

Czynniki organizacyjne a syndrom wypalenia akademickiego studentów

Organizational factors and the syndrome of academic burnout among students

Key words: students' academic burnout, pedagogy, areas of academic fit, organizational factors.

Abstract: The article discusses the results of research aimed at determining the level of academic burnout among students of pedagogical faculties, characterizing the phenomenon and understanding the factors that contribute to its development. The research was conducted using a quantitative research strategy using the diagnostic survey method on a representative group of 261 students. The research results did not indicate a high level of academic burnout among students, but individual variables differentiated the study groups in terms of burnout. Excessive workload, high exhaustion and high tension turned out to be the factors that contribute most to the development of academic burnout in the study population, and women and third-year undergraduate students were at the highest risk of burnout. Women, third-year students and working people very often had a feeling of reduced value of studies and a cynical perception of them. At the same time, the assessment of the quality of studies depended on the level of tension felt by students and the value they assigned to the knowledge provided to them. Research results can be a source of knowledge and inspiration for academic teachers and higher education managers.

Słowa kluczowe: wypalenie akademickie studentów, pedagogika, obszary dopasowania akademickiego, czynniki organizacyjne.

Streszczenie: W artykule omówione zostały wyniki badań, których celem było określenie poziomu wypalenia akademickiego wśród studentów kierunków pedagogicznych oraz dokonanie charakterystyki zjawiska i poznanie czynników, które przyczyniają się do jego rozwoju. Badania przeprowadzone zostały w strategii badań ilościowych metodą sondażu diagnostycznego na reprezentatywnej grupie 261 studentów. Wyniki badań nie wykazały wysokiego poziomu wypalenia akademickiego studentów, jednak poszczególne zmienne różnicowały grupy badanych pod względem wypalenia. Nadmierne obciążenie, duże wyczerpanie i silne napięcie okazały się czynnikami, które w największym stopniu przyczyniają się do rozwoju wypalenia akademickiego badanej populacji, a kobiety i studenci trzeciego roku studiów licencjackich byli nim najbardziej zagrożeni. Kobiety, studenci trzeciego roku oraz osoby pracujące wyjątkowo często miały poczucie obniżonej wartości studiów i cyniczny ich odbiór. Jednocześnie ocena jakości studiów była uzależniona od poziomu napięcia odczuwanego przez studentów oraz wartości, jakie przypisywali przekazywanej im wiedzy. Wyniki badań mogą stanowić źródło wiedzy i inspiracji dla nauczycieli akademickich oraz osób zarządzających kształceniem na poziomie wyższym.

Wprowadzenie

Zdrowie psychiczne, dobrostan, work-life balance to tematy, które od kilku lat, również ze względu na konsekwencje związane z pandemią, z większą intensywnością podejmowane są zarówno w publicystyce, jak i w opracowaniach naukowych (Wolor i in., 2020, Irawanto i in. 2021, Van de Velde i in., 2021, Chan i in., 2021, Capone i in., 2023). Kondycja psychiczna ma znaczenie dla efektywnej pracy, uczenia się, codziennego egzystowania, na co wskazują badania poświęcone wypaleniu zawodowemu i akademickiemu (Huo i in., 2021, Pereira i in., 2021, Chirkowska-Smolak i in., 2022, Brent i in., 2023). O istotności i aktualności tematu świadczy fakt, że syndrom wypalenia zawodowego 1 stycznia 2022 r. został wpisany do Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11 (<https://icd.who.int/en>).

Najbardziej uznanym badaczem zjawiska wypalenia zawodowego jest Christina Maslach, która początkowo definiowała 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, Jackson, Leiter, 1986, s. 1). Z czasem uzupełniła swoją koncepcję doprecyzowując, że najbardziej narażone na wypalenie zawodowe są osoby pracujące w systemie opieki zdrowotnej oraz w zawodach świadczących usługi dla ludzi i stworzyła narzędzie do jego pomiaru MBI-Human Services (MBI-HSS) (Maslach i in., 1996). Autorka kontynuowała swoje badania i stworzyła kolejną wersję kwestionariusza dedykowaną osobom pracującym w systemie edukacji, ale także osobom wykonującym jakąś zorganizowaną formę aktywności, do których należą m.in. uczniowie czy studenci. Do badania tej grupy powstało narzędzie MBI-Educators Survey lub MBI-ES, oba formularze były przeznaczone dla osób wykonujących pracę wymagającą intensywnej interakcji z innymi ludźmi, m.in. z klientami, pacjentami czy studentami. Zjawisko wypalenia zawodowego stało się również obiektem zainteresowania osób wykonujących pracę o mniejszej intensywności kontaktu z ludźmi, dlatego Maslach opracowała trzecią, ogólną wersję MBI (MBI-General Survey lub MBI-GS), która miała bardziej uniwersalne zastosowanie.

Maslach opisuje wypalenie jako składowe trzech czynników: wyczerpania, cynizmu oraz zmniejszonej efektywności zawodowej. Wyczerpanie jest główną cechą wypalenia i najbardziej oczywistym jego przejawem. Dotyczy zarówno kondycji fizycznej, jak i emocjonalnej, prowadzi do poznawczego i emocjonalnego dystansowania się do swojej pracy, prawdopodobnie jako sposób radzenia sobie z przemęczeniem. Jest subiektywnym poczuciem nadmiernego zmęczenia i wyczerpania zasobów, poczuciem braku energii, wyeksploatowania i braku możliwości regeneracji sił (Maslach, 2001, s. 403). Bezpośrednią reakcją na wyczerpanie jest cynizm. Jest to drugi czynnik wypalenia, określany wcześniej przez Maslach jako depersonalizacja. Charakteryzuje się postawą widocznego zdystansowania się do pracy, podopiecznych, klientów, współpracowników, usługobiorców poprzez ich ignorowanie, przyjmowanie obojętnej lub cynicznej postawy. Trzecim czynnikiem wypalenia

jest nieskuteczność rozumiana jako poczucie obniżonej efektywności zawodowej, zmniejszonych osobistych osiągnięć (Maslach, Leiter, 2008). Według Maslach brak poczucia skuteczności wynika z braku odpowiednich zasobów, podczas gdy wyczerpanie i cynizm wynikają z przeciążenia pracą i z konfliktów społecznych (Maslach 2001, s. 403).

W celu lepszej identyfikacji zjawiska wypalenia Maslach i Leiter opracowały sześć obszarów pracy wyjaśniających przyczyny wypalenia zawodowego (Six Areas of Worklife, Maslach, Leiter, 1999). Należą do nich: 1) obciążenie pracą, oznaczające nadmierne wymagania związane z pracą, 2) kontrola, oznaczająca zdolność ludzi do wywierania wpływu i podejmowania decyzji dotyczących ich pracy, bycie autonomicznym oraz posiadanie dostępu do zasobów np. wsparcia społecznego, nagród, 3) nagradzanie i docenianie będące formą pozytywnego wzmocnienia za wykonywaną pracę, wskazuje, w jakim stopniu nagrody (pieniężne, społeczne i wewnętrzne) są spójne z indywidualnymi oczekiwaniami, 4) relacje z innymi współpracownikami i kadrą oznaczają jakość interakcji społecznych, poczucie wspólnotowości, 5) sprawiedliwość, oznacza postrzeganie podejmowanych decyzji w pracy jako sprawiedliwe oraz 6) wartości, czyli ideały i wartości, które przyciągają ludzi do pracy (Brom, Buruck i in., 2015, s. 61).

Na temat wypalenia akademickiego prowadzone były liczne badania na całym świecie m.in. w Stanach Zjednoczonych, we Francji, Australii, w Chinach (Maslach, Faye-Dumanget MSci, 2017, Pérez Mármola, Brown, 2019, Qiao Hu Yongkang, Schaufeli, 2009). Dla przykładu, badania międzynarodowe przeprowadzone w Hiszpanii, Portugalii i Holandii wykazały, że wypalenie i zaangażowanie studentów w studia były skorelowane ujemnie, a wśród studentów wszystkich badanych krajów poczucie wysokiej skuteczności oraz wigor (energiczność) były skorelowane z pozytywnymi wynikami w nauce (Schaufeli, 2002). Inne badania przeprowadzone wśród irańskich studentów, sprawdzające, czy posiadanie konkretnych zainteresowań może mieć związek z pojawianiem się wypalenia akademickiego, wykazały korelację zainteresowań badawczych i zainteresowań społecznych z podskalą cynizmu (Zeinab, 2017). Polscy badacze również podejmowali temat wypalenia akademickiego badając m.in. zależności pomiędzy zaangażowaniem w studiowanie i wypaleniem studiami a osiągnięciami akademickimi (Kulikowski, 2016), porównując poziom wypalenia studentów dwóch różnych wydziałów medycznych (Łoza, 2015), czy też wskazując, że właściwości osobowościowe (sumienność, neurotyczność, wspólnotowość) mogą być czynnikiem ochronnym lub czynnikiem ryzyka pojawiania się wypalenia akademickiego w sytuacji stresowej związanej z kryzysową edukacją zdalną (Goral, Zdun-Ryżewska, 2022). W prowadzonych dotychczas badaniach brakuje jednak badań i analiz dotyczących wypalenia akademickiego studentów nauk pedagogicznych.

Opis badania

Głównym celem prezentowanego badania było określenie poziomu wypalenia akademickiego wśród studentów kierunków pedagogicznych. Dodatkowo określone zostały dwa cele szczegółowe:

- 1) dokonanie charakterystyki zjawiska oraz poznanie czynników, które przyczyniają się do jego rozwoju;
- 2) rozpoznanie sposobu postrzegania przez studentów swojej nauki i uczelni oraz czynników, które traktują jako potencjalne źródło zagrożeń dla swojej aktywności akademickiej.

Badanie przeprowadzone zostało na reprezentatywnej próbie 261 studentów. Zaproszenia do udziału w badaniu zostały wysłane do wszystkich 746 studentów kierunków studiów pedagogicznych tj. pedagogiki, pedagogiki specjalnej, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pierwszego i drugiego stopnia, studiów stacjonarnych oraz niestacjonarnych. Badania przeprowadzone zostały w strategii badań ilościowych metodą sondażu diagnostycznego, za pomocą kwestionariusza ankiety on-line na platformie MS Forms. Wybór badania internetowego był uzasadniony czasem, w którym zostały one przeprowadzone tj. między majem a lipcem 2021 roku, kiedy to z powodu pandemii Covid-19 studenci odbywali zajęcia w formie zdalnej.

Zwrotność ankiet wyniosła 35% i była wysoka we wszystkich podanych kategoriach studentów. Wśród badanych 93% stanowiły kobiety, 89% studenci studiów stacjonarnych, 64% studenci kierunku pedagogika, 21% to studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej, 10% pedagogiki specjalnej, 3,8% studentów oprócz pedagogicznych studiowała również inne kierunki studiów, a 5% nie podała odpowiedzi, choć zakłada się, że są to studenci nauk pedagogicznych, gdyż tylko tym studentom został rozesłany kwestionariusz ankiety. W badaniu wzięło udział 16% studentów pierwszego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich, 31% drugiego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich, 26% trzeciego roku studiów licencjackich (w chwili badania w badanym Instytucie nie studiowali studenci trzeciego, czwartego i piątego roku jednolitych studiów magisterskich), 16% pierwszego roku II stopnia oraz 11% studentów drugiego roku II stopnia. Wśród badanych studentów 70% stanowili studenci niepracujący. Wśród pracujących 40% pracowało na pełen etat, a 60% na niepełny etat. W chwili badania 59% studentów było w formalnym bądź pozaformalnym związku, a 3% posiadała dzieci. Różnice pomiędzy dwiema ostatnimi zmiennymi okazały się nieistotne statystycznie, w związku z czym nie zostały uwzględnione w wynikach badań.

Narzędzia badawcze

Narzędziami badawczymi wykorzystanymi w badaniu był Kwestionariusz Wypalenia Maslach – wersja studencka (MBI-SS, The Maslach Burnout Inventory – General Scale for Students – Maslach, Jackson i Leiter, 2016) w polskiej adaptacji

Chirkowskiej-Smolak, Metzger i Klakusa (2021), Skala Napięcia Psychicznego na Studiach oraz Skala Obszarów Dopasowania Akademickiego ODA.

Kwestionariusz Wypalenia Maslach składał się z 16 pozycji, które były przypisane do trzech podskal: wyczerpania (5 pozycji), cynizmu (5 pozycji) oraz skuteczności (6 pozycji). Rzetelność podskal zarówno w oryginalnej, jak i polskiej adaptacji jest dobra. Dla całego badania alfa Cronbacha dla wyczerpania wynosiła 0,84, dla cynizmu 0,90, a dla skuteczności 0,81. Odpowiedzi zaznaczane były przez respondentów na siedmiostopniowej skali Likerta od 0 (nigdy) do 6 (codziennie). Poziom istotności testu wyniósł 0,05. Ogólny poziom wypalenia nie był obliczany jako średnia wszystkich pozycji testowych, wyniki każdej podskali były obliczane i analizowane oddzielnie. Skala wyczerpania związana jest z wymogami na studiach i oznacza poczucie wyczerpania emocjonalnego, poznawczego i fizycznego, spowodowanego m.in. nadmiernym obciążeniem wynikającym z pracy związanej ze studiowaniem czy presją osiągnąć wysokich wyników. Cynizm, badający postawę cyniczną, poziom identyfikacji ze studiami i uczelnią, oznacza stopniową utratę zainteresowania studiami, entuzjazmu studiowaniem, poczuciem, że to, czego się uczą studenci, nie ma większego sensu. Skuteczność, określająca poczucie bycia kompetentnym studentem, oznacza wysoką efektywność swoich działań jako studenta, wysokie poczucie osiągnięć akademickich, pozytywną ocenę własnej pracy i kompetencji jako studenta.

Skala Napięcia Psychicznego na Studiach składała się z czterech pozycji testowych: Mam problemy z oddawaniem prac zaliczeniowych w wyznaczonych terminach; Nie otrzymuję wystarczającego wsparcia ze strony mojej uczelni w związku z koniecznością zdalnego uczenia się; Czuję, że ciąży na mnie presja osiągnąć ze strony uczelni, rodziny; Odczuwam lęk i negatywne emocje w kontakcie z prowadzącymi zajęcia. Napięcie związane ze studiowaniem miało na celu zbadać poczucie presji osiągnięć studentów ze strony uczelni, rodziny, poziom lęku w kontakcie z wykładowcami, poziom wsparcia ze strony uczelni, w tym wsparcia w związku z koniecznością zdalnego uczenia się. Pomiar napięcia badany był na 5-stopniowej skali Likerta od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (zdecydowanie się zgadzam). Rzetelność skali alfa Cronbacha wynosiła 0,62.

Skala Obszarów Dopasowania Akademickiego ODA autorstwa T. Chirkowskiej-Smolak, Ż. Garbaciak i M. Piorunek (w opracowaniu) służyła do pomiaru dopasowania akademickiego w sześciu obszarach. 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. Obciążenie pracą oznacza nadmierne obciążenie pracą na uczelni, trudności ze zrozumieniem i opanowaniem wykładanego materiału, brakiem czasu na zajęcia niezwiązane ze studiowaniem. Im wyższy wynik został odnotowany na tej skali, tym poczucie przeciążenia pracą badanego było wyższe. Autonomia oznacza poczucie samodzielności myślenia i działania w kontekście uczenia się nowych treści, swobodę w konstruowaniu indywidualnego przebiegu

swojej nauki na studiach, poczucie wpływu na decyzje podejmowane na uczelni, możliwość modyfikacji czy dostosowania planu zajęć do innych obowiązków. Niski wskaźnik autonomii sygnalizuje małe poczucie swobody działania, a wysoki poczucie kontroli. Wspólnotowość w polskiej wersji narzędzia dotyczy jedynie relacji z innymi studentami. Oznacza dobre relacje z koleżankami i kolegami ze studiów, wzajemne wsparcie, brak rywalizacji w stosunku do osiągnięć, ocen czy popularności. Jakość dydaktyki to skala utworzona z pytań dotyczących sprawiedliwości i doceniania oraz relacji z nauczycielami. Oznacza zrozumienie i wsparcie ze strony wykładowców, transparentność kryteriów oceniania i zaliczania przedmiotów, otrzymywanie informacji zwrotnych na temat pracy studenta, docenianie przez wykładowców aktywności studentów na zajęciach, osiągnięć i wysiłku wkładanego przez badanych w studiowanie. Następną skalą są wartości dotyczące głównie wiedzy przekazywanej studentom podczas zajęć. Skala ta oznacza wiarę w sens swoich studiów, ich praktyczny wymiar, istotność i aktualność oraz możliwość wykorzystania w przyszłości wiedzy zdobytej na studiach w pracy zawodowej. Dodatkowo utworzoną skalą, która nie występuje w klasyfikacji Maslach, jest administracja badająca jakość zarządzania uczelnią, tj. przepływ informacji związany z formalnymi aspektami studiowania, jakość obsługi studenta w dziekanacie, relacje studentów z pracownikami administracji. Badani udzielali odpowiedzi na 5-stopniowej skali Likerta od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (zdecydowanie się zgadzam). Wartość współczynnika spójności wewnętrznej alfa Cronbacha dla poszczególnych podskal jest co najmniej zadowalająca: obciążenie $\alpha = 0,73$; autonomia $\alpha = 0,62$; wspólnotowość $\alpha = 0,63$; jakość dydaktyki $\alpha = 0,79$; wartości: $\alpha = 0,83$; administracja: $\alpha = 0,75$. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej (metoda rotacji Varimax) potwierdziła 6-czynnikową strukturę narzędzia, wartości ładunków czynnikowych pozycji wchodzących w skład poszczególnych czynników była $>0,45$. Całkowity procent wyjaśnionej wariancji = 55,73.

Badanie zostało przeprowadzone zgodnie z zaleceniami lokalnej komisji etycznej. Obejmowało ono ankiety niekliniczne i zastosowane pomiary nieinwazyjne (samooceny). Badani otrzymali pismo przewodnie gwarantujące poufność i wyjaśniające cel badania. Udział w badaniu był dobrowolny, ankietowani wyrażali online pisemną świadomą zgodę na udział w badaniu i mieli możliwość rezygnacji w dowolnym momencie bez negatywnych konsekwencji.

Wyniki badań

Średni poziom wyczerpania badanych wyniósł 3,2 przy odchyleniu standardowym 1,49, poziom cynizmu znalazł się zdecydowanie poniżej środka skali i wyniósł 2,6 przy odchyleniu standardowym 1,64, natomiast poziom skuteczności studentów wyniósł powyżej środka skali 3,67 przy odchyleniu standardowym 1,03 (tabela 1).

Tabela 1. Poziom wypalenia akademickiego studentów

	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
WYCZERPANIE	260	0,00	6,00	3,20	1,49
CYNIZM	261	0,00	6,00	2,61	1,64
SKUTECZNOŚĆ	261	1,00	6,00	3,67	1,03

Źródło: opracowanie własne.

Poziom wyczerpania ogółem wyniósł 3,2, występowały jednak różnice pomiędzy grupami badanych. W artykule opisane zostały jedynie różnice istotne statystycznie. Wyczerpanie dużo bardziej odczuwały kobiety (3,28) niż mężczyźni, których poziom wyczerpania był relatywnie niski (2,08). Wyczerpanie zdecydowanie bardziej odczuwali studenci trzeciego roku studiów licencjackich (3,67) niż pierwszego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich (2,57) (tabela 2).

Tabela 2. Poziom wypalenia akademickiego studentów – zestawienie szczegółowe

	Płeć			Typ studiów		Rok studiów					Kierunek studiów			Czy pracujesz zawodowo?	
	Ogółem	K	M	Stacjonarne	Niestac.	1 lic/Mgr	2 lic/mgr	3 lic.	I II st.	2 II st.	P	PS	PP iW	Nie	Tak
n=	261	242	19	232	29	44	80	66	43	28	167	26	55	184	77
WYCZERPANIE	3,20	3,28	2,08	3,16	3,46	2,57	3,12	3,67	3,13	3,20	3,18	3,67	3,05	3,09	3,50
CYNIZM	2,61	2,66	1,88	2,56	2,97	1,93	2,24	3,16	2,86	2,84	2,69	2,86	2,22	2,44	3,13
SKUTECZNOŚĆ	3,67	3,66	3,87	3,69	3,51	3,86	3,62	3,54	3,61	3,87	3,67	3,38	3,87	3,70	3,60
Różnice istotne statystycznie (na poziomie 0,05)															

Źródło: opracowanie własne.

Poziom cynizmu wśród badanych studentów był niewielki i wyniósł średnio 2,61. Mniej cyniczni okazali się mężczyźni (1,88) niż kobiety (2,66), studenci pierwszego roku (1,93) i drugiego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich (2,24) niż trzeciego roku studiów licencjackich (3,16). Poziom cynizmu był wyższy u osób pracujących zawodowo (3,13) niż u osób niepracujących (2,44) (tabela 2).

Odczuwalna skuteczność badanych studentów znalazła się powyżej środka skali i wyniosła 3,67. Analiza nie wykazała istotnych różnic w wynikach pomiędzy poszczególnymi zmiennymi (tabela 2).

Wyniki dla podskal obszarów dopasowania akademickiego wyniosły: obciążenie 3,34 przy odchyleniu standardowym 0,74, poczucie autonomii 2,73 przy odchyleniu standardowym 0,71, relacje ze studentami 3,58 przy odchyleniu standardowym 0,80, podobnie jakość dydaktyki 3,57 przy odchyleniu standardowym 0,56. Najwyższe wartości odnotowano przy podskali relacji ze studentami (3,58) oraz jakość dydaktyki (3,57). Najmniej wyniósł poziom napięcia (2,68) oraz autonomii (2,73). Zestawienie wyników przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Obszary dopasowania akademickiego studentów

	Płeć			Typ studiów		Rok studiów					Kierunek studiów			Czy pracujesz zawodowo?	
	Ogółem	K	M	Stac.	Niestac.	1 lic/ Mgr	2 lic/ Mgr	3 lic.	1 II st.	2 II st.	P	PS	PW iP	Nie	Tak
n=	261	242	19	232	29	44	80	66	43	28	167	26	55	184	77
OBCIĄŻENIE	3,34	3,38	2,83	3,31	3,57	2,98	3,33	3,55	3,33	3,40	3,36	3,51	3,28	3,32	3,39
AUTONOMIA	2,73	3,72	2,81	2,74	2,67	2,81	2,80	2,64	2,74	2,58	2,66	2,85	2,84	2,74	2,66
RELACJE STUDENCI	3,58	3,57	3,79	3,59	3,56	3,94	3,73	3,36	3,53	3,32	3,51	3,27	3,86	3,59	3,56
JAKOŚĆ DYDAKTYKI	3,57	3,55	3,78	3,58	3,52	3,64	3,63	3,44	3,58	3,59	3,52	3,27	3,79	3,59	3,52
WARTOŚCI	3,09	3,06	3,46	3,09	3,04	3,44	3,26	2,79	2,94	3,00	2,97	2,97	3,43	3,16	2,86
ADMINISTRACJA	3,09	3,03	3,79	3,08	3,15	3,14	3,13	2,87	3,21	3,21	3,09	2,77	3,20	3,06	3,21
NAPIĘCIE	2,68	2,71	2,29	2,67	2,83	2,46	2,64	2,86	2,70	2,67	2,68	3,13	2,45	2,64	2,82
Różnice istotne statystycznie (na poziomie 0,05)															

Źródło: opracowanie własne.

Obciążenie znacznie silniej odczuwały badane kobiety (3,38) niż mężczyźni (2,83), studenci trzeciego roku studiów licencjackich (3,55) niż studenci pierwszego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich, (2,98) (tabela 3).

Studenci pierwszego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich (2,80) oraz drugiego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich (2,81) czuli się bardziej autonomiczni niż studenci trzeciego roku studiów licencjackich (2,64) i drugiego studiów magisterskich (2,58). Bardziej niezależni czuli się studenci pedagogiki specjalnej (2,85) oraz pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej (2,84), aniżeli studenci pedagogiki (2,66), co może świadczyć o dawaniu studentom na

tych kierunkach istotnie większej autonomii lub na tych kierunkach rozpoczyna studia bardziej autonomiczna młodzież (tabela 3).

Co ciekawe, dużo lepsze relacje między sobą mieli studenci pierwszego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich (3,94) oraz drugiego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich (3,73) aniżeli studenci trzeciego roku studiów licencjackich (3,36) i drugiego roku studiów drugiego stopnia (3,32). Najlepsze relacje pomiędzy studentami były na kierunku pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna (3,86), a najgorsze wśród studentów pedagogiki specjalnej (3,27) (tabela 3). Studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej ocenili jakość dydaktyki wyżej (3,79) niż studenci pedagogiki specjalnej (3,27) i pedagogiki (3,52) (tabela 3).

Silniejsze przekonanie o wartości swoich studiów mieli mężczyźni (3,46) niż kobiety (3,06), studenci pierwszego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich (3,44) aniżeli trzeciego roku studiów licencjackich (2,79) i studenci pierwszego roku drugiego stopnia (2,94). Studenci drugiego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich (3,26) mieli większą wiarę w przydatność studiów aniżeli studenci trzeciego roku studiów licencjackich (2,79). Studia stanowiły większą wartość dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej (3,43) aniżeli dla studentów pedagogiki (2,97) oraz większą dla studentów niepracujących (3,16) niż pracujących zawodowo (2,86) (tabela 3). Pracę administracji zdecydowanie wyżej ocenili mężczyźni (3,79) niż kobiety (3,03) (tabela 3).

Ostatnią badaną skalą było napięcie związane ze studiowaniem, którego średnia wartość wyniosła jedynie 2,68. Większą presję i poczucie braku wsparcia ze strony uczelni i lęku w kontakcie z wykładowcami odczuwały kobiety (2,71) niż mężczyźni (2,29). Większe napięcie odczuwali studenci trzeciego roku studiów licencjackich (2,86) aniżeli pierwszego roku studiów licencjackich i jednolitych magisterskich (2,46). Mniejszą presję odczuwali studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej (2,45) niż studenci pedagogiki (2,68) i pedagogiki specjalnej (3,13) (tabela 3).

Na podstawie uzyskanych danych została przeprowadzona analiza korelacji pomiędzy zmiennymi (tabela 4).

Korelacje występują pomiędzy wszystkimi wskaźnikami (tabela 4). Zgodnie z modelem teoretycznym:

- pozytywnie są ze sobą skorelowane wszystkie czynniki związane ze zjawiskami niepożądanymi: wyczerpanie, cynizm, obciążenie, napięcie. Najsilniej – wyczerpanie z cynizmem (0,711) i wyczerpanie z obciążeniem (0,600),
- pozytywnie są ze sobą skorelowane czynniki pożądane: skuteczność, relacje ze studentami, jakość dydaktyki, wartości, administracja. Spośród nich najsilniej skorelowana para to wartości i jakość dydaktyki (0,481). Warto zwrócić uwagę na to, że korelacje pomiędzy czynnikami pożądanymi są słabsze niż korelacje pomiędzy czynnikami niepożądanymi,
- negatywnie są ze sobą skorelowane wszystkie pary czynników poświadczonych i niepoświadczonych. Najsilniejsza negatywna korelacja zachodzi pomiędzy wartościami i cynizmem (-0,643) oraz jakością dydaktyki i napięciem (-0,524).

Tabela 4. Korelacje pomiędzy zmiennymi

Korelacja		Wyczerpanie	Cynizm	Skuteczność	Obciążenie	Autonomia	Relacje studenti	Jakość dydaktyki	Wartości	Administracja	Napięcie
Wyczerpanie	K. Pearsona	1	.711**	-.299**	.600**	-.165**	-.324**	-.374**	-.450**	-.276**	.549**
	ist.2		.000	.000	.000	0,008	.000	.000	.000	.000	.000
	N	260	260	260	258	257	258	259	258	258	259
Cynizm	K. Pearsona	.711**	1	-.370**	.502**	-.160**	-.341**	-.395**	-.643**	-.196**	.546**
	ist.2	.000		.000	.000	0,010	.000	.000	.000	.002	.000
	N	260	261	261	259	258	259	260	259	259	260
Skuteczność	K. Pearsona	-.299**	-.370**	1	-.262**	0,089	.235**	.363**	.315**	.139*	-.420**
	ist.2	.000	.000		.000	0,156	.000	.000	.000	.026	.000
	N	260	261	261	259	258	259	260	259	259	260
Obciążenie	K. Pearsona	.600**	.502**	-.262**	1	-.207**	-.287**	-.435**	-.459**	-.235**	.541**
	ist.2	.000	.000	.000		0,001	.000	.000	.000	.000	.000
	N	258	259	259	259	256	258	259	258	258	259
Autonomia	K. Pearsona	-.165**	-.160*	0,089	-.207**	1	0,083	.225**	.201**	0,076	-.162**
	ist.2	0,008	0,010	0,156	0,001		0,185	0,000	0,001	0,225	0,009
	N	257	258	258	256	258	256	257	256	256	257
Relacje – studenci	K. Pearsona	-.324**	-.341**	.235**	-.287**	0,083	1	.379**	.254**	.283**	-.353**
	ist.2	.000	.000	.000	.000	0,185		.000	.000	.000	.000
	N	258	259	259	258	256	259	259	258	259	259
Jakość dydaktyki	K. Pearsona	-.374**	-.395**	.363**	-.435**	.225**	.379**	1	.481**	.374**	-.542**
	ist.2	.000	.000	.000	.000	0,000	.000		.000	.000	.000
	N	259	260	260	259	257	259	260	259	259	260
Wartości	K. Pearsona	-.450**	-.643**	.315**	-.459**	.201**	.254**	.481**	1	.279**	-.367**
	ist.2	.000	.000	.000	.000	0,001	.000	.000		.000	.000
	N	258	259	259	258	256	258	259	259	258	259
Administracja	K. Pearsona	-.276**	-.196**	.139*	-.235**	0,076	.283**	.374**	.279**	1	-.353**
	ist.2	.000	.002	.026	.000	0,225	.000	.000	.000		.000
	N	258	259	259	258	256	259	259	258	259	259
Napięcie	K. Pearsona	.549**	.546**	-.420**	.541**	-.162**	-.353**	-.542**	-.367**	-.353**	1
	ist.2	.000	.000	.000	.000	0,009	.000	.000	.000	.000	
	N	259	260	260	259	257	259	260	259	259	260
** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (istotność dwustronna)											
* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (istotność dwustronna)											

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja

Głównym celem badania było określenie poziomu wypalenia akademickiego studentów kierunków pedagogicznych oraz wskazanie jego potencjalnej przyczyny. W celu interpretacji wyników przyjęto za Maslach, iż na wysoki poziom wypalenia wskazują wysokie wyniki na podskalach wyczerpania i cynizmu, natomiast niskie na podskali skuteczności (Maslach, 2010). W przeprowadzonych badaniach poziom

wyczerpania badanych na skali 0–6 wyniósł 3,2, poziom cynizmu 2,6, natomiast poziom skuteczności 3,67. Z uwagi na relatywnie niską wartość cynizmu, relatywnie wysoką wartość skuteczności i oscylujący wokół środka skali poziom wyczerpania, wyniki przeprowadzonych badań nie wykazały wysokiego poziomu wypalenia akademickiego badanych studentów, jednak została potwierdzona hipoteza, iż poszczególne zmienne różnicują grupy studentów pod względem zagrożenia wypaleniem.

Kobiety okazały się bardziej od mężczyzn wyczerpane, cyniczne, obciążone pracą, odczuwające większe napięcie oraz niżej oceniały wartości swoich studiów. Być może widoczne przeciążenie jest spowodowane tym, że są one również bardziej obciążone obowiązkami pozauczelnianymi, co może być uwarunkowane różnicami kulturowymi. Ponadto studentki mogą być bardziej niż ich koledzy zaangażowane w studiowanie (Piorunek, Werner, 2011), przez co odczuwają większe obciążenie, a nawet wyczerpanie. Trzeba wziąć również pod uwagę, że kobiety stanowią większość studiujących nauki pedagogiczne, przez co mężczyźni, stanowiący niewielki procent wszystkich studentów, mogą być faworyzowani przez wykładowców, traktowani z większą pobłażliwością, przez co mogą mieć mniejsze poczucie przeciążenia pracą i wyższe poczucie zadowolenia ze studiów. Dodatkowo ze względu na swój przywilej pozostawania w mniejszości mogą liczyć ze strony swoich pilnych koleżanek na większą pomoc w nauce, w przygotowaniu się do zajęć. Pozostawanie w mniejszości może również mieć pozytywne znaczenie dla relacji z innymi studentami i studentkami. Kobiety wymagają zatem większej uważności ze strony wykładowców, zwrócenia szczególnej uwagi na równy podział delegowania obowiązków w stosunku do mężczyzn, stawiania tych samych wymagań i równego traktowania. Być może jednak różnice w podejściu kobiet nie wynikają z przyczyn zewnętrznych, spowodowanych zachowaniem kadry, ale są wynikiem mentalności i naleciałości kulturowych kobiet, jednak sprawdzenie tego aspektu wymagałoby przeprowadzenia dodatkowych badań.

Drugą grupą, która wyróżnia się na tle wyników przeprowadzonych badań, są studenci trzeciego roku studiów licencjackich. W porównaniu z pozostałymi rocznikami są grupą, która jest najbardziej wyczerpana, cyniczna, obciążona pracą na studiach, najgorzej oceniającą wartość swoich studiów, ale także mająca złe relacje między sobą. Obserwację tę potwierdzają wyniki badań wśród chińskich studentów, których reprezentanci pierwszego roku, w stosunku do swoich kolegów z drugiego roku studiów, reprezentowali niższe wyniki wyczerpania emocjonalnego i cynizmu, a tym samym wykazywali się większym entuzjazmem do nauki (Liu i in., 2023).

Eskalacja negatywnych odczuć pod koniec pierwszego etapu edukacji skłania do przyjrzenia się proporcjom przekazywanego materiału w toku całych studiów. Okazuje się, że najwięcej zajęć, a tym samym egzaminów i zaliczeń, przez trzy lata studiów przypada na ich ostatni semestr, czyli czas, w którym prowadzone były badania. Z punktu widzenia obciążeń, związanych z finalizacją pracy dyplomowej, w większym stopniu należy zwracać uwagę na rozkład zajęć, praktyk i wymagań

w stosunku do studentów trzeciego roku, którzy przede wszystkim powinny w tym czasie skupić się na opracowywaniu prac dyplomowych, natomiast część zajęć z szóstego semestru studiów mogłaby być realizowana we wcześniejszych semestrach. Pomimo nie najlepszych relacji ze studentami to właśnie jakość edukacji ma większe znaczenie i wymaga większych środków zaradczych dla oceny studiów aniżeli relacje.

Kolejną grupą wyróżniającą się na tle wyników badań są osoby pracujące, które stanowiły 30% ogółu badanych i okazały się grupą bardziej niż pracujący cyniczną i gorzej określającą wartość swoich studiów. Ponadto studenci niepracujący bardziej identyfikują się ze studiami i uczelnią niż studenci pracujący, co wynikać może z większej ilości czasu poświęcanego na studiowanie, skupianie się głównie na studiach, a nie na pracy, a przez to większe zaangażowanie w studiowanie.

Warto zauważyć, że wiara w studia maleje wraz z wyższymi rocznikami oraz jest wyższa u osób niepracujących niż u pracujących. Może to wynikać z tego, że wraz ze stażem studiów więcej osób podejmuje pracę i po zetknięciu się z rynkiem pracy dostrzega nieadekwatność treści przekazywanych na studiach do wymogów stawianych przez pracodawców. Obserwacja ta może sugerować potrzebę większego dostosowania programu studiów do wymogów rynku pracy, co jest zbieżne z oczekiwaniami studentów, a także przyjrzenia się aktualności przekazywanych treści.

Jednocześnie studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej wyżej ocenili wartość studiów niż studenci pedagogiki. Trzeba zaznaczyć, że studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej od pierwszego roku są sprofilowani, czyli od chwili rekrutacji na studia bardziej niż studenci pedagogiki skoncentrowani na zawodzie i charakterze wykonywanej w przyszłości pracy. Studenci pedagogiki swoją specjalność wybierają dopiero po pierwszym roku studiów. Dodatkowo w programie studiów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej znajduje się więcej zajęć o charakterze praktycznym i metodycznym i są one realizowane od pierwszego semestru studiów. Studenci pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej uczą się konkretnych metod, technik pracy z dziećmi, co również może mieć znaczenie dla poczucia większej wartości swoich studiów, natomiast w programie studiów studentów pedagogiki na pierwszym roku realizowane są w większości zajęcia o charakterze teoretycznym, wprowadzającym do poszczególnych subdyscyplin pedagogiki, a także na kolejnych latach studiów więcej jest realizowanych przedmiotów teoretycznych niż praktycznych.

Wraz z latami spędzonym na studiach pogarszają się relacje pomiędzy studentami. Należy jednak zauważyć, że ze względu na pandemię, od marca 2020 roku z krótkimi przerwami, studia realizowane były w formie zdalnej. Studenci trzeciego roku w chwili badania kończyli swoje studia licencjackie i większość czasu studiów nie mieli bezpośredniego kontaktu ze swoimi koleżankami i kolegami, natomiast młodsze roczniki krócej doświadczały tej sytuacji. Jednak w celach profilaktycznych należałoby zadbać o integrację studentów nie tylko na początku toku studiów, ale

także w późniejszych latach studiów organizować warsztaty rozwijające umiejętności społeczne, w tym pracę w zespołach, włączać, zachęcać studentów do wspólnych projektów, dać możliwość lepszego poznania się i integracji poprzez wspólną pracę i proponowane działania.

Spośród wszystkich badanych do najbardziej obciążonych, wyczerpanych, odczuwający wysokie napięcie oraz cynicznych należeli studenci trzeciego roku studiów licencjackich i kobiety. Na tej podstawie można wysunąć hipotezę, że te grupy są bardziej obciążone, przez co odczuwają większe napięcie, co prowadzi do większego wyczerpania i cynizmu. Tym samym nadmierne obciążenie, duże wyczerpanie i silne napięcie wydają się czynnikami, które w największym stopniu przyczyniają się do rozwoju wypalenia akademickiego badanej populacji, a kobiety i studenci trzeciego roku studiów licencjackich są nim najbardziej zagrożone.

Większą autonomię, czyli poczucie samodzielności myślenia i działania w kontekście uczenia się nowych treści, swobodę w konstruowaniu indywidualnego przebiegu swojej nauki na studiach, poczucie wpływu na decyzje podejmowane na uczelni, możliwość modyfikacji czy dostosowania planu zajęć do innych obowiązków, mają studenci pierwszych lat studiów, co może być związane z mniejszą ilością godzin w programie nauczania na początku studiów, nierozpoczętego jeszcze seminarium licencjackiego oraz magisterskiego, które wiążą się z koniecznością przygotowywania prac dyplomowych, a to z kolei związane jest z mniejszą ilością czasu. Niski wskaźnik autonomii na wyższych rocznikach studiów sygnalizuje także małe poczucie swobody działania, a wysokie poczucie kontroli, co może być związane z nadmiarem prac zaliczeniowych i egzaminów na końcowym etapie studiów oraz koniecznością przygotowania prac dyplomowych, które być może są przedmiotem nadmiernej kontroli i dyrektywnego podejścia ze strony wykładowców, czego sprawdzenie mogłoby stanowić odrębny przedmiot badania. Poczucie wyższej autonomii mają również studenci sprofilowanych studiów pedagogicznych, tj. pedagogiki specjalnej i pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej aniżeli studenci pedagogiki.

Spośród wyszczególnionych w badaniu pożądanych czynników organizacyjnych pozytywnie są ze sobą skorelowane skuteczność, relacje ze studentami, jakość dydaktyki, wartości i administracja. Spośród nich najsilniej skorelowana para to wartości i jakość dydaktyki, a zatem im wyższe u studentów występuje przekonanie, że przekazywana przez akademików wiedza jest dla nich wartościowa, tj. istotna, aktualna oraz możliwa do wykorzystania w pracy zawodowej, tym wyżej oceniają jakość dydaktyki. Ocena jakości studiów jest zatem uzależniona od wartości, jaką przypisują studenci przekazywanej im wiedzy.

Pozytywnie skorelowane były ze sobą również wszystkie czynniki związane ze zjawiskami niepożądanymi, tj. wyczerpanie, cynizm, obciążenie i napięcie, jednak najsilniej – wyczerpanie z cynizmem oraz wyczerpanie z obciążeniem. Oznacza to, iż studenci wraz z utratą entuzjazmu i zainteresowania studiami, poczuciem, że

to, czego uczą się, nie ma większego sensu, będą bardziej wyczerpani emocjonalnie, poznawczo i fizycznie, a im mniej będą wyczerpani, tym również mniej cyniczni, tj. bardziej entuzjastycznie nastawieni do studiowania.

Negatywnie są ze sobą skorelowane wszystkie pary czynników pożądaných i niepożądanych, z których najsilniejsza negatywna korelacja zachodzi pomiędzy wartościami i cynizmem oraz jakością dydaktyki i napięciem. Studenci będą bardziej identyfikowali się ze studiami i uczelnią, będzie rósł ich entuzjazm, poczucie sensu i zainteresowanie studiami, im wyżej oceniali będą wartość studiów, tj. ich praktyczny wymiar, istotność i aktualność oraz możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy w pracy zawodowej.

Kolejna korelacja dotyczy napięcia z jakością dydaktyki. Im gorzej studenci oceniają jakość dydaktyki, tj. transparentność kryteriów oceniania i zaliczania przedmiotów, otrzymywanie informacji zwrotnych na temat swojej pracy, docenianie przez wykładowców aktywności na zajęciach, osiągnięć i wysiłku wkładanego przez badanych w studiowanie, ale i rozumienie oraz wsparcie ze strony wykładowców, tym większe odczuwają napięcie związane ze studiowaniem, tj. poczucie presji osiągnięć, wysoki poziom lęku w kontaktach z wykładowcami, niski poziom wsparcia ze strony uczelni. I tym samym im większe odczuwają napięcie, tym niżej oceniają jakość dydaktyki.

Ograniczenie badań

Przedstawione wyniki badań są reprezentacją odpowiedzi różnych kierunków nauk pedagogicznych, roczników i trybów studiów, jednak pochodzą z tego samego uniwersytetu. Badani studenci podlegali tym samym zarządzeniom uczelni, a także niejednokrotnie mieli tych samych wykładowców, dlatego ważne byłoby porównanie przedstawionych wyników z podobnymi badaniami przeprowadzonymi na innych uniwersytetach. Dodatkowo należy wziąć pod uwagę, że prezentowane badania odbywały się w specyficznych warunkach kształcenia w formie zdalnej, co również może mieć znaczenie dla uzyskanych wyników badań. Ciekawe mogłyby okazać się badania porównawcze w warunkach studiowania całego cyklu studiów w trybie stacjonarnym. Nie bez znaczenia dla badania mógł mieć również czas ich przeprowadzenia, tj. maj–lipiec, w którym to studenci przeważnie poświęcają więcej czasu na naukę, z uwagi na przypadającą w tych miesiącach sesję oraz w przypadku roczników kończących studia – na finalizowanie przygotowywanych prac dyplomowych i ich obron.

Podsumowanie

Wynik badań pokazują, że wypalenie akademickie studentów uzależnione jest nie tylko od zmiennych indywidualnych, na co wskazują liczne badania, ale także od złożonego kontekstu środowiska akademickiego, w którym funkcjonują, różnicującego grupy studentów pod względem wypalenia. Nadmierne obciążenie, duże wyczerpanie i silne napięcie, w szczególności kobiet i studentów III roku studiów

licencjackich, a także poczucie obniżonej wartości studiów i cyniczny ich odbiór wśród studentów trzeciego roku oraz osób pracujących okazały się czynnikami, które w największym stopniu przyczyniają się do rozwoju wypalenia akademickiego badanej populacji. Jednocześnie ocena jakości studiów jest uzależniona od poziomu napięcia odczuwanego przez studentów oraz wartości, jakie przypisują przekazywanej im wiedzy. W celu zapobiegania występowania wypalenia akademickiego warto zadbać m.in. o sposób zarządzania kształceniem, tj. odpowiednią organizację studiów, w szczególności studentów finalizujących studia, dostosowywanie programu nauczania do wymogów zmieniającej się rzeczywistości, aktualizowanie przekazywanej wiedzy i uwzględnianie w niej jej praktycznego wymiaru, transparentność kryteriów oceniania i zaliczania przedmiotów, przekazywanie studentom informacji zwrotnych na temat postępów ich pracy, docenianie aktywności na zajęciach, osiągnięć i wysiłku wkładanego w studiowanie, ale i zapewnienie wsparcia merytorycznego, organizacyjnego i emocjonalnego, co w dużej mierze uzależnione jest od przyjętej postawy wykładowców.

Bibliografia

1. Brent, N. Reed, Lebovitz, L., Cherokee, Layson-Wolf, (2023). How Resilience and Wellness Behaviors Affected Burnout and Academic Performance of First-Year Pharmacy Students During COVID-19. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 87 (2) ajpe9022; DOI: <https://doi.org/10.5688/ajpe9022> (dostępne: 20.09.2023).
2. Brom, S.S, Buruck, G., Horváth, I., Richter, P., Leiter, M. (2015). Areas of worklife as predictors of occupational health. A validation study in two German samples. *Burnout Research* [online], 2 (2–3), 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2015.05.001>(dostępne: 20.09.2023).
3. Capone, V., Joshanloo, M., Sang-Ah Park, M. (2023). Job Satisfaction Mediates the Relationship between Psychosocial and Organization Factors and Mental Well-Being in Schoolteachers. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20, 593. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010593> (dostępne: 20.09.2023).
4. Chan, M., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A. N., & Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*, 36(6), 533–545. <https://doi.org/10.1037/spq0000441> (dostępne: 20.09.2023).
5. Chirkowska-Smolak, T., Garbacik, Ż., Piorunek, M. (2022). Syndrom wypalenia wśród studentów a obszary dopasowania akademickiego. *Studia z Teorii Wychowania*, XIII (3 (40)): 197–217, DOI: 10.5604/01.3001.0016.1133
6. 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.
7. Faye-Dumanget, Ch., Carré, J., Le Borgne, M., Boudoukha, A. H. (2017). French validation of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS). *Journal of Evaluation in Clinical Practice* [online], 23(6), 1247–1251, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jep.12771> (dostępne: 20.09.2023).
8. Goral, A., Zdun-Ryżewska, A. (2022). Cechy osobowości, orientacja sprawcza i wspólnotowa a wypalenie w nauce zdalnej studentów różnych lat. *PsyArXiv Preprints* [online] 3, doi:10.31234/osf.io/nkmgh. doi:10.31234/osf.io/nkmgh

9. Hu, G., Schaufeli, W.B. (2009). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory–Student Survey in China. *Psychological Reports* [online], 105, 394–408, <https://doi.org/10.2466/PRO.105.2.394-408>, (dostępne: 20.09.2023).
10. Huo, L., Zhou, Y., Li, S., Ning, Y., Zeng, L., Liu, Z., Qian, W., Yang, J., Zhou, X., Liu, T. and Zhang, X.Y. (2021). Burnout and Its Relationship With Depressive Symptoms in Medical Staff During the COVID-19 Epidemic in China. *Front. Psychol.* 12:616369. doi: 10.3389/fpsyg.2021.616369.
11. ICD-11. International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information (2022), <https://icd.who.int/en>, (dostępne: 20.09.2023).
12. Irawanto, D., Novianti, K., Roz, K. (2021). Work from Home: Measuring Satisfaction between Work–Life Balance and Work Stress during the COVID-19 Pandemic in Indonesia. *Economies* 9: 96, <https://doi.org/10.3390/economies9030096> (dostępne: 20.09.2023).
13. Kulikowski, K. (2016). Związek zaangażowania w studiowanie i wypalenia studiami z osiągnięciami akademickimi. *Kultura i Edukacja*, nr 1 (111), s. 180–196, <https://doi.org/10.15804/kie.2016.01.1> (dostępne: 20.09.2023).
14. Leiter, M., Maslach, Ch., (1999). Six Areas of Worklife. A model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*, [online], 21(4):472–89, https://www.researchgate.net/publication/12693291_Six_areas_of_worklife_A_model_of_the_organizational_context_of_burnout (dostępne: 20.09.2023).
15. Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC Med Educ.* May 6;23(1):317. doi: 10.1186/s12909-023-04316-y. PMID: 37149602; PMCID: PMC10163855.
16. Łoza, O. (2015). Porównanie zespołu wypalenia u studentów dwóch uniwersytetów medycznych (Warszawa, Koszyce). *Psychiatria*, [online], 12(2), 108–112, <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/42211/28769>, (dostępne: 20.09.2023).
17. Maslach, Ch., Leiter, M.P. (2011). *Pokonać wypalenie zawodowe: sześć strategii poprawienia relacji z pracą*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
18. Maslach, Ch., Jackson, S., Leiter, M., Schaufeli, W., Schwab, R. (1996). MBI – General Survey for Students – MBI-GS (S), Technical Report, Research Gate, https://www.researchgate.net/publication/263809956_Maslach_Burnout_Inventory_-_General_Survey_GS (dostępne: 20.09.2023).
19. Maslach, Ch., Jackson, S.E. & Leiter M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory. Test manual (3rd ed.)*, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
20. Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397–422, <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.397>, (dostępne: 20.09.2023).
21. Pereira, H., Feher, G., Tibold, A., Costa, V., Monteiro, S., Esgalhado, G. (2021). Mediating Effect of Burnout on the Association between Work-Related Quality of Life and Mental Health Symptoms. *Brain Sci.*, 11, 813. <https://doi.org/10.3390/brainsci11060813>, (dostępne: 20.09.2023).
22. Pérez-Mármola, J.M., Brown, T. (2019). An Examination of the Structural Validity of the Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI–SS) Using the Rasch Measurement Model. *Health Professions Education* [online], Vol. 5, Issue 3, 259–274, <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.05.004>, (dostępne: 20.09.2023).
23. Piorunek, M., Werner, I. (2011). Płeć jako czynnik różnicujący praktykę studiowania – opinie, oceny, plany. Raport z badań. *Studia Edukacyjne* nr 15, Poznań, s. 143–163.

24. Rostami, Z., Abedi, M.R., Schaufeli, W.B. (2012). Dose interest predicts academic burnout? *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*, Vol. 3, NO 9, 877–885, <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/370.pdf>, (dostępne: 20.09.2023).
25. Rużycka-Wilczek, E. (2014). *Wypalenie zawodowe pracowników medycznych*. Warszawa: Wolters Kluwer Bussines.
26. Schaufeli, W.B., Martínez, I.M. Pinto, A.M., Salanova, M., Bakker, A.B. (2002). Burnout and Engagement in University Students a Cross-National Study, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 33, Issue 5, <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>, (dostępne: 20.09.2023).
27. Van de Velde, S., Buffel, V., Bracke, P., et al. (2021). The COVID-19 International Student Well-being Study. *Scandinavian Journal of Public Health*; 49(1): 114–122. doi:10.1177/1403494820981186
28. Wolor, W., Solikhah, Ch., Fadillah, N., Puji, L. (2020). Effectiveness of E-Training, E-Leadership, and Work Life Balance on Employee Performance during COVID-19, *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, Vol. 7, No. 10, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3717406>, (dostępne: 20.09.2023).

dr Anna KŁAWSIŮC-ZDUŃCZYK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu