

KATARZYNA TOMASZEK, AGNIESZKA MUCHACKA-CYMERMAN

Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków

e-mail: katarzyna.tomaszek@up.krakow.com, agnieszka.muchnicka@gmail.com

Radzenie sobie ze stresem i patogeny wzór zachowania A jako predyktory wypalenia szkolnego uczniów

W tekście podejmujemy zagadnienie relacji między radzeniem sobie ze stresem, wzorem zachowania typu A oraz wypaleniem szkolnym w grupie uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. W badaniu wzięło w nich udział 225 uczniów w wieku od 11 do 16 r. ż., w tym 111 kobiet, oraz 114 mężczyzn. Zadaniem osób badanych była pisemna odpowiedź na otrzymane na arkuszu pytania. Gimnazjaliści wypełniali Skalę ESSBS do pomiaru poziomu wypalenia szkolnego, Skalę TAB do pomiaru WZA oraz skalę JSR *Jak sobie radzisz* do pomiaru stylów i strategii radzenia sobie ze stresem. Uczniowie wypełniali również ankietę personalną. Stwierdzono istotne korelacje między wszystkimi wskaźnikami WZA a globalnym poziomem wypalenia szkolnego i wyczerpaniem aktywnościami szkolnymi. Odnotowano brak związku między WZA a niedopasowaniem do wymogów szkolnych. Dane pokazują, że zasadniczo doświadczanie wypalenia nie wiąże się z sytuacyjnym radzeniem sobie ze stresem. Jednocześnie poziom wypalenia maleje w sytuacji wykorzystywania aktywnych sposobów radzenia sobie ze stresem. Wyniki wielokrotnej regresji liniowej wskazują, że największe znaczenie dla pojawienia się syndromu wypalenia szkolnego ma subiektywna ocena dotycząca wypełniania roli ucznia. Dopiero w dalszej kolejności istotne stają się wskaźniki WZA, tj. pośpiech i wrogość, niski poziom aktywnego radzenia sobie ze stresem oraz dłuższy czas działania stresorów (wiek osób badanych). Zmienne te wyjaśniają ok. 42% wariancji ogólnego poziomu wypalenia szkolnego.

Słowa kluczowe: *stres, radzenie sobie, wzór zachowania typu A, wypalenie szkolne, edukacja*

Syndrom wyczerpania sił, czy bardziej popularny termin wypalenie jest zagadnieniem interdyscyplinarnym i szeroko analizowanym w kontekście środowiska pracy. Jako pierwszy zjawisko to opisał psychiatra H. Freudenberger (1974, za: Tucholska

2009), wskazując na specyficzny dystres pojawiający się u osób wykonujących zawody wymagające udzielania wsparcia (Anvari i in., 2011). Jednocześnie badania w tym obszarze prowadziła C. Maslach (1976, za: Tucholska 2009), definiując wypalenie jako *utratę troski o drugiego człowieka*, z częściową dehumanizacją relacji. C. Maslach i M. Leiter (2005) zauważają, że wypalenie jest efektem znacznej dysharmonii pomiędzy naturą pracy (warunki, w jakich osoba pracuje) a naturą osoby pracującej (udzielającej innym wsparcia) (oczekiwania odnośnie do pracy i jej efektów).

W ostatnich latach coraz większą uwagę wzbudza problematyka przeciążenia aktywnościami szkolnymi uczniów. Syndrom wypalenia szkolnego definiowany jest jako długotrwała reakcja na doświadczanie chronicznego stresu w sytuacji wyczerpania zasobów osobistych ucznia przy jednoczesnych nadmiernych wymaganiach otoczenia (Parker, Salmela-Aro 2011; Salmela-Aro, Upadyaya 2014). Zasadność wykorzystania teorii wypalenia zawodowego w kontekście edukacyjnym potwierdza fakt, że z perspektywy psychologicznej uczeń postrzega aktywności wykonywane w ramach obowiązków szkolnych w taki sam sposób, jak pracownik realizację zadań zawodowych (Torsheim, Wold 2001, za: Çakıra i in. 2014; Esteve 2008, za: Çakıra i in. 2014).

Badania prowadzone przez W.B. Schaufeli i in. (2002) oraz K. Salmela-Aro i in. (2009b) na grupie uczniów szkół średnich oraz studentów potwierdzają trójkomponentową strukturę tego zjawiska, tj. (1) emocjonalne wyczerpanie jako efekt przeciążenia nadmiernymi wymaganiami ze strony nauczycieli, (2) cyniczną i obojętną postawą wobec szkoły i uczenia się, (3) poczucie nieadekwatności własnych osiągnięć do wkładanego wysiłku. Jednak według niektórych badaczy analizując zjawisko wypalenia w grupie uczniów, konieczne jest uwzględnienie nieco innych patomechanizmów. Podkreśla się tu zwłaszcza znaczenie kontekstu rozwojowego, niedojrzałości struktur osobowościowych, czy elementy środowiska w istotny sposób przyczyniające się do pojawienia się stanu dystresu, tj. silna presja środowiska rodzinnego i szkoły na uzyskiwanie przez ucznia wysokich osiągnięć szkolnych (Aypay 2011). Uwzględniając te aspekty, A. Aypay (tamże) przeprowadził badania, w świetle których syndrom wypalenia szkolnego składa się z różnej liczby komponentów, zależnie od wieku rozwojowego ucznia. Autor ten badając młodzież w wieku 11–14 lat, wyróżnił 4 wymiary wypalenia: wyczerpanie aktywnościami szkolnymi (BSA), wypalenie związane z presją rodziców (BFF), utrata zainteresowania szkołą (LIS) oraz niedopasowanie do wymogów szkolnych (IIS) (tamże).

Ważność prowadzenia badań nad tym zjawiskiem uzasadniają obserwowane negatywne następstwa wypalenia szkolnego, m.in.: nasilony niepokój i stany depresyjne (Raiziene i in. 2014; Wang i in. 2015), niska samoocena, poczucie osamotnienia, bezradność (Wilsz 2009; Mehdinezad 2011), patologiczny perfekcjonizm (Ulu i in. 2012), prokrastynacja (Çakıra i in. 2014), ryzykowne zachowania seksualne, nadużywanie alkoholu i narkotyków, konflikty z prawem, zachowania suicydalne (Yang 2004; Salmela-Aro i in. 2009a; Corso i in. 2013; Wang i in. 2014; Walburg, 2014); wysokie

ryzyko zachorowania na chorobę wieńcową i nadciśnienie (May i in. 2014a; May i in. 2014b).

Zdaniem A.M. Pines (1993) syndrom wypalenia nie stanowi jedynie prostej funkcji doświadczanego stresu, ale jest efektem oddziaływania czynników jednostkowych i środowiskowych. Zjawisko to dotyka zasadniczo osób, dla których wykonywana praca (działanie) przedstawia dużą wartość. Proces wypalenia jest rozciągnięty w czasie i pojawia się jako wyraz utraty na poziomie biologicznym zasobów fizycznych, zaś na poziomie psychicznym ideałów, co jest następstwem zmagania się ze zbyt wygórowanymi wymaganiami otoczenia i doświadczaniem porażek (Salmela-Aro i in. 2009a).

W literaturze wyróżnia się trzy grupy przyczyn wypalenia szkolnego, tj. czynniki osobowościowe (jednostkowe, indywidualne), interpersonalne i organizacyjne (Wilsz 2009). Osobowościowe charakterystyki jednostki ograniczają możliwości adaptacyjne ucznia, co sprawia, że nie jest on w stanie sprostać stawianym mu przez otoczenia wymaganiom (Tomaszek 2015). W tej grupie istotne znaczenie ma przeżywany przez jednostkę stres. Stres w kontekście edukacyjnym ma wiele źródeł. Może być efektem m.in. trudności w opanowaniu wymaganej wiedzy, przeciążeniem obowiązkami szkolnymi (nadmierna ilość i zbyt duża częstotliwość testów sprawdzających wiedzę, zadań domowych, odpowiedzi ustnych), nieprawidłowości w kontaktach interpersonalnych w klasie i szkole (relacje z rówieśnikami lub nauczycielami) (Talik 2011). Należy dodać, że problematyka stresu i radzenia sobie w grupie dzieci i młodzieży stanowi ważny element bardziej ogólnych procesów samoregulacji emocji, poznania i zachowania (Juczyński, Ogińska-Bulik 2009). Rozwój syndromu wypalenia jest ściśle powiązany ze stopniem percypowanego stresu w szkole i stylem radzenia sobie (Montero-Marín i in. 2014; Crockett i in. 2007; za: Bonafé i in. 2014). Badacze wskazują na stosowanie przez wypalonych uczniów głównie nieefektywnych – unikowych strategii radzenia sobie w sytuacji niepowodzenia (Silvar 2001; Salmela-Aro, Upadyaya 2014; Bonafé i in. 2014).

W badaniach studentów prowadzonych przez Montero-Marín (2014) z wypaleniem wiązały się strategie radzenia sobie, tj. ignorowanie własnych potrzeb, rezygnacja z życia towarzyskiego i intensyfikacja aktywności poznawczej, pomimo fizycznego zmęczenia. Uczniowie z wypaleniem szkolnym charakteryzują się przekonaniem o braku kontroli nad sytuacjami stresowymi i braku emocjonalnego wsparcia oraz nadmierną koncentracją na popełnionych błędach i poniesionych porażkach (Zhang i in. 2007; Pisarik 2009; Bosma i in. 2014; Luo i in. 2016; Youssef 2016). Deficyty posiadanych sposobów radzenia sobie ze stresem i podatność na stres, ujawniane w grupie uczniów z wypaleniem, stanowią jedną z przyczyn szeregu trudności w ich funkcjonowaniu osobistym i społecznym. Ponadto aktualnie *stres psychospołeczny zaczyna się traktować jako istotny czynnik ryzyka rozwoju psychopatologii w dzieciństwie i adolescencji, zaś sposoby radzenia sobie ze stresem stają się wyznacznikami obecnego i przyszłego przystosowania się* (Juczyński, Ogińska-Bulik 2009).

Jednym z istotnych czynników ryzyka wypalenia jest także „niezdrowy styl reagowania”, tzw. osobowości typu A, aktualnie określanej jako wzór zachowania typu A (TABP; polski skrót WZA) (Friedman, Rosenman 1974; Edwards, Bagliani 1990; Dvořáková, Půtová 2012; Pradhan, Kaur 2016). Według R. Rosenmana (1978; za: Tylka 1999) ten zespół wzorców afektywno-behawioralnych jest przejawem chronicznej walki z czasem i ludźmi, pojawiającym się w kontekście wzmożonych wymogów stawianych jednostce przez otoczenie. Typ zachowania A wiąże się z nadmiernym zaangażowaniem jednostki w osiągnięcie w jak najkrótszym czasie, jak największej liczby bliżej niesprecyzowanych celów (Friedman, Rosenman 1974, s. 67). W swojej książce *Wzór zachowania typu A: diagnoza i leczenie* M. Friedmann (1996; za: Pradhan, Kaur 2016) wskazał trzy najważniejsze komponenty z których złożony jest ten wielowymiarowy konstrukt: (1) irytacja i rozdrażnienie wywołane przez niecierpliwość i presję czasu; (2) swobodnie ujawniana wrogość, której przyczyna może być nieistotna; (3) nastawienie na konkurowanie i sukces generujące doświadczanie chronicznego stresu. N. Ogińska-Bulik (1999) zauważa jednocześnie, że najbardziej patogennym elementem tego wzoru jest podejrzliwość stanowiąca element wrogości. Interesująca w tym kontekście wydaje się propozycja konceptualizacji tej zmiennej zaproponowana przez C. Thoresen i in. (1981). Autorzy analizują wzór zachowania A w ujęciu teorii społeczno-poznawczego uczenia się. Ich zdaniem precyzyjne określenie znaczenia wrogości dla funkcjonowania jednostki musi uwzględniać kilka aspektów: (1) czynnik kognitywny (np. system przekonań jednostki, tj. muszą pokonać innych, zanim sam zostaną pokonani), (2) czynnik behawioralny (np. wybuchy agresji werbalnej), (3) czynnik fizjologiczny (np. przyspieszenie rytmu serca podczas wybuchów złości), (4) czynnik środowiskowy (np. kształtowane przez media przekonania na temat wrogości ukazujące ją jako „normalną” reakcję na stres). Wyniki badań pokazują, że osoby z tej grupy nie tylko doświadczają więcej stresu, lecz również generują sytuacje stresowe oraz konflikty interpersonalne (Check 1986). Zdaniem V.A. Price (1982) osoby te mają nieustanną potrzebę wystawiania siebie na próbę, uzależniają opinię o sobie od tego, jak postrzega ich środowisko, w którym funkcjonują oraz żyją w przeświadczeniu, iż sukcesy są jedynym sposobem, by zdobyć szacunek otoczenia.

W literaturze podkreśla się, że predyspozycje psychologiczne oraz cechy zachowania związane z wzorem typu A kształtują się już w okresie dzieciństwa (Ogińska-Bulik 1999). L. Keltikangas-Jarvinen i K. Raikkonen (1989; 1990; za: Juczyński 2009, s. 32, 33) wyróżnili dwa typy dzieci o wzorze A, tj.: a) *Patogenny Typ A* – charakteryzujący się dużym natężeniem niecierpliwości i agresji, niskim poczuciem własnej wartości i skuteczności; brakiem wiary w możliwość sprawowania kontroli nad własnym życiem, b) *Ochronny Typ A* – (nie stanowiący zagrożenia dla zdrowia) charakteryzuje się dążeniem do przywództwa i odpowiedzialnością, wysokim poczuciem własnej wartości, aspiracji i satysfakcji z życia. Dotychczasowe ustalenia wskazują, że dzieci o wzorze A mają wyższą motywację do nauki oraz cechują się lepszymi osiągnięciami szkolnymi (Ogińska-Bulik 1999). Dzieci z tej

grupy żywią przekonane, że „cel uświęca środki”, gdyż nie wahają się oszukiwać innych jeśli przyniesie to im pożądaný sukces (Perry i in. 1990; Davis i in. 1995). Warto zaznaczyć, że niektórzy autorzy, tj. J. Czapiński (1994), N. Ogińska-Bulik (1999), Z. Juczyński (1999), podkreślają, że taki styl funkcjonowania ściśle wiąże się z preferowanym przez społeczeństwa zachodnie wartościami kulturowymi, gdyż stanowi gwarancję wysokiego statusu materialnego i społecznego. Zaprezentowane charakterystyki sugerują, że osoby prezentujące wzór zachowania typu A są grupą szczególnie podatną na doświadczanie syndromu wypalenia. Dotychczasowe analizy, prowadzone na grupie osób dorosłych, wskazują na istotne związki między WZA a wypaleniem zawodowym (badania m.in. Burke, Greenglass 1995; Lavanco 1997; Hallberg i in. 2007; Kahn 2011). Badania U.E. Hallberg i in. (2007) wskazują, że w grupie osób z WZA dla pojawienia się syndromu wypalenia największe znaczenie ma irytacja i niecierpliwość. Zdaniem autorów wymienione wskaźniki WZA wpływają na przeżywanie przez jednostkę negatywnych stanów emocjonalnych, co utrudnia efektywne radzenie sobie.

W badaniach prowadzonych na grupie nauczycieli ze szkół gimnazjalnych WZA korelował ze wszystkimi wskaźnikami syndromu wypalenia (López i in., 2008). Stanowił ponadto istotny predyktor emocjonalnego wyczerpania ($R^2 = ,550$; $\Delta R^2 = 0,14$) oraz depersonalizacji ($R^2 = ,413$; $\Delta R^2 = 0,12$) (choć należy zaznaczyć, że ważniejszym czynnikiem ryzyka okazały się dla emocjonalnego wyczerpania negatywna postawa i trudne zachowania uczniów, zaś dla depersonalizacji deficyty w okazywanym wsparciu). W badaniach S. Kahn (2011) wyższe wskaźniki wypalenia wiązały się z prezentowaniem przez jednostkę pośpiechu i wrogości. Autorka zauważa jednocześnie, że syndrom wypalenia (zwłaszcza jego komponenty, tj. emocjonalne wyczerpanie oraz depersonalizacja) mogą wzmacniać przejawy WZA, czemu sprzyjają niekorzystne warunki środowiskowe, tzn. wzmacnianie postaw rywalizacyjnych i wroгих w środowisku pracy.

Metodologia badań

Celem pracy jest określenie predyktorów wypalenia szkolnego uczniów związanych ze sposobem reagowania na sytuacje stresowe, tj. prezentowanie silnie rywalizacyjnych zachowań oraz różnych sposobów radzenia sobie. Postawiono następujące hipotezy badawcze:

- H1. Wyższy poziom wzoru zachowania typu A wiąże się z wyższymi wskaźnikami wypalenia szkolnego uczniów;
- H2. Wypalenie szkolne dodatkowo koreluje ze stosowaniem emocjonalnych strategii radzenia sobie w sytuacjach stresowych;

- H3. Im wyższe wskaźniki syndromu wyczerpania sił tym rzadsze prezentowanie aktywnego stylu radzenia sobie ze stresem i poszukiwania wsparcia, a częstsza koncentracja na przeżywanych emocjach;
- H4. Wzór zachowania typu A oraz nieaktywne style radzenia sobie ze stresem są predyktorami wypalenia szkolnego uczniów;
- H5. Poziom odczuwanego wyczerpania sił jest wyższy w grupie uczniów, którzy dłużej narażeni są na działanie tych samych stresorów, tj. w grupie uczniów ze szkoły podstawowej.

W badaniach posłużono się skalą ESSBS autorstwa A. Aypaya w adaptacji K. Tomaszek i A. Muchackiej-Cymerman. Narzędzie składa się z 26 pytań, na które badani odpowiadają na czterostopniowej skali Likerta. Skala umożliwia obliczenie globalnego poziomu wypalenia szkolnego (ESSBS) i jego czterech wymiarów: wyczerpanie aktywnościami szkolnymi (BSA) (12 pytań); wypalenie związane z presją rodziców (BSF) (5 pytań); niedopasowanie do wymogów szkolnych (IIS) (4 pytania); utrata zainteresowania szkołą (LIS) (5 pytań). Im wyższy wynik w skali, tym niższy poziom wypalenia szkolnego. Parametry rzetelności narzędzia wskazują na możliwość jego zastosowania w badaniach naukowych (tabela 1). Trafność narzędzia sprawdzano poprzez korelacje z poczuciem alienacji szkolnej, wskaźnikami funkcjonowania szkolnego i rodzinnego (Tomaszek, Muchacka-Cymerman, w przygotowaniu).

Tabela 1. Rzetelność skali ESSBS mierzona na bazie badanej populacji dzieci i młodzieży

Rzetelność Alfa Cronbacha	BSA	BSF	IIS	LIS	ESSBS
Wyniki dla całej grupy badanych ($N = 225$)	0,77	0,74	0,67	0,75	0,82
Rzetelność wyników w gimnazjum ($N = 81$)	0,81	0,81	0,67	0,67	0,86
Rzetelność wyników w szkole podstawowej ($N = 144$)	0,81	0,71	0,68	0,77	0,82

Drugim instrumentem była skala TAB (skala typu A/B wersja DM) autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego. Skala TAB jest samoopisowym narzędziem do oceny wzoru zachowania typu A/B w skład którego wchodzi cztery elementy, tj. rywalizacja, niecierpliwość, pośpiech i wrogość. Skala składa się z 16 par przeciwstawnych stwierdzeń, ocenianych w skali pięciostopniowej. Współczynnik zgodności wewnętrznej dla całej skali wyniósł $\alpha = 0,74$; dla poszczególnych czynników rywalizacja (R) $\alpha = 0,71$, niecierpliwość (N) $\alpha = 0,55$, pośpiech (P) $\alpha = 0,54$, wrogość (W) $\alpha = 0,57$ (Juczyński, Ogińska-Bulik 2009). (W przeprowadzonych badaniach wskaźniki zgodności wewnętrznej wyniosły dla całej skali $\alpha = ,79$; R $\alpha = 0,35$, N $\alpha = 0,44$, P $\alpha = 0,53$, W $\alpha = 0,44$).

Posłużono się także skalą „jak sobie radzisz?” (JSR) autorstwa Z. Juczyńskiego i N. Ogińskiej-Bulik (2009). Służy ona do badania dzieci i młodzieży w wieku szkolnym 11–17 lat. Narzędzie ujmuje zarówno radzenie sobie z sytuacją stresową i składa się z dwóch części, tj. dyspozycyjne style radzenia sobie (charakterystyczny dla jed-

nostki repertuar strategii/sposobów radzenia sobie), jak i sytuacyjne radzenie sobie (ujmuje strategie wykorzystywane w konkretnej doświadczanej sytuacji stresowej). Skala mierzy trzy strategie radzenia sobie: aktywne radzenie sobie; koncentrację na emocjach; poszukiwanie wsparcia społecznego. Współczynnik alfa Cronbacha dla części mierzącej dyspozycyjne radzenie sobie wynosi 0,86; dla części sytuacyjnej waha się między 0,66 a 0,71.

W badaniach wykorzystana została Ankieta Personalna (Tomaszek, Muchacka-Cymerman) dotycząca zmiennych socjodemograficznych, tj. płeć, wiek, oraz wskaźników funkcjonowania szkolnego, tj.: (a) subiektywna ocena wypełniania roli ucznia, (b) czas poświęcany na naukę w ciągu dnia, (c) uzyskiwane wyniki w nauce, (d) uczęszczanie na dodatkowe zajęcia, (e) udział w konkursach i olimpiadach szkolnych.

Badania rozpoczęto od uzyskania zgody od dyrekcji szkół oraz rodziców osób badanych. Badaniami łącznie objęto 81 gimnazjalistów oraz 144 uczniów klas 6 szkoły podstawowej. Prowadzono je na przełomie 2015 (grudzień) i 2016 (luty) roku. Zadaniem osób badanych była pisemna odpowiedź na otrzymane na arkuszu pytania. Gimnazjaliści wypełniali skale: ESSBS, TAB i JSR oraz arkusz personalny, zaś uczniowie szkół podstawowych skale: ESSBS, TAB i arkusz personalny. Uczniowie na wstępie otrzymali ustną informację odnośnie do celu badania i sposobu wykorzystania wyników. Przeciętnie czas wypełniania arkuszy wynosił 20 minut. Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i nieodpłatne.

W badaniu wzięło udział 225 uczniów w wieku od 11 do 16 r.ż. (111 kobiet (49% badanych), oraz 114 mężczyzn (51% badanych)). Osoby badane uczęszczały do I i II klasy gimnazjum ($N = 81$) oraz do 6 klasy szkoły podstawowej ($N = 114$). Średnia wieku osób badanych $M = 11,91$, odchylenie standardowe $SD = 1,28$.

Wyniki badań

Punktem wyjścia do analiz było ustalenie, czy zmienne socjodemograficzne, tj. wiek oraz płeć, różnicują grupę pod względem wypalenia szkolnego. Zdaniem C. Maslach (2001), czy A. Pines i E. Aronson (1988) syndrom wyczerpania sił jest następstwem długotrwałego i/lub powtarzającego się nadmiernego obciążenia emocjonalnego powstałego wskutek zbyt intensywne angażowania się człowieka w jakąś aktywność. Dłuższy okres czasu w którym jednostka jest zmuszona zmagać się z różnymi stresorami zwiększa ryzyko wypalenia (Bartkowiak 2005; Kraczlą 2013). Powyższe ustalenia pozwalają przypuszczać, że wyczerpanie aktywnościami szkolnymi będzie silniejsze w grupie uczniów narażonych przez dłuższy czas na te same stresory, tj. negatywny klimat szkoły/klasy, wygórowane wymagania nauczycieli, trudności w relacjach społecznych w środowisku szkolnym.

Tabela 2. Wypalenie szkolne u uczniów szkoły podstawowej i młodzieży gimnazjalnej ($N = 225$)

Zmienne	Całość grupy ($N = 225$)		Uczniowie klasy 6 szkoły podstawowej ($N = 144$)		Młodzież z I i II klasy gimnazjum ($N = 81$)		t	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
BSA	28,13	7,22	31,60	6,00	21,96	4,65	13,413	,000
BFF	14,04	3,39	13,47	3,36	15,06	3,22	-3,458	,001
ISS	12,89	4,26	10,74	2,74	16,72	3,79	-13,636	,000
LIS	13,64	2,63	13,08	2,49	14,64	2,59	-4,463	,000
ESSBS	68,71	10,88	68,90	11,05	68,38	10,60	,339	,735

Oznaczenia: BSA – wyczerpanie aktywnościami szkolnymi, BFF – wypalenie związane z presją rodziców, ISS – niedopasowanie do wymogów szkolnych, LIS – utrata zainteresowania szkołą, ESSBS – ogólny poziom wypalenia szkolnego.

Dane zawarte w tabeli 2 wskazują, że ogólny poziom wyczerpania sił jest zbliżony w obu grupach. Istotnie wyższe wskaźniki uzyskali uczniowie ze szkół podstawowych w wymiarach wypalenia, tj. wypalenie związane z presją rodziców (BFF) i niedopasowanie do wymogów szkolnych (ISS) oraz brak zainteresowania szkołą (LIS). Młodzież gimnazjalna w większym stopniu odczuwa wyczerpanie aktywnościami szkolnymi (BSA).

Tabela 3. Wzór zachowania typu A u dzieci ze szkoły podstawowej i młodzieży gimnazjalnej ($N = 225$)

Zmienne	Całość grupy ($N = 225$)		Uczniowie klasy 6 szkoły podstawowej ($N = 144$)		Młodzież z I i II klasy gimnazjum ($N = 81$)		t	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
R	11,53	2,99	11,24	2,99	12,04	2,95	-1,922	,056
N	10,55	3,25	9,94	3,37	11,63	2,72	-3,862	,000
P	10,0	3,21	9,57	3,25	10,77	2,99	-2,724	,007
W	11,92	3,42	11,74	3,60	12,22	3,08	-1,007	,315
WZA	43,92	10,17	42,49	10,69	46,47	8,67	-2,860	,005

Oznaczenia: WZA – wzór zachowania typu A, R – rywalizacja, N – niecierpliwość, P – pospiech, W – wrogość.

Wyniki wskazują, że młodzież gimnazjalna uzyskała istotnie wyższe wskaźniki WZA niż uczniowie ze szkół podstawowych. Jedynie poziom wrogości nie różnicował obu grup. Z uwagi na fakt, że dotychczasowe wyniki badań nad wypaleniem szkolnym wskazują na różnice międzyplciowe, w poziomie tej zmiennej w ramach analiz sprawdzono również, czy płeć osób badanych różnicuje grupę ze względu na poziom wypalenia. Wiele wyników badań wskazuje, że dziewczęta w większym stopniu są narażone

na doświadczenie wypalania szkolnego niż chłopcy (badania m.in.: Salmela-Aro i Tynkkynen 2012; Divaris i in. 2012; Silvar 2001). Jednak w badaniach tureckich to chłopcy uzyskiwali wyższe wskaźniki tego syndromu (Aypay, Sever 2015). Według tych badaczy dziewczęta łatwiej radzą sobie z presją rodziców i nauczycieli, dlatego wskaźniki wypalenia są u nich niższe. Uzyskane w badaniu wyniki nie wykazały różnic między płciowymi na poziomie wypalenia.

Tabela 4. Płeć a poziom wypalenia szkolnego ($N = 225$)

Zmienne	Kobiety ($N = 111$)		Mężczyźni ($N = 114$)		t	p
	M	SD	M	SD		
BSA	32,4	5,03	31,90	5,17	,831	,407
BFF	12,93	3,33	13,07	2,81	-,346	,729
ISS	10,71	2,60	10,27	2,62	1,264	,208
LIS	12,74	2,30	12,33	2,34	1,338	,182
ESSBS	68,84	9,29	67,56	9,04	1,044	,298

Dalsze etapy analiz dotyczyły ustalenia, czy istnieją powiązania między prezentowaniem zachowań typu A oraz stosowaniem strategii radzenia sobie a poziomem wypalenia uczniów.

Tabela 5. Korelacje między wypaleniem szkolnym a wskaźnikami wzoru zachowania typu A ($N = 225$)

Zmienne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. BSA	–									
2. BFF	,171*	–								
3. IIS	,231**	,367**	–							
4. LIS	,250**	,433**	,334**	–						
5. ESSBS	,688**	,674**	,434**	,674**	–					
6. R	-,289**	-,018	-,064	-,093	-,245**	–				
7. N	-,281**	,057	,091	-,029	-,140*	,479**	–			
8. P	-,395**	-,165*	-,007	-,212**	-,367**	,507**	,499**	–		
9. W	-,218**	-,074	-,057	-,228**	-,245**	,516**	,579**	,476**	–	
10. WZA	-,369**	-,069	-,019	-,183**	-,319**	,780**	,802**	,778**	,816**	–

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

Oznaczenia: BSA – wyczerpanie aktywnościami szkolnymi, BFF – wypalenie związane z presją rodziców, IIS – niedopasowanie do wymogów szkolnych, LIS – utrata zainteresowania szkołą, ESSBS – ogólny poziom wypalenia szkolnego, WZA – wzór zachowania typu A, R – rywalizacja, N – niecierpliwość, P – pośpiech, W – wrogość.

Tabela 6. Korelacje między wypaleniem szkolnym a radzeniem sobie ze stresem (N = 81)

Zmienne	Całość grupy (N = 81)						Kobiety (N = 36)						Mężczyźni (N = 45)					
	Sytuacyjne radzenie sobie			Dyspozycyjne radzenie sobie			Sytuacyjne radzenie sobie			Dyspozycyjne radzenie sobie			Sytuacyjne radzenie sobie			Dyspozycyjne radzenie sobie		
	W	E	A	W	E	A	W	E	A	W	E	A	W	E	A	W	E	A
1. BSA	,097	-,022	,158	,040	-,021	,379***	,243	-,221	,136	-,017	-,294	,396*	,021	,140	,098	,226	,216	,320*
2. BFF	,040	-, 256*	,048	-,139	-,171	,059	,022	-,230	-,105	-,001	-,022	,208	-, 319*	-,190	,034	-,080	,108	,260
3. IIS	-,099	-,200	-,018	,011	,037	,242**	,209	-, 550***	,081	-,317	-, 358***	,029	-,106	-,150	,052	,084	,0373	,213
4. LIS	,098	-,003	,098	,091	-,058	,232*	,239	-, 348**	,072	-,094	-,288	,300	-,084	,163	,195	-,016	,217	,242
5. ESSBS	,069	-,137	,121	,004	-,072	,336**	,240	-, 439***	,073	-,143	-,327	,308	-,151	-,008	,124	,104	,201	,365*

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

Oznaczenia: BSA – wyczerpanie aktywnościami szkolnymi, BFF – wypalenie związane z presją rodziców, IIS – niedopasowanie do wymogów szkolnych, LIS – utrata zainteresowania szkołą, ESSBS – ogólny poziom wypalenia szkolnego, W – poszukiwanie wsparcia, E – emocjonalne radzenie sobie, A – aktywne radzenie sobie.

Wszystkie zmienne badające wzór zachowania A istotnie korelowały z ogólnym poziomem wypalenia oraz z wyczerpaniem aktywnościami szkolnymi (BSA) (korelacje ujemne o słabej i umiarkowanej sile). Utrata zainteresowania szkołą (LIS) istotnie wiązała się z pośpiechem (P) i wrogością (W) oraz ogólnym wskaźnikiem wzoru zachowania A (korelacje ujemne o słabej sile związku). Statystycznie istotne powiązania odnotowano między pośpiechem (P) a wypaleniem związanym z presją rodziców (BFF) (korelacja ujemna o słabej sile). Niedopasowanie do wymogów szkolnych nie jest związane z WZA.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że: (1) istnieje dodatnia korelacja między poziomem wypalenia szkolnego a dyspozycją do aktywnego radzenia sobie ($r = -0,336^{**}$). Im niższe wypalenie, tym częściej osoba aktywnie poszukuje rozwiązań trudnej sytuacji; (2) w obszarze stosowania sytuacyjnych strategii radzenia sobie ze stresem uzyskano ujemne korelacje między wypaleniem związanym z presją rodziców a koncentracją na emocjach ($r = -0,256^*$); (3) doświadczanie syndromu wyczerpania sił przez kobiety, zwłaszcza w wymiarze niedopasowanie do wymogów szkolnych, wiąże się z intensywną koncentracją jednostki na przeżywanych trudnych emocjach i częstszym stosowaniem emocjonalnego radzenia sobie (korelacje dla sytuacyjnego radzenia sobie $r = -0,439^{**}$, dla dyspozycji $r = -0,358^{**}$); (4) w grupie mężczyzn im wyższe wskaźniki wyczerpania sił związanego z presją rodziców, tym rzadsze poszukiwanie wsparcia w danej sytuacji stresowej ($r = -0,319^*$). Analizy statystyczne sprawdzające korelacje między WZA a stylem radzenia sobie nie wykazały żadnych istotnych związków.

W celu określenia, które zmienne są predyktorami wypalenia szkolnego uczniów, przeprowadzono analizy równań regresji. Uzyskane wyniki wskazują, że predyktorem wypalenia szkolnego jest komponenta WZA, określana jako pośpiech. Jednak wielkość skorygowanego współczynnika regresji wielokrotnej wynosi tylko $R^2 = 0,131$, zmienna ta tłumaczy jedynie 13% wariancji wyników.

Tabela 7. Wzór Zachowania A jako predyktor wypalenia szkolnego ($N = 225$)

Zmienna wyjaśniana: ogólny poziom wypalenia szkolnego							
Zmienne niezależne (wyjaśniające)		B	β	t	p	$R^2/\Delta R^2$	Model F
Krok1	Pośpiech	-1,246	-,367	-5,898	,000	,135/,131	$F = 34,785, p = ,000$

Analizując znaczenie radzeniem sobie dla pojawienia się syndromu przeciężenia psychicznego uczniów, można stwierdzić, że czynnikiem chroniącym jest aktywny styl rozwiązywania problemów. Zmienna ta wyjaśnia około 10% wariancji wyniku ESSBS.

Tabela 8. Radzenie sobie ze stresem
jako predyktor wypalenia szkolnego ($N = 81$)

Zmienna wyjaśniana: ogólny poziom wypalenia szkolnego						
Zmienne niezależne (wyjaśniające)		B	β	t	$R^2/\Delta R^2$	Model F
Krok 1	Aktywne radzenie sobie (dyspozycja)	3,51	0,336	3,174**	0,113/0,102	$F = 10,075, p = 0,002$

Ostatnie równanie regresji uwzględnia łączny wpływ wskaźników wzoru zachowania A (pośpiech i wrogość), aktywnego stylu radzenia sobie ze stresem oraz zmiennych socjodemograficznych, tj. wiek osób badanych i subiektywna ocena wypełniania roli ucznia. Zmienne te wyjaśniają 41,9% wariacji wyniku.

Tabela 9. Radzenie sobie ze stresem i wzór zachowania A
jako predyktory wypalenia szkolnego ($N = 81$)

Zmienna wyjaśniana: ogólny poziom wypalenia szkolnego								
	Zmienne niezależne (wyjaśniające)	B	β	t	p	Model R^2	Model ΔR^2	Model F
Krok 1	Wypełnianie roli ucznia	-6,892	-,515	-5,341	,000	,265	,256	$F = 28,525, p = ,000$
Krok 2	Wypełnianie roli ucznia	-7,096	-,530	-5,750	,000	,339	,322	$F = 19,974, p = ,000$
	Pośpiech	-,963	-,271	-2,943	,004			
Krok 3	Wypełnianie roli ucznia	-6,551	-,490	-5,376	,000	,385	,361	$F = 16,094, p = ,000$
	Pośpiech	-,942	-,265	-2,965	,004			
	Wiek	-3,289	-,220	-2,419	,018			
Krok 4	Wypełnianie roli ucznia	-5,772	-,431	-4,645	,000	,421	,391	$F = 13,833, p = ,000$
	Pośpiech	-,966	-,272	-3,112	,003			
	Wiek	-3,158	-,211	-2,375	,020			
	Aktywne radzenie sobie	2,078	,199	2,173	,033			
Krok 5	Wypełnianie roli ucznia	-5,679	-,424	-4,676	,000	,455	,419	$F = 12,538, p = ,000$
	Pośpiech	-,789	-,222	-2,513	,014			
	Wiek	-3,763	-,252	-2,833	,006			
	Aktywne radzenie sobie	2,202	,211	2,354	,021			
	Wrogość	-,672	-,195	-2,163	,034			

Dyskusja

Zreferowane badania miały na celu ustalenie znaczenia wzoru zachowań typu A oraz radzenia sobie ze stresem dla poziomu wypalenia szkolnego u dzieci i młodzieży. Na podstawie uzyskanych wyników zostały sformułowane następujące wnioski:

- (1) Hipoteza pierwsza zasadniczo została potwierdzona. Wszystkie korelacje między wskaźnikami wzoru typu A a globalnym poziomem wypalenia szkolnego były istotne, choć wymiar wypalenie z uwagi na presję rodziców korelował jedynie ze zmienną pośpiech, zaś wymiar niedopasowanie do wymogów szkolnych nie był związany z WZA.
- (2) Wypalenie szkolne wiąże się ze stosowaniem emocjonalnych strategii radzenia sobie w sytuacjach stresowych, ale jedynie w grupie kobiet. U mężczyzn nie odnotowano istotnych statystycznie związków między tymi zmiennymi. Jedyną istotną korelacją w grupie mężczyzn było rzadsze stosowanie strategii poszukiwania wsparcia w sytuacji doświadczania wypalenia związanego z presją rodziców.
- (3) Hipoteza trzecia została potwierdzona jedynie częściowo. Czynnikiem chroniącym dzieci i młodzież przed doświadczaniem wyczerpania sił okazała się jedynie dyspozycja do aktywnego stylu radzenia sobie ze stresem. Poszukiwanie wsparcia i koncentracja na emocjach nie miały istotnego znaczenia dla poziomu wypalenia szkolnego.
- (4) Wyniki, jakie uzyskano, potwierdzają, że wyższe wskaźniki wzoru zachowania typu A, tj. pośpiech i wrogość oraz niski poziom aktywnego stylu radzenia sobie ze stresem stanowią czynniki ryzyka wypalenia szkolnego. Wyniki regresji liniowej wskazują, że dla wypalenia szkolnego kluczowe znaczenie ma subiektywna negatywna ocena wypełniania roli ucznia, tj. uznawanie siebie za słabego ucznia. Dane pokazują, że uznanie siebie za słabego ucznia, pośpiech i wrogość (wskaźniki WZA), niski poziom dyspozycji do aktywnego radzenia sobie ze stresem oraz dłuższy czas działania tych samych stresorów (wiek) wyjaśniają w ok. 42% ogólny poziom wyczerpania sił u badanych.
- (5) Hipoteza o wyższym wypaleniu w grupie uczniów dłużej poddawanych działaniu tych samych stresorów została potwierdzona tylko częściowo. Ogólny poziom wyczerpania sił u dzieci kończących szkołę podstawową i młodzieży gimnazjalnej jest zbliżony. Jednak uczniowie ze szkół podstawowych w większym stopniu odczuwają wyczerpanie sił związane z presją rodziców (BFF), niedopasowaniem do wymogów szkolnych (ISS) oraz brakiem zainteresowania szkołą (LIS). Gimnazjaliści zaś są bardziej wyczerpani aktywnościami szkolnymi (BSA).

Wyniki uprawniają do wniosku, że największe znaczenie dla pojawienia się syndromu wypalenia ma subiektywna ocena dotycząca wypełniania roli ucznia. Dopiero w dalszej kolejności istotne stają się wskaźniki WZA, tj. pośpiech i wrogość oraz niski poziom aktywnego radzenia sobie ze stresem. Analizując uzyskane zależności w kontekście celu przeprowadzonych badań, warto odwołać się do społeczno-poznawczej teorii uczenia się. W świetle przytaczanego już wcześniej ujęcia wpływ odczuwanej wrogości na faktyczne zachowania ucznia winien być rozpatrywany przez pryzmat systemu przekonań jednostki oraz czynników środowiskowych, tj. społeczne przyzwolenie na jej okazywanie (Thoresen i in. 1981). Według osób z WZA szacunek innych można zdobyć jedynie odnosząc sukcesy, zaś ich wartość jest zależna od pozytywnej oceny otoczenia społecznego (Price 1982). Taki system przekonań w zachowaniu generuje silną potrzebę aprobaty społecznej i znaczne trudności z radzeniem sobie w sytuacji porażki (Ogińska-Bulik 1999). Wydaje się, że podłożem znaczenia WZA dla rozwoju syndromu wypalenia jest silna potrzeba wypełnienia stawianych wymagań oraz postawa „w każdej sytuacji muszę się wykazać / muszę być najlepszy” (Price 1982). Jednostka intensyfikuje swoje wysiłki, by sprostać oczekiwaniom innych, pomimo wyczerpania posiadanych zasobów osobistych, silnego napięcia i niepokoju. Dotychczasowe ustalenia wskazują, że osoby z WZA, w chwili ryzyka utraty kontroli nad sytuacją, dokonują atrybucji wewnętrznych, zaś gdy zagrożona jest ich samoocena – atrybucji zewnętrznych (Rhodewalt 1988; Keinan, Tal 2005). Silne zaangażowanie się w wykonywane zadania i skłonność do nadmiernej odpowiedzialności za ich realizację również sprzyja dokonywaniu atrybucji wewnętrznych w sytuacji niepowodzenia. Porażki edukacyjne mogą więc być postrzegane w kategoriach utraty kontroli nad sytuacją. Wówczas osobom z WZA trudniej byłoby dostrzec i zaakceptować fakt, że wymagania, jakie są im stawiane, przekraczają ich osobiste możliwości. W większym zaś stopniu stosowałyby strategię atrybucyjną, w której obwiniają siebie (posiadane właściwości psychiczne) za popełnione błędy. Uzyskane dane wskazują, że uczniowie wypaleni bardzo nisko oceniają własną skuteczność w obszarze sukcesów edukacyjnych. Wynik taki jest zbieżny z badaniami prowadzonymi przez A. Aypaya i M. Severa (2015), w których uczniowie z syndromem wyczerpania sił mieli znacznie niższe osiągnięcia w nauce od swoich niewypalonych rówieśników. W literaturze dotyczącej wypalenia jednoznacznie wskazuje się, że im dłużej osoba jest narażona na działanie stresu, tym większe ryzyko pojawienia się wyczerpania i poczucia braku sensu w podejmowanych działaniach (Bartkowiak 2005; Kraczkla 2013). Dłuższy czas zmagania się ze stresem zwiększa również zniekształcenia w obrazie siebie i samoocenie jednostki (Bartkowiak 2005). W badaniach Cl. Teng i in. (2010) działanie pod presją czasu i syndrom wypalenia wiązały się z utratą poczucia bezpieczeństwa i wiary w siebie. Przeświadczenie o braku kompetencji szkolnych blokuje możliwość wypracowywania istotnych umiejętności samoregulacyjnych wspierających procesy intelektualne (Trempeła 2012).

W świetle danych wypalenie wiąże się ze stosowaniem mało efektywnych i nieaktywnych strategii poradczych, zwłaszcza w grupie dziewcząt (skoncentrowanie na emocjach, tj. dystansowanie się, samoobwinianie, unikanie – ucieczka). Warto przy tym zauważyć, że deficyty w zakresie stosowania aktywnych strategii radzenia sobie (instrumentalnych i zorientowanych na problem) skutkują nasileniem psychologicznego dystresu, stanów depresyjnych i lękowych, na które wskazują C.M. Aldwin i T.A. Revenson (1987; za: Sygit-Kowalewska 2014). W świetle uzyskanych wyników istotnym zagadnieniem w perspektywie oddziaływań profilaktycznych i pomocowych staje się modyfikacja WZA u dzieci i młodzieży, zwłaszcza najbardziej patogenicznych jego elementów, czyli gniewu i wrogości. Należy jednak zaznaczyć, że zdaniem niektórych badaczy cele i reguły obowiązujące we współczesnych polskich szkołach zasadniczo wzmacniają takie wzory behawioralne. Aktualnie w grupie zagrożeń dla rozwoju dzieci wymienia się nadmiernie pozytywne waloryzowanie pracy (Jabłoński 2003). M. Nowak-Dziemianowicz (2014) zauważa, że codzienne życie szkolne jest zdominowane przez narzucone uczniom aktywności i podkreślanie znaczenia dyscypliny, obejmującej czas wykonywania działań i przestrzeń ich realizacji oraz przez znaczną ilość odbywających się w szkole społecznych praktyk kontroli. Warto przytoczyć w tym miejscu słowa E. Eriksona (1997, s. 272) dotyczące znaczenia społecznego uznania dla ucznia. Jeśli człowiek uznaje swoją pracę za swój jedyny obowiązek, zaś to, co dobrze wykonuje, za jedyne kryterium podjęcia wysiłku, może stać się *konformistycznym i bezmyślnym niewolnikiem technologii oraz tych, którzy mają możliwość ją wykorzystać*. Instytucjonalnie implikowana nadmierna koncentracja na sukcesach edukacyjnych, w połączeniu z koniecznością konfrontacji własnych osiągnięć z wynikami kolegów, sprzyja odczuwaniu wrogości i tendencjom rywalizacyjnym. Dotychczasowe wyniki badań nad wypaleniem potwierdzają, że organizacyjne cechy placówek oświatowych (m.in. sztywne rygory organizacyjne i programowe wymuszające na uczniach pracę w sytuacji nieustannej presji czasu) stanowią jeden z czynników ryzyka wystąpienia wypalenia szkolnego (Wilsz 2009; Shih 2015).

W referowanym projekcie badawczym należy zwrócić uwagę na jego ograniczenia, tj. małą liczebność próby młodzieży gimnazjalnej i niską rzetelność podskal w skali TAB. Z tej przyczyny zaprezentowane wyniki badań wymagają zarówno replikacji, jak i rozbudowania poprzez eksplorację związków wypalenia szkolnego z innymi zmiennymi. Dalsze badania powinny być poszerzone o pogłębioną analizę uwzględniającą zmienne socjodemograficzne (sytuacja rodzinna, stan zdrowia uczniów) i zmienne psychologiczne, tj. szczegółowy pomiar strategii radzenia ze stresem, uwzględnienie rodzaju stresorów, z jakimi zmagają się dzieci i młodzież. W kontekście współczesnych doniesień na temat stresu i zdrowia ważne wydaje się zbadanie relacji między wypaleniem szkolnym a wzorem behawioralnym typu D, tzw. osobowością stresową złożoną z dwóch komponentów, tj. negatywnej emocjonalności i hamowania społecznego. Zwłaszcza w świetle faktu, że Europejskie Towarzystwo Kardiologiczne wymienia gniew i wrogość oraz WZD jako istotne czynniki ryzyka choroby wieńcowej

(Miśkowiec i in. 2013). W kolejnych projektach badawczych ważną wydaje się również analiza programów i metod redukcji stresu, które są skierowane do grupy uczniów ze szkół podstawowych i gimnazjalnych. Jak wskazuje J. Fares i in. (2016), w redukcji syndromu wyczerpania sił pomocne jest propagowanie osobistego zaangażowania (nauczycieli i uczniów), zajęcia ponadwymiarowe i pozaprogramowe promujące zdrowie, pozytywna reinterpretacja i ekspresja tłumionych negatywnych emocji, *coaching* i *mentoring* dotyczący stylu życia i wyboru ścieżki kariery zawodowej.

Podsumowanie

Dotychczas w Polsce zjawisko wyczerpania sił w sektorze edukacyjnym było analizowane w odniesieniu do wypalenia zawodowego nauczycieli. Jednak, jak pokazują badania prowadzone w ostatnich latach, problematyka stresu i przeciążenia psychicznego dotyczy również dzieci i młodzieży. Zaprezentowane wyniki wpisują się w badania dotyczące przyczyn wypalenia w grupie uczniów. Z całą pewnością deficyty w obszarze strategii radzenia sobie ze stresem oraz wzór zachowania typu A nie stanowią jedynych uwarunkowań analizowanego zjawiska (w świetle danych istotny wydaje się system przekonań ucznia na temat siebie). Zmienne te mogą się jednak w istotny sposób przyczynić do jego rozwoju. Identyfikacja i obiektywna ocena tego syndromu w grupie dzieci i młodzieży jest szczególnie trudna z uwagi na wiek rozwojowy, specyficzne stresory, na jakie są oni narażeni, określone źródła wsparcia (ale również presji) oraz znacznie poważniejsze konsekwencje tego zjawiska dla aktualnego funkcjonowania i dalszego rozwoju. Z tej przyczyny artykuł ten stanowi jedynie wstęp do dyskusji i dalszych badań.

Bibliografia

- ALDWIN C.M., REVENSON T.A., 1987, *Does coping help? A reexamination of the relationship between coping and mental health*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53.
- ANVARI A.R.A., KALALI N.S., GHOLIPOUR A., 2011, *How does Personality Affect on Job Burnout?*, *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 2, 2.
- AYPAY A., 2011, *Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6–8: A Study of Validity and Reliability*, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (2).
- AYPAY A., SEVER M., 2015, *School as if a workplace: exploring burnout among high school students*, *Journal of Theory and Practice in Education*, 11 (2).
- BARTKOWIAK G., 2005, *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- BOMBA J., 2002, *W poszukiwaniu tożsamości*, [w:] P. Legutko (red.), *O dorastaniu, czyli kod buntu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

- BONAFÉ F.S.S., JOÃO MAROCO J., BONINI CAMPOS J.A.D., 2014, *Predictors of Burnout Syndrome in Dentistry Students*, Psychology, Community & Health, 3 (3).
- BOSMA H., THEUNISSEN M.J., VERDONK P., FERON F., 2014, *Low control beliefs in relation to school dropout and poor health: findings from the SIODO case-control study*, BMC Public Health, 1237, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25432570>
- BURKE R.J., GREENGLASS E., 1995, *Job stressors, Type A behavior, coping responses, and psychological burnout among teachers*, International Journal of Stress Management, 2, 1.
- ÇAKIRA S., AKÇAB F., FIRINCI KODAZC A., TULGARERD S., 2014, *The Survey of Academic Procrastination on High School Students with in Terms of School Burn-Out and Learning Styles*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 114.
- CHECK J.V.P., 1986, *Hostile aggression and type A behavior*, Personality and Individual Differences, 7, 6.
- CORSO M.J., BUNDICK M.J., QUAGLIA R.J., HAYWOOD D.E., 2013, *Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom*, American Secondary Education, 41 (3).
- CROCKETT L.J., ITURBIDE M.I., TORRES STONE R.A., MCGINLEY M., RAFFAELLI M., CARLO G., 2007, *Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students*, Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13 (4).
- CZAPIŃSKI J., 1994, *Psychologia szczęścia*, PTP, Warszawa.
- DAVIS S.F., PIERCE M.C., YANDELL L.R., ARNOW P.S., LOREE A., 1995, *Cheating in college and Type A personality: A reevaluation*, College Student Journal, 29.
- DIVARIS K., POLYCHRONOPOULOU A., TAOUFIK K., KATSAROS C., ELIADES T., 2012, *Stress and burnout in postgraduate dental education*, European Journal of Dental Education, 16 (1).
- DONALDSON D., PRINSTEIN M.J., DANOVSKY M., SPIRITO A., 2000, *Patterns of Children's Coping with Life Stress: Implications for Clinicians*, American Journal of Orthopsychiatry, 70 (3).
- DVOŘÁKOVÁ L., PŮTOVÁ B., 2012, *The definition of Burnout an emphasis on the profession of university teacher*, Kultura i Edukacja, 6 (92).
- EDWARDS J.R., BAGLIONI A.J., 1990, *The psychometric properties of the Bortner Type A Scale*, British Journal of Psychology, 81.
- ERIKSON E.H., 1997, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- ESTEVE E.B., 2008, *Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy*, Doctoral Thesis, Universitat Jaume I.
- FARES J., AL TABOSH H., ZEIN SAADEDDIN Z., EL MOUHAYYAR CH., ARIDI H., 2016, *Stress, Burnout and Coping Strategies in Preclinical Medical Students*, North American Journal of Medical Sciences, 8 (2).
- FREUDENBERGER H., 1974, *Staff Burnout*, Journal of Social Issues, 30.
- FRIEDMAN M., ROSENMAN R., 1974, *Type A behavior and your heart*, Knopf, New York.
- FRYDENBERG E., LEWIS R., 1993, *Adolescent Coping Scale*, Australian Council for Educational Research, Melbourne, Australia.
- HALLBERG U.E., JOHANSSON G., SCHAUFELI W.B., 2007, *Type A behavior and work situation: associations with burnout and work engagement*, Scandinavian Journal of Psychology, 48 (2).
- JABŁOŃSKI S., 2003, *Wiek szkolny – zagrożenia rozwoju*, Remedium, 10 (128).
- JUCZYŃSKI Z., 1999, *Narzędzia pomiaru w psychologii zdrowia*, Przegląd Psychologiczny, 42, 4.
- JUCZYŃSKI Z., 2009, *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa.
- JUCZYŃSKI Z., OGIŃSKA-BULIK N., 2009, *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa.
- KAHN S., 2011, *Relationship of Job Burnout and Type A Behaviour on Psychological Health among Secretaries*, International Journal of Business and Management, 6, 6.
- KEINAN G., TAL S., 2005, *The effects of Type A behavior and stress on the attribution of causality*, Personality and Individual Differences, 38, 2.

- KELTIKANGAS-JÄRVINEN L., RÄIKKÖNEN K., 1989, *Pathogenic and protective factors of Type A behavior in adolescents*, Journal of Psychosomatic Research, 33.
- KELTIKANGAS-JÄRVINEN L., RÄIKKÖNEN K., 1990, *Healthy and maladjusted type A behavior in adolescents*, Journal of Youth and Adolescence, 19.
- KRACZLA M., 2013, *Wypalenie zawodowe jako efekt długotrwałego stresu*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie, 2.
- LAVANCO G., 1997, *Burnout Syndrome and Type a Behavior in Nurses and Teachers in Sicily*, Psychological Reports, 81, 2.
- LÓPEZ J.M.O., MARÍA J.M.J., GODÁS A., CASTRO C., VILLARDEFrancos E., PONTE D., 2008, *An Integrative Approach to Burnout in Secondary School Teachers: Examining the Role of Student Disruptive Behaviour and Disciplinary Issues*, International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8, 2.
- LUO Y., WANG Z., ZHANG H., CHEN A., QUAN S., 2016, *The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style*, Personality and Individual Differences, 88.
- MASLACH C., 1976, *Burned-out*, Human Behavior, 5.
- MASLACH C., 2010, *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, PWN, Warszawa.
- MASLACH C., LEITER M.P., 2005, *Stress and burnout: the critical research*, [w:] C.L. Cooper (red.), *Handbook of Stress Medicine and Health*, CRC Press, Lancaster.
- MAY R.W., SANCHEZ-GONZALEZ M.A., BROWN P.C., KOUTNIK A.P., FINCHAM F.D., 2014a, *School burnout and cardiovascular functioning in young adult males: A hemodynamic perspective*, Stress, 1.
- MAY R.W., SANCHEZ-GONZALEZ M.A., FINCHAM F.D., 2014b, *School burnout: Increased sympathetic vasomotor tone and attenuated ambulatory diurnal blood pressure variability in young adult women*, Stress, 1.
- MEHDINEZAD V., 2011, *Relations between students' subjective well-being and school burnout*, Journal Plus Education, 7 (2).
- MIŚKOWIEC D., KWARTA P., WITUSIK A., PIETRAS T., 2013, *Wzór zachowania typu A jako predyktor choroby niedokrwiennej serca – czy wciąż aktualny problem?*, Postępy Psychiatrii i Neurologii, 22 (2).
- MONTERO-MARÍN J., PIVA DEMARZO M.M., STAPINSKI L., GILI M., GARCÍA-CAMPAYO J., 2014, *Perceived Stress Latent Factors and the Burnout Subtypes: A Structural Model in Dental Students*, PLOS ONE, 9 (6), www.plosone.org
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ M., 2014, *Polish School and the Polish Teacher in the Process of Change. Problems and Possibilities*, Educational Studies Review, 19 (2).
- OGIŃSKA-BULIK N., 1999, *Modyfikacja zachowań Typu A u dzieci*, Przegląd Psychologiczny, 42, 4.
- PARKER P.D., SALMELA-ARO K., 2011, *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*, Learning and Individual Differences, 21 (2).
- PERRY A.R., KANE K.M., BERNESSEK K.J., SPICKER P.T., 1990, *Type A behavior, competitive achievement-striving, and cheating among college students*, Psychological Reports, 66.
- PINES A.M., 1993, *Burnout: An existential perspective*, [in:] W. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (eds.), *Professional burnout*, Taylor and Francis, Washington, DC.
- PINES A.M., ARONSON E., 1988, *Career burnout: Causes and cures*, Routledge, New York.
- PISARIK C.T., 2009, *Motivational orientation and burnout among undergraduate college students*, College Student Journal, 43 (4).
- PRADHAN P., KAUR T., 2016, *Personality (Type A and Type B) In Relation to Organizational Citizenship Behaviour (OCB) Among Female Nursing Professionals*, The International Journal of Indian Psychology, 4, 1, 81.
- PRICE V.A., 1982, *What is Type A? A cognitive social learning model*, Journal of Occupational Behavior, 3.

- RAIZIENE S., PILKAUSKAITE-VALICKIENE A., ZUKAUSKIENE R., 2014, *School burnout and subjective well-being: evidence from crosslagged relations in a 1-year longitudinal sample*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116.
- RHODEWALT F., 1988, *Strategic self-attribution and Type A behavior*, *Journal of Research in Personality*, 22, 1.
- SALMELA-ARO K., SAVOLAINEN H., HOLOPAINEN L., 2009a, *Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies*, *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (10).
- SALMELA-ARO K., SAVOLAINEN H., HOLOPAINEN L., 2009b, *Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-Lagged Longitudinal Studies*, *Journal of Youth Adolescence*, 38.
- SALMELA-ARO K., TYNKKYNNEN L., 2012, *Gendered pathways in school burnout among adolescents*, *Journal of Adolescence*, 35.
- SALMELA-ARO K., UPADYAYA K., 2014, *School burnout and engagement in the context of demands-resources model*, *British Journal of Educational Psychology*, 84.
- SCHAUFELI W.B., MARTÍNEZ I.M., PINTO A.M., SALANOVA M., BAKKER A.B., 2002, *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33.
- SHIH S., 2015, *An investigation into academic burnout among Taiwanese adolescents from the self-determination theory perspective*, *Social Psychology of Education*, 18.
- SILVAR B., 2001, *The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students*, *Horizons of Psychology*, 10.
- SYGIT-KOWALEWSKA E., 2014, *Radzenie sobie ze stresem jako zachowanie zdrowotne człowieka – perspektywa psychologiczna*, *Hygeia Public Health*, 49 (2).
- TALIK E., 2011, *Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania*, *Horyzonty Psychologii*, 1, 1.
- TENG C.I., SHYU Y.I., CHIOU W.K., FAN H.C., LAM S.M., 2010, *Interactive effects of nurse-experienced time pressure and burnout on patient safety: a cross-sectional survey*, *International Journal of Nursing Studies*, 42 (11).
- THORESEN C., TELCH M., EAGLESTON J.R., 1981, *Approaches to altering the Type A behavior pattern*, *Psychosomatics*, 22, 6.
- TOMASZEK K., 2015, *Wypalenie szkolne – nowe wyzwanie dla nauczycieli*, [w:] S. Kowal (red.), *Nauczyciel: między etosem a presją rzeczywistości. Teoria, praktyka, codzienność*, Wyd. Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- TOMASZEK K., MUCHACKA-CYMERMAN A., 2017, *Polish adaptation of the ESSBS school-burnout scale: pilot study results* (in press).
- TORSHEIM T., WOLD B., 2001, *School-related stress, school support, and somatic complaints: A general population study*, *Journal of Adolescent Research*, 16.
- TUCHOLSKA S., 2009, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- TREMPAŁA J., 2012, *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- TYLKA J., 1999, *Modyfikacja zachowania Typu A jako podstawa prewencji pierwotnej i wtórnej choroby niedokrwiennej serca*, *Przegląd Psychologiczny*, 42, 4.
- ULU I.P., TEZER E., SLANEY R.B., 2012, *Investigation of adaptive and maladaptive perfectionism with Turkish Almost Perfect Scale – Revised*, *Psychological Reports*, 110 (3).
- WALBURG V., 2014, *Burnout among high school students: A literature review*, *Children and Youth Services Review*, 42.
- WANG M., FREDRICKS M.J.A., 2014, *The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence*, *Child Development*, 85, 2.

- WANG M., CHOW A., HOFKENS T., SALMELA-ARO K., 2015, *The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents*, Learning and Instruction, 36.
- WILLIAMS K., MCGILLICUDDY-DE LISI A.M., 1999, *Coping strategies in adolescents*, Journal of Applied Developmental Psychology, 20 (4).
- WILSZ J., 2009, *Przyczyny wypalenia uczniów w procesie edukacyjnym*, [w:] Cz. Plewka (red.), *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji – PIB, I, Radom.
- ZHANG Y., GAN Y., CHAM H., 2007, *Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis*, Personality and Individual Differences, 43.
- YANG H.J., 2004, *Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges*, International Journal of Educational Development, 24.
- YOUSSEF F.F., 2016, *Medical Student Stress, Burnout and Depression in Trinidad and Tobago*, Academic Psychiatry, 40 (1).

Coping with stress and pathogenic type A behavior as predictors of school burnout

The purpose of the study was to evaluate the relationship between coping with stress, type A behaviour and school burnout in primary and secondary school. The study included 255 students aged between 11 to 16 years (111 women and 114 men). Variables were measured by three scales: the ESSBS school-burnout, the TAB scale for type A behaviour and the *How do you cope?* scale and a personal questionnaire. The results indicate significant correlations between all subscales of TAB and a global level of school burnout and the Burnout from School subscale. Inadequacy in School was not related to type A behaviour. In the light of the obtained data, there is no relationship between school burnout and the ability to deal with stress in specific situations. The lower the level of school burnout experienced, the greater the ability to use active coping style. A stepwise multiple regression analysis indicated that the most important predictor of school burnout is a subjective declaration about school performance. Other variables in the regression analysis are: two components of type A (time pressure and hostility), lack of active coping style and age. Those variables explain 42% of the variance in Global School Burnout level.

Keywords: *stress, coping, type A behaviour, school burnout, education*