

Renata Machalska

Podmiotowość uczniów niepełnosprawnych w świetle opinii nauczycieli sprawujących nad nimi opiekę

Podstawy Edukacji 3, 451-472

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Renata Machalska

Podmiotowość uczniów niepełnosprawnych w świetle opinii nauczycieli sprawujących nad nimi opiekę

Wstęp

Rola, jaką pełni nauczyciel we współczesnej szkole, jest wieloaspektowa. Dotyczy ona bowiem realizacji trzech podstawowych funkcji szkoły: funkcji kształcącej, funkcji wychowawczej i funkcji opiekuńczej (A. Krajewska, 1995, s. 63).

Badania prowadzone na tej grupie zawodowej dotyczą społecznej roli człowieka w odniesieniu do osobowości i jej rozwoju, a także wpływu na daną strukturę społeczną, z którą jest powiązany. Od nauczycieli – zarówno tych, którzy pracują zarówno w placówkach ogólnodostępnych, jak i specjalnych – oczekuje się twórczej aktywności.

Tylko nauczyciel, który charakteryzuje się twórczą postawą, poczuciem autonomii i chęcią do wprowadzania zmian i innowacji, jest w stanie sprostać oczekiwaniom społecznym i zmieniającym się wymogom odnośnie do posiadanych kompetencji (A. Gajdzica, 2008, s. 20).

Artykuł będzie się odnosić do kwestii zagrożenia syndromem wypalenia zawodowego w grupie pedagogów specjalnych pracujących z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi w nauczaniu indywidualnym i zespolowym.

Edukacja osób z głęboką wieloraką niepełnosprawnością

Kształceniem specjalnym obejmuje się osoby, u których – na podstawie kompleksowych badań diagnostycznych przeprowadzonych przez zespół orzekający, w skład którego wchodzi: lekarze, psycholodzy, pedagodzy i logopedzi powołani w poradniach psychologiczno-pedagogicznych – stwierdzono specjalne potrzeby edukacyjne.

Definicja niepełnosprawności intelektualnej określa, iż jest to stan charakteryzujący się

[...] istotnie niższym od przeciętnego ogólnym poziomem funkcjonowania intelektualnego, któremu towarzyszą istotne ograniczenia w funkcjonowaniu przystosowawczym, przynajmniej, w zakresie dwu spośród wielu takich sprawności, jak:

- komunikowanie się słowne;
- porozumiewanie się;
- samoobsługa (troska o siebie);
- radzenie sobie w obowiązkach domowych;
- sprawności interpersonalne;
- korzystanie ze środków zabezpieczenia społecznego;
- kierowanie sobą;
- zdolności szkolne;
- praca;
- sposoby spędzania czasu wolnego;
- troska o zdrowie.

Niższy poziom funkcjonowania intelektualnego i istotne ograniczenia w zachowaniu przystosowawczym muszą wystąpić przed 18. rokiem życia (Z. Sękowska, 1998, s. 216).

Zdaniem M. Orkisz osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną

[...] jest całkowicie zależna od innych, nie rozumie otaczającego ją świata, nie potrafi rozwiązać najprostszych problemów dnia codziennego. Często nie umie poruszać się samodzielnie, musi być karmiona, obsługiwana w toalecie. Niekiedy nie potrafi wyrazić swoich potrzeb, uczuć, jest zagubiona nawet pośród bliskich; sposób, w jaki woła o pomoc, jest bowiem niezrozumiały dla otoczenia (M. Orkisz, 2000, s. 6).

W opinii J. Kostrzewskiego w przypadku tej niepełnosprawności intelektualnej sprawność spostrzegania jest głęboko zaburzona. Niekiedy nie udaje się nawet wywołać skupienia uwagi na przedmiocie. Najczęściej występującymi reakcjami są te, które występują na skutek bodźca sygnalizującego pokarm. W wyniku niedorozwoju procesów orientacyjno-poznawczych porozumiewanie z otoczeniem odbywa się za pomocą pojedynczych, nieartykułowanych dźwięków. Osoby te są w stanie opanować dwa-trzy wyrazy,

zaś ich rozumienie mowy ograniczone jest do kilku prostych poleceń. Maksymalny poziom dojrzałości społecznej jest równy dojrzałości czterolatka w normie intelektualnej, a w przypadku myślenia nie są w stanie przekroczyć Piagetowskiego okresu inteligencji sensoryczno-motorycznej, która u dziecka o prawidłowym rozwoju umysłowym przypada na pierwsze dwa lata życia (J. Kostrzewski, 1981, s. 97-105).

Niektóre z nich potrafią wyrażać radość uśmiechem, a smutek płaczem. Przywiązują się do osób, które się nimi opiekują, karmią je. Przywiązanie trwa tak długo, jak długo widzą opiekunkę. Występują u nich stany podwyższonego lub obniżonego nastroju, a także nieumotywowane wahania nastroju (R. Kościelak, 1989, s. 53).

W głębokiej niepełnosprawności intelektualnej współwystępują jeszcze dodatkowe zaburzenia, wśród których wymienia się:

- zaburzenia ze spectrum autyzmu (ASD);
- mózgowie porażenie dziecięce (MPD);
- epilepsja/padaczka i zespoły padaczkowe (bardzo często w postaci lekoopornej);
- deformacje i zniekształcenia ciała;
- głuchota;
- ślepotą;
- genetyczne zespoły zaburzeń;
- inne zaburzenia o.u.n. o niewyjaśnionej etiologii.

Głęboka wieloraka niepełnosprawność dotyczy więc kompleksowego ograniczenia rozwoju jednostki. Ograniczenie to odnosi się do wszystkich możliwości, doświadczenia i ekspresji. Rozwój emocjonalny, poznawczy i fizyczny takiej osoby jest na ogół wyraźnie zniekształcony. Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do zachowań społecznych i umiejętności porozumiewania się z otoczeniem (M. Zaorska, 2008, s. 80-81).

Postępy w pracy z tymi uczniami są bardzo powolne, prawie niezauważalne.

Do 1997 roku osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim na mocy decyzji zespołów orzekających były zwalniane z obowiązku szkolnego. Tym samym pozbawiano je szansy na rozwój, stwierdzając, że nie roszą nadziei na realizację jakiegokolwiek programu szkolnego. Osoby te pozostawały więc w domach rodzinnych, bez szansy na jakąkolwiek specjalistyczną opiekę. Dopiero Rozporządzenie MEN z 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim zmieniło tę sytuację, określając jednocześnie formy i metody pracy z nimi.

W myśl rozporządzenia osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim są objęte obowiązkiem nauki do ukończenia 25. roku

życia na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Formą realizacji obowiązku szkolnego są zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze prowadzone w grupach od dwóch do czterech osób bądź nauczanie indywidualne.

Wymiar zajęć, w zależności od możliwości psychofizycznych oraz specyficznych potrzeb rewalidacyjnych uczestników zajęć, wynosi:

- zespołowo - cztery godziny dziennie (20 godz. tygodniowo);
- indywidualnie - dwie godziny dziennie (10 godz. tygodniowo) (MEN, 1997).

Praca pedagoga specjalnego z uczniem głęboko wielorako niepełnosprawnym

Specyfika nauczania dzieci i młodzieży z głęboką wieloraką niepełnosprawnością

[...] polega na wychowaniu i nauczaniu całościowym, zintegrowanym, opartym na zmysłowym poznawaniu otaczającego świata - w całym procesie edukacji [...]. Należy uznać prawo osób niepełnosprawnych do rozwoju we własnym tempie i uwzględnić to prawo podczas ustalania kierunków pracy. Z opisanego wyżej powodu podstawa programowa nie przypisuje kolejnym etapom edukacyjnym w szkole podstawowej i gimnazjum odrębnych celów i nie wyróżnia dla nich odrębnych zadań ani treści (MEN, 2001, s. 28-29).

Dla osoby z głęboką wieloraką niepełnosprawnością kontakt z odpowiednio przygotowanym do takiej pracy nauczycielem może być pierwszym spotkaniem z przyjazną jej osobą, z kimś, kto podejmie trud uporządkowania ich świata, nauczenia ich, że są i że mogą czegoś chcieć. Tutaj edukacja „ze względu na inny układ wrodzonych i środowiskowych czynników warunkujących rozwój będzie nauczaniem indywidualnym” (K. Ostrowska, 2000, s. 4).

Praca pedagoga specjalnego z jednostką niepełnosprawną wymaga, by posiadał on nie tylko duży zasób wszechstronnej wiedzy, lecz by posiadał umiejętność wykorzystania jej w pracy. Musi też posiadać umiejętność dokonywania w niej odpowiedniego wyboru, by sprostać każdej sytuacji. Pamiętać przy tym trzeba, że żadna sytuacja nie jest nigdy identyczna z poprzednią, lecz ciągle się zmienia i wymaga wciąż nowych i specyficznych sposobów postępowania i rozstrzygnięcia (H. Borzyszkowska, 1983, s. 9).

Nauczyciel musi mieć świadomość tego, że sam nie pomoże swojemu wychowankowi, że będzie potrzebował wyczerpujących informacji o nim od rodziców, opiekunów, lekarza prowadzącego i wielu innych specjalistów,

którzy ze względu na specyfikę zaburzeń danego ucznia mogą dysponować informacjami niezwykle przydatnymi w organizacji procesu nauczania.

Podmiotowe traktowanie ucznia – wychowanka wyraża się w tworzeniu takich sytuacji wychowawczych, w których będzie on mógł doświadczyć prawa wyboru, podejmowania decyzji [...]. Zadaniem, a nawet posłannictwem nauczyciela jest inspirowanie dziecka, by miało wolę życia, wytrwania, działania oraz odwagę bycia autentycznym. Podmiotowe wychowanie ucznia jest zadaniem pedagogiki specjalnej, w takim samym stopniu jak przygotowanie go do czynnej akceptacji swojego stanu i do życia w świecie ludzi pełnosprawnych (O. Lipkowski, 1977, s. 9).

Bazą do zorganizowania działalności edukacyjnej i terapeutycznej jest znajomość potrzeb osób głęboko wielorako niepełnosprawnych i sposobów ich zaspokajania. Wszelkie niepożądane zachowania dziecka, określane niekiedy mianem „zachowań trudnych”, mogą być sygnałem niezaspokojenia jakiejś potrzeby. Zachowania niepożądane to przecież nic innego jak reakcja obronna na to, co proponujemy bez uwzględnienia indywidualności dziecka. Efektywność zastosowanej przez nas terapii osiągniemy wtedy, gdy dobrze rozpoznamy i zlikwidujemy przyczynę niepokojącego nas zachowania. Osoby głęboko wielorako niepełnosprawne na skutek wielu uszkodzeń i ograniczeń mają specyficzne potrzeby, które muszą być pierwszej kolejności zaspokojone, aby mogły się rozwijać i nawiązać kontakty z innymi (D. Prysak, S. Wrona, 2008, s. 406).

Nie należy zapominać, że każde dziecko jest inne i nie będzie w jednakowym tempie przyswajało pewnych umiejętności. Zdarzają się okresy bardzo dobrego funkcjonowania dziecka, ale bywa też tak, że w pewnym momencie następuje regres, wszystkie dotychczas wypracowane umiejętności zanikają i trzeba rozpoczynać pracę od początku. Taki stan rzeczy najczęściej można zaobserwować po okresie wakacyjnym, kiedy to brak odpowiedniej stymulacji powoduje, że nabyte zdolności z powodu nieutrwalania ich są zapominane. Także etap dojrzewania jest na niektórych uczniów okresem, w trakcie którego obserwuje się zahamowanie rozwoju i zatrzymanie się na etapie sprzed jego nadejścia. Ostatnim – prawdopodobnie najczęstszym w przypadku omawianych uczniów czynnikiem powodującym regres w rozwoju – są ataki padaczkowe. Dzieci z głęboką wieloraką niepełnosprawnością w większości przypadków mają czynną padaczkę, niekiedy jest ona lekooporna albo występuje w postaci rzadkiego zespołu padaczkowego. Wiadomo, że każdy taki atak wpływa niekorzystnie na funkcjonowanie dziecka, tak jak leki, które powodują otępienie. Dlatego tak ważne jest odpowiednie przygotowanie osób pracujących indywidualnie z tymi uczniami do prowadzenia zajęć edukacyjnych.

Stres w zawodzie nauczyciela

Reforma oświaty wymaga od nauczycieli zupełnie nowego podejścia do kwestii edukacyjnych. Jej powodzenie zależy w znacznej mierze od ich zaangażowania w poprawę jakości pracy własnej, szkół i placówek. Zmiana priorytetów edukacyjnych nakłada na niego obowiązek indywidualnego organizowania procesu edukacji na podstawie własnego doboru środków, metod i programów autorskich (E. Kahl, 1998).

Stres jest zjawiskiem, którego nie da się uniknąć przy wykonywaniu każdego niemalże zawodu. Problem tego typu powstaje, gdy człowiek spostrzega dane zjawisko, sytuację bądź obiekt jako zagrażające jego życiu, zdrowiu czy też integracji społecznej. W pracy stres wywołany być może koniecznością ponoszenia ryzyka zawodowego, wynikającego z samego jej charakteru, warunków, metod organizacji czy też wadliwej kooperacji (S. Siek, 1989).

Do zawodów o dość dużym ryzyku stresu zaliczyć należy te, w których istnieje konieczność angażowania się w sprawy ludzi.

Doświadczenie stresu przez nauczycieli w znacznym stopniu obniża efektywność ich pracy dydaktycznej i wychowawczej (S. Tucholska, 1996). W jego powstawaniu znaczącą rolę odgrywają właściwości interpsychiczne, takie jak stałe cechy osobowościowe (np.: cierpliwość, wytrwałość), mogące modyfikować percepcję stresową, a to z kolei przyczynia się do zróżnicowanych reakcji stresowych u poszczególnych osób, nawet mimo identycznych warunków zewnętrznych.

Reakcja stresowa narusza istniejącą równowagę, co wymaga uruchomienia przez jednostkę jej rezerw, które mogą okazać się niewystarczające do przywrócenia stanu równowagi.

W myśl definicji R. Lazarusa i S. Folkmana za stres przyjęto określoną relację między jednostką a otoczeniem, którą osoba ocenia jako obciążającą bądź przekraczającą jej zasoby i zagrażającą jej dobrostanowi.

C. Kyriacou i J. Sutcliffe – psychologowie z Uniwersytetu Cambridge – stres nauczycielski określają jako wystąpienie negatywnych emocji (np.: gniewu lub depresji) będących rezultatem wykonywanego zawodu (S. Tucholska, 1999). Towarzyszą temu zwykle patologiczne zmiany biochemiczne i fizjologiczne, będące wynikiem wykonywanego zawodu i uwarunkowanych stawianymi im wymaganiami.

Traktując je przy tym jako zagrażające ich samoocenie i dobremu samopoczuciu i uwarunkowanych mechanizmami radzenia sobie, by zredukować spostrzeganie zagrożenia (S. Tucholska, 1999, s. 227).

Z badań dotyczących częstości występowania stresu nauczycielskiego wynika, że w tym zawodzie jego poziom jest wysoki – niekiedy nawet ekstremalnie wysoki. Istotnym faktem jest to, że mimo odczuwalnego stresu

większość czynnych zawodowo nauczycieli (60–70%) czerpie satysfakcję z wykonywanego zawodu. „Wzrost zawodowych oczekiwań wobec nauczycieli przyczynia się do wyraźnego nasilenia doświadczalnego przez nich stresu” (S. Tucholska, 1996, s. 408).

C. Kyriacou i J. Sutchiffe na podstawie badań z udziałem nauczycieli ustalili, że do najczęściej występujących symptomów stresu obejmującego reakcje fizjologiczne oraz psychologiczne należą m.in.: bezradność, bóle głowy, depresyjność, sfrustrowanie, poczucie wyczerpania i nasilenie się złości. Stwierdzili jednocześnie, że fizjologiczne zmiany towarzyszące stresowi nauczycielskiemu doprowadzić mogą nie tylko do objawów psychosomatycznych, ale także bardziej przewlekłych symptomów, np.: choroby wieńcowej czy nawet zaburzeń zdrowia psychicznego (S. Tucholska, 1996). Zwrócić uwagę należy jednak też na to, że

[...] istnieje stresorodna grupa cech osobowości, do których należą: zbyt wysokie ambicje i aspiracje, nadmierny perfekcjonizm w działaniu, poganianie siebie do coraz to większych wyczynów, silna potrzeba dominowania [...] (S. Tucholska, 1996, s. 410).

Badając zjawisko odporności na stres (przy jednoczesnym traktowaniu go jako cechy osobowości), Kocowski dokonał charakterystyki osób w zależności od stopnia nasilenia tej cechy. Wyróżnił m.in. dwa typy osób nieodpornych na stres, czyli typ:

- nadpobudliwy (osoby, które szybko mówią, popełniają wiele błędów, są aktywne, ale niesprawne);
- hamulcowy (zachowujący się biernie w stresie, są to ludzie spowolnieni, sparyalizowani) (S. Siek, 1989, s. 20).

U osób nieodpornych na stres widoczne było nasilenie poczucia niższości i braku wiary w siebie i swoje uzdolnienia, a także wysoka impulsywność i lękliwość oraz niemożność opanowania wywołanych przez emocje aktualnie przeżywane. Niższą odpornością na stres wykazywały także osoby neurotyczne. Silny stres zawodowy u nauczycieli prowadzi do obniżenia zawodowej sprawności (dydaktycznej i wychowawczej), zaniża u nich samoocenę, powoduje, że zmniejsza się satysfakcja z wykonywanego zawodu oraz umiejętności decydowania, a także precyzyjność oceny i wydawanych sądów (S. Tucholska, 1996).

Syndrom wypalenia zawodowego w pracy nauczyciela – przyczyny pojawiania się i jego rozwój

Termin „wypalenie” pojawił się w literaturze w 1974 roku. Po raz pierwszy zjawisko to opisał H. Freudenberg jako

[...] swoisty syndrom objawów przejawiający się na poziomie fizycznym (zmęczenie, bóle głowy, wzmożona podatność na zachorowania), na poziomie behawioralnym (łatwość wpadania w złość, zniechęcenie) (A. Krawulska-Ptaszyńska, 1992, s. 403).

W myśl opracowanej w 1982 roku przez Ch. Maslach pierwszej spójnej koncepcji zjawiska zespół wypalenia jest odpowiedzią ze strony organizmu na długotrwały stres emocjonalny. Zawiera trzy podstawowe komponenty:

- emocjonalne wyczerpanie z towarzyszącymi mu: utratą energii i sił oraz uczucie zmęczenia;
- depersonalizacja – pojawiająca się wraz z negatywnym nastawieniem do innych osób, a przy tym także uprzedmiotowienie i nieczułe reakcje na ich potrzeby. Widoczne jest także wycofywanie się i zachowywanie dystansu w stosunku do innych;
- brak satysfakcji z efektów pracy. Doprowadza to do niskiej samooceny, trudności w radzeniu sobie z problemami, poczucia klęski, depresji (A. Krawulska-Ptaszyńska, 1992, s. 404).

Opisywane przez Ch. Maslach objawy, według wielu autorów, pojawiają się stopniowo, a proces wypalenia ma charakter fazowy. W pierwszym etapie stresujące w pracy czynniki wywołują napięcie, irytację oraz uczucie zmęczenia. Powstają wtedy typowe dla emocjonalnego wyczerpania objawy. Stopniowe dystansowanie się od wszystkich problemów związanych z pracą, cynizm, obojętność na problemy innych i apatyczność są wynikiem niemożności radzenia sobie z nieprzyjemnymi doznaniem. Efektem są pogłębiające się trudności, frustracja i rozgoryczenie.

Przyczyny wypalenia tkwią między innymi w indywidualnych cechach ludzi. Bardziej podatne na wypalenie są osoby wysoko reaktywne, u których dochodzi do silnego pobudzenia nawet pod wpływem stosunkowo słabych bodźców. Osoby te żywo i intensywnie reagują na stymulację ze strony otoczenia. Ponadto wykazano, że siła objawów wypalenia w przypadku nauczycieli koreluje pozytywnie z wewnętrznym poczuciem kontroli. Osoby przekonane, że potrafią kontrolować następstwo własnych działań, okazały się bardziej podatne na wypalenie zawodowe od tych, którzy twierdzą, iż nie mają wpływu na to, co spotyka ich w życiu (M. Kliś, J. Kossewska, 1998, s. 129).

Lęk, zdolność kontroli emocjonalnej, wrogość wobec otoczenia, a także preferowanie biernych strategii radzenia sobie ze stresem należą również do dodatnio korelujących z wypaleniem zawodowym.

Analizując przyczyny wypalenia z perspektywy praktykującego psychoterapeuty J. Fengler wymienia wiele zachowań, motywów i przekonań osoby pomagającej, które z czasem dla niej samej stają się obciążeniem: wypróbowywanie różnorodnych metod mimo braku jednoznacznych informacji o ich skuteczności, samooskarżanie, uwikłanie w problemy odbiorcy pomocy, „fałszywa troska” itd. Stwierdzić więc można, że istota wypalenia leży w poznawczym systemie pomagającego, w jego irracjonalnym przekonaniu o pełnionej misji, poczuciu się do odpowiedzialności za innych, jego niepewności, a nawet zwątpieniu we własne kompetencje.

Wspomniane na wstępie komponenty, wymieniane przez Ch. Maslach, stanowią fazy rozwoju wypalenia. Skutkiem może być przyjęcie przez pracownika jednej z dwóch strategii zachowań. Może on mimo braku efektów intensyfikować wysiłki, jak również zacząć unikać pracy. Na skutek bezużyteczności wysiłków rodzi się postawa agresywna. Występują ponadto niechęć i zazdrość w stosunku do współpracowników, a także stany depresyjne. Charakterystyczny jest u takiego pracownika brak wglądu w przyczyny takiego stanu (J. Fengler, 1999).

Skutki wypalenia zawodowego u nauczycieli mają szczególne znaczenie. Dotyczą one – oprócz nich samych – także dzieci i młodzieży pozostających w kontaktach z nimi. Negatywne skutki wypalenia zawodowego mogą także rozszerzać się na inne sfery życia osoby dotkniętej tym syndromem. Konsekwencją tego mogą być narastające problemy rodzinne, ucieczki w chorobę, niekiedy nadmierne spożywanie alkoholu, a także pojawienie się trudności natury psychologicznej (J. Fengler, 1999, s. 81).

Syndrom wypalenia zawodowego w świetle badań

Ponad trzydziestoletnie badania nad syndromem wypalenia zawodowego nastręczały badaczom wiele problemów co do konceptualizacji tego zjawiska. Liczne badania przeprowadzono, podążając za tokiem myślenia Ch. Maslach akcentującej bardzo mocno udział czynników społecznych w wypaleniu zawodowym oraz że istnieją specyficzne cechy środowiska oraz warunki pracy sprzyjające jego powstawaniu.

Należą do nich:

- niski status społeczny i materialny;
- autokratyczny styl zarządzania;
- nadmierne wymagania;

- niejednoznaczność zadań;
- niewłaściwe relacje interpersonalne;
- brak wsparcia społecznego ze strony współpracownika i opieki merytorycznej (superwizji) ze strony przełożonych;
- konflikt ról (L. Golińska, W. Świętochowski, 1998).

Oprócz czynników społecznych mających wpływ na powstawanie syndromu wypalenia zawodowego istotne znaczenie mają także względnie stałe indywidualne właściwości pracowników. Przedmiotem analiz najczęściej były wiek i płeć, elementy poznawcze struktur osobowości, oczekiwania i wartości (L. Golińska, W. Świętochowski, 1998) oraz poczucie kontroli (A. Krawulska-Ptaszyńska, 1992) i kompetencji zawodowej zarówno w wymiarze ogólnym, jak i specyficznym dla każdego zawodu (H. Sęk, 1996), a także poziomu lęku i kontroli emocjonalnej (L. Golińska, W. Świętochowski, 1998).

Wyniki badań wskazują, że osoby wysoko reaktywne są bardziej podatne na wyczerpanie emocjonalne niż osoby nisko reaktywne (L. Golińska, W. Świętochowski, 1998).

Jednym z najważniejszych czynników – w świetle badań związanych z syndromem wypalenia zawodowego – są oczekiwania zawodowe. W badaniach uzyskano istotne wskaźniki korelacji pomiędzy rozbieżnością w zakresie oczekiwań ze wszystkimi trzema wymiarami wypalenia zawodowego (L. Golińska, W. Świętochowski, 1998).

Badania nad syndromem wypalenia zawodowego wśród nauczycieli szkół średnich, które przeprowadzili L. Golińska i W. Świętochowski, wykazują, że:

- zjawiska tego doświadcza ponad 1/5 nauczycieli, zaś wśród nauczycieli szkół średnich co trzecia osoba;
- wsparcie przełożonych jest skutecznym czynnikiem zapobiegającym powstawaniu wypalenia zawodowego;
- stwierdzono pewne uwarunkowania temperamentalne sprzyjające pojawieniu się wypalenia: powstaje ono łatwiej i szybciej u osób wysoko reaktywnych z racji ich większej wrażliwości na istnienie lub brak wsparcia ze strony przełożonych, a przypuszczalnie także ze względu na ich podwyższoną podatność na stres (w tym na stres zawodowy). Temperament jest również związany z poczuciem satysfakcji zawodowej – najrzadziej pojawia się ona u osób o wysokim poziomie reaktywności i jednocześnie o dużej ruchliwości procesów nerwowych;
- wysoka motywacja osiągnięć zmniejsza, zaś wewnętrzne poczucie kontroli zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się syndromu wypalenia zawodowego (L. Golińska, W. Świętochowski, 1998).

Na gruncie pedagogiki specjalnej zagadnieniem wypalenia zawodowego zajmowali się m.in. tacy badacze, jak M. Sekułowicz (2002), I. Chrzanowska (2004) i Z. Palak (2008), które analizowały tę problematykę w odniesieniu do

nauczycieli pracujących głównie z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu lekkim.

Zarys problematyki i metod badawczych

Przeprowadzone badania własne odnoszą się do syndromu wypalenia zawodowego pedagogów specjalnych pracujących z uczniami z głęboką wieloraką niepełnosprawnością w formie zajęć indywidualnych i zespołowych. Problematyka badań wzbudziła duże zainteresowanie wśród badanych pedagogów, którzy chcieli się dowiedzieć, czy analizowany problem dotyczy ich samych. Bazując na dotychczasowym dorobku naukowym dotyczącym syndromu wypalenia zawodowego i informacjach z dziedziny kształcenia uczniów głęboko wielorako niepełnosprawnych, sformułowano następujące hipotezy badawcze:

1. Wyższy poziom wyczerpania emocjonalnego cechuje pedagogów pracujących w indywidualnej formie kształcenia z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi.
2. Pedagodzy pracujący w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych mają większą skłonność do depersonalizacji uczniów niż nauczyciele pracujący w nauczaniu indywidualnym.
3. Pedagogów pracujących w nauczaniu indywidualnym charakteryzuje wyższy poziom zaangażowania osobistego niż pedagogów pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych.

W badaniu wykorzystano jako metodę badawczą skalę ocen. Wyróżnia się kilka typów skal – numeryczne, przymiotnikowe i częstości. Każda z nich składa się z co najmniej jednej, odnoszącej się do zachowania się ocenianej osoby cechy i ściśle określonych kryteriów ocen, za których pomocą dana cecha jest oceniana (M. Łobocki, 2006).

Narzędziem w przeprowadzonych badaniach był **Kwestionariusz MB**.

Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Ch. Maslach (MBI), w tłumaczeniu pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, składa się z 22 twierdzeń dotyczących własnej osoby. Każde z nich badany ocenia na skali częstości, przyjmując odpowiednio cyfrę „0” dla kategorii „nigdy” i cyfrę „6” dla kategorii „codziennie”. MBI mierzy trzy komponenty wypalenia:

- a) „wyczerpanie emocjonalne” (dziewięć twierdzeń);
- b) „depersonalizację” (pięć twierdzeń);
- c) „satysfakcję osobistą z wyników pracy” (osiem twierdzeń).

Wyniki uzyskiwane przez badanych oblicza się zgodnie z kluczem, oddzielnie dla każdej z podskal. Są one informacją dla respondentów o braku

objawów wypalenia zawodowego bądź o jego występowaniu w stopniu lekkim, umiarkowanym i intensywnym.

Omawiany kwestionariusz jest narzędziem o wymaganej rzetelności przedstawiającej się następująco dla każdej z podskal:

- Wyczerpanie emocjonalne (+0,89);
- Depersonalizacja (+0,82);
- Zaangażowanie osobiste (+0,79).

Badanie zostało przeprowadzone na przełomie maja i czerwca 2009 roku na terenie województwa łódzkiego. Objęto nim 60 pedagogów specjalnych pracujących z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi; 30 pedagogów pracuje w nauczaniu indywidualnym, pozostali zaś w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych. Staż pracy badanej grupy to 7-15 lat.

Prezentacja wyników badań oraz ich analiza statystyczna

Poniżej zaprezentowano rezultaty badań dotyczących syndromu wypalenia zawodowego wśród pedagogów specjalnych pracujących w formie nauczania indywidualnego i w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi.

Poziom wypalenia zawodowego pedagogów specjalnych pracujących indywidualnie i w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi

Zgodnie z kluczem narzędzia za jednostki „wypalone” uznano osoby, które uzyskały wysokie wyniki w obrębie dwóch podskal – wyczerpania emocjonalnego (**WE**) i depersonalizacji (**D**), niskie natomiast w podskali zaangażowania osobistego (**ZO**). Do grupy osób o niskim poziomie wypalenia zaliczono te, których wyniki punktowe w obrębie podskali **WE** i **D** były niskie, zaś wysoki poziom osiągnęły w podskali **ZO**. Pozostałe jednostki zaliczono do grona osób o średnim poziomie wypalenia. Punktowe wartości i odpowiadające im oceny słowne prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Przedziały punktowe i ocena słowna komponentów wypalenia

	Niski	Średni	Wysoki
WE	0-9	10-21	22-52
D	0	1-3	4-25
ZO	17-32	33-39	40-57

Źródło: badania własne.

Jak wynika z wykresu 1 i tabeli 1, w odniesieniu do pedagogów specjalnych pracujących w nauczaniu indywidualnym z osobami głęboko wielorako niepełnosprawnymi wysoki poziom wypalenia cechuje 13,3% badanej grupy. Średni poziom natężenia syndromu wypalenia odnotowano u 6,6%, zaś niski – u 3,3% badanej populacji.

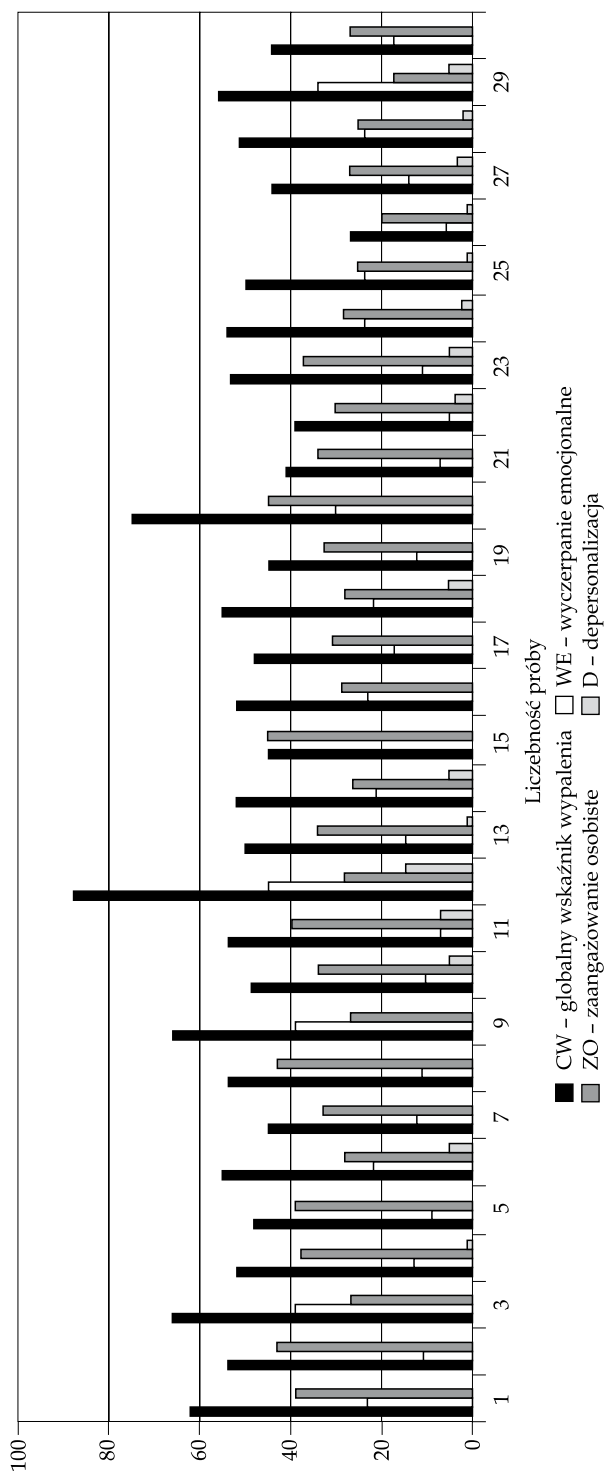
Analizując dane, które ilustrują wykres 2 i tabela 1, stwierdzono, że w grupie **nauczycieli pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych** wysoki i średni poziom wypalenia osiągnęło 16,6% indagowanych. Niski poziom wypalenia odnotowano u 10% pedagogów specjalnych.

W celu dokładnego zanalizowania wyników zdecydowano się na sprawdzenie, jakie wyniki uzyskają pedagodzy o średnim poziomie wypalenia w obrębie poszczególnych komponentów tego procesu. Okazało się, że **wśród pedagogów pracujących indywidualnie** 26,6% to osoby z wysokim wynikiem wyczerpania emocjonalnego, 16,6% – z niskim. Średni poziom wyczerpania cechuje 33,3% osób spośród badanej grupy. W odniesieniu do depersonalizacji aż 43,3% indagowanych osiągnęło wynik niski, 16,6% – średni, a 13,3% – wysoki. Mniej optymistyczne są wyniki, jakie badani nauczyciele uzyskali w podskali „zaangażowanie osobiste”. W grupie tej 13,3% osiągnęło wynik wysoki, 23,3% – średni, zaś u aż 40% badanych stwierdzono słabe zaangażowanie w obowiązki zawodowe.

Analizując dane, które ilustrują wykres 2 i tabela 1, stwierdzono, że w grupie **nauczycieli pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych** wysoki i średni poziom wypalenia osiągnęło 16,6% indagowanych. Niski poziom wypalenia odnotowano u 10% pedagogów specjalnych.

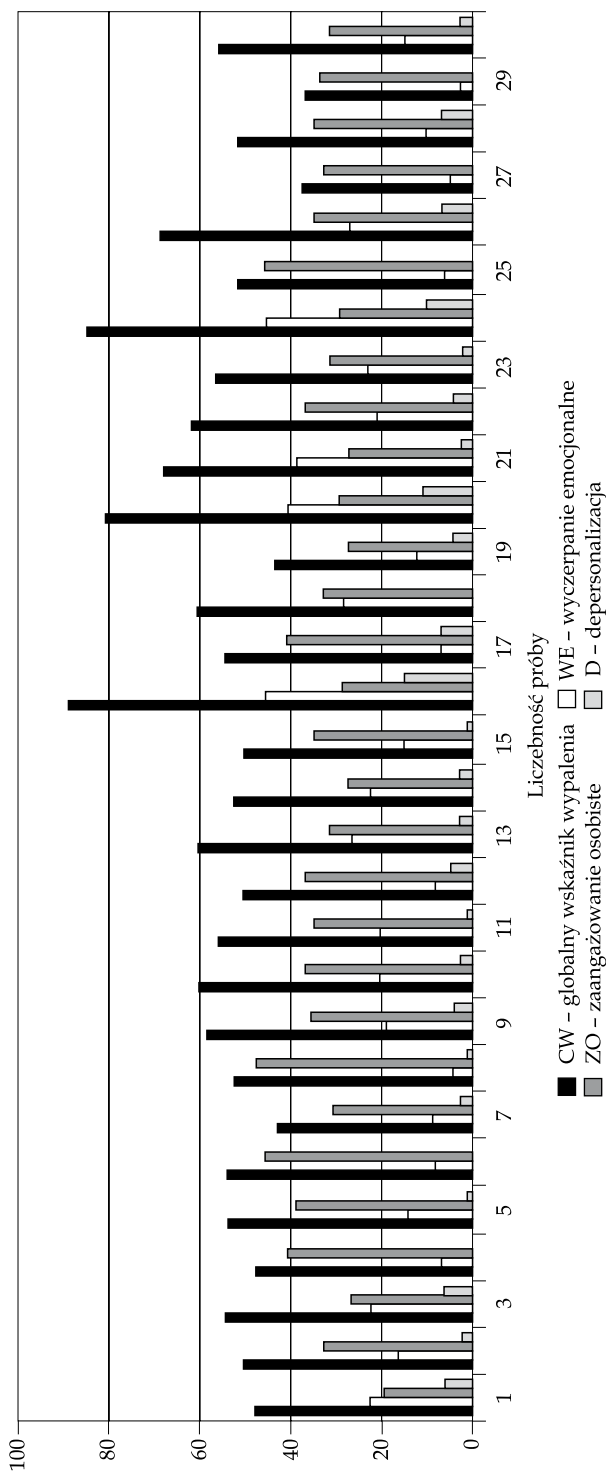
W celu dokładnego zanalizowania wyników zdecydowano się na sprawdzenie, jakie wyniki uzyskają pedagodzy o średnim poziomie wypalenia w obrębie poszczególnych komponentów tego procesu. Okazało się, że **wśród pedagogów pracujących indywidualnie** 26,6% to osoby z wysokim wynikiem wyczerpania emocjonalnego, 16,6% – z niskim. Średni poziom wyczerpania cechuje 33,3% osób spośród badanej grupy. W odniesieniu do depersonalizacji aż 43,3% indagowanych osiągnęło wynik niski, 16,6% – średni, a 13,3% – wysoki. Mniej optymistyczne są wyniki, jakie badani nauczyciele uzyskali w podskali „zaangażowanie osobiste”. W grupie tej 13,3% osiągnęło wynik wysoki, 23,3% – średni, zaś u aż 40% badanych stwierdzono słabe zaangażowanie w obowiązki zawodowe.

Wykres 1. Porównanie wartości czynników wypalenia (wyniki surowe) w grupie nauczycieli pracujących w nauczaniu indywidualnym



Źródło: badania własne.

Wykres 2. Porównanie wartości czynników wypalenia (wyniki surowe) w grupie nauczycieli pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych



Źródło: badania własne.

W populacji pedagogów pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych w grupie o średnim poziomie wypalenia znalazło się 20% badanych nauczycieli, którzy uzyskali wyniki zarówno wysokie, jak i niskie w obrębie wyczerpania emocjonalnego. Średni poziom wyczerpania uzyskało 16,6% indagowanych. Wyniki w podskali „depersonalizacja” ujawniają, że tylko 10% badanych osiągnęło wynik niski, 23% – średni i tyle samo – wysoki. Wyniki nie napawają optymizmem.

W podskali „zaangażowanie osobiste” wynik wysoki uzyskało tylko 3,3% indagowanych, 20% – wynik średni, niski zaś 30% pedagogów specjalnych pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych.

W celu ukazania całościowego obrazu zjawiska wypalenia zawodowego obliczono globalny wskaźnik wypalenia (**CW**) dla obu grup pedagogów specjalnych. Stanowi on sumę punktów, jaką badani nauczyciele uzyskali w podskalach **WE**, **ZO** i **D**.

Tabela 2. Wartości testu *t*-Studenta dla prób niezależnych dla globalnego wskaźnika wypalenia

Grupa pierwsza względem grupy drugiej	Średnia grupy pierwszej	Średnia grupy drugiej	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>a</i>
CW Z...CW I	55,77	52,47	-1,100	58	0,276

Z – pedagodzy pracujący w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych

I – pedagodzy pracujący w nauczaniu indywidualnym

CW – globalny wskaźnik wypalenia

t – wynik testu *t*-Studenta

df – liczba stopni swobody

a – poziom istotności

Źródło: badania własne.

Obliczony współczynnik korelacji według momentu iloczynowego Pearsona pozwolił na ustalenie związków pomiędzy poszczególnymi komponentami wypalenia. Współczynnik ten może się zmieniać od (+1), co oznacza całkowitą korelację dodatnią, świadczącą o tym, że wzrost jednej cechy odpowiada wzrostowi cechy drugiej, poprzez zero – oznaczające pełną niezależność, aż do (-1), oznaczającego całkowitą korelację ujemną, czyli to, że wzrostowi wartości punktowej jednej cechy odpowiada wartość malejąca (punktowa) cechy drugiej.

Tabela 3. Wyniki testu istotności dla korelacji komponentu wypalenia – pedagodzy pracujący indywidualnie z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi

Stosunki korelacyjne	r	a
WE względem D	0,305	0,0101
WE względem ZO	-0,438	0,015
D względem ZO	-0,249	0,185

r – wartość współczynnika korelacji

a – poziom istotności

Źródło: badania własne.

W badanej populacji pedagogów dodatnia korelacja występuje pomiędzy wyczerpaniem emocjonalnym a depersonalizacją. Wartość współczynnika korelacji wskazuje, że jest ona niska ($r > 0,2$), a zauważona zależność jest wyraźna, lecz mała na poziomie istotności $a = 0,05$. Korelację ujemną zaobserwowano pomiędzy depersonalizacją a zaangażowaniem osobistym oraz między zaangażowaniem osobistym a wyczerpaniem emocjonalnym. Oznacza to, że wzrastającym wartościom D towarzyszą malejące wartości ZO, podobnie jak w przypadku WE i ZO. Występująca korelacja jest również niska, zaś istniejąca zależność wyraźna, lecz mała dla poziomu ufności $a = 0,05$.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że wzrastającym wartościom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji towarzyszą malejące wartości zaangażowania osobistego. Można więc mówić o prawidłowej dynamice rozwoju wypalenia zawodowego, chociaż wyniki uzyskane pomiędzy WE i ZO oraz D i ZO świadczą o małej, choć wyraźnej zależności.

Tabela 4. Wyniki testu istotności dla korelacji komponentu wypalenia – pedagodzy pracujący w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi

Stosunki korelacyjne	r	a
WE względem D	0,647	0,000
WE względem ZO	-0,568	0,001
D względem ZO	-0,444	0,014

r – wartość współczynnika korelacji

a – poziom istotności

Źródło: badania własne.

Z danych przedstawionych w tabeli 4 wynika, że wyczerpaniu emocjonalnemu – stanowiącemu najistotniejszy komponent wypalenia zawodowego – współtowarzyszą wzrost wartości w obrębie depersonalizacji oraz spadek zaangażowania osobistego. W przeciwieństwie jednak do nauczycieli pracujących indywidualnie zauważone zależności są wyraźniejsze.

Współczynnik korelacji między WE a D ($r = 0,647$) osiąga najwyższą wartość. Wskazuje to na istotną zależność przy poziomie ufności $\alpha = 0,01$.

Wartość ujemną współczynnik korelacji osiąga w przypadku zależności między WE i ZO oraz między D i ZO. Oznacza to, że rosnącym wartościom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji towarzyszą malejące wartości zaangażowania osobistego. W stosunku do zależności pomiędzy WE i D wskaźnik korelacji zmiennych pozostaje na tym samym poziomie zależności umiarkowanej przy $\alpha = 0,01$.

Analiza porównawcza wyników w obrębie poszczególnych komponentów wypalenia ze względu na formę pracy z uczniami

Analizując wyniki, jakie badani pedagodzy uzyskali w obrębie najistotniejszego komponentu wypalenia – wyczerpania emocjonalnego – zaobserwować można, że pedagodzy pracujący w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych osiągają wyższe wartości niż nauczyciele pracujący indywidualnie. W pierwszej grupie wyniki świadczące o średnim i wysokim wyczerpaniu emocjonalnym uzyskało 70% badanych. Wartość maksymalna to 45 punktów i jest udziałem 6,6% indagowanych. W populacji pedagogów pracujących indywidualnie wartość najwyższa jest taka sama – 45 punktów, jak w przypadku grupy pierwszej. Przeważają jednak wyniki świadczące o wysokim i niskim wyczerpaniu (60%).

Porównując uzyskane przez pedagogów obu form kształcenia rezultaty w obrębie pozostałych komponentów wypalenia, stwierdzono brak istotnej statystycznie różnicy w obrębie depersonalizacji. Wśród pedagogów pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych dominują wyniki wysokie i średnie – po 40%. Wyniki niskie – na poziomie 0 – stanowią 20%. W grupie pedagogów pracujących indywidualnie wartość maksymalna wynosi, podobnie jak w grupie poprzedniej, 15 punktów. Wyniki wysokie i średnie uzyskało 53,3% badanych, zaś 46% nauczycieli – wynik na poziomie 0.

Różnice uzyskane przez obie grupy w tym zakresie (tabela 5) nie są istotne statystycznie dla $\alpha = 0,05$. Zatem **została obalona hipoteza pierwsza, że wyższy poziom wyczerpania emocjonalnego cechuje pedagogów pracujących indywidualnie z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi.**

Tabela 5. Wartości testu *t*-Studenta dla prób niezależnych dla elementów struktury wypalenia

F	Stosunki korelacyjne	<i>x</i>	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>a</i>
I	WE	18,23	10,991	-0,113	0,910
Z	WE	18,57	11,837		
I	ZO	32,00	7,187	-1,741	0,1
Z	ZO	33,50	6,124		
I	D	2,23	3,277	-0,870	0,5
Z	D	3,80	3,680		

F - forma pracy z uczniami

I - nauczanie indywidualne

Z - nauczanie w zespole rewalidacyjno-wychowawczym

x - średnia arytmetyczna rozkładu wyników

S - odchylenie standardowe

t - wynik testu *t*-Studenta

a - poziom istotności

Źródło: badania własne.

Analiza rezultatów badań nie pozwala też na przyjęcie hipotezy mówiącej, że **pedagodzy pracujący w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych mają większą skłonność do depersonalizowania niż pedagodzy pracujący indywidualnie**. Tym samym **hipoteza druga nie została potwierdzona**.

W wynikach dotyczących zaangażowania osobistego w obowiązki zawodowe widoczna jest wyraźna przewaga wartości średnich i niskich w przypadku obu grup pedagogów (83% pedagogów pracujących indywidualnie i 83% pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych). Zaledwie 16,6% badanych (z każdej formy kształcenia) osiągnęło wynik wysoki.

Z analizy średnich arytmetycznych wynika, że statystycznie nieistotne są różnice pomiędzy formami kształcenia w obrębie zaangażowania się pedagogów w obowiązki zawodowe. W związku z tym **hipoteza trzecia**, mówiąca, że **pedagogów pracujących indywidualnie charakteryzuje wyższy poziom zaangażowania osobistego niż pedagogów pracujących w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych, została obalona**.

Zakończenie i wnioski

Przeprowadzone badania własne wykazały, że pedagodzy specjaliści – zarówno pracujący indywidualnie, jak i w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych – są zagrożeni syndromem wypalenia zawodowego. Okazało się, że:

1. Skłonność do depersonalizowania nie różnicuje pedagogów z obu form kształcenia.
2. Pedagodzy pracujący zarówno indywidualnie, jak i w zespołach są w jednakowym stopniu wyczerpani emocjonalnie.
3. Poziom osobistego zaangażowania w wykonywaną pracę jest taki sam w obu grupach pedagogów.

Wypalenie zawodowe jest stanem, któremu nadal poświęca się dużo uwagi. Najczęściej występuje w profesjach, w których bliski kontakt interpersonalny nieodłącznie wiąże się z procesami zaangażowania i wymiany emocjonalnej. Taka właśnie jest praca pedagoga specjalnego, który – obok funkcji ściśle dydaktycznych – ma za zadanie realizowanie zadań opiekuńczo-wychowawczych i dostarczanie wzorców osobowościowych. Ponadto musi dostosować poziom wymagań do możliwości każdego z uczniów i jego specyfiki funkcjonowania. Stan wypalenia zawodowego utrudnia te funkcje, a niekiedy wręcz je uniemożliwia. Jest to szczególnie ważne w pracy z uczniami z głęboką wieloraką niepełnosprawnością, w której oczekiwanie na postęp trwa niekiedy latami. Dlatego też niezwykle istotne wydaje się podejmowanie różnego rodzaju działań mających na celu poznanie przyczyn i uwarunkowań zespołu wypalenia zawodowego w tej grupie nauczycieli. Będzie to służyć podejmowaniu czynności chroniących ich przed negatywnymi skutkami syndromu.

Bibliografia

- Borzyszkowska, H. (1983). Osobowość pedagoga specjalnego. *Szkoła specjalna*, 1, 114.
- Chrzanowska, I. (2004). *Wypalenie zawodowe nauczycieli a ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i uczniów o prawidłowym rozwoju na etapie szkoły podstawowej*, Łódź.
- Fengler, J. (1999). *Pomaganie męczycy – wypalenie w pracy zawodowej*. K. Pietruszewski (tłum). Gdańsk.
- Gajdzica, A. (2008). Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole. W: Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.). *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*. Kraków.

- Golińska, L., Świątchowski, W. (1998). Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza*, 5.
- Kahl, E. (1998). Nowy status zawodowy nauczyciela, czy rewolucja?. *Nowa Szkoła*, 4.
- Kliś, M. Kossewska, J. (1998). Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego. *Psychologia Wychowawcza*, 2.
- Kostrzewski, J. (1981). Charakterystyka upośledzonych umysłowo. W: K. Kirejczyk (red.). *Upośledzenie umysłowe*. Warszawa.
- Kościelak, R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Warszawa.
- Krajewska, A. (1995). Rola nauczyciela we współczesnej szkole. W: G. Koć-Seniuch (red.). *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*. Białystok.
- Krawulka-Ptaszyńska, A. (1992). Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich. *Przegląd Psychologiczny*, XXXV, 3.
- Lipkowski, O. (1977). *Pedagogika specjalna*. Warszawa.
- Łobocki, M. (2006). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (sierpień 2001) o kształceniu integracyjnym i specjalnym, Biblioteczka Reformy, Warszawa.
- Orkisz, M. (2000). Dlaczego edukacja ?. W: M. Orkisz, M. Piszczek, A. Smyczek, J. Szwiec (red.). *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym*. Warszawa.
- Palak, Z. (2008). *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin
- Prysak, D., Wrona, S. (2008). Warunki efektywnej rewalidacji osób głęboko upośledzonych umysłowo na terenie domów pomocy społecznej. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.). *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*. Łódź.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz.U. z 1997 r. Nr 14, poz. 76) oraz Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie: przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*. Wrocław.
- Sękowska, Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa.
- Siek, S. (1989). *Walka ze stresem*. Warszawa.
- Tucholska, S. (1996). Stres w zawodzie nauczyciela. *Psychologia Wychowawcza*, 5.
- Tucholska, S. (1999). Stres zawodowy u nauczycieli: Poziom nasilenia i symptomy. *Psychologia Wychowawcza*, 3.
- Zaorska, M. (2008). Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością sprzężoną w kontekście historycznym i stan aktualny. W: J. Błęszyński, D. Baczała, J. Binnebesel (red.). *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną – w ujęciu historycznym*. Łódź.

Streszczenie

Szeroko omawiana problematyka wypalenia zawodowego odnosi się do zawodów, które wiążą się z bliskim kontaktem z innymi osobami. Dotychczas w odniesieniu do pedagogów specjalnych skupiano się na grupie pracującej z młodzieżą niepełnosprawną intelektualnie w stopniu lżejszym.

Specyfika pracy z osobami, których ograniczenia wymuszają na wychowawcy stosowanie różnorodnych metod i form pracy, przy braku gwarancji na szybki sukces, doprowadzić może do poczucia braku sił i chęci do dalszej pracy.

Niniejszy artykuł dotyczy zagrożenia syndromem wypalenia zawodowego w grupie pedagogów specjalnych pracujących z uczniami głęboko wielorako niepełnosprawnymi, którzy od 1997 roku zostali objęci obowiązkiem szkolnym.

Summary

The widely discussed issue of professional burnout concerns the occupations that require close contacts with different people. So far, papers dealing with special educators concentrated on the group working with the mild-degree intellectually disabled youth.

Specificity of work with people whose limitations require applying various methods and ways of work with no guarantee of fast success may lead to the feeling of lack of strength and willingness to work.

The present article concerns the danger of burnout syndrome in the group of special educators working with profoundly intellectually disabled student who have a school duty since 1997.