

**O ROLI RODZINY I RÓWIEŚNIKÓW W INKLUZYJNEJ EDUKACJI  
I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI**DOI: [https://doi.org/10.59444/2024MONredJan\\_2\\_14](https://doi.org/10.59444/2024MONredJan_2_14)**Anna Góralewska-Słońska**

Uniwersytet Zielonogórski

**Natalia Skrzyczewska**

Uniwersytet Zielonogórski

**INDYWIDUALNE CZYNNIKI RYZYKA I ZASOBY  
A WYPALENIE UCZNIOWSKIE****Individual risk factors and resources in school burnout**

**Summary.** The article discusses the problem of school burnout, which is a response to the chronic stress experienced by students engaged in school duties. School burnout encompasses three dimensions: exhaustion caused by school duties, cynical and indifferent attitudes toward school, and feelings of inadequacy, and has numerous negative consequences, such as depression and suicidal tendencies, among others. Risk factors include the type of school, negative school climate, lack of social support, and excessive demands and interpersonal conflicts. Protective against burnout are certain personality traits, such as low levels of neuroticism, high levels of extraversion and conscientiousness, and social-emotional resources. The importance of prevention and measures to promote students mental resilience to prevent school burnout is emphasized.

**Key words:** school burnout, personality traits, stress, mental health,

**Streszczenie.** Artykuł omawia problem wypalenia szkolnego, które jest odpowiedzią na chroniczny stres doświadczany przez uczniów zaangażowanych w obowiązki szkolne. Wypalenie szkolne obejmuje trzy wymiary: wyczerpanie spowodowane obowiązkami szkolnymi, cyniczne i obojętne postawy wobec szkoły oraz poczucie nieadekwatności, i ma liczne negatywne konsekwencje, między innymi takie jak depresja czy tendencje samobójcze. Czynniki ryzyka obejmują rodzaj szkoły, negatywny klimat szkolny, brak wsparcia społecznego oraz nadmierne wymagania i konflikty interpersonalne. Czynniki chroniącymi przed wypaleniem są niektóre cechy osobowości, takie jak niski poziom neurotyzmu, wysoki poziom ekstrawersji i sumienności, oraz zasoby społeczno-emocjonalne. Podkreśla się znaczenie profilaktyki oraz działań wspierających odporność psychiczną uczniów w celu zapobiegania wypaleniu szkolnemu.

**Słowa kluczowe:** wypalenie szkolne, cechy osobowości, stres, zdrowie psychiczne

**Wprowadzenie**

Tematyka wypalenia uczniowskiego pojawia się w coraz liczniejszych opracowaniach naukowych, stając się przedmiotem rozważań w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: z czego wynika obniżony poziom funkcjonowania szkolnego uczniów oraz nasilające

się problemy w sferze psychicznej młodych ludzi? Poszukiwania obejmują między innymi aspekt funkcjonowania dzieci, adolescentów i studentów w systemie szkolnym, w którym młody uczący się człowiek spędza ponad jedną trzecią swojego życia w okresie od około szóstego do dwudziestego czwartego roku życia. Dla młodych ludzi szkoła, uczelnia mogą być podobnie wartościowane jak praca dla człowieka w późniejszych okresach rozwojowych, zatem wartościowe wydaje się porównanie funkcjonowania szkolnego do funkcjonowania zawodowego.

## Wypalenie szkolne – ustalenia definicyjne

Definicyjnie wypalenie szkolne (Samela-Aro *et al.* 2009; Parker, Salmela-Aro 2011) traktowane jest jako reakcja na doświadczanie chronicznego stresu przez uczniów silnie zaangażowanych w wypełnianie obowiązków szkolnych. Salmela-Aro *et al.* (2009) opisują wypalenie szkolne jako składową trzech wymiarów: (1) wyczerpanie wynikające z wymagań szkolnych, (2) cyniczne i obojętne postawy wobec szkoły i (3) poczucie nieadekwatności jako ucznia. Aypay (2012) wskazuje, że wypalenie szkolne ma szerszą strukturę, może manifestować się w wielu obszarach: proces uczenia się, presja rodzicielska, utrata zainteresowania szkołą, przygotowywanie prac domowych, presja nauczycieli, potrzeba wolnego czasu i odpoczynku oraz poczucie nieudolności w szkole. Konsekwencje wypalenia szkolnego mają bardzo rozległy charakter, Macałka, Tomaszek i Kossewska (2022) dostrzegły między innymi: niską samoocenę, bezradność, poczucie osamotnienia, brak samorozwoju, brak motywacji do działania, prokrastynację, brak satysfakcji z życia oraz wzrost poziomu agresywności. Istotne wydaje się również to, że badania dotyczące związku pomiędzy wypaleniem szkolnym i depresją pokazały, że depresja uczniów była pozytywnie skorelowana z wypaleniem uczniowskim (Samela-Aro *et al.* 2009). Istnieje także korelacja pomiędzy wypaleniem uczniowskim a wzrostem tendencji samobójczych (Wang *et al.* 2015; Tomaszek 2020). Zauważono, że u uczniów występuje rozbieżność pomiędzy źródłami osobistego wsparcia, posiadanymi zasobami a presją w obszarze wysokich wyników wywieraną przez rodziców czy nauczycieli (Kiuru *et al.* 2008; Parker, Salmela-Aro 2011). Wypalenie szkolne jest także postrzegane jako konsekwencja: nadmiernych wymagań stawianych uczniom przez szkołę, braku kontroli, braku adekwatnego wynagradzania w związku z wysokimi osiągnięciami, jak również braku relacji interpersonalnych i wysokiego poziomu oczekiwań ze strony osób znaczących, takich jak nauczyciele lub rodzice, oraz funkcjonowania w konfliktogennym środowisku szkolnym (Silvar 2001; Tomaszek, Muchacka-Cymerman 2021).

## Problem czynników ryzyka wypalenia szkolnego w świetle wybranych wyników badań

Analizując wyniki badań nad czynnikami ryzyka wypalenia szkolnego, zauważono, że jest ono determinowane przez: (1) typ szkoły – ścieżka akademicka zwiększa poziom wypalenia szkolnego u uczniów w porównaniu do ścieżki zawodowej (Samela-Aro, Kiuru, Nurmi 2008); (2) negatywny klimat szkolny rozumiany między innymi jako brak wsparcia i motywacji pozytywnej od nauczycieli (Samela-Aro *et al.* 2008); (3) relacje rodzinne i emocjonalne strategie radzenia sobie ze stresem (Silvar 2001). Czynnikiem, które również wzmacniają ryzyko wypalenia szkolnego, są: brak wsparcia społecznego (rówieśników, rodziców, nauczycieli), niskie poczucie własnej wartości i tym samym niskie poczucie skuteczności oraz negatywnie postrzegana atmosfera (klimat) klasy i stres szkolny (Lacombe *et al.* 2023).

Macałka, Tomaszek i Kossewska (2023) zauważają, że „niekorzystne warunki edukacji, konflikty interpersonalne, nadmiar obowiązków, ciągły stres towarzyszący uczniowi” mogą prowadzić między innymi do wypalenia szkolnego (s. 306). Muchacka-Cymerman i Tomaszek (2017) zwracają uwagę na stresory szkolne dotyczące zarówno uczniów, jak i studentów: uczący się są zaangażowani w proces nabywania wiedzy, który wymaga od nich poświęcenia sił i czasu, aby opanować materiał i uzyskać pozytywną ocenę, dodatkowo podlegają nieustannej ocenie, która może być natychmiastowa i bezpośrednia, co może stanowić dodatkowy czynnik stresogenny. Duża liczba badań potwierdza tezę, że rozwój wypalenia jest wynikiem reakcji na chroniczny stres edukacyjny, stosowanie strategii radzenia sobie ze stresem, które nie przynoszą efektu, oraz, co niezwykle ważne, brak zasobów osobistych i społecznych (Çam, Öğülmüş 2019). Interesujące wyniki potwierdzające znaczenie stresu uzyskały także Tomaszek i Muchacka-Cymerman (2018), które dostrzegły, że „uznawanie siebie za słabego ucznia, pośpiech, wrogość, niski poziom gotowości do aktywnego radzenia sobie ze stresem i dłuższy czas działania tych samych czynników stresowych (wiek) wyjaśniły 42% poziomu wypalenia” (Tomaszek i Muchacka-Cymerman 2021: 285).

Tomaszek i Muchacka-Cymerman (2019) w badaniach, których grupę badaną stanowili uczniowie szkoły podstawowej, wyróżniły cztery grupy uczniów różniące się pod względem wskaźników syndromu wyczerpania sił: pierwszą grupą byli uczniowie niedopasowani do wymagań ze strony szkoły i rodziców, drugą uczniowie silnie zaangażowani, trzecią grupę stanowili uczniowie przeciętnie zaangażowani, a ostatnią uczniowie z silnym poczuciem wyczerpania sił. Na podstawie tych danych badaczki wyodrębniły dwa typy wypalenia, odznaczające się różnym stopniem doświadczanych trudności wynikających z wysokich oczekiwań stawianych uczniom przez opiekunów

oraz z braku zgodności między wymaganiami edukacyjnymi a zainteresowaniami uczniów. Najmocniej na wypalenie szkolne byli narażeni uczniowie z silnym poczuciem wyczerpania sił, a najmniej uczniowie silnie zaangażowani.

Walburg (2014), dokonując przeglądu literatury, wyróżnia czynniki ryzyka wypalenia szkolnego: (1) zewnętrzne, takie jak presja szkolna, zaangażowanie szkolne, typ ścieżki akademickiej, adaptacja do środowiska szkolnego oraz (2) wewnętrzne, do których należą cechy osobowości, poziom zdolności poznawczych, przekonania, które nie zostały jeszcze wystarczająco przebadane.

Nieco odmienne ujęcie wypalenia szkolnego prezentuje Kwiatkowski (2019), który zakłada, że zmniejszenie poziomu wypalenia szkolnego można osiągnąć poprzez wzmocnienie zasobów adaptacyjnych, w których kluczowe znaczenie ma budowanie indywidualnej rezyliencji ucznia, która bezpośrednio oraz pośrednio zmniejsza ryzyko wypalenia, redukując poziom bezradności intelektualnej i stresu szkolnego. Badania pokazały związek między rezyliencją a wsparciem wychowawczym w środowisku rodzinnym, co kładzie nacisk na konieczność wzmocnienia współpracy między opiekunami uczniów a szkołami oraz wspierania przez szkoły kompetencji wychowawczych opiekunów. Należy jednak podkreślić, że samo wzmacnianie osobistych zasobów uczniów może okazać się niedostateczne, ponieważ istnieją silne związki wypalenia szkolnego z bezradnością i stresem szkolnym.

Wszystkie wspomniane badania podkreślają znaczenie stresu szkolnego jak głównego czynnika związanego z wypaleniem szkolnym. Czynnikiem, który również warto rozważać w kontekście wewnętrznym, jest odporność na stres i indywidualne strategie radzenia sobie ze stresem jako czynniki zabezpieczające przed utratą zasobów. Czynniki zewnętrzne związane z klimatem organizacyjnym – klimatem szkoły i funkcjonowaniem szkół jako elementu szeroko ujętego systemu edukacji – można pozostawić do badań specjalistom z zakresu zarządzania czy też pedagogom.

Biorąc pod uwagę kontekst rozważań psychologii klinicznej i możliwości indywidualnego zabezpieczania uczniów/studentów przed wypaleniem szkolnym, szczególną uwagę powinno się zogniskować na czynnikach indywidualnych – endogennych, które mogą stanowić czynnik ryzyka rozumiany jako zwiększający podatność na doświadczenie syndromu wypalenia. Postanowiono zatem przyrzeć się badaniom pokazującym związek wybranych cech osobowości i wypalenia osób uczących się z naciskiem na próbę wyróżnienia czynników ochronnych oraz czynników ryzyka.

Miechówka (2011), która dokonała analizy związków pomiędzy wybranymi czynnikami osobowości a wypaleniem szkolnym, zauważyła, że istnieje silny związek pomiędzy neurotycznością, ekstrawersją i sumiennością a ogólnym wypaleniem szkolnym uczniów. Wystąpieniu wypalenia szkolnego sprzyjają wysoki poziom neurotyczności, niski poziom sumienności oraz niski poziom ekstrawersji, uczniowie ci

także charakteryzowali się niskim poziomem zaangażowania w działalność szkolną. Co równie ważne, wyniki badań pokazują, że uczniowie mający niskie wyniki w skali neurotyczności, a wysokie w skalach ekstrawersji i sumienności mają także wysokie wyniki na skali zaangażowanie w działalność szkolną (Miechówka 2011). Badanie Golonki (2012) pokazało podobny rozkład wyników: uczniowie doświadczający wypalenia szkolnego mają niskie wyniki na skali sumienności i ugodowości oraz wysokie na skali neurotyczności. Zauważono, że uczniowie doświadczający wypalenia szkolnego mieli odmienną konfigurację cech osobowości w porównaniu z uczniami, których wyniki na skali wypalenia były niskie (Golonka 2012).

Starszą grupą uczącą się i doświadczającą wypalenia szkolnego są także studenci, którzy również doświadczają wypalenia związanego z procesem uczenia się. David (2010) zwraca uwagę na związek pomiędzy cechami osobowości a wypaleniem doświadczanym przez studentów, istotą tego badania jest potwierdzenie czynnika mediacji, jakim jest motywacja akademicka. Wyniki badania Davida (2010) pokazują, że cztery z pięciu cech pięcioczynnikowego modelu osobowości (wyłączając ekstrawersję) mają związek z wypaleniem, przy założeniu, że czynnikiem pośredniczącym jest motywacja akademicka; jedyny bezpośredni związek istnieje pomiędzy sumiennością a wypaleniem. Wyniki badania potwierdzające znaczenie motywacji akademickiej dla wypalenia doświadczanego przez studentów wskazują, że w zależności od rodzaju motywacji wzrastają lub zmniejszają się wymiary wypalenia. Podsumowując, autor badania stwierdza, że motywacja w sposób odrębny niż osobowość kształtuje wypalenie, zauważając także, że związek motywacji z cechami osobowości prowadzi do pośredniego ich znaczenia dla wypalenia (David 2010).

Kolejni badacze zajmujący się wypaleniem studentów, Morgan i De Bruin (2010), zauważyli, że: (1) cechy osobowości były pozytywnie związane z wyczerpaniem emocjonalnym i wyjaśniały 13,3% całkowitej wariancji wyczerpania emocjonalnego – wyłącznie neurotyzm był statystycznie istotnie związany z wyczerpaniem emocjonalnym; (2) cechy osobowości były pozytywnie związane z cynizmem i wyjaśniały 12,8% wariancji w cynizmie – neurotyzm i sumienność były statystycznie istotnie związane z cynizmem; (3) cechy osobowości były także pozytywnie związane z efektywnością zawodową, wyjaśniały 24,8% wariancji efektywności zawodowej – neurotyzm i sumienność były statystycznie istotnie związane z efektywnością zawodową.

Badania wykonane w bardzo specyficznym czasie, jakim była pandemia, unaoczniają, że wymiar doświadczanego stresu i wsparcia społecznego w znacznie większym stopniu determinuje wypalenie wśród studentów niż cechy osobowości, jednakże nie pozostaje on bez znaczenia (Wang *et al.* 2022). Odczuwany przez studentów stres okazał się najsilniejszym predyktorem wszystkich wymiarów wypalenia, wsparcie społeczne ujemnie korelowało z wypaleniem. Inne badania przeprowadzone podczas pandemii

COVID-19 wskazują na to, że wypalenie szkolne jest również jednym z czynników, który może prowadzić do zachowań ryzykownych (Tomaszek, Muchacka-Cymerman 2023). Badania dowiodły, że wypalenie związane z nauką zdalną wykazywało istotną statystycznie dodatnią korelację z paleniem papierosów, nadmiernym spożywaniem alkoholu oraz używaniem marihuany.

Podczas analizowania związku wypalenia z wymiarami osobowości jedyna dodatnia korelacja pokazuje związek wypalenia z neurotyzmem, pozostałe wymiary osobowości z wypaleniem korelują ujemnie (Wang *et al.* 2022). Ważne wydaje się pokreślenie, że ugodowość wiązała się z wyczerpaniem emocjonalnym i cynizmem – związek ten miał ujemny charakter, sumienność miała najsilniejszą ze wszystkich cech negatywną korelację z niską skutecznością zawodową, podobnie jak ekstrawersja, która również była skorelowana ujemnie (Wang *et al.* 2022).

Interesującym badaniem poruszającym nieadaptacyjne aspekty osobowości jest to, w którym analizowano znaczenie powiązania mrocznych cech osobowości, makiawelizmu, psychopatii, narcyzmu oraz sensu poczucia spójności z wypaleniem szkolnym w kontekście dysregulacji emocjonalnej (Tomaszek, Muchacka-Cymerman 2021). Uzyskane wyniki pokazały, że im wyższy poziom wypalenia, tym wyższa dysregulacja emocjonalna, psychopatia i makiawelizm, a niższy poziom poczucia spójności; pomiędzy dysregulacją emocji a wyższymi cechami Mrocznej Triady osobowości i niskim poziomem poczucia spójności występował istotny związek, czyli niski poziom zasobów osobistych rozumiany jako: wysoka dysregulacja emocji, nieadaptacyjne cechy osobowości i niski poziom poczucia spójności. Mogą one być czynnikami, które mają duże znaczenie dla doświadczania wypalenia szkolnego (Tomaszek, Muchacka-Cymerman 2021).

### **Czynniki chroniące przed wypaleniem szkolnym – analiza wybranych wyników badań**

Podczas przeglądu badań istotne wydaje się także przyglądanie się, jakie mogą być czynniki kształtujące pożądane cechy u uczniów i studentów, chroniące ich przed wypaleniem szkolnym. W tym kontekście badanie, którego celem było zrozumienie potencjalnej roli optymizmu jako mediatora w relacji między cechami osobowości, optymizmem a postrzeganym stresem wydaje się interesujące. Wyniki badań adolescentów pokazały, że optymizm był dodatnio skorelowany z cechami osobowości i negatywnie z postrzeganym stresem, a ten negatywnie związany ze stabilnością emocjonalną, ekstrawersją i odpowiedzialnością, ale nie wykazywał związku z życliwością ani otwartością na doświadczenia (Serrano *et al.* 2021). Optymizm okazał się mediatorem w relacji między stabilnością emocjonalną (mediacja częściowa), ekstrawersją,

odpowiedzialnością a stresem, przyjęcie optymizmu jako mediatora może pozwolić na próbę tworzenia profilu osobowości nastolatka charakteryzującego się ekstrawersją, stabilnością emocjonalną (Serrano *et al.* 2021). Badania Lacombe *et al.* (2023) potwierdzają, że uczniowie postrzegający przyszłość mniej pozytywnie doświadczają większego wypalenia szkolnego we wszystkich jego wymiarach. Można także rozważyć interwencje, w których optymizm stałby się czynnikiem sprzyjającym kształtowaniu pozytywnych perspektyw na przyszłość, rozwijającym umiejętność przewartościowania, a tym samym zmniejszającym stres, a w kontekście nauki wypalenie szkolne.

## Refleksje końcowe

Podsumowanie przytoczonych wyników badań adolescentów i studentów uczących się nie napawa optymizmem: wypalenie szkolne towarzyszy uczniom na każdym poziomie edukacji, na całym świecie. W świetle wykonanej analizy zauważono, że do czynników ryzyka w kontekście osobowości należą: wysoki poziom neurotyzmu, niski poziom sumienności, ekstrawersji i ugodowości oraz narcyzm, makiawelizm i psychopatia. Czynniki chroniącymi mogą być: niski poziom neurotyczności, wysoki poziom ugodowości, ekstrawersji, sumienności oraz wysokie poczucie spójności, którego cechą charakterystyczną jest silny związek z optymizmem (Werne, Piorunek 2011; Kosińska-Dec, Jelonkiewicz 1997), jak również sam optymizm. Schneider *et al.* (2012) dostrzega wartość wysokiego poziomu ekstrawersji i otwartości na doświadczenie oraz niskiego poziomu neurotyzmu jako czynników pozytywnych kształtujących radzenie sobie jednostki w sytuacjach stresowych. Badania nad otwartością w kontekście jej dwóch aspektów: (1) otwartości intelektualnej i (2) otwartości estetyczno-zmysłowej, wskazały, że pierwsza z nich jest silnym predyktorem osiągnięć akademickich, mierzonych obiektywnymi wynikami, jak również subiektywnym poczuciem studentów, natomiast druga może utrudniać osiągnięcia akademickie (Gatzka 2021). Osiągnięcia szkolne przyczyniają się do podnoszenia poczucia własnej wartości, która może w świetle przytoczonych wcześniej badań mieć działanie chroniące (Lacombe *et al.* 2023), podobne wnioski wysnuwa Tomaszek (2017), która badając gimnazjalistów, zauważyła, że niższe poczucie własnej wartości wiąże się z uzyskiwaniem wyższych wyników syndromu wypalenia. Salmela-Aro i Upadaya (2020) zwracają uwagę na to, że zasoby społeczno-emocjonalne takie jak ciekawość, wytrwałość, zaangażowanie społeczne, poczucie przynależności oraz prężność mogą stanowić bufor przed wypaleniem szkolnym. Czynniki ochronne, zasoby osobiste mogą być też rozumiane jako fundament zmniejszania podatności na wypalenie szkolne i ochrona przed stresem doświadczanym w procesie edukacji. W tym kontekście wartość aplikacyjną analizy można rozłożyć na dwa bieguny: (a) profilaktyka i działania w obszarze ochrony



i kształtowania wymiarów osobowości chroniących przed wypaleniem szkolnym i (b) praca z uczniami wypalonymi w zakresie modyfikacji zachowań i tworzenia postaw zorientowanych na budowanie zasobów, radzenie sobie ze stresem i kształtowanie otwartości poznawczej.

## Bibliografia

- Aypay A. (2012), *Secondary School Burnout Scale (SSBS)*, „Educational Science: Theory Practice”, 12 (2), s. 782-787.
- Çam Z., Öğülmüş S. (2019), *From Work Life to School: Theoretical Approaches for School Burnout*, „Current Approaches in Psychiatry”, 11 (1), s. 80-99.
- David. A. (2010), *Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation*, „Educational Measurement and Evaluation Review”, 1, s. 90-104.
- Gatzka T. (2021), *Aspects of openness as predictors of academic achievement*, „Personality and Individual Differences”, 170, 110422.
- Golonka E. (2012), *Korelaty osobowościowe aktywności szkolnej młodzieży w wymiarze: wypalenie-zaangażowanie*, [niepublikowana praca magisterska], <http://hdl.handle.net/11199/4657>, [dostęp: 25.01.2014].
- 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 (1), s. 23-55.
- Kosińska-Dec K., Jelonekiewicz I. (1997), *Poczucie koherencji a style radzenia sobie – zmiany w czasie*, [w:] *Radzenie sobie i pomoc innym w zdrowiu i chorobie*, red. L. Szewczyk, Wydawnictwo AM, Lublin, s. 39-43.
- Kwiatkowski P. (2019), *Wypalenie uczniowskie – erozja pozytywnych stanów mentalnych w toku pełnienia roli ucznia i jej wybrane uwarunkowania*, [w:] *Profilaktyka zachowań ryzykownych w teorii i praktyce*, red. Z.B. Gaś, Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press, Lublin, s. 125-144.
- Lacombe N., Hey M., Hofmann V., Pagnotta C., Squillaci M. (2023), *School Burnout after COVID-19, Prevalence and Role of Different Risk and Protective Factors in Preteen Students*, „Children”, 10 (5), s. 823.
- Macałka E., Tomaszek K., Kossewska J. (2022), *Wypalenie szkolne jako mediator relacji między perspektywą temporalną a nasileniem depresji u adolescentów*, „Resocjalizacja Polska”, 24, s. 305-325.
- Maslach Ch., Schaufeli W.B., Leiter M.P. (2001), *Job Burnout*, „Annual Reviews Psychology”, 52, s. 397-422.
- Miechówka M. (2011), *Korelaty osobowościowe wypalenia szkolnego u młodzieży*, [niepublikowana praca magisterska], <http://hdl.handle.net/11199/6650>, [dostęp: 3.03.2014].
- Morgan B., De Bruin K. (2010), *The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students*, „South African Journal of Psychology”, 40 (2), s. 182-191.
- Muchacka-Cymerman A., Tomaszek K. (2017), *Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia. Przegląd literaturowy*, „Forum Oświatowe”, 2 (58), s. 95-115.



- Muchacka-Cymerman A., Tomaszek K. (2023), *Stres i wypalenie nauką zdalną oraz używanie substancji psychoaktywnych jako predyktory dobrostanu psychicznego uczniów podczas pandemii Covid-19*, „Polish Journal of Social Rehabilitation/Resocjalizacja Polska”, 26, s. 217-237.
- Parker P.D., Salmela-Aro K. (2011), *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*, „Learning and Individual Differences”, 21 (2), s. 244-248.
- Salmela-Aro K., Kiuru M., Leskinen E., Nurmi J.E. (2009), *School Burnout Inventory*, „European Journal of Psychological Assessment”, 25 (1), s. 48-57.
- Salmela-Aro K., Kiuru N., Nurmi J.E. (2008), *The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study*, „British Journal of Educational Psychology”, 78 (4), s. 663-689.
- Salmela-Aro K., Kiuru N., Pietikäinen M., Jokela J. (2008), *Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout*, „European Psychologist”, 13 (1), s. 12-23.
- Salmela-Aro K., Savolainen H., Holopainen L. (2009), *Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-lagged Longitudinal Studies*, „Journal of Youth Adolescence”, 38, s. 1316-1327.
- Salmela-Aro K., Upadaya K. (2020), *School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills*, „European Journal of Developmental Psychology”, 17 (6), s. 943-964.
- Schneider T.R., Rench T.A., Lyons J.B., Riffle R.R. (2012), *The influence of neuroticism, extraversion and openness on stress responses*, „Stress and Health”, 28 (2), s. 102-110.
- Serrano C., Martínez P., Murgui S., Andreu Y. (2021), *Does optimism mediate the relationship between Big Five and perceived stress? A study with Spanish adolescents*, „Anales de Psicología/Annals of Psychology”, 37 (1), s. 114-120.
- Slivar B. (2001), *The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students*, „Horizons of Psychology”, 10 (2), s. 21-32.
- Tomaszek K. (2017), *Samoocena i jakość relacji społecznych jako czynniki chroniące przed syndromem wypalenia szkolnego*, „Ruch Pedagogiczny”, 4, s. 87-105.
- Tomaszek K. (2020), *Emocjonalność studentów doświadczających syndromu wyczerpania sił. Część I: Wskaźniki wypalenia akademickiego a regulacja emocji, dobrostan psychiczny i stany depresyjne*, Petrus, Kraków.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2018), *Radzenie sobie ze stresem i patogenny wzór zachowania A jako predyktory wypalenia szkolnego uczniów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3 (83), s. 67-86.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2019), *Zastosowanie skali ESSBS w badaniach uczniów ze szkół podstawowych*, „Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, (36), s. 63-80.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2021), *The mediation effect of dark personality traits and sense of coherence on the association between emotional dysregulation and student burnout*, „International Journal of Work Organisation and Emotion”, 12 (4), s. 283-302.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2023), *Youth relationships during the pandemic Covid-19 matter. A mediating role of social resources on e-learning burnout, well-being, and overeating behaviors*, „Current Problems of Psychiatry”, 24.
- Walburg V. (2014), *Burnout among high school students: A literature review*, „Children and Youth Services Review”, 42, s. 28-33.

- Wang M.T., 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, s. 57-65.
- Wang S., Li H., Chen X., Yan N., Wen D. (2022), *Learning burnout and its association with perceived stress, social support, and the big five personality traits in Chinese medical students during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study*, „BMC Psychiatry”, 22 (1), s. 1-12.
- Werner I., Piorunek M. (2011), *Poczucie koherencji a postrzeganie wybranych aspektów studiowania*, „Tężejność – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, 4 (56), s. 105-123.