

**Anna Góralewska-Słońska**

Uniwersytet Zielonogórski

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr6>

## WYPALENIE SZKOLNE, CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA – WZRASTAJĄCE ZAGROŻENIE W EDUKACJI

### School burnout, characteristics of the phenomenon – a growing threat in education

**Abstract:** The article delves into the phenomenon of school burnout, akin to job burnout but experienced by persons during one's education, rather than in work setting. Justifying this comparison is the shared presence of comparable traits: the need for motivation and active engagement, and, notably, the potential to induce significant stress. School burnout, alternately known as student or pupil burnout, bears a resemblance to occupational counterpart and its complex arises from a multitude reasons. Amongst intrapersonal conditions contributing to student burnout, one can identify low level of cognitive functions, psychopathy, low self-esteem, insufficient stress management and coping skills. Interpersonal contributors include parental pressure, lack of teacher support, conflicts with other students. There also are organizational contributors, including heavy and/or enduring workload, excessively high standards, improper teaching methods. Possible consequences of student burnout may be serious and affect not only students but also their families and the overall class environment. Students experiencing burnout display symptoms of physical and psychological exhaustion, they frequently feel tired, report low energy, remain disengaged, unmotivated, and often experience the feeling of helplessness. To minimise the risk of student burnout, a range of preventive activities may be necessary, including customising curriculum and teaching methodology to the individual student's needs, increasing societal support, managing school climate to eliminate pressure, improving communication, implementing creative ways to recognise and reward students. Effective preventive programs should address all aspects of school burnout, personal, interpersonal, and organisational.

**Keywords:** burnout, school burnout, causes and consequences of school burnout

### Źródło i definicja pojęcia wypalenie szkolne

Inspiracją do przyjrzenia się wypaleniu uczniowskiemu jest porównanie uczenia się i pracy jako dwóch podobnych aktywności wymagających zaangażowania, motywacji oraz związanych z oceną wyników i obarczonych wysokim poziomem stresu.

Problem wypalenia zawodowego zaistniał w literaturze i badaniach naukowych w latach siedemdziesiątych XX wieku. Herbert Freudenberger (1974) zauważył, że osoby wykonujące pracę polegającą na niesieniu pomocy innym osobom, z czasem czują się zmęczone, wyczerpane zarówno fizycznie, jak i psychicznie, są apatyczne, tracą motywację do działania, wycofują się z podjętych zobowiązań. Niezależnie od Freudenbergera (1981) zgłębianiem pojęcia wypalenia zawodowego zajęła się Christina Maslach (1981, 1984, 1986 za Maslach 2009), której pierwotny trójskładnikowy model wypalenia zawodowego jest rozumiany jako „[...] psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonania osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób” (Maslach 2009: 14). Zdefiniowanie pojęcia wypalenia zawodowego byłoby niepełne bez uznania wkładu Herberta Freudenbergera i Geraldine Richelson (1980), którzy twierdzą, że wypalenie zawodowe może być doświadczane jako zmęczenie, frustracja, wynikające z poświęcenia się jakiejś sprawie; które może się pojawić, gdy oddanie się sprawie nie przynosi odpowiedniej gratyfikacji, przy czym poświęcenie to nie dotyczy wyłącznie obszaru zawodowego, może dotyczyć relacji czy sposobu życia. Ayala Pines i Elliot Aronson (1988) zaobserwowali, że wypalenie może być stanem emocjonalnego i psychicznego wyczerpania, wynikającego z przedłużonego, nadmiernego zaangażowania w sytuacje, które mogą nieść emocjonalne obciążenie. Czynnikiem determinującym wypalenie zawodowe wg Heleny Sęk (2009) istotny jest brak powodzenia podczas rozwiązywania sytuacji stresowych, który prowadzi do przekonania o braku efektywności zawodowej, istotna jest nie tyle sytuacja stresowa, ale brak indywidualnie wypracowanych strategii zaradczych. Ciekawie ujmuje to Małgorzata Kulik (2008), zauważając, że wypalenie zawodowe jest procesem ujmowanym jako continuum od doświadczania stresu zawodowego, do pełnoobjawowego wypalenia zawodowego. Sven M. Litzke i Horst Schuh (2007: 167) dostrzegają, że wypalenie zawodowe „[...] nie jest konsekwencją sporadycznych traumatycznych zdarzeń, lecz następującym powoli wyniszczaniem psychicznym”. Klasyczne ujęcie wypalenia łączy wspólne cechy: ma ono charakter wyczerpania, przemęczenia emocjonalnego, wiąże się z oddaniem się jakiejś sprawie, sprawa ta może być obciążająca, generująca stres i wymagająca zaangażowania, a także może mieć ona charakter związany z niesieniem pomocy, ważne jest również to, że wypalenie rozwija się w czasie, zatem ma charakter procesu. W toku badań nad wypaleniem zawodowym zauważono, że dotyczy ono nie tylko pracy, ale można je także zaobserwować w innych obszarach działania człowieka. Jednym z takich obszarów jest edukacja, zarówno dzieci, młodzieży, jak i młodych dorosłych – studentów, w procesie nabywania wiedzy, uczenia się wystąpić może wypalenie szkolne, nazywane także zamiennie wypaleniem uczniowskim.

Wypalenie uczniowskie zdaniem współczesnych badaczy może być istotnym psychologicznym aspektem funkcjonowania szkolnego (Nieuwenhuis et al. 2023). Pomiedzy wypaleniem uczniowskim a wypaleniem zawodowym istnieje bardzo wiele analogii teoretycznych, które zostały zweryfikowane na gruncie badawczym. Na początek warto odnieść się do wcześniej wspomnianego trójskładnikowego modelu wypalenia Maslach (2009). Salmela-Aro wraz z innymi badaczami (Salmela-Aro et al. 2009b) zaobserwowała, że trzy główne wymiary są niemal identyczne, wypalenie szkolne obejmuje wyczerpanie emocjonalne związane z wymaganiami stawianymi przez szkołę, cynizm związany z relacjami szkolnymi oraz dominujące poczucie niewystarczalności związanej z aktywnościami szkolnymi. Zdaniem Agnieszki Muchackiej-Cymerman i Katarzyny Tomaszek (2017), wypalenie szkolne ściśle wiąże się z presją związaną z uzyskiwaniem wysokich wyników w nauce oraz przeżywaniem stresu mającego źródło w doświadczaniu porażek edukacyjnych. Warto także zwrócić uwagę, że wysokie zaabsorbowanie aktywnościami szkolnymi łączące się z presją otoczenia (rodziców, rówieśników i nauczycieli) tworzą silny czynnik generujący stres, pojawia się też problem wystarczających zasobów psychicznych i dostępności źródeł wsparcia pozwalających na poradzenie sobie ze stresem szkolnym (Salmela-Aro et al. 2009b za: Tomaszek 2016). Istotą wypalenia szkolnego jest reakcja będąca wynikiem doświadczania chronicznego stresu przez uczniów silnie angażujących się w realizację obowiązków szkolnych (Salmela-Aro et al. 2009b, Parker, Salmela-Aro 2011). W kontekście zaangażowania i wypalenia szkolnego oraz zasobów warto przywrócić się środowiskowemu modelowi wypalenia vs zaangażowania szkolnego autorstwa Katariny Salmeli-Aro i Katji Upadaya (2014) (za: Tomaszek 2016: 69), w modelu tym podzielono główne czynniki związane z wypaleniem na trzy kategorie: „(1) Posiadane Zasoby do Uczenia się, (2) Posiadane Zasoby Osobiste, (3) Wymagania odnośnie Wyników Szkolnych”. Model opiera się na dwóch powiązanych ze sobą procesach: „(1) wysiłek generujący wyczerpanie, brak energii, [...] podjęcie zadań przekraczających możliwości jednostki, przeciążenie wymaganiami”, odpowiedzialny za pojawienie się wypalenia i (2) drugi proces opisujący aspekt motywacyjny, „[...] w którym brak odpowiednich (dostatecznych) zasobów uniemożliwia efektywne radzenie sobie z obciążającymi wymaganiami stawianymi jednostce”, co w konsekwencji prowadzi do znacznie mniejszego zainteresowania czy poświęcenia się, działania na rzecz nauki czy szkoły, a w dłuższym horyzoncie czasu do wycofania się z życia szkolnego (Tomaszek 2016: 69). Wydaje się, że istotą wypalenia szkolnego w świetle modelu zasobowego jest brak równowagi pomiędzy wymaganiami szkolnymi a zasobami ucznia (Salmela-Aro 2022). Piotr Kwiatkowski (2019: 127) wpisuje się w postrzeganie wypalenia w kontekście zasobowym i stwierdza, że „[...] wypalenie to sprzężenie zwrotne wyczerpania i autonomii, to niekontrolowana erozja systemu zasobów, naruszająca jego regulacyjną funkcjonalność” – tym samym

można przyjąć, że „[...] postępująca degradacja systemu zasobów czyni człowieka mniej zdolnym do zmiany niekorzystnego położenia”, kontekst ten pozwala oznaczyć poziom wypalenia jako ułożenie „[...] na dwubiegunowym kontinuum od pełnej funkcjonalności systemu zasobów do wyczerpania jako utrwalonej dysfunkcji tego systemu”. Analizując ujęcia zasobowe wypalenia, można wysnuć przypuszczenie, że ma ono związek z nadwyrężającą działalnością człowieka. Modele zasobowe zwracające uwagę na czynniki wewnętrzne i zewnętrzne determinujące wypalenie stanowią mogą przesłankę do przyjrzenia się dokładniej przyczynom wypalenia szkolnego.

## Przyczyny wypalenia szkolnego

Przyczyny wypalenia szkolnego, tak jak przyczyny wypalenia zawodowego nie mają jednorodnego charakteru, syndrom wypalenia szkolnego powstaje jako interakcja wielu czynników mających różnorodne źródła. Tabela pierwsza obejmuje przyczyny wypalenia szkolnego, rozumiane jako czynniki ryzyka w ujęciu trzech kategorii.

Tabela 1. Przyczyny wypalenia szkolnego

	Przyczyna	Badacz/Badaczka
Czynniki intrapersonalne	niski poziom umiejętności poznawczych	Salmela-Aro et. al. (2022)
	niski poziom ekstrawersji, wysoki poziom neurotyczności	David (2010); Mills, Huebner (1998); Bakker et. al. (2002)
	makiawelizm, psychopatia, narcyzm, niskie poczucie spójności i wysoki poziom dysregulacji emocjonalnej	Tomaszek, Muchacka-Cymerman (2021)
	postawa manifestująca się przez pośpiech, wrogość i niski poziom gotowości do aktywnego radzenia sobie ze stresem	Tomaszek, Muchacka-Cymerman (2018b)
	poczucie własnej wartości oparte na wynikach szkolnych/samoocena oparta na wydajności pracy	(Hallsten et. al. (2005) za Tomaszek 2017) Lavrijsen et. al. (2023)
	ograniczone zdolności do radzenia sobie ze stresem/przekonanie o braku kontroli nad sytuacjami stresowymi	Tomaszek (2016), Tomaszek, Muchacka-Cymerman (2018b)
	koncentracja na popełnianych błędach, porażkach, stosowanie unikowych strategii radzenia sobie ze stresem	Tomaszek (2016)
	brak zainteresowania wiedzą, brak poczucia własnej skuteczności, zewnątrzsterowność, bezradność	Muchacka-Cymerman Tomaszek (2017)
	niski poziom twardości psychicznej, pesymizm, prokrastynacja, patologiczny perfekcjonizm	Tomaszek (2017)
	niska samoocena, w obszarze kompetencji zawodowych	Onuoha (2015), Rahmati (2015) za Tomaszek (2017)
a) „stałe indywidualne cechy osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych” b) „stałe indywidualne cechy osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych”	Wilsz (2009)	

	Przyczyna	Badacz/Badaczka	
Czynniki intrapersonalne	brak umiejętności radzenia sobie ze stresem	Wilsz (2009)	
	niewystarczające zasoby intelektualne i emocjonalne	Tomaszek, Muchacka-Cymerman (2020).	
	brak zasobów osobistych	Çam, Öğülmüş (2019)	
	przewidywanie ucznia, że nie będzie w stanie zrealizować wszystkich zadań szkolnych	Korczyński (2015)	
	negatywna postawa wobec przyszłości (pesymistyczne oczekiwania wobec przyszłości)	Lacombe et. al. (2011), Aypay (2017)	
	warunkowanie przez rodziców/nauczycieli akceptacji ucznia w zależności od jego osiągnięć	Lavrijssen et. al. (2023)	
	presja rodziców na osiągnięcia	Aunola et. al. (2018), Raufelder et. al. (2015)	
	nadmiernie wysokie wymagania związane z wynikami szkolnymi	Salmela-Aro, Upadaya (2014)	
	brak wsparcia i nadmierna surowość nauczycieli	Salmela-Aro et. al. (2022)	
	wykluczenie z grupy rówieśniczej, rywalizacja między uczniami	Muchacka-Cymerman, Tomaszek (2017)	
	kontakty z nauczycielem, trudności w komunikacji	Wilsz (2009)	
	jakość relacji rodzinnych	Tomaszek (2017)	
	kompetencje nauczycieli w zakresie relacji interpersonalnych	Tomaszek, Muchacka-Cymerman (2020).	
	konflikty interpersonalne	Macałka, Tomaszek, Kosewska (2022)	
	cechy osobowości, poziom zdolności poznawczych, przekonania	Walburg (2014)	
	Czynniki organizacyjne	brak zasobów społecznych	Çam, Öğülmüş (2019)
		brak wsparcia społecznego	Wang et al. (2022)
długotrwałe przeciążenie nauką w szkole i w domu		Atroszko (2021)	
presja otoczenia odnośnie do sukcesów szkolnych		Parker, Salmela-Aro (2011)	
niewłaściwy autorytarny styl kierowania klasą; braki w zakresie kompetencji wychowawczych nauczyciela; brak dyscypliny lub nadmierna surowość; mała liczba komunikatów instruktażowych kierowanych do uczniów wypalonych; brak możliwości poświęcenia odpowiedniej ilości czasu i uwagi adekwatnie do indywidualnych potrzeb ucznia		Muchacka-Cymerman, Tomaszek (2017)	
konieczność odrabiania czasochłonnych prac domowych i brak czasu na odpoczynek i rekreację		Sikora (2010), Leśniak, (2015), Korczyński (2014)	
zbyt obszerna podstawa programowa, presja szkoły na wysokie wyniki w nauce, obciążenie ilościowe i jakościowe uczniów, kompetencje nauczycieli w zakresie nauczania,		Tomaszek, Muchacka-Cymerman, (2020)	
wysokie wymagania związane z osiąganiem wyników szkolnych	Tomaszek (2016)		

	Przyczyna	Badacz/Badaczka
Czynniki organizacyjne	niedostosowanie procesu nauczania do indywidualnych cech osobowości uczniów; nadmierna ilość informacji i zwiększenie tempa ich przekazywania ze względu na specyfikę programów nauczania, złe warunki w których odbywa się proces nauczania; wymagania niedostosowane do możliwości uczniów; niewłaściwe sposoby komunikacji; nastawienie na system sankcji i kar zamiast nagród i pochwał; ograniczanie aktywności i inicjatyw uczniów, zły klimat organizacyjny	Wilsz (2009)
	Niekorzystne warunki edukacji, nadmiar obowiązków związanych z uczeniem się	Macałka, Tomaszek, Kosewska (2022)
	presja szkolna, zaangażowanie szkolne, typ ścieżki akademickiej, adaptacja do środowiska szkolnego	Walburg (2014)

Źródło: opracowanie własne.

Analizując badania na temat wypalenia zawodowego czy wypalenia szkolnego, trudno nie zauważyć, że głównym czynnikiem odpowiedzialnym za pojawienie się wypalenia szkolnego jest stres rozumiany jako: stres doświadczany przez uczniów w procesie edukacji, można także wysnuć przypuszczenie, że jest on wynikiem interakcji czynników indywidualnych, interpersonalnych i organizacyjnych, badacze są zgodni, że chroniczny charakter stresu ma istotne znaczenie, jest głównym czynnikiem odpowiedzialnym za powstanie syndromu wypalenia szkolnego (Salmela-Aro et al. 2009, Parker, Salmela-Aro 2011; Muchacka-Cymerman, Tomaszek 2017; Tomaszek, Muchacka-Cymerman 2018a). Stanisław Korczyński (2015) nie mówi wprost o wypaleniu szkolnym, ale stwierdza, że chroniczny stres edukacyjny może prowadzić do depresji, jak również wywoływać u doświadczających go uczniów zmiany psychosomatyczne i zaburzenia zachowania. Doświadczenia uczniów w kontekście stresu przez Korczyńskiego (2015) zostały osadzone w kategoryzacji autorstwa Tadeusza Tomaszewskiego (1967), który wyróżnił pięć sytuacji trudnych, których doświadczanie powoduje powstanie stresu w ujęciu psychologicznym: sytuacje zagrożenia, sytuacje przeciążenia, sytuacje utrudnień i sytuacje deprivacji. Stanisław Korczyński (2015) zakłada, że (a) sytuacje zagrożenia uczniów mają wymiar fizyczny i psychiczny, zagrożenie tworzą: ocenianie, sprawdzanie wiedzy, krytyka ze strony nauczycieli i rówieśników, wyśmiewanie czy obrażanie lub też ekspozycja społeczna związana z odpowiedziami lub wystąpieniami na forum szkoły; (b) sytuacje przeciążenia wynikają z nadmiernej liczby zadań i obowiązków, czynności dodatkowo obciążających oraz presji związanej z wysokimi, nadmiarowymi oczekiwaniami wobec dziecka; sytuacja deprivacji wynikać może z braku zaangażowania uczniów w proces edukacji czy też z nudy doświadczanej w szkole lub z oparcia nauki przede wszystkim na literze słowa zamiast na doświadczaniu; sytuacje utrudnień związane mogą być z: hałasem podczas

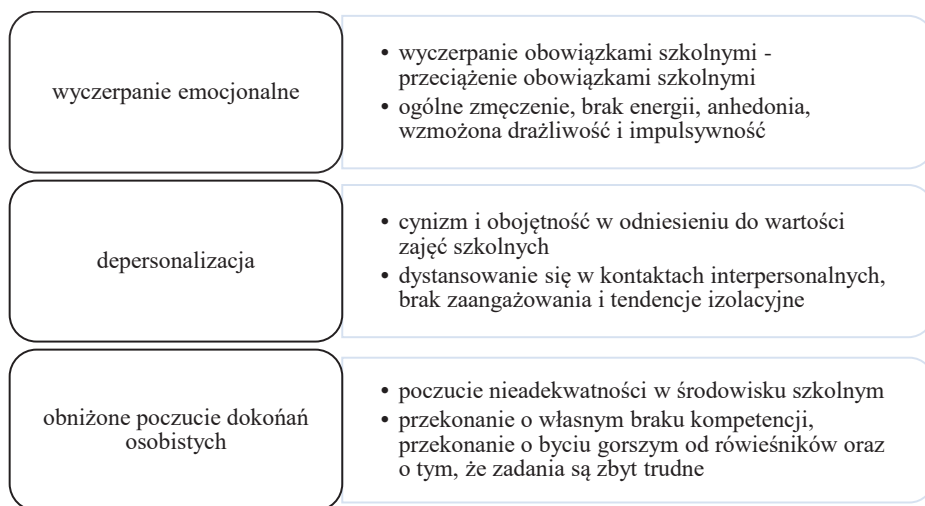
lekcji, zastępstwami, konfliktami rówieśniczymi, ale także mogą nimi być: konflikty w rodzinie, droga do szkoły, wczesne wstawanie, późne powroty.

## Konsekwencje syndromu wypalenia szkolnego

Wypalenie szkolne ma charakter procesualny, objawy wypalenia narastają i niosą ze sobą dotkliwe konsekwencje zarówno dla osób dotkniętych wypaleniem, jak i dla całego procesu edukacji, którego uczestnikami stają się wyczerpani, apatyczni, znużeni, wyalienowani i bezradni uczniowie, kompletnie pozbawieni motywacji nie tylko do nauki, ale także do jakichkolwiek aktywności szkolnych. Proces wypalenia rozciąga się w czasie, jest następstwem utraty zasobów fizycznych (poziom biologiczny) i utraty zasobów psychicznych (ideałów) w konsekwencji mierzenia się ze zbyt wysokimi wymaganiami oraz ponoszeniem porażek (Salmela-Aro i in 2009a).

Konsekwencje wypalenia, których doświadczają osoby wypalone, zaprezentować można między innymi w oparciu o trójskładowy model, którego trzy elementy przenikają się wzajemnie i warunkują nasilenie zjawiska.

Agnieszka Muchacka-Cymerman i Katarzyna Tomaszek (2017) podsumowują, że wypalenie szkolne jest zjawiskiem destrukcyjnym, doświadczający go uczniowie są w stanie wyczerpania fizycznego, duchowego, uczuciowego, są zmęczeni, bezradni i źle nastawieni do pracy, nauki. Symptomy wypalenia szkolnego dotyczą jednostek, które doświadczyły wypalenia, ich rodzin, ale także środowiska rówieśniczego i szkolnego, w których funkcjonują wypaleni uczniowie. Jolanta Wlisz (2009: 4-5) wymienia negatywne postawy i zachowania uczniów, które są konsekwencją wypalenia szkolnego: „[...] niechęć do codziennego chodzenia do szkoły; unikanie kontaktów z kolegami, uciekanie do komputera; brak zainteresowania zagadnieniami prezentowanymi na lekcji; brak wiary w otrzymywanie dobrych ocen i uzyskanie uznania ze strony nauczyciela i innych uczniów; brak wewnętrznej motywacji do uczenia się; strach przed szkołą; frustracja z powodu braku sukcesów; utrata więzi z kolegami” czy też „[...] brak zaangażowania w proces edukacyjny”. Badaczki Muchacka-Cymerman i Tomaszek (2017, 2018b) charakteryzują uczucia i stany mentalne towarzyszące uczniom doświadczającym wypalenia szkolnego: zniechęcenie, poczucie bezradności, niska samoocena, poczucie braku samorozwoju, poczucie osamotnienia, poczucie własnej nieudolności, brak motywacji do działania, brak satysfakcji z życia, prokrastynacja, depresyjność i nasilony niepokój, zdaniem badaczek mogą także pojawić się zachowania problemowe takie jak: zachowania agresywne, wagarowanie, angażowanie się w grupy destrukcyjne, konflikty z prawem, ryzykowne zachowania seksualne, nadużywanie alkoholu i narkotyków czy też zachowania suicydalne. Wymienioną listę symptomów przygotowały na podstawie analizy badań autorów zajmujących się wypaleniem szkolnym na całym



Rysunek 1. Konsekwencje wypalenia szkolnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Tomaszek (2016), *Socjopsychologiczne uwarunkowania utraty zaangażowania w aktywność szkolną*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. 69: 63-79; K. Tomaszek, A. Muchacka-Cymerman (2018a), *Wybrane środowiskowe przyczyny syndromu wypalenia uczniów ze szkół gimnazjalnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2 (248): 109-126.

świecie (Raiziene i in. 2014, Wang i in. 2015, Wilsz 2009, Mehdinezad 2011, Yang 2004, Salmela-Aro i in. 2009a, Corso i in. 2013; Wang i in. 2014, Walburg 2014).

Konsekwencje wypalenia szkolnego można także ująć tworząc kategoryzację, której podstawą jest sfera, w której uczniowie doświadczają wypalenia. Ayşe Aypay (2011) wyróżnił cztery wymiary wypalenia szkolnego: (1) wypalenie aktywnościami szkolnymi, (2) wypalenie związane z rodziną, (3) utrata zainteresowania szkołą i (4) niedopasowanie do wymagań szkolnych, wymiary te dotyczyły przede wszystkim uczniów w wieku 11-14 lat. Ayşe Aypay (2012) badając młodzież starszą dostrzega, że zjawisko wypalenia jest szersze, tworzy siedmioelementową strukturę, która w pełniejszy sposób oddaje istotę wypalenia: (1) wypalenie związane z rodziną (2) wypalenie związane z postawą nauczycieli, (3) wypalenie związane z zadaniami domowymi, (4) wypalenie związane z nauką, (5) potrzeba odpoczynku i czasu na rozrywkę, (6) odczucie niedostateczności w szkole i (7) utrata zainteresowania szkołą. Przyglądając się tym wymiarom można dostrzec, że pokazują one te obszary funkcjonowania ucznia, w których następuje znaczna dezorganizacja nie tylko jego działania, ale także otoczenia w którym odbywa się proces edukacji. Wypalenie szkolne dotyczy wszystkich uczestników procesu edukacji, zmiana nastawienia uczniów, brak ich zaangażowania, wycofywanie się z aktywności szkolnej oddziałują na rówieśników, ale także na nauczycieli przekazujących im wiedzę, na których położony jest nacisk uzyskiwania wysokich wyników przez uczniów danej szkoły,



a tym samym globalnie przez szkołę, która bywa oceniana poprzez różnego rodzaju rankingi wyników szkolnych, olimpiad czy konkursów przedmiotowych. Istnieje zatem duże prawdopodobieństwo, że wypalenie szkolne dotyczyć będzie także nauczycieli tych samych szkół w związku ze znaczeniem stresującego klimatu organizacyjnego, klimatu szkoły, który będzie generował stres wszystkich uczestników środowiska edukacyjnego.

### **Profilaktyka wypalenia szkolnego – przeciwdziałanie wzrastającemu zagrożeniu**

W tabeli pierwszej wymienione zostały determinanty wypalenia szkolnego. Czynniki intrapersonalne, interpersonalne oraz środowiskowe mogą mieć ogromne znaczenie dla wystąpienia u uczniów syndromu wypalenia, istotne być może to, że każdy z tych czynników może ale nie musi być czynnikiem ryzyka, ponieważ w procesie edukacyjnym może dochodzić do osłabiania znaczenia czynników, np. brak wystarczających zasobów osobistych w postaci braku zainteresowania wiedzą może zostać osłabiony poprzez pojawienie się na ścieżce edukacyjnej nauczyciela, którego pasja do przedmiotu i ciekawego przekazywania wiedzy wzbudzi w uczniach zainteresowanie, zainspiruje ich do własnych poszukiwań. Oczywiście jest to założenie, które należy sprawdzić empirycznie. Wybrane czynniki ryzyka, przy odpowiednim przewartościowaniu mogą stać się czynnikami ochronnymi, przykładem takim może być niski wskaźnik neurotyczności, uczniowie stabilni emocjonalnie są mniej narażeni na wypalenie szkolne. Wydaje się, że odpowiednim kierunkiem minimalizowania narażenia na wypalenie szkolne byłoby przyjrzenie się oddzielnie każdej grupie czynników i ryzyka i stworzenie takiego środowiska funkcjonowania ucznia, które ograniczy wystąpienie czynników zagrożenia lub zminimalizuje ich znaczenie w kontekście interakcji z innymi czynnikami, w tym czynnikami ochronnymi. Takie działa są możliwe jedynie w sytuacji głębokiej współpracy kilku środowisk, środowiska szkolnego – podstawowa rola należy do nauczycieli, pedagogów i dyrekcji szkół (rozszerzonego do środowiska polityczno-prawnego, które jest odpowiedzialne za system edukacji, w tym programy szkolne, zalecane metody nauczania, weryfikacji wiedzy); środowiska rodzinnego – gdzie podstawowa rola należy do rodziców, opiekunów, wiąże się ona ze znaczeniem wyników uzyskiwanych przez dzieci, presją na osiągnięcie sukcesu oraz klimatem rodzinnym w zakresie roli przypisywanej szkole w wychowaniu i nauczaniu dziecka; oraz czynnika, który trudno nazwać środowiskiem, są to czynniki wewnętrzne warunkowane genetycznie i rozwijane w procesie socjalizacji i wychowania, szczególnie znacznie należy tu przypisać cechom osobowości oraz poziomowi odporności psychicznej w kontekście radzenia sobie ze stresem, jak również wyuczonym metodom czy strategiom indywidualnym radzenia sobie ze stresem (w tym wymiarze cenna jest rola rodziców oraz

profesjonalistów: psychologów czy pedagogów). Przeciwnieństwem wypalenia szkolnego jest zaangażowanie szkolne. Podjęcie działań w kierunku jego zwiększania budującego dobrostan psychiczny ucznia i osiąganie przez niego ogólnej satysfakcji życiowej może stać się sposobem przeciwdziałania lub opóźnienia zaistnienia syndromu wypalenia. Zapobieganie wypaleniu szkolnemu w szerokim horyzoncie czasu może opierać się na dwutorowej profilaktyce: (a) profilaktyka i działania w obszarze ochrony i kształtowania cech osobowości chroniących przed wypaleniem szkolnym oraz tworzenie bezpiecznego, mniej stresogennego środowiska szkolnego dla wszystkich uczniów od najniższych etapów edukacyjnych (b) praca z uczniami wypalonymi w zakresie modyfikacji zachowań i tworzenia postaw zorientowanych na budowanie zasobów, radzenie sobie ze stresem i kształtowanie otwartości poznawczej, a w środowisku szkolnym identyfikacja czynników generujących stres i minimalizowanie ich oddziaływanie.

## Bibliografia

- Atroszko B. (2021), *Dlaczego uczniowie polskich szkół są przeciążeni nauką?*, [w:] *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD. students and assistants QUAERE 2021 vol. XI. June 28-30, 2021*, Magnanimitas, Hradec Králové: 566-574.
- Aunola K., Sorkkila M., Viljaranta J., Tolvanen A., Ryba T. (2018), *The role of parental affection and psychological control in adolescent athletes' symptoms of school and sport burnout during the transition to upper secondary school*, „Journal of Adolescence”, 69: 140-149.
- Aypay A. (2011), *Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8: A Study of Validity and Reliability*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, 11 (2), Spring: 520-527.
- Aypay A. (2012), *Secondary School Burnout Scale (SSBS)*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, 12 (2): 782-787.
- Aypay A. (2017), *A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students*, „Educational Sciences-Theory & Practice”, 17 (4): 1345-1359.
- Çam Z., Öğülmüş S. (2019), *From Work Life to School: Theoretical Approaches for School Burnout*, „Current Approaches in Psychiatry”, 11 (1): 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: 90-104.
- Freudenberger H. (1974), *Staff burnout*, „Journal of Social Issues”, 30: 159-165.
- Freudenberger H., Richelson G. (1980), *Burnout: The High Cost of High Achievement*, Garden City, New York, Doubleday.
- Korczyński S. (2014), *Stres edukacyjny gimnazjalistów*, „Rocznik Polsko-Ukraiński”, 16: 89-110.
- Korczyński S. (2015), *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*, Difin, Warszawa.
- Kulik M. (2008), *Cierpienie, które przerasta, czyli o wypaleniu lekarzy pracujących z ludźmi przewlekle chorymi*, „Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim”, t. 15: 81-112.
- 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, Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie: 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): 823.
- Lavrijsen J., Soenens B., Vansteenkiste M., Verschueren K. (2023), *When Insecure Self-Worth Drains Students' Energy: Academic Contingent Self-Esteem and Parents' and Teachers' Perceived Conditional Regard as Predictors of School Burnout*, „Journal of Youth and Adolescence”, 52: 810-825.
- Leśniak B. (2015), *Szkoła jako źródło sytuacji trudnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 18 (3) (71): 101-112.
- Litzke S., Schuh H. (2007), *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Macałka E., Tomaszek K., Kossewska J. (2022), *Wypalenie szkolne jako mediator relacji między perspektywą temporalną a nasileniem depresji u adolescentów*, „Resocjalizacja Polska” 24: 305-325.
- Maslach Ch. (2009), *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN: 13-32.
- Muchacka-Cymerman A., Tomaszek K. (2017), *Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia. Przegląd literaturowy*, „Forum Oświatowe”, Vol. 29, No. 2 (58): 95-115.
- Nieuwenhuis S., van der Mee D.J., Janssen T.W., Verstraete L.L., Meeter M., van Atteveldt N.M. (2023), *Growth mindset and school burnout symptoms in young adolescents: the role of vagal activity as potential mediator*, „Frontiers in Psychology”, 14: 1176477.
- Parker P., Salmela-Aro K. (2011), *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*, „Learning and Individual Differences”, 21 (2): 244-248.
- Pines A., Aronson E. (1988), *Career burnout: Causes and Cures*, New York, Free Press.
- Raufelder D., Hoferichter F., Ringeisen T., Regner N., Jacke C. (2015), *The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations*, „Journal of Child and Family Studies”, 24 (12): 3742-3756.
- Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.E. (2009b), *School burnout inventory (SBI) reliability and validity*, „European Journal of Psychological Assessment”, 25 (1): 48-57.
- 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): 1316-1327.
- Salmela-Aro K., Tang X., Upadaya K. (2022), *Study demands-resources model of student engagement and burnout*, [w:] *Handbook of research on student engagement*, red. A. Reschly, S. Christenson, Cham, Springer International Publishing: s. 77-93.
- Salmela-Aro K., Upadaya K. (2014), *School burnout and engagement in the context of demands-resources model*, „British Journal of Educational Psychology”, 84: 137-151.
- Sęk H. (2009), *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 83-113.
- Sikora R. (2010), *Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej*, „Forum Oświatowe”, 22 (2) (43): 37-48.
- Tomaszek K. (2016), *Socjopsychologiczne uwarunkowania utraty zaangażowania w aktywność szkolną*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. 69: 63-79.
- Tomaszek K. (2017), *Samoocena i jakość relacji społecznych jako czynniki chroniące przed syndromem wypalenia szkolnego*, „Ruch Pedagogiczny”, 4: 87-105.

- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2018a), *Wybrane środowiskowe przyczyny syndromu wypalenia uczniów ze szkół gimnazjalnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (248): 109-126.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2018b), *Radzenie sobie ze stresem i patogenny wzór zachowania A jako predyktory wypalenia szkolnego uczniów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 21(3) (83): 67-76.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A. (2020), *Wypalenie szkolne u adolescentów: raport z badań polsko-amerykańskich*, Kraków, Wydawnictwo Petrus.
- 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): 283-302.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A., (2022), *How Do High and Low Burnout Students Cope with Stressful Situations? Examining Associations Between Coping Mechanism and School Burnout Syndrome*, „Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review”, nr 36 (1): 199-215.
- Walburg V. (2014), *Burnout among high school students: A literature review*, „Children and Youth Services Review”, 42: 28-33.
- Wilsz J. (2009), *Przyczyny wypalenia uczniów w procesie edukacyjnym*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, red. C. Plewka, Radom, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji – PIB, 106-115.