

Katarzyna Tomaszek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7019-5403>

Poczucie alienacji a syndrom wypalenia szkolnego

ABSTRAKT: W badaniu poszukiwano związku między doświadczaniem wyobcowania przez młodzież a syndromem wypalenia szkolnego. Analizy przeprowadzono na grupie 84 uczniów z I i II klasy gimnazjum (47 kobiet i 37 mężczyzn) w wieku 12–15 lat (M wieku = 13,70 lat). Poziom poczucia alienacji mierzono inwentarzem PAI, do pomiaru syndromu wypalenia szkolnego wykorzystano skalę ESSBS. Uzyskane wyniki wskazały na istnienie różnic międzypłciowych w zakresie ogólnego poziomu wypalenia szkolnego oraz brak takich różnic w odniesieniu do ogólnego poziomu wyobcowania. Wyniki wskazują ponadto na istotne relacje między wyalienowaniem a wypaleniem, przy czym siła związków była znacznie wyższa w grupie dziewcząt. Poziom wyobcowania wyjaśnia 31% wariancji wyniku ogólnego wypalenia szkolnego. Istotnymi predyktorami wypalenia były poczucie anomii i bezsensu.

SŁOWA KLUCZOWE: poczucie alienacji, wypalenie szkolne, młodzież gimnazjalna, edukacja

Kontakt:	Katarzyna Tomaszek katarzyna.tomaszek@up.krakow.pl
Jak cytować:	Tomaszek, K. (2021). Poczucie alienacji a syndrom wypalenia szkolnego. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 47–69. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.3
How to cite:	Tomaszek, K. (2021). Poczucie alienacji a syndrom wypalenia szkolnego. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 47–69. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.3

WPROWADZENIE

Syndrom wyczerpania nauką szkolną – charakterystyka zjawiska

Zjawisko wypalenia jest przedmiotem analiz naukowych i badań empirycznych od ponad czterdziestu lat, jednak nadal zainteresowanie tym zagadnieniem nie słabnie. Choć początkowo uznawano je za stan chronicznego przemęczenia, to z czasem zaczęto dostrzegać, że symptomy wyczerpania są zróżnicowane, dotyczą wielu sfer funkcjonowania jednostki i stopniowo narastają. Strukturalne podejście do syndromu wypalenia sił ujmuje je jako wielowymiarowy konstrukt, w którym najczęściej wyróżnia się trzy dymensje: emocjonalne wyczerpanie, cynizm i niezadowolenie z własnych działań zawodowych (Maslach, 1982). Ayala Pines i Elliot Aronson (1988, za: Pines, 2010) uznają, że syndrom wyczerpania sił nie jest reakcją jednostki na monotonną i długotrwałą pracę, ale pojawia się z uwagi na narastający konflikt między stanem faktycznym a prezentowanymi oczekiwaniami, planami oraz systemem wartości jednostki. Współczesne badania potwierdzają, że osoby wypalone doświadczają silnego konfliktu między wartościami osobistymi a wartościami organizacji, w której pracują (Dyląg i in., 2013; Gauthier, 2014). Niezależnie od natury pracy badacze wskazują na istnienie pięciu specyficznych cech wypalenia, odróżniających je od innych zjawisk psychologicznych tj.: (1) podstawowe symptomy wypalenia to zawsze psychiczne i emocjonalne wyczerpanie, przemęczenie oraz stany depresyjne; (2) symptomy natury psychicznej dominują i są pierwotne względem objawów fizycznych; (3) pojawienie się procesu wypalenia ma ścisły związek z wykonywaną przez jednostkę pracą; (4) wypalenie dotyczy osób zdrowych psychicznie; (5) symptomy negatywnie wpływają na funkcjonowanie zawodowe jednostki, zwłaszcza jej efektywność w pracy (Maslach & Schaufeli, 1993, za: Gauthier, 2014). W literaturze podkreśla się, że objawy wypalenia są uniwersalne i niezależne od społeczno-kulturowego kontekstu, choć są ściśle związane z fragmentacją i indywidualizacją nowoczesnych społeczeństw (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000; Schaufeli, 2017). Współczesne badania pokazują, że zjawisko wypalenia dotyka nie tylko osób pracujących, ale również dzieci i młodzież uczącą się.

Syndrom wypalenia szkolnego uczniów rozumiany jest jako efekt chronicznego stresu, związanego z funkcjonowaniem w roli ucznia (Parker & Salmela-Aro, 2011). Uczniowie doświadczający tego zjawiska cechują się nieustannym poczuciem zmęczenia, związanego z nadmiernymi wymaganiami odnośnie ich osiągnięć edu-

kacyjnych; sceptycyzmem, oziębłością, apatią i sarkazmem oraz postawą dystansu i cynizmu, względem aktywności proponowanych przez szkołę (nauki, rozwijania zainteresowań w ramach zajęć pozaszkolnych) (Tomaschewski-Barlem i in., 2014). Cechuje ich silne przekonanie o braku kompetencji szkolnych i nieefektywności wysiłków, by opanować wymaganą wiedzę (Tomaschewski-Barlem i in., 2014; G. de Cavalcante Almeida i in., 2016). Syndrom wypalenia powoduje, że jednostka reguluje swoje kontakty ze światem poprzez mechanizmy obronne, czego przejawem jest dystansowanie się od siebie, innych ludzi oraz swojej pracy/nauki (de Cavalcante Almeida i in., 2016). Według badaczy dziewczęta są bardziej narażone na wypalenie, co tłumaczy się wyższym lękiem przed porażką edukacyjną, wyższym poziomem stresu oraz większą tendencją do internalizacji symptomów w sytuacji doświadczania problemów (Hoffmann i in., 2004; Kiuru i in., 2008; Barnett & Flores, 2016; Beauregard i in., 2018). Jednocześnie im wyższy etap edukacyjny tym wyższy poziom wyczerpania sił (Tomaszek, Muchacka - Cymerman, 2018).

Poczucie alienacji w grupie młodzieży

Zaprezentowane powyżej charakterystyki jednostek doświadczających wypalenia są bardzo zbliżone, do klasycznych definicji alienacji takich autorów, jak Erich Fromm (1970), Melvina Seemana (1959), czy Gwynn Nettler (1957). Autorzy wymienieni powyżej uznawali, że choć alienacja ma swe obiektywne/zewnętrzne źródła, to jednak wpływa ona na sferę psychiki człowieka, zasadniczo generując poczucie oderwania od ważnych obszarów funkcjonowania jednostki tj. kultury, społeczeństwa, natury, pracy, innych ludzi, własnego ja. W podejściu socjologicznym alienacja odnosi się do separacji, samotności i bezradności jednostki wrzuconej w obcy świat (Woźniak-Krakowian & Ortenburger, 2003). Odczucia takie pojawiają się gdy „coś” ważnego dla podmiotu stało się obce, lub wręcz wrogie. Obszary względem których jednostka może odczuwać wyalienowanie obejmują niemal każdą sferę życia. Dlatego wyróżniono 4 grupy alienacji: alienacja interpersonalna, alienacja pracy, alienacja polityczno-ekonomiczna oraz alienacja społeczno-kulturowa (Schacht, 1971, za: Biegasiewicz, 2010). Seeman (1959) porządkując dotychczasowe podejścia do zagadnienia wyobcowania człowieka wyróżnił 5 jego dymensji: poczucie anomii, poczucie bezsensu, poczucie bezsilności, samowyobcowanie oraz poczucie osamotnienia. Warto zauważyć, że część badaczy wskazuje na istnienie również alienacji szkolnej, jako następstwa trudności relacyjnych, mających miejsce w środowisku szkolnym lub szkodliwych oddziaływań placówki oświatowej (Mann, 2001; Case, 2008).

Poczucie alienacji i wypalenie szkolne – różnice i podobieństwa

W literaturze przedmiotu alienacja i wypalenie ujmowane są jako dwa zbliżone, lub nawet tożsame konstrukty (Karger, 1981; Carignan i in., 1981). Howard Karger (1981) traktuje alienację jako formę wypalenia. Brak jest jednak zgodności między badaczami, odnośnie relacji między tymi zmiennymi. William Powell (1994), na podstawie badania 506 pracowników socjalnych, ujawnił istotne pozytywne związki między tymi zmiennymi, najsilniejsze między poczuciem bezsensu i samowyobco-

waniem a wypaleniem. Jednak korelacje te nie były na tyle silne, by uznać te zmienne za zjawiska tożsame. Michael Barnett i Joel Flores (2016) wskazują na mediacyjny charakter izolacji (traktowanej tu jako wymiar troski o siebie) w relacji między narcyzmem a wypaleniem szkolnym. Zdaniem niektórych badaczy doświadczenie wyobcowania stanowi pierwszy krok inicjujący proces wyczerpania sił (Pareek, 1988), lub czynnik ryzyka jego pojawienia się (O'Donohue & Nelson, 2012; du Plooy & Rodt, 2010; Schlichte i in., 2005; Powell, 1994; Kanungo, 1979, 1992; Andersson, 1996; Lee & Ashforth, 1993; Maslach i in., 2001). Jednocześnie wskazywane przez Matthiasa Burischa (1998, 2006, za: Rongińska & Vodopyanova, 2016) symptomy końcowej fazy procesu wypalenia, tj. emocjonalne spustoszenie i spłylenie sfer psychicznych, są typowymi charakterystykami osób wyalienowanych. Pomimo rozbieżności, dotyczących relacji między alienacją a wypaleniem, badacze są zgodni, że zmienne te są ściśle powiązane ze stresem, dehumanizacją, dyssatisfakcją, przekonaniami o braku znaczenia wykonywanej pracy, poczuciem niekompetencji oraz frustracji indywidualnych potrzeb jednostki w kontekście organizacyjnym (Rongińska & Vodopyanova, 2016). Cary Cherniss (1980) uznawał wypalenie za socjopsychologiczne zjawisko, stan wycofania się z pracy, stan obniżenia motywacji, wynikający z długotrwałego doświadczania stresu. Zdaniem Tatiany Rongińskiej i Natalii Vodopyanovej (2016) poczucie alienacji odnosi się do symptomów wyczerpania sił, najbardziej zaburzających funkcjonowanie jednostki, tj.: szybka rezygnacja z działań, defensywna postawa wobec pracy, izolowanie się, awersja do ludzi, z którymi się pracowało oraz do zawodu, który się dotychczas wykonywało. Znamienną cechą osób wyalienowanych jest przedmiotowy stosunek do innych (Maciąg, 2017). Jednocześnie te charakterystyki są również istotą pojęcia wypalenia. Zarówno osoby wyobcowane, jak i wypalone odznaczają się takimi cechami jak: uczucie bezradności i bezsilności, złe nastawienie do pracy/nauki, zmęczenie, stany wyczerpania cielesnego, duchowego i uczuciowego, obejmujące swym zakresem wszystkie sfery życia jednostki, tendencje ucieczkowe, poczucie braku wsparcia, niska samoocena, niskie zadowolenie z życia (Fengler, 2000; Biegasiewicz, 2010; Jastrzębski & Pasiak, 2013; Salemla-Aro i in., 2009). Jak trafnie zauważają niektórzy badacze wyróżnione dymensje alienacji, poczucie anomii i osamotnienia, odpowiadają kryzysowi gratyfikacji (Siegrist, 1966, za: Rongińska & Vodopyanova, 2016), czy nierównowadze między wysiłkiem wkładanym w pracę a otrzymywaną nagrodą (Bakker i in., 2000). Procesualne teorie, zarówno dotyczące wypalenia, jak i alienacji szkolnej, wskazują na początkowe silne zaangażowanie jednostek w realizowane działania (tj. praca/nauka), które stopniowo się obniża, z uwagi na rozczarowanie proponowaną ofertą edukacyjną i frustrację potrzeb jednostki (Fyson, 2008; Salmela-Aro i in., 2009a; Hascher & Hadjar, 2018). Konsekwencje dla funkcjonowania uczniów obu analizowanych zjawisk również są podobne, tj. wagarowanie i syndrom rezygnacji z dalszej edukacji, symptomy niedostosowania społecznego, zachowania dewiacyjne, seksualna rozwiązłość, nadużywanie substancji psychoaktywnych, przemoc rówieśnicza, zachowania przestępcze, tendencje samobójcze (Calabrese & Adams, 1990; Williamson & Cullingford, 1998; Sankey & Huon, 1999; Piotrowski & Zajączkowski, 1999; Silvar, 2001; Lipiński, 2001; Willms,

2003; Rovai & Wighting, 2005; Safipour, Tessma, Higginbottom, Emami, 2010; Bask & Salmela-Aro, 2013; Awang-Hashim, Kaur & Mohammad, 2015; Ge, Yap, Ong & Heng, 2017; Hascher & Hadjar, 2018; Rayce, Kreiner, Damsgaard, Nielsen & Holstein, 2018). Badania pokazują, że alienacja i wypalenie u nastolatków współwystępuje z objawami i zachowaniami negatywnie wpływającymi na zdrowie, tj. zaburzenia psychosomatyczne, nadużywanie alkoholu, palenie papierosów, mniejsza ilość ćwiczeń fizycznych, jedzenie niezdrowego jedzenia, nasilony niepokój i stany depresyjne, zaburzenia funkcjonowania układu immunologicznego (Mau, 1992; Naitbeam i in., 1993; Ang & Huan, 2006; Rayce i in., 2009; Salmela-Aro i in., 2009; Ang i in., 2015; Dolzan i in., 2015; Walburg i in., 2015).

Należy jednak wskazać, że wypalenie jest konsekwencją utraty zasobów umożliwiających realizację wymagań stawianych osobie w pracy czy szkole (Bakker & de Vries, 2011), zaś alienacja jest następstwem nieprawidłowych relacji (podmiotowych – międzyludzkich lub przedmiotowych – stosunek do obowiązków zawodowych/szkolnych) jakie mają miejsce w środowisku, w którym osoba funkcjonuje. Jednocześnie zgodnie ze współczesnym procesualnym rozumieniem zjawiska wypalenia rozpoczyna się ono zazwyczaj z uwagi na dysregulację mechanizmów radzenia sobie oraz zaburzenia w zakresie samoregulacji (Schaufeli i in., 2020). Alienacja zaś odzwierciedla proces narzucenia jednostce pewnych działań, które są jej obce. W kontekście edukacyjnym pierwszym etapem procesu wyobcowania ze szkoły jest anomia ujawniana w odrzuceniu obowiązujących norm społecznych (Case, 2008). Zaprezentowane powyżej konsekwencje alienacji i wypalenia uczniów potwierdzają ważność prowadzenia badań w tym obszarze. Jednocześnie brak badań nad relacją między analizowanymi zmiennymi w grupie uczniów, również wskazuje na zasadność przeprowadzonego projektu badawczego.

Cel i hipotezy badawcze

Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie czy i jakie wskaźniki poczucia alienacji stanowią czynniki ryzyka pojawienia się syndromu wyczerpania sił w grupie uczniów. Na podstawie dotychczasowych badań postawiono następujące hipotezy badawcze:

- H1. Dziewczęta uzyskują wyższe wskaźniki wypalenia szkolnego niż chłopcy.* Hipoteza postawiona na bazie badań: Kiuru i in. (2008), Barnett i Flores (2016), Beau regard i in. (2018).
- H2. Poziom odczuwanego wyczerpania sił i wyalienowania jest istotnie wyższy w grupie uczniów starszych (II klasa gimnazjum), niż w grupie uczniów młodszych (I klasa gimnazjum).* Hipoteza postawiona na bazie badań Tomaszek i Muchackiej-Cymerman (2018).
- H3. Wyższy poziom poczucia alienacji wiąże się z wyższymi wskaźnikami wypalenia szkolnego uczniów.* Hipoteza postawiona na bazie ustaleń Kargera (1981) i Carignan i in., (1981).

H4. *Poczucie alienacji stanowi istotny predyktor wypalenia szkolnego uczniów.* Hipoteza postawiona na bazie ustaleń Kanungo, (1979), Pareek (1988), du Plooy i Roodt (2010), O'Donohue i Nelson (2012).

Metody

Skala wypalenia szkolnego (*Elementary School Students Burnout Scale, ESSBS*): autorem narzędzia jest Ayşe Aypaya (2011), w polskiej adaptacji Tomaszek i Muchacka-Cymerman (2019). Skala ESSBS złożona jest z 26 pytań. Wynikami w skali są globalny poziom syndromu wyczerpania sił (ESSBS) oraz jego podwymiary: Wyczerpanie Aktywnościami Szkolnymi (BSA) (12 pytań, np. *Odrabianie zadań domowych tak mnie męczy, że zawsze odkładam to na ostatnią chwilę*); Wypalenie związane z presją rodziców (BSF) (5 pytań, np. *Męczą mnie ciągle prośby moich rodziców bym uczył się więcej*); Niedopasowanie do Wymogów Szkolnych (IIS) (4 pytania, np. *Często mam poczucie, że moje zdolności są za małe kiedy odrabiam lekcje*); Utrata Zainteresowania Szkołą (LIS) (5 pytań, np. *Szkoła mnie męczy*). Im wyższy wynik w skali tym niższy poziom wypalenia szkolnego. Parametry rzetelności narzędzia wskazują na możliwość zastosowania narzędzia w badaniach naukowych, tj. współczynnik α Cronbacha wynosi 0,86 dla całej skali, dla poszczególnych skal waha się od 0,67 do 0,81.

Inwentarz Poczucia Alienacji (PAI) Kmieciak-Baran (2000), to narzędzie obejmujące 100 itemów, na które badani odpowiadają na pięciostopniowej skali. Wynikami jest wskaźnik ogólnego poczucia wyalienowania oraz poziom alienacji doświadczany w jej pięciu wymiarach: poczucie anomii, poczucie bezsensu, poczucie bezradności (bezsilności), poczucie samowyobcowania, poczucie osamotnienia (izolacji). Zgodność wewnętrzna mierzona współczynnikiem α Cronbacha dla całej skali wyniosła $\alpha = 0,88$, zaś dla wymiarów mieściła się w przedziale od 0,98 (wymiar anomii) do 0,28 (wymiar samoowyobcowania).

Procedura badania

Badania przeprowadzono w 2016 roku w gimnazjum znajdującym się w dużym mieście. Pierwszym etapem było uzyskanie zgody od dyrekcji placówki oraz od rodziców osób badanych (zgody pisemne od rodziców). Kolejnym krokiem było przeprowadzenie badań kwestionariuszowych w klasach.

Badania były prowadzone grupowo. Uczniowie zostali poinformowani o celu badania i sposobie wykorzystania zebranych danych. Instrukcja obejmowała również informacje dotyczące poufności danych, tj. uczniów poinformowano, że dostęp do ich wyników będzie mieć jedynie osoba badająca, a dyrekcja placówki otrzyma informacje zbiorczą na temat uzyskanych wyników. Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i nieodpłatne. Średni czas trwania wypełniania zestawu kwestionariuszy nie przekraczał czasu trwania lekcji szkolnej. Zebrane dane poddano analizom statystycznym przy wykorzystaniu pakietu SPSS 22 (obliczenia dla statystyk opisowych, testu t studenta, analizy regresji) oraz programu Statistica (analiza korelacyjna z podziałem na grupy).

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 84 gimnazjalistów, w tym 47 dziewcząt (56%) i 37 chłopców (44%) z I i II klasy gimnazjum (I klasa – 29 osób, II klasa – 55 osób), w wieku od 12 do 15 lat ($M = 13,70$, $SD = 0,64$).

WYNIKI

Statystyki opisowe

W tabeli 1 znajdują się statystyki opisowe obliczone dla wyników ze skali wypalenia szkolnego (ESSBS) oraz inwentarza poczucia alienacji (PAI), obliczone dla całej próby. Wskaźniki skośności i kurtozy w analizowanych metodach w prawie wszystkich zmiennych przyjmowały wartości nieprzekraczające jedności (wyjątek stanowi ogólny wynik alienacji w skali PAI). Wyniki takie wskazują na brak odchylenia od rozkładu normalnego w większości skal, z wyjątkiem ogólnego poziomu alienacji. Jednak dane, jakie otrzymano po obliczeniu testu normalności rozkładu dla małych prób – test Shapiro – Wilka, wskazują na brak zgodności wyników z rozkładem normalnym nie tylko w skali ogólnego wyalienowania (WOA), ale również w skali poczucia bezsensu (PS) oraz skali Urata – zainteresowanie szkołą (LIS) ($p < 0,05$).

Tabela 1. Statystyki opisowe uzyskane w badanej grupie w skali wypalenia szkolnego ($N = 84$)

Nazwa skali	M	SD	Min.	Max.	Skośność	Kurtoza	Test Shapiro-Wilk	p
BSA	21,52	5,18	10,00	34,00	-,001	-,026	,982	,295
BFF	14,75	3,02	8,00	24,00	,111	,556	,975	,100
LIS	14,32	2,48	8,00	19,00	-,102	-,508	,971	,052
IIS	15,75	3,34	7,00	24,00	-,146	,741	,976	,112
ESSBS	66,35	11,23	38,00	93,00	-,230	,376	,981	,234
PA	22,45	4,24	15,00	35,00	,508	,059	,972	,061
PS	20,51	4,30	13,00	33,00	,879	,613	,939	,001
PB	21,30	3,80	14,00	30,00	,132	-,425	,984	,359
PSW	20,31	4,07	13,00	30,00	,226	-,312	,978	,163
PO	21,04	4,46	10,00	33,00	-,071	,032	,989	,685
WOA	105,61	14,225	76,00	156,00	,927	1,724	,953	,004

Legenda: BSA – Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi; BFF – Wypalenie związane z presją rodziców, LIS – Utrata zainteresowania szkołą; IIS – Niedopasowanie do wymogów szkolnych, ESSBS – Ogólny poziom wypalenia szkolnego; PA – Poczucie anomii, PS – Poczucie bezsensu, PB – Poczucie bezradności, PSW – Poczucie samo wyobcowania, PO – Poczucie osamotnienia, WOA – Ogólny poziom alienacji.

Źródło: badania własne.

**PORÓWNANIE ANALIZOWANYCH GRUP POD WZGLĘDEM ZMIENNYCH
SOCJODEMOGRAFICZNYCH**

W dalszej kolejności przeprowadzono statystyki mające na celu porównanie wyników w inwentarzu alienacji i skali wypalenia w badanej grupie z uwagi na płeć i wiek osób badanych. Wyniki zamieszczono w tabelach 2 i 3. Różnice płciowe odnotowano jedynie w zakresie ogólnego wypalenia oraz w odniesieniu do poziomu wyczerpania aktywnościami szkolnymi – chłopcy uzyskali istotnie wyższe wyniki w obu zmiennych, w stosunku do dziewcząt. Wielkości efektów *d Cohena* dla testu *t* studenta dla obu zmiennych jest umiarkowana ($d = 0,50$). W pozostałych analizowanych wskaźnikach chłopcy i dziewczęta odznaczają się zbliżonym poziomem analizowanych zmiennych.

Tabela 2. Porównanie poziomu wypalenia szkolnego i alienacji u dziewcząt i chłopców^a

Zmienne testowane (N = 84)	Dziewczęta (N=47)		Chłopcy (N = 37)		t	p	d
	M	SD	M	SD			
BSA	22,81	5,51	19,89	4,27	2,652	,010	,60
BFF	15,26	3,05	14,11	2,90	1,749	,084	,39
LIS	14,66	2,37	13,89	2,58	1,417	,160	,31
ISS	16,13	3,35	15,27	3,31	1,171	,245	,26
ESSBS	68,85	11,81	63,16	9,70	2,367	,020	,53
PA	22,15	4,33	22,84	4,14	-,738	,463	,16
PS	20,77	4,70	20,19	3,76	,609	,544	,14
PB	21,55	3,92	20,97	3,66	,693	,490	,15
PSW	20,53	4,29	20,03	3,82	,562	,576	,12
PO	20,55	5,03	21,65	3,58	-1,119	,267	,26
WOA	105,55	17,23	105,68	9,33	-,039	,969	,01

^aIm wyższy wynik w skali wypalenia szkolnego ESSBS tym niższy poziom wyczerpania sił
Legenda: BSA – Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi; BFF – Wypalenie związane z presją rodziców, LIS – Utrata zainteresowania szkołą; IIS – Niedopasowanie do wymogów szkolnych, ESSBS – Ogólny poziom wypalenia szkolnego; PA – Poczucie anomii, PS – Poczucie bezsensu, PB – Poczucie bezradności, PSW – Poczucie samo wyobcowania, PO – Poczucie osamotnienia, WOA – Ogólny poziom alienacji.

Źródło: badania własne.

Analiza różnic w poziomie wypalenia i alienacji między uczniami I i II klasy gimnazjum wskazuje na istotnie wyższy poziom wypalenia i jego wskaźników w grupie starszych uczniów oraz znacząco wyższy poziom poczucia anomii w grupie gimnazjalistów z klas II. Analiza siły uzyskanych efektów na podstawie wskaźnika *d Cohena* sugeruje, że w odniesieniu do zmiennych BSA, LIS efekt jest silny, zaś w odniesieniu do zmiennych BFF, ISS, ESSBS, PA umiarkowany.

Pozostałe wymiary nie różnicowały grup na poziomie istotnym.

Tabela 3. Porównanie poziomu wypalenia szkolnego i alienacji u młodzieży z klas I i II gimnazjum^a

Zmienne testowane (N = 84)	Klasa I (N=29)		Klasa II (N = 55)		t	p	d
	M	SD	M	SD			
BSA	24,38	5,63	20,02	4,26	3,982	,0001	,88
BFF	15,79	3,31	14,20	2,73	2,360	,021	,53
LIS	15,55	2,44	13,67	2,26	3,522	,001	,80
ISS	16,97	3,53	15,11	3,08	2,497	,015	,56
ESSBS	72,69	11,67	63,00	9,51	4,101	,0001	,92
PA	20,59	3,78	23,44	4,16	-3,079	,003	,72
PS	19,83	4,43	20,87	4,22	-1,061	,292	,24
PB	21,17	3,76	21,36	3,85	-,218	,828	,05
PSW	20,66	4,08	20,13	4,09	,563	,576	,13
PO	20,21	4,65	21,47	4,34	-1,240	,218	,28
WOA	102,45	15,17	107,27	13,55	-1,489	,140	,34

^a Im wyższy wynik w skali wypalenia szkolnego ESSBS tym niższy poziom wyczerpania sił
 Legenda: BSA – Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi; BFF – Wypalenie związane z presją rodziców, LIS – Utrata zainteresowania szkołą; IIS – Niedopasowanie do wymogów szkolnych, ESSBS – Ogólny poziom wypalenia szkolnego; PA – Poczucie anomii, PS – Poczucie bezsensu, PB – Poczucie bezradności, PSW – Poczucie samo wyobcowania, PO – Poczucie osamotnienia, WOA – Ogólny poziom alienacji.
 Źródło: badania własne.

RELACJA MIĘDZY POCZUCIEM ALIENACJI A WYPALENIEM SZKOLNYM – WYNIKI ANALIZY KORELACYJNEJ

Wyniki analizy korelacyjnej wskazują, że poziom wypalenia ściśle wiąże się z poziomem wyalienowania, anomii oraz bezsensu (korelacje ujemne od słabej po umiarkowaną siłę związku). Ogólny poziom wypalenia współwystępuje z wyższymi wynikami w prawie wszystkich wskaźnikach alienacji, oprócz poczucia bezradności. Ta ostatnia zmienna koreluje jedynie z wyczerpaniem z uwagi na presję rodziców oraz utratą zainteresowania szkołą. Samowyobcowanie wiąże się na poziomie istotnym z wyczerpaniem z uwagi na presję rodziców, niedopasowaniem do wymogów szkolnych oraz ogólnym poziomem wypalenia szkolnego. Poczucie osamotnienia koreluje z wyczerpaniem aktywnościami szkolnymi, utratą zainteresowania szkołą oraz ogólnym wskaźnikiem syndromy wyczerpania sił.

Tabela 4. Korelacje między poziomem wypalenia a poczuciem alienacji w całej grupie osób badanych^a

	PA	PS	PB	PSW	PO	WOA
BSA	-,38***	-,32**	-,04	-,20	-,28**	-,36***
BFF	-,33**	-,28**	-,22*	-,27**	-,16	-,37***
LIS	-,48***	-,48***	-,30**	-,18	-,30**	-,51***
ISS	-,24**	-,30**	-,03	-,22*	-,05	-,25*
ESSS	-,44***	-,42***	-,15	-,27**	-,25**	-,45***

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

^a Im wyższy wynik w skali wypalenia szkolnego ESSBS tym niższy poziom wyczerpania sił

Legenda: BSA – Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi; BFF – Wypalenie związane z presją rodziców, LIS – Utrata zainteresowania szkołą; IIS – Niedopasowanie do wymogów szkolnych, ESSBS – Ogólny poziom wypalenia szkolnego; PA – Poczucie anomii, PS – Poczucie bezsensu, PB – Poczucie bezradności, PSW – Poczucie samo wyobcowania, PO – Poczucie osamotnienia, WOA – Ogólny poziom alienacji.

Źródło: badania własne.

W dalszej kolejności przeprowadzono analizę korelacji z uwzględnieniem płci osób badanych. Wyniki jakie uzyskano wskazują, że w grupie dziewcząt doświadczanie syndromu wyczerpania sił w znacznie większym stopniu wiąże się z poczuciem wyalienowania (więcej istotnych korelacji o większej sile związku). W grupie chłopców wypalenie szkolne wiązało się jedynie z wyższym poziomem poczucia anomii i bezsensu. Utrata zainteresowania szkołą korelowała w tej grupie z wyższym poziomem wyobcowania, zaś niedopasowanie do wymogów szkolnych z poczuciem bezsensu. Pozostałe korelacje były nieistotne. W grupie dziewcząt jedynie niedopasowanie do wymogów szkolnych nie korelowało na poziomie istotnym z żadnym ze wskaźników alienacji. Brak istotnych korelacji odnotowano ponadto między poczuciem bezradności a wyczerpaniem aktywnościami szkolnymi oraz między samo wyobcowaniem a utratą zainteresowania szkołą. Pozostałe korelacje były ujemne o umiarkowanej lub dużej sile.

Tabela 5. Korelacje między wypaleniem szkolnym a alienacji z uwzględnieniem płci osób badanych^a

	PA		PS		PB		PSW		PO		WOA	
	Dziew- częta	Chłop- cy	Dziew- częta	Chłop- cy	Dziew- częta	Chłop- cy	Dziew- częta	Chłop- cy	Dziew- częta	Chłop- cy	Dziew- częta	Chłop- cy
BSA	-,44**	-,26	-,38**	-,29	-,17	,12	-,32*	-,04	-,42**	,12	-,46***	-,15
BFF	-,34**	-,29	-,47***	-,012	-,30*	-,16	-,36**	-,19	-,29*	,14	-,46***	-,22
LIS	-,63***	-,28	-,67***	-,27	-,43**	-,18	-,16	-,24	-,46***	-,01	-,61***	-,40*
IIS	-,25	-,21	-,28	-,38*	-,12	,07	-,26	-,18	-,18	,21	-,28	-,21
ESSBS	-,63***	-,35*	-,67***	-,33*	-,43**	-,02	-,16	-,20	-,46***	,16	-,61***	-,31

*** p<0,001 ** p<0,01 * p<0,05

^a Im wyższy wynik w skali wypalenia szkolnego ESSBS tym niższy poziom wyczerpania sił

Legenda: BSA – Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi; BFF – Wypalenie związane z presją rodziców, LIS – Utrata zainteresowania szkołą; IIS – Niedopasowanie do wymogów szkolnych, ESSBS – Ogólny poziom wypalenia szkolnego; PA – Poczucie anomii, PS – Poczucie bezsensu, PB – Poczucie bezradności, PSW – Poczucie samo wyobcowania, PO – Poczucie osamotnienia, WOA – Ogólny poziom alienacji
Źródło: badania własne.

POCZUCIE ALIENACJI JAKO PREDYKTOR SYNDROMU WYCZERPANIA SIŁ W GRUPIE UCZNIÓW

Ostatnim etapem analiz statystycznych było ustalenie, które wskaźniki alienacji stanowią predyktory pojawienia się wypalenia szkolnego. Odpowiedź na to pytanie badawcze dostarczyła krokowa analiza regresji liniowej. Uzyskane wyniki zamieszczono w tabeli 7 i 8.

W pierwszej kolejności sprawdzono w jakim stopniu ogólny poziom alienacji i zmienne socjodemograficzne (płeć i wiek) tłumaczą ogólny poziom wypalenia uczniów. Wyniki wskazują, że zmienne, które znalazły się w równaniu tłumaczą 31% wariacji ogólnego poziomu wypalenia szkolnego. Najsilniejszym predyktorem syndromu wyczerpania było wyalienowanie młodzieży ($\beta = -,424$).

Tabela 6. Poczucie alienacji jako predyktor syndromu wypalenia w grupie uczniów

ZMIENNA WYJAŚNIANA: OGÓLNY POZIOM WYPALENIA SZKOLNEGO									
Zmienne niezależne (Wyjaśniające)		B	β	t	p	Model R ²	Model Δ R ²	Model F	Zmiana R ²
Krok 1	Ogólny poziom poczucia alienacji	-,359	-,454	-4,619	,000	,206	,197	F = 21,336, p < ,0001	,206
Krok 2	Ogólny poziom poczucia alienacji	-,333	-,422	-4,468	,000	,287	,269	F=16,276, p < ,0001	,080
	Wiek	-5,035	-,285	-3,018	,003				
Krok 3	Ogólny poziom poczucia alienacji	-,335	-,424	-4,621	,000	,335	,310	F=13,438, p < ,0001	,048
	Wiek	-4,584	-,260	-2,809	,006				
	Płeć	-4,981	-,221	-2,413	,018				

Źródło: badania własne.

Ostatnim krokiem było sprawdzenie które wymiary alienacji w największym stopniu tłumaczą poziom wypalenia uczniów. Dane wskazują, że największe znaczenie dla poziomu wypalenia szkolnego mają poczucie anomii i bezsensu oraz zmienne socjodemograficzne, tj. płeć i wiek. Zmienne te tłumaczą 32% wariancji wyniku.

Tabela 7. Wymiary poczucie alienacji jako predyktor syndromu wypalenia w grupie uczniów

ZMIENNA WYJAŚNIANA: OGÓLNY POZIOM WYPALENIA SZKOLNEGO								
Zmienne niezależne (Wyjaśniające)	B	β	t	p	Model R ²	Model Δ R ²	Model F	Zmiana R ²
Krok 1 Poczucie anomii	-1,162	-,438	-4,414	,000	,192	,182	F = 19,482, p = ,000	,192
Krok 2 Poczucie anomii	-,834	-,314	-2,939	,004	,255	,236	F=13,848, p = ,000	,063
Poczucie bezsensu	-,731	-,280	-2,613	,011				
Krok 3 Poczucie anomii	-,742	-,280	-2,692	,009	,317	,291	F=12,355, p = ,000	,062
Poczucie bezsensu	-,815	-,312	-3,004	,004				
Płeć	-5,648	-,251	-2,690	,009				
Krok 4 Poczucie anomii	-,566	-,213	-2,017	,047	,356	,324	F=10,933, p = ,000	,040
Poczucie bezsensu	-,836	-,320	-3,152	,002				
Płeć	-5,241	-,233	-2,545	,013				
Wiek	-3,716	-,210	-2,208	,030				

Źródło: badania własne.

DYSKUSJA

Zreferowany projekt badawczy miał na celu określenie jakie znaczenie dla pojawienia się syndromu wypalenia szkolnego ma poczucie alienacji i jego wskaźniki. Na podstawie przeprowadzonych analiz statystycznych można postawić następujące wnioski:

- (1) Chłopcy uzyskali istotnie wyższe wyniki w zakresie ogólnego wypalenia oraz wyczerpania aktywnościami szkolnymi niż dziewczęta. Tym samym nie potwierdzono hipotezy pierwszej.
- (2) Wyniki badań wskazują, że poziom odczuwanego wyczerpania sił i wyalienowania jest wyższy w grupie uczniów starszych. Potwierdzono zatem hipotezę drugą.
- (3) Uzyskane dane wskazują, że wyższy poziom poczucia alienacji, anomii oraz bezsensu wiąże się z wyższymi wskaźnikami wypalenia szkolnego uczniów. Pozostałe wymiary alienacji w znacznie mniejszym stopniu wiążą się z wypaleniem.

Dodatkowe analizy korelacyjne z uwzględnieniem płci osób badanych ujawniły, że relacja między wypaleniem a alienacją jest znacznie silniejsza w grupie dziewcząt niż chłopców (więcej istotnych korelacji i o większej sile związku). Częściowo potwierdzono zatem hipotezę trzecią.

- (4) Doświadczanie alienacji przez młodzież w istotnym stopniu wyjaśnia poziom ich wypalenia. Wskaźnikami alienacji tłumaczącymi poziom syndromu wyczerpania sił w grupie uczniów są poczucie anomii i bezsensu. Zmienne te razem ze zmiennymi socjodemograficznymi, tj. płcią i wiek osób badanych, tłumaczą 32% zmienności ogólnego wyniku w skali wypalenia szkolnego. Wynik jaki uzyskano częściowo potwierdza postawioną hipotezę badawczą.

Interpretacja uzyskanych różnic płciowych (H₁,H₃):

Wyniki dotychczasowych badań, chociaż wyraźnie wskazują na istotne znaczenie płci dla poziomu wypalenia uczniów, to jednak nie są jednoznaczne. Barnett i Flores (2016) uzyskali istotnie wyższe wskaźniki wypalenia w grupie dziewcząt. Jednak niektórzy autorzy wskazują na wyższe nasilenie tego syndromu w grupie młodzieży i studentów płci męskiej (Zahedbablaan i in., 2014; Bikar i in., 2018) lub brak istotnych różnic międzypłciowych (Azimi & Piri, 2013). Radostina Purvanova i John Muros (2010) stwierdzili, że kobiety w większym stopniu odczuwają emocjonalne wyczerpanie, zaś mężczyźni depersonalizację. W literaturze wskazuje się na stosunkowo stabilny wysoki poziom symptomów wyczerpania sił w grupie dziewcząt oraz stopniowy wzrost wskaźników tego zjawiska w grupie chłopców, na kolejnych etapach edukacyjnych (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Odnotowane różnice międzypłciowe w ogólnym poziomie wypalenia i jego jednym wymiarze wskazują na konieczność uwzględniania w oddziaływaniach pomocowych i profilaktycznych odmiennych sposobów reagowania na stres i trudne emocje, towarzyszące temu zjawisku. Niektórzy autorzy uznają, że istotna jest tu koncentracja na uczeniu nastolatków i młodych dorosłych, nie tylko strategii radzenia sobie ze stresem edukacyjnym, ale również efektywnych strategii regulacji trudnych emocji (Michaeili i in., 2014; Bikar i in., 2018). Przyjmuje się, że kobiety częściej doświadczają pozytywnych stanów afektywnych i lepiej potrafią kontrolować i regulować emocje innych ludzi, co ułatwia im radzenie sobie ze stresem akademickim (Michaeili i in., 2014; Knopp, 2012). Jednocześnie wskazuje się na istotne różnice międzypłciowe dotyczące intensywności doświadczanych emocji, ich rozumienia oraz sposobu ich ekspresji (Knopp, 2012). Zdaniem Joanny Piekarskiej (2015) kobiety wykorzystują swoje zdolności do rozpoznawania i rozumienia odczuć, by zagłębić się w świat swoich emocji oraz uzyskać wsparcie, zaś mężczyźni, aby skoncentrować się na poszukiwaniu rozwiązania problemu (podejście zadaniowe).

Dotychczasowe wyniki badań eksplorujące kwestie związków między wypaleniem a emocjami wyraźnie sugerują, że dysfunkcjonalne strategie radzenia sobie są powiązane z emocjonalnym wyczerpaniem i depersonalizacją, zaś poznawcza regulacja emocji (pozytywne przewartościowanie) zmniejsza ryzyko depersonalizacji (Bamonti i in., 2017). W tym kontekście ważne staje się prowadzenie dalszych analiz

pod kątem emocjonalności uczniów z syndromem wyczerpania sił oraz efektywności programów skoncentrowanych na redukcji stresu w tej grupie wiekowej.

Interpretacja uzyskanych różnic związanych z wiekiem młodzieży (H2):

Zdaniem Erika Eriksona (2000) na etapie adolescencji młody człowiek doświadcza swoistego kryzysu normatywnego, który autor określa jako „tożsamość vs rozproszenie tożsamości”. Wielu autorów wskazuje, że poszukiwanie własnego Ja, wymaga czasowego oparcia się na zakwestionowaniu autorytetów i norm oraz wypróbowaniu różnych dróg dorosłego życia (Brzezińska, 2016). Trudności w poradzeniu sobie z tym kryzysem skutkują poczuciem sztuczności, skrępowaniem w rolach, brakiem wewnętrznych standardów (Pervin & John, 2002). Niektórzy badacze zwracają jednak uwagę na fakt, że teoria formowania się tożsamości zaproponowana przez A. S. Watermana, a dopracowana przez Jamesa Marcia, koncentruje się wokół rozwoju tożsamości indywidualnej i procesu indywiduacji, przy jednoczesnym znikomym odniesieniu do budowania tożsamości społecznej i procesu identyfikacji grupowej (Newman & Newman, 2001, 2012). Zdaniem tych autorów, choć początkowo na etapie niemowlęctwa, E. Erikson wskazuje na dynamiczne napięcie między Ja a Inni, jako źródło kryzysu „ufność vs nieufność”, to na kolejnych etapach rozwoju człowieka akcent położony jest na stopniowym uzyskiwaniu autonomii przez jednostkę, wzmacnianiu i definiowaniu własnego poczucia Ja oraz uwolnieniu się od wymagań stawianych najpierw przez rodziców, potem przez rówieśników i szkołę, a następnie społeczność, w której ona funkcjonuje (Newman & Newman, 2001). Konflikt między Ja a Inni powraca dopiero na etapie wczesnej dorosłości i dotyczy kryzysu „intymność vs izolacja” (Erikson, 2000). Jednak Barbara M. Newman i Philip R. Newman (2001) zauważają, że już na etapie wczesnej adolescencji (10–15 lat) do ok. 17–18 r.ż., nastolatek rozpoczyna formowanie tożsamości społecznej, zmagając się z kryzysem rozwojowym „identyfikacja grupowa vs alienacja od grupy”. Z jednej strony nastolatek odczuwa silne pragnienia przynależności i potrzebę sprzymierzenia się z grupą (zazwyczaj rówieśniczą) i nauczenia się jak w niej funkcjonować w sposób komfortowy oraz bezpieczny dla własnego Ja. Z drugiej strony pojawiają się tendencje do odczuwania przeciążenia presją społeczną, odrzucenie wsparcia oferowanego przez otoczenie, izolacji i doświadczania samotności. Zdaniem B. Newman i P. Newman (2001) pozytywne przeciążenie kryzysu wymaga znalezienia równowagi między tymi dwoma obszarami formowania się Ja, swoistego balansowania między wpływami bliskich osób a potrzebą określenia siebie w opozycji do nich. Opisany powyżej proces dobrze wyjaśnia wyniki badań, w których z jednej strony zaobserwowano wzrost poczucia wyobcowania od ważnych obszarów funkcjonowania starszych nastolatków. Z drugiej zaś strony przeciążenie z uwagi na wymagania stawiane im przez środowisko rodzinne i szkolne.

Interpretacja predykcyjnej roli poczucia alienacji dla syndromu wyczerpania sił (H4):

Dane jakie uzyskano potwierdziły, że poczucie alienacji i jego wymiary stanowią istotne predyktory wypalenia szkolnego. Wynik ten można zinterpretować odwołując się do obecnych w literaturze przedmiotu teorii wypalenia, tj. teorii zasobów Hobfolla, czy teorii JD-R (Demerouti i in., 2001). W pierwszej wskazuje się na istotną rolę wyczerpania zasobów osobistych i społecznych dla utraty zdolności jednostki do radzenia sobie ze stresem. Za taki zasób można uznać zarówno pozytywne relacje w środowisku szkolnym (wysoki poziom zaangażowania i integracji z grupą rówieśniczą), jak i akceptację pełnionej roli społecznej, tj. obowiązków szkolnych (Tomaszek, 2021). Jednocześnie młodzież z wysokim poczuciem alienacji nie czuje się związana z klasą i prezentuje wrogie nastawienie w stosunku do innych, co uniemożliwia im korzystanie ze wsparcia informacyjnego czy emocjonalnego w sytuacji porażki edukacyjnej (Tomaszek & Tucholska, 2012). Kluczowe wydają się tutaj trudności adaptacyjne młodych ludzi, uniemożliwiające im zmianę nieefektywnych sposobów reagowania w sytuacjach problemów. Jak zauważają Tomaszek i Tucholska (2012) „wyalienowani młodzi ludzie z niskimi kompetencjami emocjonalnymi, interpersonalnymi i zaradczymi, nierozumiejący własnych mechanizmów działania a ponadto nierozumiani przez otoczenie, są podatni na marginalizację, co dodatkowo zwiększa ich izolację społeczną” (s. 169). Jednocześnie w świetle modelu wypalenia JD-R, zaproponowanego przez Demerouti i in. (2001) i zmodyfikowanego przez Bakker i de Vries (2021), kluczowym czynnikiem rozwoju wypalenia jest brak dopasowania między jednostką a otoczeniem, które jest następstwem: (1) niezdolności do sprostanienia wymaganiom obecnym w szkole, (2) niskich zasobów osobistych i społecznych, umożliwiających realizację zadań szkolnych.

Zdaniem badaczy podłożem niedopasowania są dwa procesy: brak elastyczności stosowanych strategii działania (zwłaszcza radzenia sobie ze stresem) oraz zachowania samoutrudniające, szkodzące i powodujące eskalację trudności edukacyjnych. W tym kontekście poczucie alienacji można traktować jako wskaźnik utraty samokontroli na skutek wyczerpywania się zasobów jednostkowych i niezdolności do efektywnego wykorzystania zasobów społecznych. Deficyty w obszarze zdolności do zastępowania dominujących nieadaptacyjnych reakcji (np. wycofywanie się czy wrogość w sytuacji trudności zamiast aktywnego poszukiwanie wsparcia), generują znaczący spadek skuteczności w działaniu, co podnosi stres psychiczny i inicjuje szereg problemów jednostkowych i społecznych, m.in. zachowania naruszające normy społeczne oraz stopniowe obniżanie się funkcjonowania szkolnego (wskaźnik anomii stanowiącej pierwszy etap alienacji szkolnej wg modelu Case). W dalszej zaś perspektywie narasta przeciążenie emocjonalne i fizyczne obowiązkami nakładanymi na ucznia. W efekcie wzrasta ryzyko rozwoju pełnoobjawowego syndromu wyczerpania sił nauką szkolną.

Ograniczenia przeprowadzonego projektu badawczego

Przeprowadzony projekt badawczy ma kilka istotnych ograniczeń, które uniemożliwiają generalizację. Z uwagi na bardzo małą liczbę badanych uczniów, zreferowane badania należy traktować jako wstępne i stanowiące inspirację dla dalszych analiz, prowadzonych na reprezentatywnej próbie uczniów. Dodatkowo, niska rzetelność niektórych wymiarów w skali PAI (dla samowyobcowania jest to jedynie 0,28), każe traktować wyniki w tym wymiarze z dużą ostrożnością. Kolejne analizy powinny uwzględniać inne narzędzie do pomiaru alienacji młodzieży. W badaniach nie uwzględniono ponadto czynników rozwojowych i rodzinnych, które mogą mieć istotne znaczenie dla związku między poczuciem alienacji a syndromu wypalenia uczniów.

WNIOSKI

W literaturze alienologicznej podkreśla się, że pojawiające się tendencje alienacyjne na etapie adolescencji, choć są właściwością rozwoju młodzieży, to jednak powinny mieć charakter przejściowy. Szymon Hejmanowski (2004) zauważa, że destruktywny wzorec radzenia sobie ze stresem u nastolatka nierzadko jest powielany w dorosłym życiu, jednak to co niepokoi, to fakt, że z czasem ulega on radykalizacji. Z uwagi na negatywne konsekwencje alienacji, młodzież wyobcowaną należy objąć szczególnymi oddziaływaniami wspomagającymi, gdyż ich stosunkowo mniejsze kompetencje emocjonalne, interpersonalne i zaradcze, utrudniają, a nierzadko uniemożliwiają im przezwyciężenie własnego poczucia oderwania od otoczenia (Lewicka-Zelent & Abramciów, 2014). Wskazania powyższe stają się tym bardziej istotne w świetle faktu, że młodzież ta jest w większym stopniu narażona na doświadczenie syndromu wyczerpania sił.

BIBLIOGRAFIA

- Andersson, L.M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49, 11, 1395–1418. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872679604901102>
- Ang, R.P., & Huan, V.S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regressions. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 133–143. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>
- Ang, R.P., Huan, V.S., Teng Chan, W., Cheong, S.A., & Leaw, J. N. (2015, czerwiec). The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership. *Journal of Adolescence*, 41, 148–156. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.010>
- Awang-Hashim, R., Kaur, A., & Mohammad, N. (2015). The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 214–224. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.001>

- Azimi, M., & Piri, M. (2013). The relationship of academic burnout and learning self-regulation with academic performance among high school students. *Journal of Research in Curriculum Development*, 10(11), 116–128.
- Aypay, A. (2011). Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6–8: A Study of Validity and Reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 520–527.
- Bakker, A., Killmer, Ch.H., Siegrist, J., & Schaufeli, W.B. (2000). Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31(4), 884–891. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01361.x>
- Bakker, A.B., & de Vries, J.D. (2021) Job Demands–Resources theory and self-regulation: new explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Bamonti, P., Conti, E., Cavanagh, C., Gerolimatos, L., Gregg, J., Goulet, C., Pifer, M., & Edelstein, B. (2017). Coping, Cognitive Emotion Regulation, and Burnout in Long-Term Care Nursing Staff: A Preliminary Study. *Journal of Applied Gerontology*, 38(1), 92–111. DOI: <https://doi.org/10.1177/0733464817716970>
- Barnett, M.D., & Flores, J. (2016). Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Personality and Individual Differences*, 97, 102–108. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.026>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Beauregard, N., Marchand, A., Bilodeau, J., Durand, P., Demers, A., & Haines, V.Y. (2018). Gendered Pathways to Burnout: Results from the SALVEO Study. *Annals of Work Exposures and Health*, 62(4), 426–437. DOI: <https://doi.org/10.1093/annweh/wxx114>
- Biegasiewicz, M. (2010). Poczucie alienacji a wsparcie społeczne u nieletnich. *Studia Psychologica UKSW*, 10, 125–152.
- Bikar, S., Marziyeh, A., & Pourghaz, A. (2018). Affective Structures among Students and its Relationship with Academic Burnout with Emphasis on Gender. *International Journal of Instruction*, 11(1), 183–194. DOI: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11113a>
- Brzezińska, A. I. (2016). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Calabrese, R.L., & Adams, J. (1990). Alienation: a cause of juvenile delinquency. *Adolescence*, 25(98), 435–440.
- Carignan, S., Deihl, J., Harris, J., Jones, J., Rothman, B., Ullmann, S., Weinberg-Gordon, B., Weter, P., Whitty, P., & Wilson, L. (1981). Burnout: Multi-Dimensional Study of Alienation Among Social Service Workers in the Willamette Valley. Dissertations and Theses Paper. Portland: Portland State University. <https://doi.org/10.15760/etd.5383>
- Case J.M. (2008). Alienation and engagement: development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *High Education*, 55, 321–332.

- Cherniss, C. (1980). *Professional Burn-Out in Human Service Organizations*. New York: Praeger.
- de Cavalcante Almeida, G., de Souza, H.R., de Almeida, P.C., de Cavalcante Almeida, B., & Almeida, G.H. (2016). The Prevalence of Burnout Syndrome in Medical Students. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 43(1), 6–10. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000072>
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dolzan M., Sartori R., Charkhabi M., & De Paola F. (2015). The effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: Testing the Mediating Role of Self Efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205, 608–613. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.091>
- Du Plooy, J., & Roodt, G. (2010). Work engagement, burnout and related constructs as predictors of turnover intentions. *Journal of industrial psychology*, 36(1), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1016/10.4102/sajip.v36i1.910>
- Dyła, A., Jaworek, M., Karwowski, W., Kożuszniak, M., & Marek, T.(2013). Discrepancy between individual and organizational values: Occupational burnout and work engagement among white-collar Workers. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 43(3), 225–231. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2013.01.002>
- Fengler, J. (2001). *Pomaganie męczycy. Wypalenie zawodowe w pracy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fyson, S.J. (2008). Using discourse analysis and psychological sense of community understand school transitions. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 452–467. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.20247>
- Gauthier, L. (2014). *Emotional dissonance and burnout as a result of value conflict in social Workers working in the Ontario Child Welfare System*. Master of Arts – Integrated Studies.
- Ge, L., Yap, C.W., Ong, R., & Heng, B.H. (2017). Social isolation, loneliness and their relationships with depressive symptoms: A population-based study. *PLoS ONE*, 12(8), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182145>
- Hascher, T., Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Journal of Educational Research*, 60(2), 171–188. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>
- Hejmanowski, Sz. (2004). Okres dorastania – zagrożenia rozwoju. *Remedium*, 1(131), 4–5.
- Hoffmann, M.L., Powlishta, K.K., White, K.J. (2004). An examination of gender differences in adolescent adjustment: The effect of competence on gender role differences in symptoms of psychopathology. *Sex Roles*, 50, 795–810. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000029098.38706.b1>
- Jastrzębski, J., Pasiak, M. (2013). Samoocena i poczucie alienacji jako predykatory jakości życia osób z niepełnosprawnością ruchową, *Journal of Modern Science*, 4(19), 81–105.

- Kanungo, R.N. (1992). Alienation and empowerment: Some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11(5), 413–422. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00870553>
- Kanungo, R.N. (1979). The concepts of alienation and involvement revisited. *Psychological Bulletin*, 86(1), 119–138. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.1.119>
- Karger, H.J. (1981). Burnout as Alienation. *Social Service Review*, 55(2), 270–283. DOI: <https://doi.org/10.1086/643917>
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 23–55. DOI: <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>
- Kmieciak-Baran, K. (2000). *Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*. Wydawnictwo Przegląd Oświatowy.
- Knopp, A.K. (2012). Czy kobiety naprawdę są bardziej inteligentne emocjonalnie niż mężczyźni? O różnicach międzypłciowych w zakresie zdolności emocjonalnych. *Kwartalnik Naukowy*, 4(12), 95–112.
- Lee, R.T., & Ashforth, B.E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behaviour*, 14(1), 3–20. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.4030140103>
- Lewicka-Zelent, A., & Abramciów, R. (2014). Empatyczność i poczucie alienacji młodzieży uzdolnionej muzycznie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 7, 38–56.
- Lipiński, S. (2001). Poziom poczucia alienacji u nieletnich w zakładach resocjalizacyjnych. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Psychologica*, 5, 25–34.
- Maciąg, A. (2017). Obca praca, obce „ja”, obcy bóg – wybrane aspekty teorii alienacji w okresie od XVIII wieku do współczesności. *Społeczeństwo i Edukacja*, 24(1), 91–102.
- Mann, S.J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7–19. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mau, R.Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, 27(107), 731–741.
- Michaeili, L., Rajabi, S., Abbasi, M., & Zamanlou, Kh. (2014). The relationship of emotion regulation and positive and negative emotions with academic performance and academic burnout among university students. *Educational Psychology*, 2(32), 31–54.
- Newman, B.M., Newman, P.R. (2012). *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. Stamford: Cengage Learning.
- Newman, B.M., Newman, P.R. (2001). Group Identity and Alienation: Giving The We Its Due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515–538. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1010480003929>

- Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L., & Bauman, A. (1993). Warning! schools can damage your health: alienation from school and its impact on health behaviour. *Journal of Paediatric Child Health*, 29, 25–30. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.1993.tb02256.x>
- O'Donohue, W., Nelson, L. (2012). *Work engagement, burn-out, and alienation: linking new and old concepts of positive and negative work experiences*. British Academy of Management (BAM) Annual Conference. Organizational Psychology, (s. 1–16). https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/53465/81544_1.pdf?sequence=1
- Pareek, U. (1988). *Organisational Behavior process*. Jaipur: Rawat Publications.
- Piekarska, J. (2015). Zdolności emocjonalne kobiet i mężczyzn a stosowane strategie radzenia sobie ze stresem. *Studia Psychologica*, 15(1), 5–18. DOI: <https://doi.org/10.21697/sp.2015.15.01.01>
- Piotrowski, P., & Zajączkowski, K. (1999). Poczucie alienacji chłopców z grupy wysokiego ryzyka. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 428–441.
- Powell, W.E. (1994). The Relationship between Feelings of Alienation and Burnout in Social Work. *Families in society: the journal of contemporary human services*, 75(4), 229–235. DOI: <https://doi.org/10.1177/104438949407500404>
- Purvanova, R., Muros, J. (2010). Gender differences in burnout: a meta analysis. *Journal of Vocational Behaviour*, 77, 168–185. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Rayce, S.B., Bjørn, E.H., & Kreiner, S. (2009). Aspects of alienation and symptom load among adolescents. *European Journal of Public Health*, 19(1), 79–84. DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckn105>
- Rayce, S.B., Kreiner, S., Damsgaard, M.T., Nielsen, T., & Holstein B.E. (2018). Measurement of alienation among adolescents: construct validity of three scales on powerlessness, meaninglessness and social isolation. *Journal of Patient-Reported Outcomes*, 2(14), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41687-018-0040-y>
- Rongińska, T., Vodopyanova, N.E. (2016). Poczucie alienacji w zespole wypalenia zawodowego. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 2, 145–156.
- Rovai, A.P., & Wighting, M.J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8, 97–110. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.03.001>
- Safipour, J., Tessma, M.K., Higginbottom, G., & Emami, A. (2010). Measuring social alienation in adolescence: Translation and validation of the Jessor and Jessor Social Alienation Scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(6), 517–524. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00810.x>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, M., Leskinen, E., & Nurmi, J.E. (2009a). School Burnout Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., Holpainen, L. (2009b). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudi-

- nal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkyne, L. (2012), Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Sankey, M., & Huon, G.F. (1999). Investigating the role of alienation in a multicomponent model of juvenile delinquency. *Journal of Adolescence*, 22(1), 95–107. DOI: <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0203>
- Schaufeli, W.B. (2017), *Burnout: A Short Socio-Cultural History*. W: S. Neckel, A.K. Schaffner, & G. Wagner (red.), *Burnout, fatigue, exhaustion: An interdisciplinary perspective on a modern affliction* (s. 105–127). Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-52887-8_5
- Schaufeli, W. B., De Witte, H., & Desart, S. (2020). *Manual Burnout Assessment Tool (BAT). Version 2.0*. Internal report. <https://burnoutassessmenttool.be/wp-content/uploads/2020/08/User-Manual-BAT-version-2.0.pdf>
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to Burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35–40. DOI: <https://doi.org/doi:10.3200/PSFL.50.1.35-40>
- Seeman, M. (1959). On The Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783–791. DOI: <https://doi.org/10.2307/2088565>
- Silvar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21–32.
- Tomaschewski-Barlem, J.G., Lunardi, V.L., Ramos, A.M., Da Silveira, R.S., Devos-Barlem, E.L., & Ernandes, C.M. (2014). Characteristic signs and symptoms of the burnout syndrome experienced by undergraduate nursing students. *Journal of Nursing and Socio-Environmental Health*, 1(1), 79–86. DOI: <https://doi.org/10.15696/2358-9884>
- Tomaszek, K. (2020). *Emocjonalność studentów doświadczających syndromu wyczerpania sił. Część I.: Wskaźniki wypalenia akademickiego a regulacja emocji, dobrostan psychiczny i stany depresyjne*. Petrus.
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2018). Wybrane środowiskowe przyczyny syndromu wypalenia uczniów ze szkół gimnazjalnych, *Kwartalnik pedagogiczny*, 2(248), 109–126.
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2018). Wybrane środowiskowe przyczyny syndromu wypalenia uczniów ze szkół gimnazjalnych. *Kwartalnik pedagogiczny*, 2(62), 109–126.
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2019). Polish adaptation of the ESSBS school-burnout scale: pilot study results. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(2), 418–433. DOI: <https://doi.org/10.16986/HUJE.20180434621>
- Tomaszek, K., Tucholska, S. (2012). Psychospołeczne następstwa poczucia alienacji u młodzieży. *Paedagogia Christiana*, 2(30), 163–178

- Walburg V., Moncla D., & Mialhes A. (2015). Burnout Among High-School Students and Cannabis Use, Consumption Frequencies, Abuse and Dependence. *Child & Youth Care Forum*, 44 (1), 33–42. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9268-8>
- Weber, A., Jaekel-Reinhard, A. (2000). Burnout syndrome: a disease of modern societies? *Occupational Medicine*, 50(7), 512–517. DOI: <https://doi.org/10.1093/ocmed/50.7.512>
- Williamson, I., Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: its correlates and consequences. *Educational Studies*, 24, 333–343. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305569980240306>
- Willms, J.D. (2003). *Student Engagement at school a sense of belonging and participation results from PISA 200*. OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf>
- Woźniak-Krakowian, A., Ortenburger, D. (2003). Poczucie alienacji młodzieży i jej konsekwencje. *Tolerancja*, 10, 273–283.
- Zahedbablaan, A., Pourbahram, R., & Rahmani Javanmard, S. (2014). The relationship of perfectionism, goal orientation, and academic performance with academic burnout. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 5, 2(18), 109–123.

SENSE OF ALIENATION AND SCHOOL BURNOUT SYNDROME

ABSTRACT: The present study examined the links between alienation and school burnout. The analysis was conducted on the sample of 84 secondary school students (47 women and 37 men) aged 12–15 years (M age = 13,70 years). Alienation was measured by the PAI inventory, and school burnout was measured by the ESSBS scale. The results indicated significant gender differences in the level of burnout total score but not in the level of alienation total score. Significant correlations between burnout and alienation were also observed; however, the relations were stronger in the group of girls. Findings also confirmed that alienation, especially anomie and meaninglessness are important predictors of school burnout (31% explained variances of total score in ESSBS).

KEYWORDS: alienation, school burnout, secondary school students, education