



Teresa Chirkowska-Smolak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORICD 0000-0003-3942-5594

Żaneta Garbacik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORICD 0000-0003-1889-0542

Magdalena Piorunek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORICD 0000-0002-3076-5800

Syndrom wypalenia wśród studentów a obszary dopasowania akademickiego. Kontekst empiryczny

Burnout Syndrome in Students and Academic Adjustment Areas. An Empirical Context

Abstract: This paper examines academic burnout syndrome in students. Authors base on the Maslach and Leiter's burnout concept, which identifies burnout components such as exhaustion, cynicism, and low professional efficacy, and specifies potential burnout causes linked to the person-organisation (mis)fit. In the paper, the authors refer to the selected results of the their research on academic burnout of Polish students compared to students from other European countries. Other objectives of the study were to verify the factorial structure of the author's diagnostic tool, the Areas of Academic Life Scale (ODA Skala Obszarów Dopasowania Akademickiego) and to examine relationships between the six areas of academic life and the level of mental stress and academic burnout experienced by the participants of the study. The main research issue was to determine to what extent the adjustment of students in key areas of academic life can explain their attitude towards studies. A total

of 866 students from various faculties of the Adam Mickiewicz University, Poznań participated in the study.

Keywords: students' academic burnout, person-organisation fit, academic adjustment areas.

Wprowadzenie

Wypalenie zawodowe, przez długi czas pojmowane jako zjawisko tradycyjnie powiązane z pracą i stresem organizacyjnym, staje się dziś kategorią o szerszym zastosowaniu. Obecność syndromu zauważa się nie tylko w odniesieniu do pracy powiązanej z bliskim kontaktem interpersonalnym, ale do nieomal każdej aktywności podejmowanej w zorganizowany sposób (Maslach i Leiter, 1997). Szeroko zakrojona dyskusja uwzględnia zróżnicowane grupy, choć formalne zatrudnienie nie stanowi już warunku koniecznego by mówić o wypaleniu. Jedną z takich grup, których dynamika funkcjonowania do pewnego stopnia przypomina zawodową aktywność są studenci. Organizacja podejmowanych aktywności, konieczność współpracy, koncentracja na realizacji zadań, czy wymóg autonomicznego monitorowania swoich postępów i rozliczania się z nich pod wieloma względami przypomina funkcjonowanie zawodowe (Schaufeli i Taris, 2005; Helve, 2019), jest obciążone ryzykiem wypalenia i może stanowić pod wieloma względami problem instytucji edukacyjnych (Noushad, 2008).

W kontekście dzisiejszego społeczeństwa, którego rozwój ekonomiczny i społeczne funkcjonowanie opiera się na efektywnym zdobywaniu i wykorzystywaniu informacji (Portoghese i in. 2018), szczególnie zasadna zdaje się uwaga poświęcana nie tylko programowi i procesowi edukacyjnemu, ale też samemu środowisku kształcenia oraz wszystkim obecnym w nim podmiotom. Wypalenie, jako problem środowiska akademickiego najczęściej ogniskuje się w przestrzeni naukowej wokół trzech grup: nauczycieli akademickich, kadry administracyjnej i zarządzającej, oraz najliczniejszej z nich: studentów (Piorunek i Garbacik, 2021). Ponieważ ich zdrowie psychiczne jest od dłuższego czasu obszarem zainteresowania badaczy i praktyków w zakresie zdrowia publicznego (SalmelaAro, Savolainen i Holopainen, 2009; Stallman, 2010; Ryan, Sochet i Stallman, 2010), nie dziwi fakt, studencka aktywność akademicka pojawia się także w przestrzeni dyskusji nad wypaleniem i jego konsekwencjami.

Co istotne, ważne okazuje się nie tylko samo przeciwdziałanie wypaleniu, ale także poszukiwanie odpowiedzi na pytanie w jaki sposób wzmocnić studenckie zaangażowanie (Schaufeli i in., 2002; Alarcon, Edwards i Menke,

2011) oraz jak kształtować środowisko i kulturę akademicką, aby wspierać studenckie poczucie przynależności (Helve, 2019). Dodatkowo, wciąż aktualne pozostaje zapotrzebowanie na wsparcie w procesie radzenia sobie z procesem edukacyjnym w jego zdalnej, potencjalnie stresogennej, odsłonie (Mheidly, Fares i Fares, 2020), zwłaszcza, że mowa o grupie dodatkowo obciążonej wyzwaniem i stresem związanym z pierwszymi doświadczeniami dorosłości (Noushad, 2008). Adekwatna odpowiedź, gwarantująca skuteczność działań zaradczych wobec studenckiego wypalenia wymaga jednak precyzyjnego określenia obszaru problemowego. Problem wypalenia wśród studentów jest rzadko podnoszony w literaturze przedmiotu. Dodatkowo, w dotychczasowych analizach koncentrowano się na wyjaśnianiu zjawiska wypalenia wśród studentów przy pomocy zmiennych indywidualnych, w niniejszym opracowaniu zaś przyjrano się czynnikom kontekstu – środowiska organizacyjnego, w którym funkcjonują studenci, mogącym wyjaśniać to zjawisko.

Wypalenie akademickie

Obecnie, mimo otwartej dyskusji w zakresie definiowania wypalenia zawodowego i jego składowych (Mańkowska, 2018), za najpopularniejsze uznaje się podejście zaproponowane przez Maslach (1993). Autorka opisuje je jako „zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób” (Maslach, 1993, s. 19), choć w ostatnim czasie zasygnalizowano zmiany w zakresie stosowanej nomenklatury. Ostatecznie, Maslach mówi więc o szerzej pojętym wyczerpaniu (które, prócz aspektu emocjonalnego obejmuje też fizyczne zmęczenie), cynizmie (chłodnym podejściu prezentowanym nie tylko wobec współpracowników i klientów lub pacjentów, ale także wobec podejmowanych obowiązków) oraz poczuciu obniżonej skuteczności (w zakresie zawodowych dokonań) (Maslach i Leiter 2010). W duchu powyższego modelu wielowymiarowego, jak powiada Schaufeli z zespołem (2002, s. 465), wśród studentów wypalenie „odnosi się do poczucia wyczerpania z powodu wymagań związanych z nauką, cynicznego i oderwanego stosunku do nauki oraz poczucia niekompetencji w roli studenta”.

Tak definiowany syndrom wypalenia zawodowego może być rozpatrywany jako zjawisko wykraczające poza problem jednostkowy, czy nawet poza problem zakotwiczony w relacji pomiędzy zatrudnionym i organizacją. Bazując na wspólnotowości środowiska i podobieństwie w jego doświadczaniu (oraz wzajemnej o tym komunikacji) coraz częściej podnosi się kwestię wypalenia zbiorowego. Zjawisko zarażania afektywnego (Hatfield i in., 1994),

które stanowi podstawę dyskusji na temat zaraźliwości wypalenia (Bakker i Schaufeli, 2000; Bakker i in. 2005; Meredith i in., 2020) zasadza się na założeniu, iż pracownik funkcjonuje w złożonej sieci społecznej, a na jego uczucia i postawy mają znaczący wpływ inni ludzie. Syndrom wypalenia, objawiający się na poziomie deklaratywnym i behawioralnym może być zatem współdzielony przez określone grupy. W tym sensie jest to „rodzaj klimatu społecznego, który odnosi się do wspólnego postrzegania środowiska pracy pod kątem tego, jak wypaleni są ludzie, z którymi pracujemy” i który sprawia, że „pracownicy będą postrzegać swoją organizację jako miejsce, w którym ludzie są wyczerpani (postrzegane zbiorowe wyczerpanie) lub ludzie są cyniczni (postrzegany cynizm zbiorowy)” (Gonzales-Morales i in. 2012, s. 46). Wypalenie, utrwalane przez interakcje społeczne należy w tym sensie rozumieć jako właściwość całej grupy czy zbiorowości (Maslach i Leiter, 2016). Analogicznie do powyższej perspektywy można wypalenie akademickie rozpatrywać jako „zjawisko dotyczące całości środowiska uczelnianego, rozwijające się w odpowiedzi na przedłużające się i nie ulegające procesom zaradczym stresory i wpływające bezpośrednio lub pośrednio na wszystkie funkcjonujące w nim grupy, tj. kadre naukową, dydaktyczną, administracyjną, studentów” (Piorunek i Garbacik, 2021, s. 81). Jest to ujęcie podkreślające podmiotowość wszystkich zaangażowanych w proces edukacyjny grup – nie sposób bowiem rozpatrywać akademickiego wypalenia w sposób wyizolowany. System uniwersytecki, jako przestrzeń ciągłych interakcji (nie tylko jednostek wewnątrz wymienionych grup, ale także interakcji międzygrupowych) może być szczególnie podatny na rozszerzanie i współdzielenie syndromu wypalenia w swojej sieci społecznej.

Jednocześnie, należy podkreślić znaczenie środowiska organizacyjnego i jego wpływu na kształtowanie się wspomnianych relacji i międzyludzkich interakcji. Ponieważ „struktura i funkcjonowanie miejsca pracy kształtują sposób, w jaki ludzie ze sobą współdziałają i jak wykonują swoją pracę” (Maslach i Leiter, 2011, s. 35) zdaje się zasadnym taka analiza przestrzeni uczelnianej, która ujawni obszary potencjalnie stresogenne dla relacji łączącej studenta z szeroko pojętym środowiskiem akademickim.

Źródła wypalenia – obszary dopasowania

Maslach i Leiter (2010) wskazują, że najważniejszą rolę w zagrożeniu wypaleniem mają warunki kreowane na poziomie organizacyjnym, zaś jego pojawienie się jest „zawsze bardziej prawdopodobne, kiedy między charakterem pracy a charakterem osoby ją wykonującej występuje duży brak dopasowania” (Maslach i Leiter, 2010, s. 26-27). W poszukiwaniu obszarów,

których stan ma znaczenie dla studenckiego dobrostanu sięgnięto do zaproponowanej przez Maslach i Leitera (1999, 2004) koncepcji Sześciu Obszarów Pracy (*Six Areas of Worklife*). W relacji pomiędzy pracownikiem a jego organizacją autorzy koncepcji wskazali na znaczenie:

- obciążenia, które, jak wskazuje Maslach (2010, s. 27) „jest prawdopodobnie najważniejszym wskaźnikiem braku dopasowania między osobą a wykonywaną przez nią pracą”. Jednocześnie, obciążenie staje się dominującym problemem współczesnego rynku, który intensyfikuje wymagania zawodowe, wydłuża czas pracy (skracać jednocześnie okres regeneracji), oraz zawłaszcza energię potrzebą do realizacji zadań pozazawodowych. Jednocześnie praca staje się coraz bardziej złożona co oznacza, że „ludzie coraz częściej stają się wielozadaniowi, przyjmując więcej niż jedną rolę równocześnie” (Maslach i Leiter, 2010, s. 63);
- kontroli, która opiera się na założeniu, że „ludzie chcą mieć możliwość dokonywania wyborów i podejmowania decyzji, wykorzystywania umiejętności myślenia i rozwiązywania problemów i wkładu w proces osiągnięcia wyników, za które będą rozliczani” (Maslach i Leiter, 2010, s. 28). Obecność sztywnej polityki organizacyjnej, rygorystycznego rozliczania i monitorowania wykonywanych zadań redukuje poziom odczuwalnej kontroli. Oparte na gotowych wzorcach postępowania podejście ogranicza w ludziach poczucie odpowiedzialności, obniża ich autonomię, sygnalizuje brak zaufania do inicjatywy własnej, a brak odczuwanego sprawstwa sprawia, że pracownicy tracą zainteresowanie przydzielonymi im zadaniami (Maslach i Leiter, 2010, s. 65). Problematyczny w kontekście kontroli okazuje się także brak dostatecznych informacji co do przypisanej roli, pełnionych obowiązków i nałożonych wymagań (Chirkowska-Smolak, 2009, s. 264);
- społeczności (wspólnotowości), ponieważ, jak zaznaczają Maslach, Leiter (2010, s. 73), „codzienne interakcje wewnątrz bezpośredniej grupy roboczej są częścią twojego osobistego doświadczania organizacji”, mają zatem bezpośrednie przełożenie na jakość relacji tworzonej z miejscem pracy. W warunkach, w których dominuje kultura zaufania i szacunku ludzie tworzą poczucie wspólnotowości, bardziej prawdopodobna staje się też wzajemna pomoc (Maslach i Leiter, 2010, s. 31);

- wynagradzania, które należy rozumieć nie tylko w kategoriach adekwatnej, materialnej gratyfikacji, ale także wewnętrznego poczucia wynagradzającego poniesiony trud. Pierwsza z nich wymaga utrzymania satysfakcjonującego poziomu wynagrodzeń czy premii (Maslach, Leiter, 2010, s. 69). Druga ma związek z osobistą satysfakcją i wewnętrzną nagrodą, która związana jest z pracą na rzecz czegoś, co pracownik postrzega jako istotne i wartościowe (Maslach i Leiter, 2010, s. 30);
- sprawiedliwości, definiowanej przez otwartość, szacunek i zaufanie, której brak uwidacznia się „w nierównościach związanych z obciążeniem pracą lub na poziomie płac, albo kiedy ludzie naginają zasady i oszukują, by piąć się wyżej” (Maslach i Leiter, 2010, s. 32). Dyskryminowanie grup lub osób, faworyzowanie innych sprzyja poczuciu, że uczciwe zaangażowanie w swoje obowiązki jest bezcelowe i stanowi obszar potencjalnie stresogenny dla zaangażowanych w pracę osób;
- wartości, które mają wpływ na całokształt relacji pomiędzy zatrudnionym a jego miejscem pracy, szczególnie, kiedy staje on przed wyborem pomiędzy wartościami, które uznaje za własne, a możliwościami ich realizacji w danym miejscu pracy, lub wręcz, kiedy musi realizować wartości w jego poczuciu wykluczające się. Niebezpieczeństwo uwidacznia się także w pozorności kluczowych wartości lub ich obecności wyłącznie na poziomie deklaracyjnym, bowiem „misja organizacji i jej cele są mocno abstrakcyjnymi, wzniosłymi tworem, podczas gdy strategię ich osiągnięcia to proza życia codziennego” (Maslach i Leiter, 2010, s. 82).

W przypadku grupy studentów obecne w ich aktywności wysokie wymagania, długotrwałe (wielogodzinne) uczestnictwo w zajęciach, nieprzekraczalne terminy realizacji zadań, zaburzona równowaga pomiędzy obszarami życia (w niektórych przypadkach) zawodowego, akademickiego, osobistego, czy nawet trudności finansowe, korespondują z wyzwaniem, jakie są udziałem osób aktywnych zawodowo. Studenci są więc, podobnie jak pracownicy, są zagrożeni syndromem wypalenia i należy analizować ich sytuację pod kątem dopasowania do miejsca ich aktywności. Przyjęto więc założenie, iż podobne, jak wskazuje się to w przypadku sześciu obszarów pracy (Maslach i Leiter 1999, 2004, 2010; Brom i in. 2005; Leiter i Shaughnessy, 2006; Gascon i in. 2013) określone przez nas obszary dopasowania akademickiego będą korespondować z wypaleniem.

Metodologiczne podstawy badań

Celem przeprowadzonych badań było określenie poziomu wypalenia akademickiego u polskich studentów w porównaniu ze studentami z wybranych krajów europejskich, w których takie analizy były przeprowadzane w oparciu o ten sam model teoretyczny z wykorzystaniem Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego Maslach w wersji dla studentów (*MBI-SS, The Maslach Burnout Inventory - General Scale for Students* - Maslach, Jackson i Leiter, 2016) w polskiej adaptacji Chirkowskiej-Smolak, Metzger i Klakusa (2021).

Celem naszych badań była także weryfikacja struktury czynnikowej autorskiego narzędzia diagnostycznego (Chirkowska-Smolak, Garbacik i Piorunek, 2020) - skali ODA (Skali Obszarów Dopasowania Akademickiego) oraz zbadanie zależności pomiędzy sześcioma obszarami życia akademickiego a poziomem odczuwanego napięcia psychicznego i wypalenia akademickiego. Założono, iż dopasowanie w sześciu obszarach życia akademickiego jest istotnym predyktorem napięcia psychicznego i wypalenia akademickiego na trzech wymiarach – wyczerpania, cynizmu i poczucia skuteczności.

Głównym problemem badawczym było określenie, w jakim stopniu dopasowanie studentów w ważnych obszarach życia akademickiego pozwala wyjaśniać ich samopoczucie związane ze studiami. Postawiliśmy też pytanie eksploracyjne czy istnieje jakiś wzorzec zależności między odczuwanym napięciem psychicznym i wypaleniem akademickim na każdym z jego wymiarów a tym, czego studenci doświadczają na uczelni, czy też w jaki sposób ją postrzegają.

Postawiono hipotezę w następującym brzmieniu: istotnym predyktorem napięcia psychicznego i wypalenia akademickiego na trzech wymiarach (wyczerpania, cynizmu i poczucia skuteczności) jest (nie)dopasowanie w sześciu obszarach życia akademickiego.

Zastosowane narzędzia

W badaniach zastosowano trzy narzędzia badawcze:

- Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Maslach w wersji dla studentów,
- Skalę Napięcia Psychicznego na Studiach oraz
- Skalę Obszarów Dopasowania Akademickiego ODA (w opracowaniu Chirkowskiej-Smolak, Garbacik, Piorunek)

Do pomiaru wypalenia akademickiego wykorzystany został Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Maslach w wersji dla studentów (*MBI-SS, The Maslach Burnout Inventory - General Scale for Students* - Maslach,

Jackson i Leiter, 2016) w polskiej adaptacji Chirkowskiej-Smolak, Metzger i Klakusa (2021).

Kwestionariusz w polskiej wersji składa się z 15 pozycji testowych, które pozwalają mierzyć trzy wymiary wypalenia: Wyczerpanie (4 pozycje, np. „Czuję się wykończony po całym dniu spędzonym na uczelni (na zajęciach)”), Cynizm (5 pozycji, np. „Od kiedy zostałem przyjęty na studia, z semestru na semestr coraz bardziej tracę nimi zainteresowanie”) oraz Skuteczność (6 pozycji, pozytywnie sformułowanych, np. „Potrafię skutecznie rozwiązywać problemy, które pojawiają się na moich studiach”). Osoby badane udzielały odpowiedzi na 7-punktowej skali Likerta, od 0 (nigdy) do 6 (zawsze).

Wyniki dla wypalenia oblicza się dla każdej skali osobno, na wypalenie wskazuje wysoki wynik na skalach Wyczerpania i Cynizmu oraz niski na skali Skuteczności. Rzetelność podskal zarówno w oryginale, jak i w polskiej adaptacji była dobra, w niniejszym badaniu alfa Cronbacha wyniosła 0,84 dla Wyczerpania, 0,90 dla Cynizmu i 0,81 dla Skuteczności.

Do pomiaru napięcia psychicznego związanego ze studiami utworzono krótką Skalę Napięcia Psychicznego na Studiach, składającą się z 4 pozycji testowych: „Odczuwam lęk i negatywne emocje w kontakcie z prowadzącymi zajęcia”; „Mam problemy z oddawaniem prac zaliczeniowych w wyznaczonych terminach”, „Nie otrzymuję wystarczającego wsparcia ze strony mojej Uczelni w związku z koniecznością zdalnego uczenia się” i „Czuję, że ciąży na mnie presja osiągnięć ze strony uczelni, rodziny”. Badani odpowiadali na 5-stopniowej skali Likerta od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (zdecydowanie się zgadzam). Rzetelność tej skali była na wystarczającym poziomie, alfa Cronbacha wynosiła 0,62.

Do pomiaru dopasowania akademickiego w sześciu obszarach wykorzystano Skalę Obszarów Dopasowania Akademickiego ODA w opracowaniu T. Chirkowskiej-Smolak, Ż. Garbacik i M. Piorunek. Narzędzie składa się z 25 pozycji testowych, które pozwalają mierzyć doświadczenia akademickie studentów w sześciu obszarach: obciążenia zadaniami, kontroli (autonomii), wspólnotowości, jakości dydaktyki, wartości i administracji. Badani udzielają odpowiedzi na 5-stopniowej skali Likerta od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (zdecydowanie się zgadzam).

Narzędzie mierzy dopasowanie na podskalach: Obciążenie (4 pozycje testowe, np. „Czuję, że liczba obowiązków na uczelni jest dla mnie zbyt duża”), Kontrola (4 pozycje testowe, np. „Mam dużą swobodę w konstruowaniu indywidualnego przebiegu mojej nauki na studiach”), Wspólnotowość (3 pozycje, np. „W moje grupie studenckiej wspieramy się wzajemnie”), Jakość dydaktyki (7 pozycji, np. „Mam poczucie, że na zajęciach jestem sprawiedliwie

oceniany przez prowadzących”), Wartości (5 pozycji, np. „Jestem przekonany, że zdobywana wiedza przyda mi się w późniejszej pracy”) i Administracja (3 pozycje, np. odwrotnie kodowana „Mam poczucie, że załatwianie kwestii administracyjnych w mojej uczelni jest uciążliwe i źle zorganizowane”).

Rzetelność narzędzia jest zadowalająca, alfa Cronbacha wyniosła od 0,64 dla kontroli do 0,82 dla Wartości).

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 886 osób, byli to studenci uczelni publicznej, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, różnych kierunków (pedagogika, filologia, psychologia, dziennikarstwo, prawo, matematyka, biologia), wszystkich lat studiów. 43,2% respondentów to studenci studiów I stopnia, 26,6% studenci II stopnia, resztę stanowili studenci jednolitych studiów pięcioletnich. Dwie trzecie (64,7%) osób, które studiowały na studiach magisterskich uzupełniających deklarowało, że kontynuują kierunek studiowany na licencji. Dodatkowo, znacząco przeważały osoby kształcące się w trybie stacjonarnym (66,5%), przy czym 43% zadeklarowało, iż jednocześnie pracuje zawodowo.¹

Procedura badania

Przed rozpoczęciem procedury badawczej zwrócono się do Wydziałowej Komisji Etyki ds. Projektów Badawczych WSE UAM. Rekomendację Komisji uzyskano 05.05.2021 r. Badanie zostało przeprowadzone online, z wykorzystaniem aplikacji MS Forms w okresie maj-lipiec 2021 r. Kryterium włączenia był status studenta UAM, weryfikowany za pomocą procedury dostępu do arkusza badania. Zaproszenie dotyczyło studentów o statusie „aktywny” w uniwersyteckim systemie Usos. Badani studenci ustosunkowywali się do poszczególnych pozycji Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego Maslach, Skali Napięcia Psychologicznego na Studiach oraz Skali Obszarów

¹ Badania w ramach tematu: *Syndrom wypalenia akademickiego wśród studentów kierunków pedagogicznych* w ramach współpracy Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego KNP PAN z zespołem wspierającym działania sekcji, realizował zespół, w skład którego weszły przedstawicielki kilku uczelni krajowych (V. Drabik-Podgórna – Uniwersytet Wrocławski, A. Kławsień-Zduńczyk – UMK w Toruniu, E. Kwiatkowska-UKSW w Warszawie, Ż. Garbacz - UAM w Poznaniu). Zespołem kierowały: M. Piorunek -Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, przewodnicząca Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego KNP PAN oraz T. Chirkowska-Smolak – Wydział Kognitywistyki i Psychologii UAM. Badania realizowano na terenie uczelni, których reprezentantkami były w/w osoby. W niniejszym tekście wykorzystano tylko wyniki badania studentów UAM.

Dopasowania Akademickiego, a także podawali podstawowe dane społeczno-demograficzne. Bazę uzyskanych w ten sposób danych zarchiwizowano w repozytorium Open Science Framework (OSF).

Wykonano także analizę konfirmacyjną dla Skali ODA, z uwagi na to, że jest to nowe narzędzie, dla którego wstępnie przeprowadzono tylko analizę eksploracyjną. W kolejnym etapie wykonane zostały analizy zależnościowe (analizy regresji) i analizy różnicowe (testy różnic pomiędzy średnimi).

Analizy wykonano w programie R (wersja 4.1.2) z wykorzystaniem pakietu lavaan (wersja 6-9). Do porównania poziomu wypalenia zawodowego u badanych studentów i studentów innych krajów wykorzystano kalkulator statystyczny online Statpages.org.

Wyniki badań

Poziom wypalenia zawodowego u badanych studentów

Ze względu na to, że aktualny podręcznik testowy do kwestionariusza MBI (Maslach, Jackson, Leiter, 2017) nie zawiera danych umożliwiających interpretację wyników uzyskanych przez badanych przez nas studentów, a odwoływanie się do wyników uzyskiwanych przez pracowników byłoby nieuzasadnione, postanowiliśmy porównać te wyniki ze statystykami opisowymi podawanymi przez innych autorów, którzy wykorzystywali w swoich badaniach MBI-GSS.

Tabela 1. Porównanie poziomu wypalenia akademickiego u studentów w różnych krajach

	obecne badanie M (SD) N= 886	Włochy Porto- ghese i in. (2018) M (SD) N= 7757	Hiszpa- nia Vizoso- Gomez i in. (2018) M (SD) N= 463	Francja Faye i in. (2017) M (SD) N= 667	Serbia, Ilic i in. (2017) N=760	Niemcy Turhan i in. (2021) N=1172	wartość różnic pomiędzy grupa- mi (ANOVA)
wyczerpanie	3,46 (1,38)	3,36 (1,34)	2,32 (1,12)	2,77 (0,74)	2,32 (1,77)	3,82 (1,30)	F(5, 11699)=192,42, p<0,001
cynizm	2,65 (1,66)	1,75 (1,49)	1,77 (1,13)	3,47 (0,67)	0,94 (1,20)	2,56 (1,32)	F(5, 11699)=347,84, p<0,001
skutecz- ność	3,44 (1,07)	3,64 (1,02)	4,09 (0,80)	2,65 (0,51)	5,25 (1,80)	3,28 (1,26)	F(5, 11699)=489,61, p<0,001

Wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA (Tabela 1) dla wszystkich wymiarów wypalenia pokazały istotne różnice pomiędzy wynikami w poszczególnych krajach. Przeprowadzone analizy post-hoc (test Tukey'a) w odniesieniu do poszczególnych wymiarów pokazały następujące zależności:

- wyczerpanie - jego poziom u naszych respondentów nie różnił się od studentów włoskich ($p=0,28$), był istotnie wyższy niż u studentów hiszpańskich, francuskich i serbskich i jedynie niemieccy studenci uzyskiwali istotnie wyższy wynik ($p<0,001$);
- cynizm - na tym wymiarze badani przez nas studenci uzyskiwali zbliżony wynik do studentów niemieckich ($p=0,77$), w pozostałych przypadkach wyniki różniły się w sposób istotny ($p<0,001$), tylko studenci francuscy uzyskiwali wyższy wynik na tej skali;
- skuteczność - wyniki naszych badanych istotnie różniły się od studentów we wszystkich pozostałych krajach ($p<0,01$), niższe wyniki uzyskiwali tylko studenci francuscy i niemieccy.

Skala ODA

Przed przystąpieniem do weryfikacji hipotezy odnoszącej się do sześciu obszarów życia akademickiego zweryfikowaliśmy strukturę czynnikową skali ODA za pomocą konfirmacyjnej analizy czynnikowej (CFA). W pierwszym kroku zweryfikowaliśmy założenia dotyczące normalności rozkładów, a następnie sprawdziliśmy, czy model, w którym uwzględniamy sześć czynników, dobrze dopasowuje się do danych.

Zabiegi, które trzeba było podjąć aby obliczyć indeksy dopasowania polegały na usunięciu wyników sześciu osób, które uznano za wyniki skrajne na podstawie wartości Cooka większych niż 1 dla modelu bazowego.

Analiza wielowymiarowych rozkładów pod kątem ich normalności wykazała brak spełnienia tego założenia (skośność w teście Mardia = 20846, $p < .001$; kurtoza = 52.7, $p < .001$) dlatego do analizy CFA użyto estymator DWLS z poprawką Satorra-Bentlera do oszacowania istotności parametrów modelu.

Na podstawie wartości indeksów modyfikacyjnych podjęto decyzję o dopuszczeniu korelacji błędów między dwoma parami pozycji testowych: w3 - w4 oraz o1 - o2 (Tabela 2).

Tabela 2. Kowariancje pomiędzy czynnikami

Kowariancje		beta	błąd standardowy	z	P(> z)	standaryzowana beta
w3_R	w4_R	0,149	0,025	5,978	0,000	0,149
o1	o2	0,191	0,031	6,175	0,000	0,191

Poprawiło to nieznacznie dopasowanie modelu do danych redukując wariancję błędów w modelu Wyniki analizy przedstawione zostały w Tabeli 3.

Tabela 3. Współczynniki dobroci dopasowania modelu

Indeksy dopasowania	Model 0	Model z kowariancjami błędów
chisq.scaled	1416,692	1303,283
df.scaled	284,000	282,000
pvalue.scaled	<0,001	<0,001
cfi.robust	0,982	0,984
tli.robust	0,979	0,981
nfi.scaled	0,962	0,965
rmsea.scaled	0,069	0,066
rmsea.ci.lower.scaled	0,064	0,061
rmsea.ci.upper.scaled	0,074	0,071
srmr_bentler	0,047	0,045

Wszystkie współczynniki w modelu były w dopuszczalnym przedziale i wskazywały na istotne dopasowanie, z ładunkami czynnikowymi od 0,42 do 0,84. Wartość statystyki Z oraz p dla każdego z parametrów wskazuje, że wnoszą one istotny wkład do modelu.

Zaproponowany model z sześcioma obszarami życia akademickiego dobrze dopasowuje się do danych. Wartości indeksów NFI, CFI, TLI powinny uzyskiwać wartości powyżej 0,9. W naszym badaniu uzyskaliśmy wartości większe niż 0,95. Wartość sRMSEA wyniosła poniżej 0,07. Wszystkie współczynniki ładunków były istotne. Na tej podstawie uznaliśmy, że możemy przejść do kolejnego etapu analiz – do weryfikacji postawionej hipotezy.

Wypalenie i napięcie psychiczne a dopasowanie w sześciu obszarach życia akademickiego

Do oceny siły oraz charakteru zależności między samopoczuciem studentów (napięciem i wypaleniem) a czynnikami organizacyjnymi (akademickimi) przeprowadzona została analiza regresji liniowej metodą wprowadzania. Wyniki analiz przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Wyniki analizy regresji

kryterium	predyktory	β	błąd std.	std. β	p	semicząstkowe r
wyczerpanie	obciążenie	0,672	0,059	0,374	0,000	0,316
	autonomia	-0,146	0,070	-0,075	0,036	-0,059
	wspólnotowość	-0,128	0,055	-0,070	0,020	-0,066
	jakość dydaktyki	-0,099	0,088	-0,043	0,260	-0,032
	wartości	-0,298	0,061	-0,172	0,000	-0,138
	administracja	0,003	0,049	0,002	0,945	0,002
Skorygowane $R^2 = 0,31$ $F(6, 869) = 66,17$ $p < 0,001$						
cynizm	obciążenie	0,165	0,034	0,156	0,000	0,134
	autonomia	-0,084	0,040	-0,074	0,036	-0,059
	wspólnotowość	-0,091	0,032	-0,085	0,004	-0,080
	jakość dydaktyki	0,027	0,051	0,020	0,592	0,015
	wartości	-0,448	0,035	-0,438	0,000	-0,355
	administracja	-0,012	0,029	-0,013	0,678	-0,012
Skorygowane $R^2 = 0,33$ $F(6, 845) = 71,79$ $p < 0,001$						
skuteczność	obciążenie	-0,011	0,019	-0,022	0,541	-0,019
	autonomia	0,043	0,022	0,077	0,049	0,061
	wspólnotowość	0,043	0,017	0,083	0,011	0,078
	jakość dydaktyki	0,133	0,028	0,201	0,000	0,148
	wartości	0,098	0,019	0,197	0,000	0,158
	administracja	-0,025	0,016	-0,054	0,113	-0,049
Skorygowane $R^2 = 0,173$ $F(6, 870) = 31,52$ $p < 0,001$						
napięcie psychiczne	obciążenie	0,119	0,013	0,287	0,000	0,244
	autonomia	-0,041	0,016	-0,091	0,009	-0,071
	wspólnotowość	-0,060	0,012	-0,142	0,000	-0,134
	jakość dydaktyki	-0,098	0,020	-0,185	0,000	-0,138
	wartości	-0,016	0,014	-0,041	0,231	-0,033
	administracja	-0,035	0,011	-0,095	0,002	-0,085
Skorygowane $R^2 = 0,34$ $F(6, 870) = 75,92$ $p < 0,001$						

Każdy z sześciu obszarów życia akademickiego wyjaśniał przynajmniej jeden z elementów samopoczucia, przy czym dla wypalenia nieistotnym predyktorem okazał się czynnik administracja. Hipoteza potwierdziła się zatem jedynie częściowo. Można też zauważyć odmienny charakter zależności pomiędzy czynnikami akademickimi a poszczególnymi wymiarami wypalenia.

Dyskusja uzyskanych wyników

Przed przystąpieniem do analiz zależności pomiędzy wypaleniem studentów a ich dopasowaniem akademickim ważne było potwierdzenie wartości psychometrycznej skali dopasowania. Wcześniej prezentowane dane na temat skali ODA nie uwzględniały analizy konfirmacyjnej modelu.

Przedstawione wyniki pokazują, że model sześcioczynnikowy w zaproponowanej postaci uzyskał dobre potwierdzenie empiryczne, zatem dalsze analizy z jego wykorzystaniem w celu wyjaśnienia poziomu wypalenia u badanych studentów były w pełni uzasadnione.

Uzyskane wyniki badań wskazują na różnice poziomu na trzech wymiarach wypalenia akademickiego wśród studentów polskich w odniesieniu do studentów z innych krajów. Polscy studenci są bardziej wyczerpani niż pozostałe grupy badanych, wyższe wartości w tym wymiarze uzyskali jedynie studenci niemieccy. Są też bardziej cyniczni od innych respondentów, z wyjątkiem studentów francuskich. Co interesujące, podobny poziom cynizmu do polskich studentów wykazali studenci niemieccy, natomiast wyniki pochodzące z Hiszpanii, Włoch i Serbii okazały się niższe. Z kolei najniższe poczucie skuteczności odnotowano w próbie francuskiej, niemieckiej, a następnie polskiej.

Można rozważyć kilka przyczyn takiego stanu rzeczy. Jedną z przyczyn zróżnicowania na wymiarze wyczerpania mogą być dysproporcje w kształceniu i wymaganiach w obrębie wskazanych krajów – hipoteza ta wymagałaby zweryfikowania w oparciu o szeroką analizę programów nauczania na podobnych kierunkach studiów wyższych. Alternatywnie, można zastanowić się nad wymogami rynku pracy w ramach tych krajów i dopasowaniem systemu edukacji wyższej do jego wyzwań, a tym samym ewentualną koniecznością zwiększonych wysiłków zmierzających do korzystnego alokowania się na rynku pracy w sytuacji, gdy w ramach przewidzianej programem edukacji nie pozyskuje się kompetencji istotnych z punktu widzenia ewentualnego zatrudnienia (taki stan rzeczy musiałby być przez studentów uświadomiony, a wzmożony wysiłek stanowiłby jedną ze strategii zaradczych). Istotny zapewne będzie tu także związek sytuacji ekonomicznej studentów z przebiegiem kształcenia np. konieczność jednoczesnego podjęcia roli zawodowej i uczelnianej, konieczność zdobywania podwójnego wykształcenia. Wszystkie te czynniki mogą warunkować wyczerpanie studentów związane z ilością i jakością realizowanych zadań. Nie bez znaczenia w przypadku wymiaru wyczerpanie pozostaje także warunkowane kulturowo i osobowościowo podejście do aktywności uczelniano-zawodowych, stosunek do realizowanych obowiązków (koncentracja na nich vs brak zaangażowania).

Co do cynizmu, określanego jako dystansowanie się do obowiązków, zadań ale i ludzi, można poszukiwać wyjaśnień na gruncie kulturowym (osoby z niższym poziomem cynizmu uważane są za bardziej komunikatywne, ekspresyjne) lub obronnego wycofania wobec przytłaczającej ilości obowiązków i narastającego wyczerpania. Może on też stanowić swego

rodzaju mechanizm obronny wobec niejasności i braku spójności między deklaratywną misją uczelni a jej praktyczną realizacją, której przejawy studenci dostrzegają.

Polskich studentów cechuje również niższy poziom poczucia skuteczności, związany z wysokimi wynikami wyczerpania i cynizmu. Niższy poziom skuteczności uzyskiwali tylko bardziej cyniczni studenci francuscy i bardziej wyczerpani studenci niemieccy. Być może studenci polscy w niewielkim stopniu dostrzegają swój realny wpływ sposób studiowania czy elastyczność procesu oceniania dostosowanego do indywidualnych potrzeb uczniów.

Porównania te trzeba jednak traktować z należytą ostrożnością – próba polska została przebadana w trakcie globalnej sytuacji pandemicznej, co mogło mieć wpływ na ostateczne wyniki.

Zaprezentowane w artykule analizy potwierdzają adekwatną konstrukcję zaproponowanej Skali Obszarów Dopasowania Akademickiego. Skala ta dobrze odzwierciedla model czynników organizacyjnych odpowiedzialnych za wypalenie zawodowe, zaproponowany przez Maslach i Leitera, aczkolwiek można dostrzec, że środowisko akademickie i aktywność studencka mają swoją specyfikę. Dopasowanie we wskazanych przez nas obszarach akademickich także częściowo wyjaśnia wypalenie akademickie i napięcie psychiczne studentów. Zgodnie z założeniem teoretycznym Maslach i Leitera, nie stwierdzono, aby wszystkie obszary dopasowania wyjaśniały każdy z wymiarów wypalenia, natomiast każdy z zaproponowanych obszarów wyjaśnia przynajmniej jeden jego aspekt. Analiza regresji ujawnia przy tym nieco odmienny wzorzec zależności jeśli chodzi o kluczowe wymiary wypalenia w porównaniu do danych pochodzących z innych badań.

W założeniu koncepcyjnym obciążenie wiąże się z wyczerpaniem, (Leiter, Maslach, 2004, Leiter, Maslach, 2009). W badaniach, które prowadziła Chirkowska-Smolak (2012, 2016) wskazano, że wyczerpanie wiązało się z obciążeniem, ale też z nagrodą i uznaniem, oraz z relacjami. Leiter, Sh-
aughessy (2006) wskazali na obciążenie, kontrolę, wartości, zaś Brom i in. (2015) analizując relację pomiędzy sześcioma obszarami pracy wskazali, że obciążenie ma istotne znaczenie dla wyczerpania, chociaż potwierdzony przez nich model ukazuje bardziej złożone zależności pomiędzy wymiarami dopasowania do pracy a wypaleniem.

Założenie dotyczące obciążenia i jego związku z wyczerpaniem znalazło odzwierciedlenie także w wynikach uzyskanych przez nas – intensyfikacja obowiązków wiąże się z wyższymi wynikami na skali wyczerpania. Jednak w przypadku ustaleń przedstawionych w niniejszym tekście, charakter relacji pomiędzy dopasowaniem w obszarach akademickiej aktywności

a wyczerpaniem wyjaśniają dodatkowo obszary dopasowania akademickiego takie jak autonomia (od autonomicznych działań i możliwości dostosowania pracy może zależeć studencka efektywność w radzeniu sobie z narastającymi obowiązkami), wspólnotowość (którą można tłumaczyć jako dodatni wpływ społecznego wsparcia w obliczu rosnących wyzwań) i wartości. Ten ostatni obszar, związany z poczuciem sensowności podejmowanych działań przekładać się może na poczucie zmęczenia obowiązkami uczelnianymi. Chociaż przedstawione dane nie pozwalają na ustalenie, czy wpływ ten ma bezpośrednią czy pośrednią naturę, to na mediującą rolę wartości wskazują modele obrazujące związki sześciu obszarów pracy i wypalenia (Brom, 2005; Leiter i Shaughessy 2006; Gascon i in. 2013).

Interesujące, że te same wskazane wyżej obszary (obciążenie, autonomia, wspólnotowość, wartości) wyjaśniały w przypadku naszych badań wymiar cynizmu. Dla porównania, Chirkowska-Smolak (2012, 2016) wskazała, że cynizm wyjaśniały obszary związane z nagradzaniem i wartościami, zaś Leiter, Shaughessy (2006) wykazali znaczenie nagradzania i sprawiedliwości. Cyniczna postawa wobec swojej studenckiej roli, obowiązków i akademickich relacji (wspólnotowości) wydaje się więc zależeć od ilości pracy, możliwości jej kontrolowania (decyzyjności), ale także, podobnie jak powyżej, istotną rolę odgrywa kwestia wartości i ich zgodności z miejscem akademickiej aktywności w hierarchiach wartości studenta. Znaczenie wspólnotowości w kontekście cynizmu wydaje się warte dalszych eksploracji, chociażby z uwagi na specyficzne warunki w postaci całkowitej lub częściowej izolacji, czy nawet narracji o zagrożeniu epidemicznym ze strony innych ludzi. Należy przy tym z pewnością uwzględnić fakt, iż okres studiowania to moment nawiązywania relacji, podejmowania ról związanych z dorosłością. Niemożność ich realizacji i doświadczania może skutkować rozwojem obronnej, cynicznej postawy. Co jednak ciekawe, nie wykazano aby dla cynizmu miała znaczenie jakość dydaktyki, którego to związku spodziewaliśmy się jako istotnego dla autentycznego studenckiego zaangażowania – jako przeciwwagi postawy cynicznej.

Jakość dydaktyki była jednak istotnym predyktorem skuteczności (obok autonomii, relacji i wartości) wymiaru wypalenia związanego z poczuciem wydajności i kompetencji. Jakość dydaktyki eksponuje te aspekty, które dotyczą poczucia sprawiedliwego traktowania, doceniania, zrozumienia i wsparcia w relacji uczeń-nauczyciel. Możliwe, że postać nauczyciela, jako autorytetu (ale także mentora) w danej dziedzinie stanowi dla studenta wiarygodne źródło informacji o jego postępach i nim samym. Jego życzliwe podejście, sprawiedliwe i przewidywalne podstępowanie (ocenianie) może

przekładać się na uporządkowany system pracy studenta, prawidłowe zrozumienie i dostosowanie do reguł zajęciowych. Jednocześnie, wspierająca postawa dydaktyka może obniżać poziom stresu, a więc, pośrednio, regulować ryzyko wypalenia. Dostarczenie społecznego wsparcia wiąże się bowiem z niższym poziomem wypalenia (Jacobs i Dodd, 2003). Chirkowska-Smolak (2012, 2016) podobnie wskazała na znaczenie kontroli (odpowiadający akademickiej autonomii, co logicznie łączy się z poczuciem skutecznego radzenia sobie), nagradzania i także wartości.

Co interesujące, dla poczucia skuteczności nieistotne okazało się obciążenie. Można to po części wyjaśniać indywidualnymi zasobami badanych studentów – poczucie radzenia sobie z napływającymi zadaniami, przekonanie, o efektywności własnych działań i osiąganym celach może zaistnieć niezależnie od pierwotnego obciążenia pracą i obowiązkami, na zasadzie samoregulacji. Osoby o wyższym poziomie energetycznym, aktywności, lepszym stopniu organizacji będzie różnicować od mniej aktywnych ilość podjętych działań i obowiązków, lecz nie ich ostateczna, skuteczna realizacja. To wyjaśnienie wspierają wyniki badań prowadzonych przez Jacobs i Dodda, którzy ustalili, że mimo iż „wysoki poziom wypalenia przewidywano na podstawie negatywnego temperamentu i subiektywnego obciążenia pracą, to rzeczywiste obciążenie pracą (akademickie i zawodowe) miało niewiele wspólnego z wypaleniem” (2003, s. 291). Jest to obszar wymagający dalszych eksploracji.

Administracja, jako podskala dodatkowa (określająca jakość relacji organizacyjno-formalnych) nie okazała się istotnym predyktorem dla żadnego z wymiarów wypalenia, wyjaśnia jedynie napięcie psychiczne.

Zaproponowane czynniki dopasowania akademickiego dobrze wyjaśniają napięcie psychiczne, jedynie wartości nie okazały się w tym wypadku istotne. Skala wartości, określana przez poczucie sensowności, praktyczności i przydatności treści, których uczy się student, wydaje się skądinąd istotna, ale nie ma znaczenia w bezpośrednim wzbudzaniu napięcia. Jest ono raczej warunkowane sytuacyjnie, określane przez dysproporcję wymagań do zasobów w konkretnych bieżących sytuacjach związanych ze studiowaniem, w których studenci mają określony poziom autonomii, realizują zadania dydaktyczne, wchodzi w relacje społeczne, w tym te szczególnie ważne z punktu widzenia sprawnej organizacji procesu studiowania – z administracją. Możliwe też, że studenci postrzegają przydatność treści jako kwestię drugorzędną (przynajmniej w kontekście prezentystycznym, dopóki nie „zderzają się” z konkretnymi wymaganiami rynku pracy w perspektywie długofalowej), więc jej brak nie powoduje napięcia wynikającego z niedopasowania.

Ograniczenie badania

Należy zwrócić uwagę na ograniczenia przeprowadzonego badania. Po pierwsze badanie zostało przeprowadzone wśród studentów jednej uczelni publicznej – wyniki pomiaru przeprowadzone w ramach innych jednostek mogą być różne. Badanie prowadzone było przekrojowo, w wąskim oknie czasu, w okresie pandemii Covid-19. To zaś mogło mieć wpływ na obniżenie samopoczucia studentów i tym samym wpłynąć na wyniki badania. Dodatkowo, dobrowolny charakter badań mógł zdeterminować przebadaną próbę, zawężając respondentów do tych osób, które znalazły czas i motywację na aktywność tego typu.

Podsumowanie

Istotną częścią uczelnianego życia, procesu studiowania, są interakcje ze środowiskiem akademickim. Jako przestrzeń realizacji studenckich celów mają one bezpośredni wpływ na ich przebieg. Wpływają one nie tylko na wykonywanie konkretnych zadań, ale też umożliwiają rozwijanie przynależności, sprawiedliwości, poczucia celu aktywności studenckich, są możliwym źródłem formalnego i nieformalnego wsparcia. Interakcje ze środowiskiem akademickim mogą wpływać na samopoczucie studentów, mogą stawać się źródłem napięcia przyczyniającego się do rozwoju wypalenia akademickiego. Jego poziom, jak wynika z przedstawionych danych, jest niepokojąco wysoki na tle doniesień z innych krajów, zwłaszcza jeśli chodzi o kluczowe wymiary wypalenia: wyczerpanie i cynizm.

Głównym problemem badawczym było określenie, w jakim stopniu czynniki związane ze środowiskiem uczenia się wyjaśniają samopoczucie studentów, a dokładnie - w jakim stopniu (nie)dopasowanie akademickie w sześciu wyróżnionych przez nas obszarach życia akademickiego wyjaśniają wypalenie doświadczane przez studentów. Przedstawione analizy wskazują, że zaproponowane obszary dopasowania akademickiego są istotnymi predyktorami studenckiego samopoczucia. Procent wariancji, którą można przypisać wspomnianym czynnikom jest największy w przypadku napięcia oraz wymiarów wypalenia: wyczerpanie i cynizm. Trzeci z nich, skuteczność, wykazuje słabszy związek z zaproponowanymi obszarami dopasowania. Jak wykazano, napięcie psychologiczne jest wyjaśniane przez wszystkie zaproponowane obszary poza wartościami. Z kolei w przypadku wypalenia, poziom wyczerpania i cynizmu wyjaśniają: obciążenie, autonomia, wspólnotowość i wartości, zaś poziom skuteczności jest wyjaśniany przez autonomię, wspólnotowość, jakość dydaktyki i wartości. Warto też się zastanowić nad rolą

obszaru administracja dla powstawania i rozwoju wypalenia akademickiego studentów, jednak w tym celu potrzebne są dalsze badania.

Należy przy tym zauważyć, że poza wskazanymi obszarami dopasowania akademickiego za większą część wariancji wypalenia odpowiadają zmienne nie uwzględnione w badaniu, takie jak czynniki temperamentalne i osobowościowe, czy indywidualne zasoby studentów. Ważną zmienną, którą należy także brać pod uwagę jest sytuacja przedłużającej się izolacji i zdalnego kształcenia wynikająca z pandemii COVID-19. Wyniki przeprowadzonych przez nas badań pokazują jednak, że przy wyjaśnianiu przyczyn wypalenia u studentów warto uwzględnić też to, w jakich warunkach odbywa się ich nauka. Wiedza na ten temat może posłużyć do opracowania programów profilaktyki wypalenia akademickiego oraz wspierać działania mające na celu podnoszenie jakości kształcenia na uczelniach.

Bibliografia:

- Alarcon, G. M., Edwards, J. M., Menke, L. E. (2011). Student burnout and engagement: a test of the conservation of resources theory, *The Journal of Psychology*, 145(3), 211–227. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.555432>
- Bakker, A. B., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B. (2005). Burnout contagion among intensive care nurses, *Journal of Advanced Nursing*, 51(3), 276–287. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03494.x>
- Brom S. S., Buruck G. Horváth I., Richter P., Leiter M. P. (2015). Areas of worklife as predictors of occupational health – A validation study in two German samples. *Burnout Research*, 2(2–3), 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2015.05.001>
- Chirkowska-Smolak, T. (2012). Does work engagement burn out? The person-job fit and levels of burnout and engagement in work, *Polish Psychological Bulletin*, 43, 76–85. <https://doi.org/10.2478/v10059-012-0009-2>
- Chirkowska-Smolak, T. (2016). Dopasowanie do pracy a zaangażowanie. Mediacyjna rola przekonania na temat sensowności pracy, *Psychologia Społeczna*, 1(36), 34–44. <https://doi.org/10.7366/1896180020163603>
- Chirkowska-Smolak, T. M. Metzger, W. Klakus (2021). Poster pt. „Polska adaptacja Kwestionariusza Wypalenia Akademickiego [MBI-GS(S)], III Ogólnopolska Konferencja PSYCHOZJUM, UAM, Poznań, 5-6.03.2021
- Faye, D. C., Carré, J., Le Borgne, M., Boudoukha, P. A. H. (2017). French validation of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS). *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 23(6), 1247–1251. <https://doi.org/10.1111/jep.12771>

- González-Morales M.G., Peiró J.M., Rodríguez I., Bliese P. D. (2012). Perceived collective burnout: a multilevel explanation of burnout, Anxiety, *Stress & Coping*, 25:1, 43-61. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.542808>
- Helve, O. (2019). *Burnout and engagement in higher education. Relationships with social support, guidance and sense of belonging*. <https://core.ac.uk/download/pdf/224642168.pdf> (dostęp z dn. 16.02.2022)
- Ilic, M., Todorovic, Z., Jovanovic, M., Ilic, I. (2017). Burnout syndrome among medical students at one University in Serbia: Validity and reliability of the Maslach Burnout Inventory—Student Survey. *Behavioral Medicine*, 43(4), 323–328. <https://doi.org/10.1080/08964289.2016.1170662>
- Jacobs, S., Dodd, S.R. (2003). Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload, *Journal of College Student Development*, 44, 291-303.
- Leiter M. P., Maslach C. (2004), Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout, 91-134. W: P. Perrewé, D.C. Ganster (red.), *Research in occupational stress and well being*, 3, Oxford, UK, Elsevier.
- Leiter, M. P., Maslach, C. (1999) Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout, *Journal of Health and Human Services Administration*, 21(4), 472–489.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P. (2017). *Maslach Burnout Inventory Manual* (Fourth Edition). Menlo Park, CA: Mind Garden.
- Maslach Ch., Leiter M. P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meredith C., Shaufeli W., Struyve C., Gielen, S., Kyndt, E. (2019). ‘Burnout contagion’ among teachers: A social network approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, The British Psychological Society*, 93(2), 328-352. <https://doi.org/10.1111/joop.12296>
- Mheidly, N., Fares, M. Y., Fares, J. (2020). Coping With Stress and Burnout Associated With Telecommunication and Online Learning. *Frontiers in Public Health*, 8, 574969. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.574969>
- Piorunek, M., Garbacik, Ż. (2021). Poczucie koherencji i stres doświadczany przez pracowników i studentów w środowisku akademickim, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J*, 34, 4, 67-86.

- Portoghese, I., Leiter, M. P., Maslach, C., Galletta, M., Porru, F., D'Aloja, E., Finco, G., Campagna, M. (2018). Measuring Burnout Among University Students: Factorial Validity, Invariance, and Latent Profiles of the Italian Version of the Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS). *Frontiers in Psychology*, 9, 2105. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02105>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, A. B. Bakker, (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies* 3, 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19, 256–262. <https://doi.org/10.1080/02678370500385913>
- Turhan, D., Scheunemann, A., Schnettler, T., Bäumke, L., Thies, D. O., Dresel, M., Fries, S., Leutner, D., Wirth, J., Grunschel, C. (2021). Psychometric properties of the German short version of the Maslach Burnout Inventory – Student Survey. *European Journal of Health Psychology*, 28(2), 45–58. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000067>
- Vizoso-Gómez, C., Arias-Gundín, O. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios = Resilience, optimism and academic burnout in university students. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 47–59. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.185>