególnymi komponentami wypalenia akademickiego, samooceną a zaspokojeniem trzech podstawowych potrzeb psychologicznych (autonomii, kompetencji, relacji). W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Wykorzystane narzędzia badawcze to: OLBI-S, skala SES Rosenberga oraz polska wersja BPNSFS. W rezultacie wykazano związki pomiędzy samooceną a wypaleniem akademickim oraz wypaleniem akademickim, a zaspokojeniem potrzeby autonomii oraz kompetencji. Na podstawie otrzymanych wyników badań można wywnioskować, iż adekwatnie wysoki poziom samooceny i zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych – szczególnie potrzeby autonomii i kompetencji, może przyczynić się do obniżenia poziomu wypalenia akademickiego studentek pedagogiki specjalnej.

#### **Wprowadzenie**

Praca pedagoga specjalnego to zawód silnie obciążający psychicznie, fizycznie oraz emocjonalnie, co przekłada się na ryzyko częstego występowania objawów wypalenia zawodowego (Sekułowicz, 2002; Plichta, 2015; Brunsting i in., 2022). Badania prowadzone w ostatnich latach wskazują na niepokojącą tendencję

do występowania nasilonych objawów wypalenia zawodowego osób młodych, dopiero rozpoczynających karierę zawodową (Lubrańska, 2016). Można przyjąć, że wspomniane zjawisko jest spowodowane brakiem doświadczenia zawodowego, mechanizmów radzenia sobie ze stresem oraz trudnościami w adaptacji do nowej rzeczywistości (Chmielewska, 2021). Ciekawym polem eksploracji badawczej wydaje się kwestia zespołu wypalenia w okresie ostatnich lat studiów, czyli etapu bezpośrednio poprzedzający początek ścieżki zawodowej. Przyczyn występowania objawów wypalenia studentów pedagogiki specjalnej można upatrywać między innymi w środowisku akademickim, metodach kształcenia studentów, ogólnie pojętej organizacji studiów oraz przede wszystkim w braku predyspozycji zawodowych studentów do pracy z osobami z niepełnosprawnościami.

Wypalenie akademickie, mimo ciągłego niedoprecyzowania terminologicznego w literaturze przedmiotu, opisywane jest przez naukowców na całym świecie (Reis, Xanthopoulou, Tsaousis, 2015; Platania, Di Nuovo, Caruso, Digrandi, Caponnetto, 2020). Prowadzone badania nad zjawiskiem wypalenia studentów pozwoliły na stwierdzenie, że czynności przez nich podejmowane w ramach kształcenia wyższego (np. uczęszczanie na zajęcia, zdawanie egzaminów) mogą przyczyniać się do odczuwania przez nich wyczerpania oraz przyjmowania postawy wycofania z aktywności akademickich (Schaufeli, Taris, 2005). Podążając za tymi rozważaniami, obowiązkowe czynności studentów związane z nauką można uznać za pracę (Salmela-Aro, Savolainen, Holopainen, 2009). Z tego też względu wielu badaczy uważa, że zjawisko wypalenia akademickiego może być konceptualizowane w sposób zbliżony do wypalenia zawodowego, czyli w trzech wymiarach: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji/cynizmu oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, Bakker, 2002). Prowadzone w ostatnich latach badania na grupie studentów z różnych dyscyplin wskazują na pojawianie się pierwszych objawów tego syndromu podczas edukacji (Łoza, 2016; Daniels, Cormier, Gore, McMahan, 2021). Niniejszy artykuł ma na celu zwrócenie uwagi studentów, nauczycieli akademickich czy badaczy na zjawisko wypalenia akademickiego, istotę roli wsparcia w środowisku studenckim oraz konieczności podejmowania działań prewencyjnych. Próba podjęcia rozważań nad tematem wypalenia akademickiego wydaje się niezwykle istotna, z uwagi na długość utrzymywania się symptomów zespołu wypalenia (Taris, Le Blanc, Schaufeli, Schreurs, 2005). Studenci przejawiający objawy wypalenia akademickiego mogą rozpocząć swoją karierę zawodową z ciągle nasilonym wyczerpaniem emocjonalnym, depersonalizacją bądź obniżeniem poczucia dokonań osobistych.

### **Wypalenie akademickie**

W literaturze przedmiotu występuje wiele definicji zespołu wypalenia (Cherniss, 1980; Pines, Aronson, 1988; Freudenberger, 1974). Warto jednak w tym miejscu przytoczyć definicję wypalenia zawodowego Christiny Maslach będącej pionierką badań nad tym zjawiskiem. Zasadność przytoczenia terminu wypalenia

zawodowego znajduje swoje odzwierciedlenie w publikacjach naukowców z całego świata zajmujących się tematem wypalenia akademickiego, którzy definiują oba pojęcia w sposób do siebie zbliżony (Bortnowska, Seiler, Noskowska, 2021). Wspomniana autorka syndrom wypalenia rozumie jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który występuje u osób pracujących z ludźmi w pewien określony sposób” (Maslach, Jackson, 1981, s. 99). Wymienione powyższej trzy komponenty wypalenia (depersonalizacja, brak zaangażowania, obniżone poczucie dokonań osobistych) stały się dominującą koncepcją tego zjawiska.

Wyczerpanie emocjonalne to stan, w którym jednostka doświadcza ogólnego zmęczenia, braku radości oraz wzmożonej drażliwości, co prowadzić może do braku motywacji niezbędnej do podejmowania czekających każdego dnia wyzwań (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001). Drugi z kolei komponent wyszczególniony przez Maslach, tj. depersonalizacja – to zwiększenie się dystansu psychicznego jednostki wobec środowiska, które ją otacza. Osoba doświadczająca depersonalizacji charakteryzuje się zubożeniem i zdystansowaniem wobec m.in. podmiotów oddziaływań zawodowych. Ponadto odczuwa wysokie natężenie tego objawu, częściej wykazując w stosunku do innych złość i zachowania agresywne (Maslach, Leiter, 2011). W odniesieniu do trzeciego komponentu, tj. obniżonego poczucia dokonań osobistych – charakterystycznym zjawiskiem jest subiektywny brak kompetencji oraz efektywności ze strony jednostki, a także utraty zaufania do własnej wiedzy i umiejętności. Osoba doświadczająca wspomnianego powyżej symptomu wypalenia, ze względu na odczuwanie niekompetencji, doznaje poczucia braku sensu podejmowanych aktywności, co z kolei prowadzi do znacznego obniżenia samooceny, a w konsekwencji – wycofania z życia zawodowego (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Przybliżona wyżej koncepcja zespołu wypalenia Maslach jest zdecydowanie dotychczas najpopularniejszą, ale nie jedyną. Badacze zajmujący się zagadnieniem wypalenia raczej zgodni są co do zasadności pierwszego i trzeciego komponentu, czyli wyczerpania emocjonalnego i obniżonego poczucia dokonań osobistych (braku zaangażowania), czego nie można powiedzieć o depersonalizacji. Drugi objaw budzi zdecydowanie więcej kontrowersji wśród naukowców. Jednym z argumentów przemawiających za brakiem zasadności stosowania tego terminu jest chociażby geneza pojęcia depersonalizacji, które wywodzi się z Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych wprowadzonej przez Światową Organizację Zdrowia (WHO). Depersonalizacja figuruje zarówno w ICD-10, jak również w ICD-11, jako zaburzenie depersonalizacja-derealizacja, co nadaje pojęciu znaczenie zaburzenia psychicznego (Mańkowska, 2018). Objawy wspomnianego zaburzenia mogą występować w takich schorzeniach, jak depresja, fobia czy schizofrenia (Wciórka, Pużyński, Rybakowski, 2012). Takie podejście do jednego z komponentów wypalenia zawodowego wymienionego przez Maslach daje podstawy do zakwalifikowania syndromu wypalenia jako zaburzenia psychicznego, co nie znajduje odzwierciedlenia w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób

i Problemów Zdrowotnych. Koncepcja prezentowana przez autorkę z czasem zaczęła ewoluować, przynosząc niekoniernie trafne zmiany w nomenklaturze, tj. depersonalizacja na cynizm, oznaczający brak gotowości do współpracy, troski oraz zainteresowania drugim człowiekiem. Ten zabieg także spotkał się z krytyką m.in. na polskim gruncie. Stanisława Tucholska (2009) jako badaczka podważająca zasadność zastosowanego przez Maslach terminu, zarzuca jej zbyt duże zawężenie interpersonalnego znaczenia w wypaleniu zawodowym. Ponadto wiele dotychczas przeprowadzonych badań (Mańkowska, 2013; Ogińska-Bulik, 2006) podaje w wątpliwość uznawanie depersonalizacji za objaw tego zjawiska.

Krytyczne opinie na temat komponentów wypalenia Maslach przyczyniły się do wysunięcia alternatywnych koncepcji. Jedną z nich opracowali holenderscy badacze Evangelia Demerouti i Arnold B. Bakker (2008), którzy uważają, że zespół wypalenia to zjawisko dwu- a nie trójwymiarowe. Autorzy w sporządzonym przez siebie narzędziu wyróżniają komponenty: wyczerpania (exhaustion) i braku zaangażowania (disengagement). Wspomniani badacze przypisują wyczerpaniu wymiar zarówno emocjonalny, jak również fizyczny oraz poznawczy. Z kolei w przypadku braku zaangażowania podkreślają pojawianie się postawy wycofania z relacji międzyludzkich, braku zainteresowań swoimi obowiązkami oraz utraty wewnętrznej chęci rozwoju (Mańkowska, 2018). Na uwagę zasługuje również fakt, iż istnieje Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego w wersji dla studentów (OLBI-S), oparty na narzędziu służącym do pomiaru wypalenia zawodowego (OLBI) zaproponowanym przez autorów alternatywnej koncepcji (Demerouti, Bakker, 2008). Badania przeprowadzone przez naukowców z Grecji i Niemiec wykazały, że OLBI-S jest rzetelnym narzędziem do pomiaru wypalenia akademickiego (Reis i in., 2015). Opierając się na dwóch wymiarach wypalenia zawodowego zaproponowanych przez Demerouti'ego oraz Bakker'a, wypalenie akademickie definiowane będzie jako zjawisko, które charakteryzuje się uczuciem (emocjonalnego, fizycznego i poznawczego) wyczerpania z powodu wymagań związanych ze studiowaniem oraz postawą wycofania i zdystansowaniem się od studiów (Reis, Xanthopoulou, Tsaousis, 2015). Studenci studiów wyższych z uwagi na mnogość obowiązków (np. udział w zajęciach, egzaminy, realizacja projektów) mogą doświadczyć wyczerpania, z kolei odnoszenie porażek (np. niezdany egzamin), brak pomocy ze strony nauczycieli akademickich może doprowadzić do pojawiania się symptomu braku zaangażowania w naukę.

### **Samoocena**

Adekwatna, stabilna i względnie wysoka samoocena to fundament emocjonalnego i wykonawczego funkcjonowania każdego człowieka (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Laguna, 2008). Jest to szczególnie ważne w przypadku zawodów opierających się na ciągłym kontakcie z drugim człowiekiem. Samoocena wpływa na „poziom wewnątrzsterowności, motywację, wytrwałość, kreatywność, sprawność działania, skuteczność podejmowanych działań, ogólne zadowolenie z życia i własnych osiągnięć” (Słomka-Michalak, 2010, s. 121). Postawa wobec samego siebie

to nie tylko postrzeganie Ja, poczucie własnej wartości, ale przede wszystkim szereg emocji i postaw rzutowanych na zewnątrz. Osoby z wysoką i niską samoocena znajdują się na dwóch przeciwstawnych krańcach kontinuum, którym towarzyszy odmienne zachowanie społeczne, nastawienie oraz odbieranie sytuacji trudnych.

Osoby z adekwatnie wysoką samoocena charakteryzują się dużą wytrwałością, odpornością na przeciwności i niepowodzenia oraz silnie zorientowane są na szeroko pojęte działanie. Taki zestaw cech daje m.in. studentom pedagogiki specjalnej wysokie poczucie własnej skuteczności, które w pozytywny sposób wpływa na ich funkcjonowanie. Wspomniany stan rzeczy w konsekwencji prowadzić może do pozytywnych odczuć wobec osób z niepełnosprawnościami oraz bardziej skutecznych działań podejmowanych m.in. w ramach praktyk studenckich (Dzwonkowska i in., 2008). W kontekście niniejszej publikacji warto zaznaczyć, że wysoka samoocena ważna jest nie tylko z uwagi na podejście i działania podejmowane w stosunku do osób z niepełnosprawnościami, ale przede wszystkim z uwagi na podejście do własnego „Ja”. Osoby z wysoką samoocena lepiej radzą sobie w sytuacjach stresowych, rzadziej odczuwają negatywne emocje i mniej podatni są na pojawienie się objawów depresji (Story, 2004).

Znacznie obniżona samoocena to zjawisko niosące za sobą szereg niepożądanych cech i zachowań. Osoby o niskiej samoocenie charakteryzują się mniejszą odpornością na porażkę, którą najczęściej z góry zakładają. W konsekwencji częściej wycofują się z podejmowania zadań trudnych, z uwagi na towarzyszący lęk i nadmierną zapobiegliwość (Krakowiak, Łukaszewska, 2015). Pesymistyczne podejście do większości aspektów życia wystawia osoby z niską samoocena na odczuwanie negatywnych emocji, chroniczny lęk i depresję (Neiss, Sedikides, Stevenson, 2002). Niska samoocena może przejawiać się poprzez unikanie kontaktów interpersonalnych, zachowania aspołeczne oraz rzadsze zabieranie głosu w dyskusjach, co biorąc pod uwagę umiejętności pożądanego wśród studentów, znacznie obniża efektywność ich kształcenia oraz jakość życia (Baumeister, Campbell, Krueger, Vohs, 2003).

W profesji pedagoga specjalnego, bez względu na rodzaj niepełnosprawności osób, z którymi pracuje oraz typ placówki, często zdarzają się sytuacje znacznie obciążające pedagoga w sposób fizyczny, psychiczny i emocjonalny. Specyfika pracy we wspomnianym zawodzie charakteryzuje się nie tylko kontaktem z osobami z niepełnosprawnościami, ale także silną kooperacją działań z wieloma specjalistami i rodzicami uczniów/podopiecznych (Chodkowska, 2008). Jak donosi literatura przedmiotu (Orlikowska, Cholewa-Trybuła, 2018), w tej ściśle powiązanej ze sobą grupie, której przyświeca chęć pomocy osobie z niepełnosprawnościami, to właśnie pedagog specjalny jest głównym odbiorcą wszelkich oczekiwań społecznych dotyczących między innymi radzenia sobie z trudnościami dziecka czy osiągnięciem dodatnich efektów terapii. Przeprowadzone dotychczas badania w Polsce i za granicą (Sekulowicz, 2002; Lin i in., 2009) wskazują, że osoby pracujące w zawodzie pedagoga specjalnego silnie narażone są na sytuacje stresowe, a w konsekwencji na wypalenie zawodowe. Aleksandra Fila-Jankowska (2009) wyróżnia cenną – z perspektywy niniejszej

publikacji – rolę samooceny. Twierdzi ona, że adekwatny poziom samooceny stanowi ochronę przed stresem, traumą i nieszczęściem. Badania przeprowadzone przez Baumeistera i współautorów (2003) wskazują, że im wyższy poziom samooceny, tym łagodniejsze odbieranie sytuacji jako stresowe oraz szybsze odzyskanie równowagi psychicznej po ciężkich doświadczeniach. Wspomniana koncepcja pozwala traktować samoocenę zarówno jako czynnik istotny w prewencji, jak i terapii wypalenia akademickiego, a w dalszej perspektywie zawodowego.

Przeprowadzone dotychczas badania w zakresie związku samooceny z wypaleniem akademickim wskazują na istnienie silnej korelacji pomiędzy obiema zmiennymi (F. Mahmoudi, A. Mahmoudi, Shahraki, Shamsaei, Kakaei, 2019). Badacze donoszą, że im niższy poziom samooceny, tym wyższe wypalenie akademickie w poszczególnych jego wymiarach.

### **Zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych w ujęciu Self-Determination Theory Ryana i Deci'ego**

W ostatnich latach badacze zajmujący się tematem wypalenia akademickiego coraz częściej odnoszą się w swoich publikacjach do Teorii Samostanowienia (Self-Determination Theory) autorstwa Edwarda Deci'ego i Richarda Ryana. Jednym z głównych założeń tej koncepcji jest istnienie trzech uniwersalnych potrzeb psychologicznych, do których należą następujące potrzeby: autonomii (*autonomy*), kompetencji (*competence*) i relacji (*relatedness*). Według autorów Teorii Samostanowienia, zaspokojenie wyżej wymienionych potrzeb pozwala doświadczyć ogólnego dobrostanu, a w konsekwencji wpłynąć na poziom funkcjonowania jednostki (Ryan, Deci, 2000). W kontekście wypalenia akademickiego, zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych ma prymarne znaczenie w budowaniu i wzmacnianiu motywacji, a także wyznaczaniu i osiąganiu celów, co prowadzi do odczuwania satysfakcji życiowej i akademickiej.

Samodzielne zaangażowanie się i regulowanie zachowań (autonomia) podejmowanych przez jednostkę wpływa na jej subiektywne poczucie kontroli nad życiem. Zaspokojenie tej potrzeby korzystnie oddziałuje na funkcjonowanie osoby z uwagi na odczuwanie mniejszego wyczerpania oraz pojmowanie postawionych sobie celów jako mniej wymagających (Werner, Milyavskaya, Foxen-Craft, Koestner, 2016). Studenci mogą doświadczać zaspokojenia potrzeby autonomii m.in. poprzez możliwość dokonywania wyborów w zakresie własnej ścieżki kształcenia, podążania za swoimi zainteresowaniami czy wyznawanymi przez siebie wartościami (Deci, Ryan, 2008).

Potrzeba kompetencji jest silnie skorelowana z poczuciem własnej skuteczności, efektywności i sensem podejmowanych działań. Osoba mająca wysoki poziom zaspokojenia tej potrzeby charakteryzuje się większym otwarciem na nowe doświadczenia i odczuwaniem chęci do poszerzania swojej wiedzy (Wojtowicz, 2014).

Potrzeba relacji ujmowana jest jako doświadczanie bliskich więzi z innymi. Wiąże się to z poczuciem posiadania wsparcia społecznego i ogólnie pojętej



akceptacji. Osoby nieodczuwające wystarczającego wsparcia ze strony najbliższego otoczenia doświadczają wykluczenia z relacji z innymi oraz osamotnienia (Chen i in., 2014).

Zgodnie z Teorią Samostanowienia (Ryan, Deci, 2000), osoby wykazujące wysokie zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych (autonomii, kompetencji i relacji) są także spełnione w środowisku zawodowym, a w konsekwencji bardziej odporne na syndrom wypalenia zawodowego. Dotychczasowe doniesienia badawcze wskazują, że zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych jest ujemnie skorelowane z wypaleniem zawodowym (Fernet, Guay, Senécal, 2004; Ariani, 2019). Trépanier, Fernet i Austin (2015) wykazali, że brak zaspokojenia potrzeby autonomii, kompetencji i relacji w dłuższej perspektywie prowadzi do wypalenia zawodowego. Podobny związek wykazano w grupie studentów (Sulea, Van Beek, Sarbescu, Virga, Schaufeli, 2015; Daniels i in. 2021). Badacze donoszą, że podstawowe potrzeby psychologiczne studentów mają zasadnicze znaczenie dla ich samopoczucia, motywacji, zdrowia psychicznego, nastawienia do edukacji oraz osiągniętych wyników w nauce (Wang, Tian, Huebner, 2019). Niezaspokojenie tych potrzeb może z kolei prowadzić do nasilenia objawów syndromu wypalenia akademickiego. Ponadto autorzy konkludują, iż zaspokojenie trzech podstawowych potrzeb psychologicznych przez studentów silnie, dodatnio koreluje z dobrostanem, który jest przeciwieństwem wypalenia akademickiego – bez względu na cechy osobowości (Sulea i in., 2015).

## **Metodologiczne założenia badań**

### ***Cele i hipotezy badawcze***

Celami przeprowadzonych badań były:

- próba empirycznej diagnozy zjawiska wypalenia akademickiego studentek pedagogiki specjalnej,
- określenie charakteru związków komponentów wypalenia akademickiego z samooceną oraz zaspokojeniem trzech podstawowych potrzeb psychologicznych (autonomii, kompetencji, relacji).

Główny problem badawczy brzmi: czy i jak poziom samooceny i zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych jest związany z poziomem wypalenia akademickiego studentek pedagogiki specjalnej?

W celu uszczegółowienia problemu badawczego postawiono następujące hipotezy:

- H1: Rok studiów różnicuje poziom wypalenia akademickiego w komponentach: wyczerpanie i brak zaangażowania.
- H2: Im wyższy poziom samooceny, tym niższy poziom wypalenia akademickiego w komponentach: wyczerpanie i brak zaangażowania.
- H3: Im wyższy poziom zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych (autonomii, kompetencji, relacji), tym niższy poziom wypalenia akademickiego w komponentach: wyczerpanie i brak zaangażowania.

### *Metody, techniki i narzędzia badawcze*

Dążąc do osiągnięcia zamierzonych celów badawczych, badania zostały osadzone w strategii ilościowej. Posłużyła do tego metoda sondażu diagnostycznego oraz technika pomiaru z wykorzystaniem skal ocen. Do zebrania danych wykorzystano trzy narzędzia:

- Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego – wersja dla studentów (Oldenburg Burnout Inventory Questionnaire – student version; OLBI-S) (Reis i in., 2015) – tłumaczenie własne;
- Skalę Samooceny SES autorstwa Rosenberga w polskiej adaptacji (Dzwonkowska i in., 2008);
- Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSNF) w polskiej wersji (Van der Kaap-Deeder, Soenens, Ryan, Vansteenkiste, 2020).

Do pomiaru wypalenia akademickiego wykorzystano Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego – wersja dla studentów (Reis i in., 2015). Narzędzie to mierzy dwa komponenty wypalenia akademickiego: wyczerpanie oraz brak zaangażowania. Całość składa się z 16 pozycji testowych, po 8 do każdego wymiaru wypalenia. Osoby badane udzielały odpowiedzi na 4-punktowej skali Likerta, od „zdecydowanie się zgadzam” do „zdecydowanie się nie zgadzam”. W części twierdzeń dokonano odwrócenia skali.

Do pomiaru samooceny wykorzystano polską adaptację Skali Samooceny SES autorstwa Rosenberga (Dzwonkowska i in., 2008). Narzędzie to wykorzystywane jest do pomiaru globalnej samooceny. Zbudowane jest z 10 pozycji, które dotyczą emocji, przekonania i możliwości w stosunku do własnej osoby. Badani udzielali odpowiedzi za pomocą 4-stopniowej skali: od „zdecydowanie się zgadzam” do „zdecydowanie się nie zgadzam”. W części pozycji zastosowano odwrócenie skali, zgodnie z zaleceniami autora.

Zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych zostało zbadane za pomocą polskiej wersji narzędzia Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSNF) (Van der Kaap-Deeder i in., 2020). Skala BPNSNF służy do pomiaru zaspokojenia i frustracji w kontekście trzech podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji i relacji. Narzędzie to obejmuje 6 podskal: zaspokojenie oraz frustrację w każdej z trzech potrzeb. Osoby badane udzielały odpowiedzi na 24 twierdzenia za pomocą 5-stopniowej skali, od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak”. Na potrzeby niniejszego badania dokonano odwrócenia skali w przypadku podskali frustracji, a następnie zsumowano wyniki z podskalą zaspokojenia, w każdej z trzech potrzeb z osobna.

### *Procedura i uczestnicy badania*

W badaniu udział wzięły 52 studentki pedagogiki specjalnej. Grupa badawcza składała się ze studentek studiów uzupełniających magisterskich w trybie stacjonarnym. Badane znajdowały się w przedziale wiekowym od 23 do 25 lat. Przeprowadzone badania miały charakter pilotażowy. Celem było zweryfikowanie dobranych narzędzi badawczych, które posłużą do dalszej eksploracji zagadnienia.



### *Metody analizy statystycznej*

Przeprowadzona weryfikacja rozkładu grupy wykazała, że odbiega on od normalnego wyłącznie w jednej podskali narzędzia BPNSNF (potrzeba relacji). Jednakże bezwzględna wartość skośności rozkładu w tej podskali nie przekroczyła umownej wartości 1,5. Z tego też względu przyjęto, że rozkład ten nie są rażąco asymetryczny i do analizy wybrano testy parametryczne (por. Kroplewski, Mikuć, Szcześniak, 2018).

Do analizy statystycznej wykorzystano metody statystyki opisowej, test t-Studenta oraz analizy korelacji liniowej z wykorzystaniem współczynnika r-Pearsona. Obliczenia wykonano za pomocą programu IBM SPSS Statistics w wersji 28.0.1.1.

### **Analiza i dyskusja wyników badań**

W pierwszej kolejności dokonano analizy opisowej mierzonych zmiennych, co zostało przedstawione w tabeli 1. Działanie to miało na celu przede wszystkim wykazanie średnich wyników otrzymanych w poszczególnych testach, a także zwrócenie uwagi na dysproporcje pomiędzy wynikami w obrębie mierzonych zmiennych.

**Tabela 1. Poziom badanych zmiennych w grupie studentek pedagogiki specjalnej**

	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
<b>Poziom samooceny</b>	52	17	39	28,7	4,46
<b>Zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych</b>					
<b>Potrzeba autonomii</b>	52	13	33	25,3	4,37
<b>Potrzeba relacji</b>	52	16	40	33,7	5,29
<b>Potrzeba kompetencji</b>	52	15	38	27,9	5,54
<b>Wypalenie akademickie</b>					
<b>Wyczerpanie</b>	52	15	28	22,6	2,92
<b>Brak zaangażowania</b>	52	14	29	21,3	2,93

Analizując dane zamieszczone w powyższej tabeli, zauważyć można, iż wyczerpanie oraz brak zaangażowania plasują się na poziomie powyżej przeciętnego, na co wskazuje średnia arytmetyczna nieco wyższa od średniej teoretycznej. Samoocena badanych ( $M=28,7$ ) plasuje się na poziomie nieznacznie powyżej przeciętnego, lecz nieco niżej od poziomu samooceny wykazanego dla polskiej populacji studentów ( $M=29,8$ ) w badaniach walidacyjnych przeprowadzonych na potrzeby polskiej wersji Skali Samooceny Rosenberga (Łaguna, Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, 2007). Zgodnie z wynikami badania Mehmeta Boyaci'ego (2019) wysoka samoocena studentów kierunków pedagogicznych ma pozytywny wpływ na adaptacyjność zawodową, co w konsekwencji może przekładać się na doświadczanie niższego nasilenia wyczerpania i braku zaangażowania. W przypadku potrzeby autonomii średnia arytmetyczna zbliżona jest do średniej teoretycznej. Jeśli chodzi o potrzebę

kompetencji, na podstawie średniej teoretycznej można dostrzec, iż znajduje się ona powyżej przeciętnego poziomu. Osoby badane najwyżej, spośród podstawowych potrzeb psychologicznych, oceniły poziom zaspokojenia potrzeby relacji, który plasuje się znacznie wyżej od przeciętnych wyników.

Szczegółowa analiza syndromów wypalenia akademickiego oraz zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych, a także samooceny, z uwzględnieniem wyników przeliczonych na steny, pozwoli określić poziom ich nasilenia u badanych osób. Takiej możliwości nie zapewnia analiza wyników średnich z uwagi na ograniczenia wynikające z braku odporności na skrajne wartości. W przypadku samooceny warto odnieść się do istniejących norm stenowych opracowanych dla studentek przez autorki polskiej adaptacji SES M. Rosneberga. Zgodnie ze wspomnianymi normami, wśród badanych studentek dominował niski i bardzo niski poziom samooceny (40,38%, N=21), nieco mniej liczną grupę stanowiły studentki o przeciętnym poziomie samooceny (34,62%, N=18), zaś najmniej studentek prezentowało samoocenę na poziomie powyżej przeciętnym i bardzo wysokim (25%, N=13). W odniesieniu do wypalenia akademickiego oraz zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych zastosowano procedurę przeliczania wyników surowych na steny obliczonych na potrzeby badanej grupy w oparciu o pracę Jerzego Brzezińskiego (2007, s. 541–543). Wyniki analiz przedstawiono w tabelach 2 i 3.

**Tabela 2. Wypalenie akademickie badanych studentek: wyniki przeliczone na steny (odsetki osób, które uzyskały wyniki niskie, przeciętne oraz wysokie)**

	Niskie (%)	Przeciętne (%)	Wysokie (%)
<b>Wyczerpanie</b>	40,38	28,85	30,77
<b>Brak zaangażowania</b>	30,77	26,92	42,31

Zgodnie z danymi zamieszczonymi w powyższej tabeli stwierdzić można, że najwięcej studentek prezentuje niski poziom wyczerpania. Przeciętny poziom badanej zmiennej dotyczy niemal trzydziestu procent studentek, natomiast wysoki poziom wyczerpania dotyczy nieco ponad 30% badanych. W odniesieniu do drugiego komponentu wypalenia akademickiego, tj. braku zaangażowania, zauważyć można, że najwięcej badanych studentek prezentuje wysoki poziom badanej zmiennej, następnie niski poziom tejże zmiennej prezentuje niemal 1/3 badanych oraz najmniej liczną grupę stanowią studentki o przeciętnym poziomie braku zaangażowania.

**Tabela 3. Zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych badanych studentek: wyniki przeliczone na steny (odsetki osób, które uzyskały wyniki niskie, przeciętne oraz wysokie)**

	Niskie (%)	Przeciętne (%)	Wysokie (%)
<b>Potrzeba autonomii</b>	34,62	30,77	34,62
<b>Potrzeba relacji</b>	23,08	44,23	32,69
<b>Potrzeba kompetencji</b>	34,62	28,85	36,54

Na podstawie danych przedstawionych w powyższej tabeli można zauważyć, że w przypadku zaspokojenia potrzeby autonomii wysokie i niskie wyniki prezentuje taki sam odsetek badanych. Z kolei przeciętny poziom autonomii zadeklarowało nieco ponad trzydzieści procent studentek. Jeśli chodzi o potrzebę kompetencji – najczęściej badanych studentek deklaruje wysoki poziom jej zaspokojenia. Analizując zaspokojenie potrzeby relacji większość badanych deklaruje przeciętny, a następnie wysoki jej poziom.

Biorąc pod uwagę powyższe, można stwierdzić, że studentki pedagogiki specjalnej już w czasie ostatnich lat kształcenia, czyli okresu bezpośrednio poprzedzającego karierę zawodową, w większości wykazują przeciętny lub powyżej przeciętny poziom wyczerpania oraz braku zaangażowania, co może stanowić predyktor wypalenia akademickiego. Uzyskane wyniki wydają się zbliżone do rezultatów uzyskanych w grupie studentów medycyny (Łoza, 2016). Zgodnie z doniesieniami badawczymi z ostatnich lat (Kartyk-Ćwik, 2019; Chang, 2009), to właśnie pedagodzy z najniższym wiekiem i stażem pracy są szczególnie narażeni na syndrom wypalenia zawodowego. Zaprezentowane wyniki badań własnych wskazują na dynamikę wypalenia akademickiego.

W celu sprawdzenia zróżnicowania wypalenia akademickiego, poziomu samooceny i zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych w zależności od roku studiów, zastosowano test parametryczny t-Studenta dla prób niezależnych. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 4.

**Tabela 4. Wypalenie akademickie, poziom samooceny i zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych w zależności od roku studiów**

	I rok studiów magisterskich (N = 29)		II rok studiów magisterskich (N = 23)		t	p
	M	SD	M	SD		
<b>Poziom samooceny</b>	29,1	4,68	28,1	4,20	0.806	0.424
<b>Zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych</b>						
<b>Potrzeba autonomii</b>	24,8	4,71	25,9	3,91	-0.881	0.383
<b>Potrzeba kompetencji</b>	27,9	5,89	27,9	5,19	-0.033	0.974
<b>Potrzeba relacji</b>	33,8	6,04	33,5	4,31	0.159	0.875
<b>Wypalenie akademickie</b>						
<b>Wyczerpanie</b>	22,7	3,03	22,5	2,84	0.215	0.831
<b>Brak zaangażowania</b>	21,6	3,03	21,0	2,83	0.671	0.505

\* p < 0,05

Na podstawie testu t-Studenta dla prób niezależnych określono istotność różnic pomiędzy badanymi grupami. Studentki I roku studiów magisterskich na kierunku pedagogika specjalna nie różnią się w sposób istotny statystycznie od studentek II roku studiów magisterskich w żadnej z badanych zmiennych. Badania przeprowadzone w grupie studentek pedagogiki specjalnej zwracają jednak uwagę na pojawiające się

ryzyko wystąpienia syndromu wypalenia akademickiego, gdyż większość badanych prezentuje niepokojący poziom wyczerpania oraz braku zaangażowania. Młodzi pracownicy oświaty mogą nie tyle doświadczać ciężkich i mocno obciążających sytuacji na początku swojej kariery, które determinują pojawienie się objawów wypalenia, ile wchodzi na tę ścieżkę swojego życia z nasilonymi już objawami wypalenia.

Poniżej, za pomocą współczynnika korelacji *r*-Pearsona, przedstawione zostaną związki pomiędzy wypaleniem akademickim w dwóch jego wymiarach a poziomem samooceny i zaspokojeniem podstawowych potrzeb psychologicznych.

**Tabela 5. Wartości korelacji współczynnika *r*-Pearsona pomiędzy dwoma wymiarami wypalenia akademickiego a poziomem samooceny (N = 52)**

	Poziom samooceny	
	<i>r</i>	<i>p</i>
<b>Wyczerpanie</b>	-0,281*	0,043
<b>Brak zaangażowania</b>	-0,341*	0,013

\*  $p < 0,05$

Wartość współczynnika korelacji *r*-Pearsona pomiędzy wyczerpaniem, czyli jednym z komponentów wypalenia akademickiego, a poziomem samooceny wskazuje na słabą, lecz istotną i ujemną korelację tych zmiennych, a więc im niższa samoocena, tym wyższe wyczerpanie. W odniesieniu do związku drugiej podskali wypalenia akademickiego z samooceną wykazano również słabą, lecz istotną i ujemną korelację, a więc im niższa samoocena, tym wyższy brak zaangażowania. Związki te okazały się istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,05$ . Związek pomiędzy poziomem samooceny a dwoma komponentami wypalenia akademickiego wpisuje się w niektóre dotychczasowe doniesienia badawcze przeprowadzone wśród studentów (Mahmoudi, i in. 2019).

Następnie postanowiono sprawdzić korelacje pomiędzy poziomem zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych a poszczególnymi komponentami wypalenia akademickiego. Wyniki zastosowanej analizy przedstawiono w tabeli nr 6.

**Tabela 6. Wartości korelacji współczynnika *r*-Pearsona pomiędzy dwoma wymiarami wypalenia akademickiego a zaspokojeniem trzech podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji i relacji (N = 52)**

	Potrzeba autonomii		Potrzeba kompetencji		Potrzeba relacji	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<b>Wyczerpanie</b>	-0,388**	0,005	-0,333*	0,016	0,056	0,692
<b>Brak zaangażowania</b>	-0,594***	< ,001	-0,465***	< ,001	-0,170	0,228

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Przedstawione wartości współczynnika korelacji r-Pearsona pomiędzy dwoma komponentami wypalenia akademickiego a zaspokojeniem trzech podstawowych potrzeb psychologicznych wskazują na słabą, lecz istotną i ujemną korelację pomiędzy wyczerpaniem a potrzebą autonomii oraz kompetencji, a więc im niższy poziom zaspokojenia potrzeby autonomii oraz kompetencji, tym wyższe wyczerpanie. W odniesieniu do drugiej podskali wypalenia akademickiego, czyli braku zaangażowania wykazano umiarkowaną, istotną i ujemną korelację również z potrzebą autonomii oraz kompetencji, a więc im niższy poziom zaspokojenia potrzeby autonomii oraz kompetencji, tym wyższy brak zaangażowania. Można więc sądzić, że w przypadku odpowiedniego zaspokojenia potrzeb autonomii i kompetencji dana jednostka będzie przejawiała niewielkie wyczerpanie lub jego brak, a także może nie wykazywać zbyt intensywnego braku zaangażowania. Badania prowadzone przez Chrisa Lonsdale'a i współpracowników (2009) na grupie sportowców wykazały, że nieadekwatny poziom zaspokojenia potrzeby autonomii i kompetencji jest znaczącym predyktorem wypalenia. Teoria Samostanowienia E. Deci'ego i R. Ryana zakłada, że autonomia i kompetencje są ważnymi czynnikami w sposobie, w jaki ludzie postrzegają siebie. Jeśli te dwie potrzeby są adekwatnie zaspokajane, można przypuszczać, że symptomy wyczerpania i braku zaangażowania będą mniej nasilone. Odnosząc powyższe rozważania do najnowszych badań dotyczących omawianego zjawiska, warto podkreślić, że studenci czujący się autonomicznie i kompetentnie mogą być mniej podatni na pojawienie się objawów wypalenia akademickiego (Daniels i in., 2021). Przeprowadzone analizy wskazują na brak zależności pomiędzy wyczerpaniem i brakiem zaangażowania a poziomem zaspokojenia potrzeby relacji. Być może związane jest to z charakterem item'ów wchodzących w skład potrzeby relacji, które mogą być odnoszone wyłącznie do więzi z bliskimi, z pominięciem relacji interpersonalnych związanych z życiem akademickim.

## Wnioski

Wyniki badań pokazują, że poziom zaspokojenia potrzeby autonomii oraz kompetencji mają związek z występowaniem zjawiska wypalenia akademickiego, co jest zgodne z wieloma dotychczasowymi doniesieniami badawczymi w Polsce i na świecie. Czynnikiem różnicującym przeprowadzone badania na grupie studentek pedagogiki specjalnej od studentów innych kierunków jest brak związku pomiędzy zaspokojeniem potrzeby relacji a wypaleniem akademickim. W odniesieniu do związku samooceny a wypalenia akademickiego słabą, lecz istotną korelację wykazano w komponencie wyczerpania i braku zaangażowania. Wspomniana prawidłowość może świadczyć o tym, iż istnieje prawdopodobieństwo, że w przypadku niskiej samooceny wypalenie akademickie będzie wzrastać. Dlatego istotnym staje się podejmowanie działań mających na celu wspieranie kształtowania adekwatnie wysokiej samooceny studentów, co może być jednocześnie środkiem

prewencyjnym w kontekście wypalenia. Warto zwrócić uwagę, że przeprowadzone analizy nie wykazały różnic pomiędzy studentkami 1 a 2 roku studiów uzupełniających magisterskich w obszarze badanych zmiennych, co nie wpisuje się w niektóre doniesienia badawcze. Badania przeprowadzone w grupie studentów medycyny wykazały, że w okresie jednego roku u studentów 4 i 5 roku (studia jednolite magisterskie) poziom zespołu wypalenia wzrósł z 27% do 31%, co okazało się zmianą istotną statystycznie (Łoza, 2016). Z uwagi na to, wartym uwagi działaniem będzie ponowne przeprowadzenie badania na studentkach pedagogiki specjalnej realizujących kształcenie na wspomnianym kierunku w ramach jednolitych studiów magisterskich.

Uzyskane wyniki winny stać się punktem wyjścia dla dalszej eksploracji zjawiska wypalenia akademickiego z zastosowaniem m.in. doskonalszego doboru grupy badawczej i zastosowania bardziej trafnych analiz statystycznych. Wspomniane wyżej działania mogą pozwolić na stworzenia terapeutycznych i teoretycznych podwalin warsztatów na temat wypalenia akademickiego, których celem byłoby uświadamianie młodych osób, że objawy syndromu opisywanego przez Maslach czy innych naukowców pojawiają się również podczas edukacji. Wypracowanie konkretnych strategii terapeutycznych i prewencyjnych może wpłynąć na świadome podejście studentów do tematu wypalenia akademickiego, a w konsekwencji zapobiec pojawianiu się negatywnych objawów tego zjawiska, jeszcze przed podjęciem pracy zawodowej. Edukacja przyszłych pedagogów specjalnych, ale także studentów innych kierunków powinna być zorientowana na wspieranie poczucia autonomii, kompetencji a także relacji oraz wzmacnianie poziomu samooceny i motywacji do działania (Jeno i in., 2021). Poczucie studentów, że są osobami autonomicznymi czy kompetentnymi, może prowadzić do występowania mniejszej ilości wypalonych zawodowo pedagogów specjalnych. Zwieńczeniem powyższych rozważań będą słowa G. Vattiera (za: Olszak, 2016, s. 64), który stwierdził, że „wychowanie specjalne nie potrzebuje ani świętych, ani męczenników. Potrzebuje ludzi dbających o swoją równowagę, swoje zdrowie fizyczne i umysłowe, kochających życie i innych, żywiących prawdziwy szacunek dla osoby ludzkiej, zaczynając od siebie”.

### Bibliografia

- Ariani, D.W. (2019). Basic psychological needs as predictors of burnout and engagement. *Journal of Psychological and Educational Research*, 27(2), 51–74.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1–44. Pobrano z: <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bortnowska, H., Seiler, B., Noskowska, A. (2021). Academic burnout among management courses students while distance learning during Covid-19 pandemic (survey report). *Edukacja Dorosłych*, 85(2), 71–85. Pobrano z: <https://doi.org/10.12775/ED.2021.015>



- Boyaci, M. (2022). The Role of Self-Esteem in Predicting Pedagogical Formation Students' Career Adaptabilities. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 205–214. Pobrano z: <https://doi.org/10.33200/ijcer.555624>
- Brunsting, N.C., Bettini, E., Rock, M., Common, E.A., Royer, D.J., Lane, K.L., Xie, F., Chen, A., Zeng, F. (2022). Working Conditions and Burnout of Special Educators of Students With EBD: Longitudinal Outcomes. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*. Pobrano z: <https://doi.org/10.1177/08884064221076159>
- Brzeziński, J. (2007). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chang, M.L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218. Pobrano z: <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., Verstuyf, J. (2014). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. Pobrano z: <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burn-Out in Human Service Organizations*. New York: Praeger.
- Chmielewska, E. (2021). Wypalenie zawodowe nauczycieli jako problem zdrowotny XXI wieku. *Zeszyty Naukowe WSKM*, 8, s. 25–48.
- Chodkowska, M. (2008). Socjopedagogiczne aspekty współpracy pedagoga specjalnego z rodzicami dziecka niepełnosprawnego. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Daniels, R., Cormier, J., Gore, J., McMahan, E. (2021). The Impact of Need Satisfaction on College Athlete Burnout. *The Sport Journal*, 24.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Can. Psychol.*, 49.
- Demerouti, E., Bakker, A.B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A Good Alternative to Measure Burnout and Engagement. W: J. Halbesleben (red.), *Stress and burnout in health care*. Hauppauge: Nova Sciences.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), s. 39–56. Pobrano z: [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00098-8)
- Fila-Jankowska, A. (2009). *Samoocena autentyczna*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159–165. Pobrano z: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Jeno, L. M., Nylehn, J., Hole, T. N., Raaheim, A., Velle, G., Vandvik, V. (2021). Motivational determinants of students' academic functioning: The role of autonomy-support, autonomous motivation, and perceived competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–18. Pobrano z: <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990125>
- Karłyk-Ćwik, A. (2019). Wypalenie zawodowe pedagogów a wybrane czynniki socjodemograficzne, *Pedagogika Społeczna*, s. 163–182. Pobrano z: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.2.12>

- Krakowiak, P., Łukaszewska, B. (2015). Samoocena pracowników w instytucjach edukacyjnych i pomocowych a ich działalność zawodowa. *Paedagogia Christiana 1 (35)*, s. 273–293. Pobrano z: <https://doi.org/10.12775/PCh.2015.015>
- Kroplewski, Z., Mikuć, J., Szcześniak, M. (2018). Poczucie sensu życia a samoocena osób z niepełnosprawnością ruchową – wstępne wyniki badań empirycznych. *Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo, 1(39)*, s. 47–63.
- Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna 2(4)*, s. 164–176.
- Lin, J.-D., Lee, T.-N., Loh, C.-H., Yen, C.-F., Hsu, S.-W., Wu, J.-L., Tang, C.-C., Lin, L.-P., Chu, C. M., Wu, S.-R. (2009). Physical and mental health status of staff working for people with intellectual disabilities in Taiwan: Measurement with the 36-Item Short-Form (SF-36) health survey. *Research in Developmental Disabilities, 30(3)*, s. 538–546. Pobrano z: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.08.002>
- Lonsdale, C., Hodge, K., Rose, E. (2009). Athlete burnout in elite sport: a self-determination perspective. *Journal of sports sciences, 27(8)*, s. 785–795. Pobrano z: <https://doi.org/10.1080/02640410902929366>
- Łoza, O. (2016). Zespół wypalenia wśród studentów medycyny — prospektywne badania roczne. *Psychiatria, 13 (4)*, s. 224–228.
- Lubrańska, A. (2016). Wypalenie zawodowe – czy wiek ma znaczenie? Różnice międzypokoleniowe w obrazie wypalenia zawodowego. *Humanizacja Pracy, 1(283)*, s. 45–58.
- Mahmoudi, F., Mahmoudi, A., Shahraki, H.R., Shamsaei, M., Kakaei, H. (2019). Relationship between self-esteem and field of study and its effect on academic burnout in students of Shiraz University of Medical Sciences. *International Transaction Journal of Engineering, Management & Applied Sciences & Technologies, 10 (2)*.
- Mańkowska, B. (2013). Podmiotowe korelaty wypalenia zawodowego pracowników socjalnych miejskich ośrodków pomocy społecznej. W: M. Teodorczyk (red.), *Koordinacja na rzecz aktywnej integracji. Widzieć – rozumieć – pomagać. Przykłady rozwiązań stosowanych w codziennej pracy pracownika socjalnego* s. 78–89. Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych.
- Mańkowska, B. (2018). Wypalenie zawodowe. Dylematy wokół istoty zjawiska oraz jego pomiaru. *Polskie Forum Psychologiczne, 23(2)*, s. 430–445.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2 (2)*, s. 99–113. Pobrano z: <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 53*, s. 397–422. Pobrano z: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Neiss, M.B., Sedikides, C., Stevenson, J. (2002). Self-esteem: A behavioural genetic perspective. *European Journal of Personality, 16 (5)*, s. 351–367. Pobrano z: <https://doi.org/10.1002/per.456>
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*. Warszawa: Difin.
- Olszak, A. (2016). Poziom wypalenia zawodowego oligofrenopedagogów. *Studia I Prace Pedagogiczne (3)*, s. 51–65.
- Orlikowska, M., Cholewa-Trybuła, A. (2018). Trudności pedagogów specjalnych w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie. *Szkola – Zawód – Praca (16)*, s. 101–108.

- Pines, A., Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Platania, S., Di Nuovo, S., Caruso, A., Digrandi, F., Caponnetto, P. (2020). Stress among university students: the psychometric properties of the Italian version of the SBI-U 9 scale for Academic Burnout in university students. *Health Psychology Research*, 8(2), s. 101–108. Pobrano z: <https://doi.org/10.4081/hpr.2020.9209>
- Plichta, P. (2015). *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Reis, D., Xanthopoulou, D., Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2, s. 8–18. DOI: 10.1016/j.burn.2014.11.001
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), s. 68–78. Pobrano z: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of youth and adolescence*, 38(10), s. 1316–1327. Pobrano z: <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Schaufeli, W.B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), s. 464–481. Pobrano z: <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W., Taris, T.W. (2005). The Conceptualization and Measurement of Burnout Common Ground and Worlds Apart. *Work & Stress*, 19, s. 256–262. Pobrano z: <https://doi.org/10.1080/02678370500385913>
- Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Słomka-Michalak, K. (2010). Metody i techniki badania samooceny – próba przedstawienia skróconej wersji kwestionariusza do badania samooceny Jaki jesteś? Pauliny Sears. W: A. Wojnarska (red.), *Diagnostyka resocjalizacyjna*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Story, A.L. (2004). Self-esteem and self-certainty: A mediational analysis. *European Journal of Personality*, 18(2), s. 115–125. Pobrano z: <https://doi.org/10.1002/per.502>
- Sulea, C., Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., Schaufeli, W.B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, s. 132–138. Pobrano z: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.018>
- Taris, T.W., Le Blanc, P.M., Schaufeli, W.B., Schreurs, P.J.G. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19(3), s. 238–255. Pobrano z: <https://doi.org/10.1080/02678370500270453>
- Trépanier, S. G., Fernet, C., Austin, S. (2015). A longitudinal investigation of workplace bullying, basic need satisfaction, and employee functioning. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(1), s. 105–116. Pobrano z: <https://doi.org/10.1037/a0037726>
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

- Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R.M., Vansteenkiste, M. (2020). *Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS)*. Belgium: Ghent University.
- Wang, Y.H., Tian, L.L., Huebner, E.S. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56, s. 130–139.
- Wciórka J., Pużyński S., Rybakowski J. (2012). *Psychiatria, T 1, 2, 3*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Werner, K. M., Milyavskaya, M., Foxen-Craft, E., Koestner, R. (2016). Some goals just feel easier: Self-concordance leads to goal progress through subjective ease, not effort. *Personality and Individual Differences*, 96, s. 237–242. Pobrano z: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.002>
- Wojtowicz, E. (2014). Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa teorii autodeterminacji. *Fides Et Ratio* 3(19), s. 29–37.

#### SELF-ESTEEM AND SATISFACTION OF BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS AS PREDICTORS OF ACADEMIC BURNOUT AMONG FEMALE SPECIAL EDUCATION STUDENTS

**Keywords:** academic burnout, students of special education, self-esteem, basic psychological needs.

**Summary:** Academic burnout is a complex phenomenon that is detrimental to individual well-being. According to previous research reports, a high level of burnout symptoms in students is increasingly recognised. The aim of the study was to attempt an empirical diagnosis of the phenomenon of academic burnout in female special education students, as well as to determine the strength and direction of the relationship between the individual components of academic burnout and self-esteem, and the satisfaction of the three basic psychological needs (autonomy, competence, relatedness). The research implemented the method of diagnostic survey. The research tools used were: OLBI-S, Rosenberg's SES scale and the Polish version of the BPNSFS. As a result, relationships between self-esteem and academic burnout as well as academic burnout and satisfaction of the need for autonomy and competence were demonstrated. Based on the research findings, it can be concluded that adequately high levels of self-esteem and satisfaction of basic psychological needs – especially the need for autonomy and competence – may contribute to lowering the level of academic burnout among female special education students.

Dane do korespondencji:

**mgr Dominik Strzelecki**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Instytut Pedagogiki Specjalnej, Szkolnej i Kształcenia Nauczycieli

e-mail: [dominik.strzelecki@up.krakow.pl](mailto:dominik.strzelecki@up.krakow.pl)