

# Cechy temperamentu jako predyktory wypalenia zawodowego u nauczycieli wychowania fizycznego

Antoni Wontorczyk<sup>1</sup>, Maria Brudnik<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Instytut Psychologii Stosowanej, Uniwersytet Jagielloński

<sup>2</sup> Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie

W pracy przedstawiono wyniki badań na temat związków między cechami temperamentu rozumianymi zgodnie z modelem Pawłowa a syndromem wypalenia zawodowego nauczycieli wychowania fizycznego. Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2006/2007; liczebność próby:  $N = 180$  (kobiety:  $n = 87$ ; mężczyźni:  $n = 93$ ); narzędzia badawcze: *kwestionariusz MBI (Maslach Burnout Inventory)*, *kwestionariusz temperamentu PTS (Pavlovian Temperament Survey)*. Wśród nauczycieli wychowania fizycznego zjawisko wypalenia się kobiet, w porównaniu do mężczyzn, w większym stopniu regulują uwarunkowane biologicznie cechy temperamentu. Niska siła procesu pobudzenia (SPP) kobiet sprzyja narastaniu wyczerpania emocjonalnego (EE) i utracie znaczenia pracy zawodowej (NPA). Zbyt niski poziom ruchliwości procesów nerwowych nauczycieli może zainicjować proces wyczerpania emocjonalnego (EE), skłaniać do depersonalizacji (DP). Konfiguracja cech temperamentu nauczycielek wychowania fizycznego: wysoka wartość siły procesu pobudzenia, przy średnim poziomie procesu hamowania i ruchliwości procesów nerwowych może, w kontekście wypalenia się, stanowić potencjalny temperamentalny czynnik ryzyka.

Słowa kluczowe: *temperament, wypalenie zawodowe, nauczyciele wychowania fizycznego*

## CECHY TEMPERAMENTU JAKO REGULATORY RELACJI SPOŁECZNYCH

Temperament człowieka bardzo często jest przedmiotem badań naukowych, jednak badacze różnie go definiują. Spora grupa uważa, że temperament przejawia się w emocjonalnej sferze zachowania człowieka (Bates, 1989; Derryberry, Rothbart, 1988; Eisenberg, Fabes, Guthrie, Reiser, 2002; Rothbart, Bates, 1998; Rothbart, Posner, 2006; Rothbart, Posner, Hershey, 1995; Seifer, 2000). Na emocjonalność jako ważny czynnik różnicujący ludzi pod względem temperamentu wskazywali również Allport (1937), Eysenck (1991), Gray (1991) oraz Mehrabian (1991). Podkreślając znaczenie

emocjonalności w regulacji zachowania człowieka z otoczeniem, skupiano się na emocjonalności negatywnej. Uważano, iż jest ona związana z drażliwością, frustracją, lękiem, niepokojem, tendencją do przejawiania smutku i poczucia dyskomfortu jednostki (Bates, 1989; Rothbart, Bates, 1998; Rothbart i in., 1995). W wielu badaniach podkreślano również, że emocjonalność to ważny czynnik temperamentu w regulacji zachowania jednostki z otoczeniem społecznym (Blair, Denham, Kochanoff, Whipple, 2004; Cole, Martin, Dennis, 2004; Eisenberg i in., 2002; Raver, 2004; Rothbart, Bates, 2006; Rothbart, Ellis, Posner, 2004; Rothbart, Putnam, 2002; Sanson, Hemphill, Smart, 2002; Seifer, 2000). Ten aspekt właściwości temperamentu w ostatnich latach eksponuje także Strelau, wskazując na powiązania emocjonalności (strachu i niepokoju) z takimi cechami temperamentu, jak reaktywność emocjonalna, perseweratywność oraz żywłość (Strelau, Zawadzki, 2011).

W obecnej dekadzie oprócz emocjonalności badacze coraz częściej zwracają uwagę na inne – chociaż wpływające z emocjonalności – cechy jako składowe temperamentu, spośród których wymienić należy przede wszystkim

---

Antoni Wontorczyk, Instytut Psychologii Stosowanej, Uniwersytet Jagielloński, ul. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków,  
adres e-mail: antoni.wontorczyk@uj.edu.pl  
Maria Brudnik, Katedra Teorii i Metodyki Wychowania Fizycznego,  
Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie, Al. Jana Pawła II 78, 31-571 Kraków,  
adres e-mail: majabru@interia.pl  
Korespondencję prosimy kierować na adres:  
antoni.wontorczyk@uj.edu.pl

samokontrolę (Compas, Connor-Smith, Jaser, 2004; Posner, Rothbart, 2007; Rothbart, Ellis, Rueda, Posner, 2003; Rothbart i in., 2004; Rothbart, Rueda, 2005).

Chociaż współcześnie jest to już historyczny podział, w literaturze przedmiotu spotkać można i takie spojrzenie na temperament, w którym wykracza się poza emocje, traktując go jako znacznie obszerniejszą strukturę (Buss, Plomin, 1984; Rothbart, 1991; Strelau, 2006; Thomas, Chess, 1977). Mówiąc o temperamencie w takim ujęciu, wskazywano na kilka jego właściwości, które odróżniają temperament od osobowości. Spośród wielu trzy właściwości temperamentu były najczęściej wyróżniane przez badaczy jako najbardziej modelowe: (1) ma silne uwarunkowania konstytucjonalne, (2) ujawnia się w najwcześniejszym okresie życia jednostki, (3) odnosi się bardziej do formalnego – takiego jak tempo i wytrwałość – niż treściowego aspektu zachowania (Angleitner, Riemann, 1991; Kagan, Snidman, 1991; Strelau, 2006; Thomas, Chess, 1985).

Jednym z modeli temperamentu, który wywarł znaczący wpływ na rozwój badań nad temperamentem w XX wieku, będąc inspiracją do sformułowania kolejnych teorii, był model ogłoszony przez Pawłowa. Model ten bazował na obserwacji zachowań i wykrytej prawidłowości, wskazującej, że jakość odruchów warunkowych ściśle zależy od różnic indywidualnych. Różnice indywidualne mają uwarunkowania w określonych właściwościach układu nerwowego, do których należą: siła procesu pobudzenia i hamowania, równowaga oraz ruchliwość procesów nerwowych. Siła procesu pobudzenia to wydolność komórek nerwowych w radzeniu sobie z bodźcami (zdarzeniami) o dużej sile. Kolejna cecha układu nerwowego – równowaga procesów nerwowych – jest regulatorem relacji jednostki z otoczeniem społecznym bądź fizycznym. Wreszcie ruchliwość procesów nerwowych umożliwia sprawne przetwarzanie kolejnych bodźców przez jednostkę (Strelau, 2006). Temperament jest zatem istotnym regulatorem relacji jednostki z otoczeniem społecznym i fizycznym. Jego znaczenie jest szczególnie ważne w sytuacjach trudnych, zmuszających do wyjątkowych działań.

#### CECHY TEMPERAMENTU JAKO PREDYKTORY WYPALENIA ZAWODOWEGO U NAUCZYCIELI

Spośród cech podmiotowych wpływających na model reakcji osoby wobec wymagań zawodowych istotne znaczenie przypisuje się odporności na stres (Kocowski, 1966; Terelak, 1995). Odporność psychiczna bywa rozumiana jako naturalna zdolność i umiejętność zorganizowanego i sprawnego działania, mimo pobudzenia emocjonalnego (Terelak, 1995). Stres w pracy nie musi

prowadzić do wypalenia zawodowego, jednakże złe regulacje jednostki ze środowiskiem pracy mogą prowadzić do pojawienia się syndromu.

W literaturze przedmiotu można spotkać różne koncepcje wypalenia zawodowego, wymieniane są czynniki chroniące oraz stanowiące potencjalny czynnik ryzyka, zagrażając pojawieniem się syndromu<sup>1</sup>. Według Maslach i Jackson, syndrom wypalenia stanowi konsekwencję utraty zdolności pracownika do radzenia sobie z obciążeniami wynikającymi z charakteru profesji szczególnie w zawodach społecznych. Fenomen postępującego wypalenia zawodowego jest przedstawiany jako trójwymiarowe zjawisko, w którym pogłębiające się wyczerpanie emocjonalne stanowi pierwszy sygnał syndromu. Utrata poczucia znaczenia wykonywanej pracy oraz skłonność do przedmiotowego traktowania podopiecznych i osób z najbliższego otoczenia ujawniają się, zdaniem Maslach, w następnej kolejności (Maslach, Jackson, 1987). Pines, twórczyni koncepcji wypalenia w perspektywie egzystencjalnej, uważa, że wypalenie („stan fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania wywołany długotrwałym zaangażowaniem w sytuacje zbytnio obciążające emocjonalnie” – Pines, Aronson, 1988, s. 9) dotyczy osoby, które rozpoczynały karierę zawodową z silną motywacją, mając równocześnie wysokie oczekiwania co do przyszłych efektów pracy. Głównie pracowników, którzy zamierzali czerpać ze swojej pracy poczucie znaczenia. Zdaniem Pines, osoby, które nie mają na starcie zawodowym takiej motywacji, mogą doświadczać stresu związanego z pracą, ale nie wypalenia (Pines, 1993).

Oprócz pielęgniarek, grupą zawodową, której wiele miejsca poświęcono w badaniach nad wypaleniem zawodowym, są nauczyciele. Stwierdzono na przykład, że jednym z istotnych predyktorów wypalenia się są złe relacje interpersonalne w szkole, między innymi brak umiejętności panowania nad zespołem klasowym czy integrowania się z gronem pedagogicznym (Brouwers, Tomic, 2001; Byrne, 1991, 1994; Friedman, Farber, 1992; Greenglass, Burke, Konarski, 1997). Wyniki badań świadczą o tym, iż do wypalenia prowadzą też brak wsparcia ze strony środowiska nauczycielskiego oraz brak autentycznej przyjaźni (Brownell, Pajares, 1997; Burke, Greenglass, Schwarzer, 1996; Dignam, West, 1988; Punch, Tuettemann, 1990; Ross, Altmaier, Russell, 1989). Nie bez znaczenia dla psychicznego funkcjonowania nauczycieli jest także akceptacja działań pedagoga ze strony dyrekcji szkoły, której

<sup>1</sup> Zob. też: S. Tucholska (2009). Psychologiczne koncepcje wypalenia. W: S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań* (s. 19–61). Lublin: Wydawnictwo KUL.

brak – jak wskazują badania – znacznie przyspiesza proces wypalania się (Bacharach, Bainberger, Mitchell, 1990; Burke, Greenglass, 1989, 1993; Travers, Cooper, 1993).

W polskich pracach na temat wypalania zawodowego – rozumianego zgodnie z koncepcją Maslach (Maslach, Jackson, 1987) jako trójwymiarowe zjawisko – poszukując korelatów temperamentalnych, odwoływano się między innymi do regulacyjnej teorii temperamentu Strelaua (2006). Korczyńska (2004), bazując na strukturalnej teorii temperamentu RTT, zdefiniowała konfigurację cech temperamentalnych<sup>2</sup>, która w powiązaniu ze środowiskiem pracy sprzyja wypaleniu się pracowników więziennictwa mających bezpośredni kontakt ze skazanymi. Wśród zmiennych niezależnych uwzględniła charakter obowiązków zawodowych i wynikające stąd sytuacje, które – generując stres – prowadzą do wypalania się. „(...) Wyniki badań Korczyńskiej (...) pokazują, iż konfiguracja cech temperamentu świadcząca o małej możliwości przetwarzania stymulacji stanowi temperamentalny czynnik ryzyka dla wypalania zawodowego w środowisku więziennym” (Strelau, 2006, s. 186).

Kliś i Kossewska (1998), badając nauczycieli traktowanych jako grupa zawodowa zagrożona wypaleniem, zauważyły<sup>3</sup>, że brak zadowolenia z pracy koreluje dodatnio z siłą procesu pobudzenia i z ruchliwością procesów nerwowych; obie wspomniane cechy układu nerwowego korelują także dodatnio z depersonalizacją. Golińska i Świętochowski (1998)<sup>4</sup> stwierdzili natomiast, że nasilenie depersonalizacji, jak również niskie poczucie satysfakcji zawodowej nauczycieli korelują ujemnie z siłą procesu pobudzenia respondentów. Podobnie wysoka reaktywność, duża ruchliwość procesów nerwowych sprzyja wypaleniu zawodowemu. Należy zaznaczyć, że autorzy opracowania operowali wynikami standaryzowanymi.

Warto również zacytować wyniki badań Górskiej (2007), która – posługując się *Kwestionariuszem kontroli emocjonalnej* (KKE; Brzeziński, 1984) – stwierdziła między innymi, że pobudliwość emocjonalna różnicuje nauczycieli pod względem emocjonalnego wyczerpania, podczas gdy odporność emocjonalna i kontrola emocjonalna wpływają na poziom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji oraz całkowitego wypalania badanych.

Specyficzną grupą zawodową są nauczyciele wychowania fizycznego. O specyfice wychowania fizycznego, przygotowującego uczniów do całościowej troski o zdrowie i sprawność fizyczną, przesądza konieczność

równoległej pracy nad ciałem i osobowością ucznia. Ruch stanowi podstawowy środek edukacji fizycznej, stąd charakterystyczna dla tego przedmiotu dynamika zajęć. Istotne znaczenie ma również atmosfera swobody i radości, stworzona przez nauczyciela umiejętnie motywującego grupę do pracy. Zajęcia ruchowe wymagają przestrzeni: są prowadzone w sali gimnastycznej, na boisku, pływalni lub w terenie otwartym, często w niesprzyjających warunkach pogodowych. W niektórych szkołach lekcje dla kilku grup planowane są na jednej godzinie lekcyjnej; część zajęć odbywa się w pomieszczeniach zastępczych. Nauczyciel jest aktywny przez całe zajęcia: demonstruje ćwiczenia, często bierze czynny udział w grze (lekcje w terenie), pracuje głosem, podając komendy. Trudne elementy ćwiczeń wykonywanych na przyrządach, brutalna gra i niesubordynacja uczniów, a przede wszystkim brak umiejętności szybkiego i adekwatnego reagowania nauczyciela na zmieniające się na zajęciach sytuacje zagrożone wypadkiem lub konfliktem w grupie. Nauczyciele wychowania fizycznego są narażeni na hałas towarzyszący zajęciom ruchowym (przykładowo: kozłowanie piłek, doping podczas rywalizacji, sygnalizacja gwizdkiem itp.). Często o miejscu prowadzenia lekcji dowiadują się bezpośrednio przed zajęciami.

Muszkiet (2004), analizując sposób oceniania nauczycieli wychowania fizycznego, stwierdził między innymi, że osoby charakteryzujące się równowagą procesów nerwowych<sup>5</sup> w sposób bardziej kompetentny oceniają osiągnięcia ucznia.

Mając na uwadze specyfikę zawodu i warunki pracy nauczycieli wychowania fizycznego, interesujące jest stwierdzenie, czy cechy temperamentu mogą sprzyjać wypalaniu się nauczycieli tego przedmiotu. Powstaje także pytanie, czy istnieje konfiguracja zdeterminowanych biologicznie cech temperamentu w klasycznym ujęciu Pawłowa, które przyspieszają proces wypalania się nauczycieli wychowania fizycznego.

### Problem badawczy

Zawód nauczyciela jest sfeminizowany, dlatego w wielu badaniach nad wypaleniem zmienną płęć traktowano jako drugorzędną dla wyników badań. W przypadku nauczycieli prowadzących zajęcia ruchowe zjawisko feminizacji nie występuje; zauważono, iż nauczycielki i nauczyciele wychowania fizycznego wypalając się, odmiennie reagują na specyficzny stres podczas pracy w szkole (Brudnik, 2008).

W prezentowanych badaniach podjęto próby odpowiedzi na pytania badawcze:

<sup>2</sup> Zastosowano *kwestionariusz temperamentu FCZ-KT* (Strelau, Zawadzki, 1997).

<sup>3</sup> Zastosowano *kwestionariusz temperamentu KT* (Strelau, 1985).

<sup>4</sup> Zastosowano *kwestionariusz temperamentu KT* (Strelau, 1985).

<sup>5</sup> Wykorzystano *kwestionariusz temperamentu KT* (Strelau, 1985).

(1) Czy cechy temperamentu: siła procesu pobudzenia, siła procesu hamowania i ruchliwość procesów nerwowych mogą stanowić czynnik ryzyka w przypadku wypalania się nauczycieli wychowania fizycznego?

(2) Czy istnieje konfiguracja cech temperamentu, zagrożająca pojawieniem się syndromu wypalenia zawodowego?

W oparciu o pytania badawcze sformułowano następujące hipotezy:

Hipoteza 1. Niski poziom siły procesu pobudzenia sprzyja u nauczycieli wychowania fizycznego narastaniu wyczerpania emocjonalnego.

Hipoteza 2. Konfiguracja cech temperamentu: niska siła procesu pobudzenia wskazująca na małą możliwość przetwarzania stymulacji oraz przeciętny poziom siły procesu hamowania i ruchliwości procesów nerwowych może stanowić potencjalny temperamentalny czynnik ryzyka w przypadku wypalenia się kobiet prowadzących zajęcia ruchowe w szkole.

Hipoteza 3. Cechy temperamentalne charakteryzujące nauczycieli wychowania fizycznego w sposób odmienny – z uwagi na płeć – moderują proces wypalenia zawodowego w odniesieniu do wyczerpania emocjonalnego.

## Metody

W badaniach wykorzystano dwie metody: *kwestionariusz MBI (Maslach Burnout Inventory; Maslach, Jackson, 1987)* oraz *kwestionariusz temperamentu PTS (Pavlovian Temperament Survey; Strelau, Zawadzki, 1998)*. Do diagnozy syndromu wypalenia nauczycieli wychowania fizycznego posłużyła polska adaptacja *kwestionariusza MBI (Noworol, 1994; maszynopis)*. W ujęciu Maslach i Jackson, wypalenie zawodowe jest złożonym zjawiskiem z charakterystyczną, trójwymiarową strukturą. Różne kombinacje trzech wymiarów syndromu wypalenia: wyczerpanie emocjonalne (EE), nieadekwatne, negatywne poczucie osiągnięć zawodowych (NPA) i skłonność do depersonalizacji (DP) – rozumiana jako przedmiotowe traktowanie osób z najbliższego otoczenia – ujawniające się u osoby badanej, stanowią podstawę do diagnozy wypalenia. Skala zawiera 22 pozycje testowe opatrzone siedmiostopniową skalą częstości: od *nigdy do codziennie* (0–6 pkt).

Pomiaru cech temperamentu dokonano *kwestionariuszem temperamentu PTS (Strelau, Zawadzki, 1998)*. Narzędzie, pozwalając prognozować funkcjonowanie osób w sytuacjach trudnych, znajduje zastosowanie również w poradnictwie zawodowym. Osoba badana, ustosunkowując się do kolejnych stwierdzeń (57 pozycji testowych), ma do dyspozycji jedną z czterech odpowiedzi: od pełnego potwierdzenia: *zdecydowanie zgadzam się*

do pełnego zaprzeczenia: *zdecydowanie nie zgadzam się* (1–4 pkt). Na podstawie wypowiedzi respondentów sporządza się behawioralne charakterystyki podstawowych cech układu nerwowego badanych, wyróżnione przez Pawłowa – im wyższy wynik surowy, tym większa siła procesów pobudzania (SPP), siła procesów hamowania (SPH) i ruchliwość procesów nerwowych (RPN). Wyniki skal SPP i SPH umożliwiają dodatkowo określenie poziomu równowagi procesów nerwowych (RWN).

Wyniki surowe skal SPP, SPH i RPN przeliczono na wyniki znormalizowane (steny), co umożliwia kontrolę zmiennej wieku. W prezentacji wyników badań, skalę RWN pominięto. Rzetelność wewnętrzna poszczególnych skal w polskiej próbie normalizacyjnej kształtowała się odpowiednio: siła procesu pobudzenia (SPP) –  $\alpha$  Cronbacha = 0,80; siła procesu hamowania (SPH) –  $\alpha$  Cronbacha = 0,71; ruchliwość procesów nerwowych (RPN) –  $\alpha$  Cronbacha = 0,83 (Strelau, Zawadzki, 1998).

## Osoby badane

Badania wśród nauczycieli wychowania fizycznego przeprowadzono w roku szkolnym 2006/2007. Liczebność próby:  $N = 180$ , w tym kobiety:  $n = 87$ ; mężczyźni:  $n = 93$ . Badania przeprowadzono w województwach: mazowieckim, kujawsko-pomorskim, pomorskim (Warszawa, Bydgoszcz, Gdańsk:  $n = 56$ ; miasta powiatowe:  $n = 116$ ; gminy:  $n = 8$ ).

Respondenci legitymujący się wykształceniem wyższym prowadzili zajęcia w szkołach podstawowych:  $n = 49$ ; gimnazjach:  $n = 48$ ; liceach ogólnokształcących i profilowanych  $n = 42$ ; szkołach technicznych:  $n = 24$ . Pozostałe osoby ( $n = 17$ ) jako miejsce pracy wskazały zespoły szkół ogólnokształcących: II–III i III–IV etap edukacji. Średnia arytmetyczna wieku i stażu pracy badanych wynosi odpowiednio: nauczycielki –  $M_{\text{wiek}} = 39,7$  roku ( $SD = 9,059$ ;  $Me = 40,00$ ) oraz  $M_{\text{staż}} = 16,0$  lat ( $SD = 9,596$ ;  $Me = 16,00$ ), nauczyciele –  $M_{\text{wiek}} = 38,0$  lat ( $SD = 8,185$ ;  $Me = 37,00$ ) oraz  $M_{\text{staż}} = 13,6$  roku ( $SD = 8,465$ ;  $Me = 12,00$ ) przy rozpiętości – wiek: 23–59 i 24–60 lat, staż pracy: 1–38 i 1–37 lat.

## Wyniki

Podczas opracowania wyników wykorzystano: testy istotności różnic Manna–Whitneya i Kruskala–Wallisa, analizę wariancji ANOVA, test *post hoc* Tuckeya, analizę skupień ( $k$  średnich), test korelacji dwustronnej Pearsona, analizę regresji krokowej z dołączaniem zmiennych (wstępująca).

**Wypalenie zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego.** Statystyki opisowe trzech wymiarów wypale-



nia zawodowego nauczycieli wychowania fizycznego ( $N = 180$ ) – wyczerpanie emocjonalne (EE), negatywne poczucie osiągnięć zawodowych (NPA) i nadmierna skłonność do depersonalizacji (DP) – zestawiono w tabeli 1. Zjawisko wypalania się respondentów na poziomie struktury różnicuje zmienna płci. Nauczycieli mężczyzn cechuje istotnie wyższa skłonność do przedmiotowego traktowania uczniów (DP) (Mann-Whitney test:  $Z = -2,663$ ;  $p = 0,008$ ), co znajduje potwierdzenie w wynikach wcześniejszych badań (Brudnik, 2008).

Korzystając z modelu Noworola i Marka (1993), zakładającego istnienie czterech stopni procesu wypalania charakteryzujących się różnym nasileniem objawów syndromu (fazy T0–T3), na bazie analizy skupień wyodrębniono

– z uwagi na stadium wypalania – trzy zbiorowości (skupienia) badanych kobiet i mężczyzn. Kolejne skupienia grupują respondentów jak następuje: osoby niewypalone (T0) – niskie wartości wymiarów wyczerpanie emocjonalne (EE), negatywne poczucie osiągnięć zawodowych (NPA) oraz skłonność do depersonalizacji (DP) ( $N = 24$  i  $N = 28$ ), osoby ujawniające różne objawy wypalania (T1–T2) ( $N = 52$ ;  $N = 52$ ) oraz osoby wypalone (T3) – legitymujące się wysokimi wartościami trzech dymensji syndromu ( $N = 11$ ;  $N = 13$ ) (tabele 2–3.). Podczas grupowania w charakterze kryterium wykorzystano wyniki średnie wymiarów EE, NPA, DP, uzyskane podczas ogólnopolskich badań nauczycieli tego przedmiotu ( $N = 1563$ ) (Brudnik, 2009; maszynopis). Nauczycielki wychowania

Tabela 1

Statystyki opisowe wymiarów wypalania zawodowego nauczycielek ( $N = 87$ ) i nauczycieli wychowania fizycznego ( $N = 93$ ): wyczerpanie emocjonalne (EE), negatywne poczucie osiągnięć zawodowych (NPA), depersonalizacja (DP)

Wypalenie zawodowe nauczycieli wf	Płeć	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>
wyczerpanie emocjonalne (EE)	kobiety	12,51	10,00	8,202
	mężczyźni	12,78	10,00	10,453
	KM	12,65	10,00	9,407
negatywne poczucie osiągnięć zawodowych (NPA)	kobiety	11,83	11,00	7,660
	mężczyźni	10,10	10,00	6,906
	KM	10,93	10,50	7,312
depersonalizacja (DP)	kobiety	3,01	2,00	3,002
	mężczyźni	4,60	4,00	4,324
	KM	3,83	3,00	3,818

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2

Charakterystyka statystyczna próby nauczycielek wychowania fizycznego – różne stadia syndromu wypalania ( $N = 87$ )

Wypalenie zawodowe nauczycielek wf	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	
niewypalone	wyczerpanie emocjonalne EE		6,08	6,00	2,87
	negatywne poczucie osiągnięć zawodowych NPA	24 27,6%	5,08	4,00	4,05
	depersonalizacja DP		0,79	0,50	0,93
różne stadia syndromu	wyczerpanie emocjonalne EE		12,87	11,00	6,59
	negatywne poczucie osiągnięć zawodowych NPA	52 59,8%	13,35	13,00	7,01
	depersonalizacja DP		3,10	2,00	2,46
wypalone	wyczerpanie emocjonalne EE		24,82	27,00	8,47
	negatywne poczucie osiągnięć zawodowych NPA	11 12,6%	19,36	17,00	5,70
	depersonalizacja DP		7,45	6,00	3,33

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3

Charakterystyka statystyczna próby nauczycieli wychowania fizycznego – różne stadia syndromu wypalenia ( $N = 93$ )

Wypalenie zawodowe nauczycieli wf		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>
niewypaleni	wyczerpanie emocjonalne EE		5,96	6,50	3,59
	negatywne poczucie osiągnięć zawodowych NPA	28 30,1%	5,00	4,50	3,51
	depersonalizacja DP		1,21	1,00	1,10
różne stadia syndromu	wyczerpanie emocjonalne EE		13,38	11,00	10,05
	negatywne poczucie osiągnięć zawodowych NPA	52 55,9%	11,13	11,00	7,01
	depersonalizacja DP		4,87	4,00	3,28
wypaleni	wyczerpanie emocjonalne EE		25,08	24,00	10,28
	negatywne poczucie osiągnięć zawodowych NPA	13 14,0%	16,96	17,00	3,64
	depersonalizacja DP		10,85	11,00	5,05

Źródło: opracowanie własne.

fizycznego, które w pełni realizują się w pracy, stanowią 27,6% badanych, niemal 13% kobiet to osoby wypalone; w przypadku mężczyzn odpowiednio 30,1% oraz 14,0% respondentów.

**Temperament a wypalenie się nauczycielek i nauczycieli wychowania fizycznego.** Szukając odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie cechy temperamentu decydują o zjawisku wypalania się nauczycielek i nauczycieli wychowania fizycznego, w pierwszej kolejności posłużono się analizą korelacyjną (tabela 4), następnie przeprowadzono analizę regresji krokowej z dołączaniem zmiennych (tabele 5 i 6).

Jak widać w tabeli 4, siła procesu pobudzenia (SPP) jest istotnie skorelowana zarówno z wymiarem obrazującym wyczerpanie emocjonalne (EE), jak również z wymiarem

wypalenia, ujawniającym skłonność osób badanych do negatywnej oceny własnych osiągnięć zawodowych (NPA). Z kolei siła procesu hamowania (SPH) koreluje istotnie z wyczerpaniem emocjonalnym (EE) mężczyzn, natomiast z wymiarem NPA – podobnie jak w przypadku siły pobudzenia (SPP). Ruchliwość procesów nerwowych (RPN) koreluje w zasadzie ze wszystkimi wymiarami wypalenia, wyjątek stanowi wymiar NPA sygnalizujący obniżoną, nieadekwatną ocenę dokonań osobistych badanych nauczycieli wychowania fizycznego (tabela 4).

Analizę regresji przeprowadzono trzykrotnie, wprowadzając do modelu – w charakterze zmiennych zależnych – trzy wymiary syndromu: wyczerpanie emocjonalne (EE), nieadekwatne, negatywne poczucie osiągnięć zawodowych (NPA) i skłonność do depersonalizacji (DP). Zmienne niezależne każdorazowo stanowiły trzy cechy

Tabela 4

Wypalenie zawodowe nauczycielek ( $N = 87$ ) i nauczycieli ( $N = 93$ ) wychowania fizycznego w powiązaniu z cechami temperamentu badanych (współczynnik korelacji Pearsona)

Wypalenie zawodowe nauczycielek i nauczycieli wychowania fizycznego – wymiary wypalenia		Cechy temperamentu nauczycielek i nauczycieli wychowania fizycznego		
		siła procesu pobudzenia SPP	siła procesu hamowania SPH	ruchliwość procesów nerwowych RPN
wyczerpanie emocjonalne EE	kobiety	-0,422***	-0,187	-0,300**
	mężczyźni	-0,332**	-0,289**	-0,372***
obniżone poczucie osiągnięć zawodowych NPA	kobiety	-0,413***	-0,297**	-0,335**
	mężczyźni	-0,239*	-0,217*	-0,198
depersonalizacja DP	kobiety	-0,055	-0,067	-0,238*
	mężczyźni		-0,210*	-0,287**

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Źródło: opracowanie własne.

temperamentu: siła procesu pobudzenia (SPP), siła procesu hamowania (SPH) i ruchliwość procesów nerwowych (RPN). Wyniki trzech analiz (regresja krokowa wstępująca) przedstawiono w sposób zbiorczy w tabelach 5 i 6, osobno dla kobiet i dla mężczyzn, pomijając opis zmienionych wykluczonych.

W oparciu o uzyskane wyniki stwierdzono, że zjawisko wypalania się nauczycielek, w porównaniu do nauczycieli prowadzących zajęcia ruchowe w szkole, w większym stopniu regulowane jest przez uwarunkowane biologicznie cechy temperamentu (tabele 4–6). W przypadku kobiet kluczową rolę odgrywa odporność psychiczna – obrazowana przez wielkość siły pobudzenia SPP. Wielkość siły pobudzenia wyjaśnia 21% zmienności wyczerpania emocjonalnego kobiet ( $\beta = -0,454$ ;  $F = 20, 104$ ;  $p < 0,001$ ) oraz 19% zmienności wymiaru wypalenia, ujawniającego się w negatywnym poczuciu osiągnięć zawodowych ( $\beta = -0,437$ ;  $F = 20, 082$ ;  $p < 0,001$ ). W przypadku mężczyzn zjawisko wypalania się może zainicjować nieadekwatny do potrzeb wynikających

z sytuacji pracy w szkole poziom ruchliwości procesów nerwowych RPN. Zmienna wyjaśnia 10% wariacji wyczerpania emocjonalnego ( $\beta = -0,311$ ;  $F = 9, 619$ ;  $p = 0,003$ ) i 7% wymiaru depersonalizacji ( $\beta = -0,271$ ;  $F = 7,145$ ;  $p = 0,009$ ; tabela 6).

Zdaniem Maslach, postępujące wyczerpanie emocjonalne stanowi pierwszy sygnał wypalania się w zawodzie. W miarę spadku progu pobudzenia (SPP) obniża się odporność emocjonalna sprzyjająca narastaniu wyczerpania psychofizycznego nauczycielek (21% zmienności; tabela 5). Słaba siła procesu pobudzenia upośledza zdolność adekwatnego reagowania na bodźce długotrwałe, gdy praca z uczniami podczas dynamicznie przebiegających zajęć wymaga koncentracji oraz umiejętności szybkiej interwencji w zależności od przebiegu lekcji, szczególnie w sytuacji zagrożenia wypadkiem. Utrzymujące się stany emocjonalne przy stresującej pracy w szkole utrudniają rozwiązywanie sytuacji trudnych i poprawne kontakty z uczniami. Nauczycielki z niskimi wynikami na skali SPP gorzej radzą sobie z obciążeniami fizycznymi i spo-

Tabela 5

*Wielkość wyjaśnianych wariacji – cechy temperamentu kobiet nauczycielek wf (N = 87): siła procesu pobudzenia (SPP), ruchliwość procesów nerwowych (RPN) w odniesieniu do wymiarów wypalenia zawodowego (wyczerpanie emocjonalne, negatywne poczucie osiągnięć zawodowych, skłonność do depersonalizacji)*

Wymiary wypalenia (współczynnik determinacji)	Cechy temperamentu nauczycielek wychowania fizycznego	Współczynniki		Poziom istotności
		B	$\beta$	
wyczerpanie emocjonalne $R^2 = 0,206$ ; $F = 20, 104$	siła procesu pobudzenia SPP	-1,887	-0,454	$p < 0,001$
negatywne poczucie osiągnięć zawodowych $R^2 = 0,191$ ; $F = 20, 082$	siła procesu pobudzenia SPP	-1,696	-0,437	$p < 0,001$
depersonalizacja $R^2 = 0,069$ ; $F = 5, 117$	ruchliwość procesów nerwowych RPN	-0,498	-0,263	$p = 0,014$

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6

*Wielkość wyjaśnianych wariacji – cechy temperamentu mężczyzn nauczycieli wf (N = 93): siła procesu pobudzenia (SPP), ruchliwość procesów nerwowych (RPN) w odniesieniu do wymiarów wypalenia zawodowego (wyczerpanie emocjonalne, negatywne poczucie osiągnięć zawodowych, skłonność do depersonalizacji)*

Wymiary wypalenia (współczynnik determinacji)	Cechy temperamentu nauczycieli wychowania fizycznego	Współczynniki		Poziom istotności
		B	$\beta$	
wyczerpanie emocjonalne $R^2 = 0,097$ ; $F = 9, 619$	ruchliwość procesów nerwowych RPN	-2,054	-0,311	$p = 0,003$
negatywne poczucie osiągnięć zawodowych $R^2 = 0,045$ ; $F = 4, 289$	siła procesu pobudzenia SPP	-0,837	-0,213	$p = 0,041$
depersonalizacja $R^2 = 0,074$ ; $F = 7, 145$	ruchliwość procesów nerwowych RPN	-0,742	-0,271	$p = 0,009$

Źródło: opracowanie własne.

łecznymi podczas wywiązywania się z obowiązków zawodowych, są mniej wytrzymałe i mniej odporne na silne bodźce fizyczne. Niższa aktywność cechująca osoby ze słabym poziomem siły procesu pobudzenia sugeruje również w przypadku nauczycielek wf, od których oczekuje się organizowania sportowego życia szkoły we współpracy z gronem pedagogicznym i rodzicami uczniów, słabsze dopasowanie osobowościowo-środowiskowe.

W przypadku mężczyzn wyczerpaniem emocjonalnym (10% wariacji) poruszanie się w obrębie schematów i brak plastyczności podczas pracy w szkole, o której decyduje poziom ruchliwości procesów nerwowych (RPN), zagraża (tabela 6). W specyfikę lekcji wychowania fizycznego jest wpisana z jednej strony możliwość, z drugiej konieczność prowadzenia zajęć w różnych obiektach lub w terenie otwartym, często w salach zastępczych, na korytarzach szkolnych lub mając do dyspozycji wyłącznie część sali gimnastycznej, co obliuguje do stosowania nietypowych rozwiązań. Nauczyciel nie zawsze dysponuje wystarczającym zestawem sprzętu, co również wymaga od prowadzącego pomysłowości podczas rozpracowywania zadań lekcji.

Niski poziom ruchliwości procesów nerwowych nauczycielek i nauczycieli wychowania fizycznego sprzyja skłonności do depersonalizacji (po 7% zmienności<sup>6</sup>; tabele 5–6). Im mniejsza elastyczność w postępowaniu, tym łatwiej pojawia się tendencja do przedmiotowego traktowania uczniów i charakterystyczna omnipotencja. Znaczenie ruchliwości procesów nerwowych zależy przede wszystkim od uwarunkowanej tą cechą łatwej zmiany zachowania i reakcji w odpowiedzi na zmianę warunków. W przypadku nauczycieli będzie to m.in. łatwość nawiązywania kontaktów, indywidualizowanie wymagań oraz otwartość na propozycje i świat wartości uczniów.

Wymiar wypalenia obrazujący nieadekwatne, negatywne poczucie osiągnięć zawodowych kobiet i mężczyzn wyjaśnia siła procesu pobudzenia SPP; odpowiednio – kobiety: 19% zmienności ( $\beta = -0,437$ ;  $F = 20,082$ ;  $p < 0,001$ ), mężczyźni jedynie: 4% zmienności ( $\beta = -0,213$ ;  $F = 4,289$ ;  $p = 0,041$ ; tabele 5–6). W przypadku autorefleksji na temat osiągnięć w pracy zawodowej, niższa wrażliwość na bodźce, szczególnie w przypadku kobiet, ułatwia odczuwanie satysfakcji i zadowolenia z pracy pedagogicznej. Zdarzenia podczas pracy z uczniami i różne sytuacje w szkole podczas kontaktów z dyrekcją lub rodzicami uczniów są częściej oceniane optymistycznie. Niskie wyniki w skali SPP, sprzyjają natomiast tendencji do utrzymywania się stanów

emocjonalnych oraz przeżywania uczuć strachu i niezadowolonia.

**Temperamentalny czynnik ryzyka wypalania się nauczycielek i nauczycieli wychowania fizycznego.** Poszukując konfiguracji cech temperamentu nauczycielek i nauczycieli wychowania fizycznego, mogącej stanowić potencjalny czynnik ryzyka w przypadku wypalania się w zawodzie, zastosowano analizę skupień. W zbiorowości kobiet i mężczyzn wygenerowano po trzy homogeniczne skupienia różniące się konfiguracją cech temperamentu. Tymczasowe normy odnośnie do wymiarów wypalenia: wyczerpanie emocjonalne (EE), negatywne poczucie osiągnięć zawodowych (NPA) i depersonalizacja (DP), określone dla grupy zawodowej nauczycieli wychowania fizycznego, pozwoliły zdefiniować sprofilowane pod kątem cech temperamentu skupienia. Normy różnicuje zmienna płci – kobiety: EE = 12,73; NPA = 11,10; DP = 3,03; mężczyźni: EE = 12,70; NPA = 11,28; DP = 4,00 (Brudnik, 2009; maszynopis).

Charakterystykę skupień utworzonych w zbiorowości kobiet przedstawiono w tabeli 7. Skupienie I ( $N = 30$ ) grupuje nauczycielki niewypalone, skupienie II ( $N = 50$ ) kobiety sygnalizujące różne stadia syndromu, skupienie III tworzą osoby wypalone. Z uwagi na niską liczebność skupienia III ( $N = 7$ ) wyniki dalszych analiz należy traktować z należytą ostrożnością.

W sprofilowanych pod kątem konfiguracji cech temperamentu skupieniach kobiet – w przypadku dwóch wymiarów wypalenia: wyczerpanie emocjonalne (EE) i negatywne poczucie osiągnięć zawodowych (NPA) – zanotowano różnice statystycznie istotne, odpowiednio:  $\chi^2 = 12,484$ ;  $p = 0,002$ ;  $df = 2$  oraz:  $\chi^2 = 14,759$ ;  $p = 0,001$ ;  $df = 2$  (Kruskal–Wallis test). W przypadku wymiaru depersonalizacji (DP) natomiast można mówić o różnicy na poziomie trendu:  $\chi^2 = 5,957$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,051$  (tabela 7). W celu uchwycenia zmienności wymiarów konstytuujących syndrom wypalenia w analizowanych skupieniach, zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA, następnie test *post hoc* Tukeya. W przypadku wymiarów: wyczerpanie emocjonalne (EE) i negatywne poczucie osiągnięć zawodowych (NPA) wystąpiły różnice statystycznie istotne ( $F = 9,374$  i  $F = 10,062$ ;  $p < 0,001$ ). Test *post hoc* Tukeya pozwolił podczas analizy struktury pogrupować skupienia w dwie grupy jednorodne. W grupie pierwszej dwukrotnie znalazły się dwa skupienia: I ( $N = 30$ ) i II ( $N = 50$ ), utworzone przez nauczycielki niewypalone łącznie z osobami ujawniającymi symptomy wskazujące na wypalanie się, w drugiej grupie skupienie kobiet wypalonych ( $N = 7$ ). Konfigurację cech temperamentu charakterystyczną dla nauczycielek wychowania

<sup>6</sup> Kobiety:  $\beta = -0,262$ ;  $F = 5,117$ ;  $p = 0,014$ ; mężczyźni:  $\beta = -0,271$ ;  $F = 7,145$ ;  $p = 0,009$ .



Tabela 7

Opis statystyczny skupień nauczycielek wychowania fizycznego o zróżnicowanym profilu cech temperamentu, różniących się poziomem wypalenia zawodowego

Skupienia	Temperament		Wypalenie zawodowe nauczycielek wychowania fizycznego			
	cecha	poziom	wymiary	M	Me	SD
I. N = 30	siła procesu pobudzenia SPP	wysoki	EE	9,93	8,00	6,823
	siła procesu hamowania SPH	wysoki	NPA	8,60	7,50	6,234
	ruchliwość procesów nerwowych RPN	średni	DP	2,27	2,00	2,586
II. N = 50	siła procesu pobudzenia SPP	średni	EE	12,50	10,00	7,635
	siła procesu hamowania SPH	średni	NPA	12,42	11,50	7,426
	ruchliwość procesów nerwowych RPN	średni	DP	3,24	2,00	3,198
III. N = 7	siła procesu pobudzenia SPP	niski	EE	23,57	21,00	9,343
	siła procesu hamowania SPH	średni	NPA	21,43	20,00	6,347
	ruchliwość procesów nerwowych RPN	średni	DP	4,57	3,00	2,699

EE: wyczerpanie emocjonalne;

NPA: negatywne poczucie osiągnięć zawodowych;

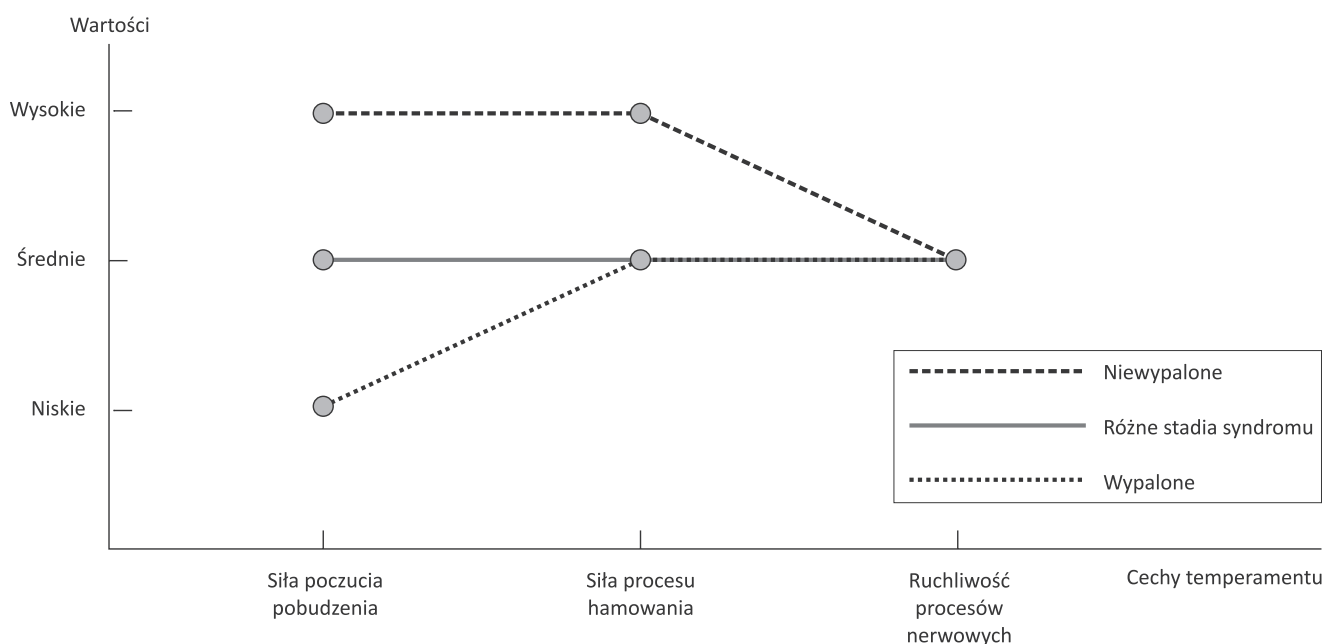
DP: depersonalizacja.

Źródło: opracowanie własne.

fizycznego w trzech skupieniach przedstawiono w sposób graficzny na rysunku 1.

Otrzymane wyniki badań ujawniają konfigurację cech temperamentalnych nauczycielek wychowania

fizycznego, która zmniejsza zagrożenie wypaleniem się. Mając na uwadze niewielką liczebność skupienia III grupującego kobiety wypalone ( $N = 7$ ), można również zdefiniować potencjalny temperamentalny czynnik ryzyka



Rysunek 1. Konfiguracja cech temperamentu nauczycielek wychowania fizycznego ( $N = 87$ ): kobiety niewypalone ( $N = 30$ ), ujawniające różne stadia syndromu ( $N = 50$ ), kobiety wypalone ( $N = 7$ ).

Źródło: opracowanie własne.

zagrożający pojawieniem się syndromu wśród nauczycielek tego przedmiotu (rysunek 1).

Styl działania i poziom odporności na stres uwarunkowany wysokimi wynikami w skali pobudzenia wraz z wysoką siłą procesu hamowania, przy mieszczącym się w przedziale wyników średnich poziomie ruchliwości procesów nerwowych, pozwalają w przypadku nauczycielek wychowania fizycznego dobrze dopasować się do obciążeń wynikających z pracy w szkole. Z kolei słaba siła procesu pobudzenia, przy wielkości siły procesu hamowania oraz ruchliwości procesów nerwowych zawierających się w przedziale wyników średnich, mogą natomiast predestynować do wypalania się.

Przedstawione na rysunku 1 profile – konfiguracja cech temperamentu nauczycielek wypalonych, sygnalizujących różne stadia syndromu oraz niewypalonych – potwierdzają kluczową rolę w procesie wypalania się siły procesu pobudzenia osoby badanej: wysoka siła procesu pobudzenia (8–10 sten) chroni, z kolei niska siła procesu pobudzenia (1–3 steny) zagraża pojawieniem się syndromu. Dodatkowo ujawniła swoje znaczenie – jako cecha temperamentu – siła procesu hamowania warunkowego, nauczycielki niewypalone bowiem, niezależnie od wysokich wyników w skali SPP, cechuje wzmoczona kontrola zachowania (8–10 sten). Zdolność do nieujawniania swoich emocji, gdy sytuacja tego wymaga, i co ważne brak tendencji do reagowania gniewem sprzyjają dobrym relacjom interpersonalnym z uczniami i gronem pedagogicznym. Łatwość powstrzymywania się od zachowań niezgodnych z oczekiwaniami ze strony dyrekcji szkoły, sumienność i nastawienie zadaniowe cechujące nauczycielki legitymujące się dużą siłą procesu hamowania rokuje pozytywnie w przypadku konieczności wywiązywania się z obowiązków zawodowych. Ruchliwość procesów nerwowych, która wyjaśnia jedynie 7% zmienności wymiaru depersonalizacji w przypadku analizy struktury syndromu wypalenia badanych (tabela 5), w profilach nauczycielek niewypalonych i dotkniętych wypaleniem w różnym stopniu, każdorazowo mieści się w przedziale wielkości średnich (4–7 stenów).

W przypadku nauczycieli (mężczyzn) wychowania fizycznego nie udało się ustalić konfiguracji cech temperamentalnych sprzyjających lub chroniących przed wypaleniem się. Powstały trzy homogeniczne skupienia:  $N = 30$ ,  $N = 53$ ,  $N = 10$  o zróżnicowanym układzie cech temperamentu, przy czym nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic w przypadku trzech wymiarów syndromu (wyczerpanie emocjonalne – Kruskal–Wallis test:  $\chi^2 = 5,833$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,054$ ).

## PODSUMOWANIE I Dyskusja Wyników

Badania miały na celu ustalenie wpływu poszczególnych cech układu nerwowego w ujęciu Pawłowa na zjawisko wypalania się nauczycieli prowadzących w szkole zajęcia ruchowe. Wypalenie zawodowe – jak podkreśla Pines – nie jest prostą funkcją stresu; dotyka głównie osoby, dla których praca stanowi wysoką wartość. Pojawia się wraz z utratą ideałów, których pomimo długotrwałych starań i wyczerpanej pracy nie udało się zrealizować. Wyniki badań potwierdzają, że w przypadku nauczycieli wychowania fizycznego skłonność do wypalania się, traktowanego z perspektywy różnic indywidualnych jako jedna z konsekwencji działającego przewlekłe stresu specyficznego, może być warunkowana również przez cechy temperamentu.

W oparciu o uzyskane wyniki sformułowano następujące wnioski:

- (1) W procesie wypalania się nauczycielek wychowania fizycznego w przypadku cech temperamentu kluczową rolę odgrywa wielkość siły procesu pobudzenia: niski poziom siły pobudzenia sprzyja narastaniu wyczerpania emocjonalnego oraz utracie poczucia osiągnięć zawodowych kobiet.
- (2) Zbyt niski poziom ruchliwości procesów nerwowych nauczycieli wychowania fizycznego może zainicjować zjawisko wypalania się mężczyzn; pozostałe cechy temperamentu w niewielkim stopniu wyjaśniają wyczerpanie emocjonalne i skłonność do przedmiotowego traktowania uczniów.

(3) Wśród nauczycielek wypalających się konfiguracja cech temperamentu typu: niski wynik w skali siły procesu pobudzenia, przy średnim poziomie hamowania i ruchliwości procesów nerwowych stanowi potencjalny temperamentalny czynnik ryzyka.

Nie potwierdzono natomiast hipotezy o znaczeniu siły procesu pobudzenia u nauczycieli wychowania fizycznego mężczyzn, w przypadku zagrożenia wyczerpaniem emocjonalnym. Wielkość siły procesu pobudzenia, charakteryzująca badanych nauczycieli, stanowi wyłącznie jedną spośród wielu zmiennych warunkujących zjawisko wypalania się.

Uzyskane wyniki w badaniach własnych w pewnym stopniu uzupełniają podobne studia empiryczne, w których wykorzystywano narzędzie opracowane na podstawie koncepcji Pawłowa. W jednym ze współczesnych badań u studentów wychowania fizycznego, którzy osiągnęli niskie wyniki w skali siły procesu pobudzenia, stwierdzono także oznaki niedojrzałości emocjonalnej (Singh, Deepika, 2011). Z kolei w innych wykazano, iż wyczerpanie emocjonalne znacząco ujemnie koreluje

z siłą procesu pobudzenia, i to niezależnie od płci osób badanych (Langelaan, Bakker, van Doornen, Schaufeli, 2006).

W kontekście dyskusji wyników warto przypomnieć, że siła procesu pobudzenia – zdaniem Pawłowa – wiele mówi o przystosowaniu jednostki do wymagań otoczenia. Mała wydolność układu nerwowego (niskie wyniki w skali SPP) sprawia bowiem, że osoby takie mogą mieć trudności z adaptacją do warunków pracy, zwłaszcza w okolicznościach przeciążenia stymulacyjnego i wysokich oczekiwań społecznych (Pawłow, 1938/1952; Strelau, 2006).

Na uzyskane wyniki można również spojrzeć z perspektywy klasycznych już badań Spence'a (1956), który w swoich pracach nawiązywał do teorii wyższych czynności nerwowych Pawłowa. Stwierdził on bowiem, że osoby z wysokim potencjałem popędu (słabym układzie nerwowym w rozumieniu Pawłowa) reagują silnym lękiem.

Cechy temperamentu mogą być zatem istotnym moderatorem, ostatecznie prowadzącym do ujawniania biernego radzenia sobie ze stresem. Objawia się to zahamowaniem podejmowania działań w sytuacjach społecznych w efekcie silnej kontroli własnej aktywności jako odpowiedzi na silny stres (Eisenberg i in., 2002). W dalszej kolejności wysoki poziom behawioralnego zahamowania ostatecznie może prowadzić do wzrostu niepokoju w sytuacjach społecznych (zwłaszcza gdy osoba poddaje się ekspozycji społecznej i ocenie ze strony innych), a nawet depresji i zaburzeń zachowania (Muris, Meesters, Spinder, 2003). Prawidłowości te co prawda zaobserwowano w populacji dzieci, ale ten wzorzec regulacji emocjonalnej zachowania może być również wykorzystywany przez niektóre osoby w wieku dorosłym.

Trudniej uzyskane wyniki zinterpretować w kontekście teorii trzech superczynników Eysencka czy Wielkiej Piątki. Eysenck uważał bowiem, że odruch warunkowy powstaje szybciej u introwertyków niż ekstrawertyków, ponieważ tych pierwszych charakteryzuje silniejszy poziom aktywacji korowej (Eysenck, Eysenck, 2006). W wielu dotychczasowych badaniach udało się ustalić negatywne związki między wypaleniem zawodowym, w szczególności zaś wyczerpaniem emocjonalnym, a ekstrawersją (Bakker, Van der Zee, Lewig, Dollar, 2006; Eastburg, Williamson, Gorsuch, Ridley, 1994; Francis, Loudon, Rutledge, 2004; Leon, Sugimura, Lakin, 2008; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Michielsen, Willemsen, Croon, De Vries, Van Heck, 2004; Swider, Zimmerman, 2010), depersonalizacją a ekstrawersją (Bakker i in., 2006; Burisch, 2002; Cano-García, Padilla-Muñoz, Carrasco-Ortiz, 2005; De Vries, Van Heck, 2002; Leon i in., 2008; Swider, Zimmerman, 2010) a nawet

obniżonym poczuciem osiągnięć (Zellars, Hochwater, Perrewe, Hoffman, Ford, 2004). Przyjmując założenie, że siła procesu pobudzenia jako ważna cecha układu nerwowego ma związki z superczynnikiem eysenckowskim – co on sam podkreślał – uzyskane przez nas wyniki badań nad wypaleniem się nauczycieli wychowania fizycznego są zbliżone do rezultatów uzyskanych przez autorów cytowanych prac. W jakimś sensie idą nawet dalej, wskazując, że mamy do czynienia z pewnym ustrukturalizowaniem, jeśli chodzi o różnice płci.

Warto podkreślić znaczenie także innych cech. W ostatnich latach w badaniach nad wypaleniem zawodowym nauczycieli coraz częściej zwraca uwagę kwestia rezyliencji (*resilience*) jednostki w relacjach zawodowych. Pojęcie to występuje w badaniach w dwóch znaczeniach: albo jako konstrukt psychologiczny, albo wielowymiarowa, społecznie uwarunkowana skłonność jednostki do określonego zachowania (Gu, Day, 2007; Patterson, Collins, Abbott, 2004). Niska elastyczność, rozumiana w jednym bądź drugim znaczeniu, silnie powiązana z ekstrawersją (Gu, Day, 2007) jest najprawdopodobniej również powiązana z ruchliwością procesów nerwowych, co – nawiązując do wyników badań własnych – może sprzyjać wyczerpaniu emocjonalnemu mężczyznom oraz skłaniać, również kobiety, do stosowania mechanizmów obronnych w postaci przedmiotowego traktowania uczniów.

Wypalanie się nauczycieli wychowania fizycznego podczas pracy w szkole, w szczególności mężczyznom, może również przyspieszać chwiejność emocjonalną czy poczucie słabej autonomii. W badaniach Michielsen (Michielsen, De Vries, Van Heck, 2003) udało się stwierdzić, że ruchliwość procesów nerwowych jest mocnym predyktorem tych dwóch cech osobowości. Z kolei w przypadku kobiet wyraźny wpływ siły procesu pobudzenia na wymiar syndromu obrazujący wyczerpanie psychofizyczne (EE) może wynikać dodatkowo z ich przepracowania oraz konieczności godzenia wielu ról społecznych, co w konsekwencji prowadzi do silniejszego zmęczenia (Michielsen i in., 2003), a następnie frustracji, drażliwości i spadku aktywności. Gdyby zatem odnieść uzyskane wyniki w badaniach własnych do typologii temperamentu, którą Pawłow próbował powiązać z typologią Hipokratesa–Galena, to syndrom wypalenia u kobiet byłby najsilniejszy w przypadku melancholiczek. Ten typ temperamentu zwykle potrzebuje szczególnej dobroci dopasowania środowiska społecznego, co w zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego może się okazać nierealne we współczesnym społecznie pożądanym modelu tej roli. Osoby niewypalone to sangwiniczki i flegmatyczki.

Na koniec należałoby wskazać aplikacyjne walory prezentowanych tu wyników badań. Prowadząc nabór na

studia pedagogiczne, trudno selekcjonować kandydatów pod kątem cech indywidualnych w taki sposób, aby poprzez zapewnienie dobrego dopasowania do wymogów środowiska przyszłej pracy wykluczyć zagrożenie syndromem wypalenia. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują natomiast na możliwość podejmowania działań prewencyjnych. Zbyt niska ruchliwość procesów nerwowych, szczególnie w przypadku mężczyzn prowadzących zajęcia ruchowe, zagraża wypaleniem. Rysuje się zatem konieczność przygotowania przyszłych nauczycieli podczas zajęć kierunkowych oraz w ramach praktyk pedagogicznych do sprawnego działania w warunkach, które wymagają zmiennego reagowania, czyli skutecznego funkcjonowania w realiach szkoły<sup>7</sup>. Mężczyźni traktujący nierzadko podjęcie pracy w szkole jako ostateczność – co znajduje odzwierciedlenie również w stosunku studentów do praktyk pedagogicznych – pracując w wyuczonym zawodzie, często czują się zagubieni. W przypadku nauczycielek wychowania fizycznego do wypalania się predestynuje słaba siła procesu pobudzenia. Niezależnie od przygotowania merytorycznego i metodycznego, zasadne wydaje się opanowanie przez kobiety technik relaksacji ułatwiających radzenie sobie ze stresem zawodowym.

W prezentowanych badaniach udało się nakreślić konfigurację cech temperamentu, która w przypadku nauczycielek wychowania fizycznego może zagrażać pojawieniem się pełnoobjawowego syndromu wypalenia. Wyniki badań nie są jednoznaczne i wymagają ostrożności podczas generalizowania wniosków, szczególnie niedosyt budzi niewielka liczebność kobiet tworzących sprofilowane pod kątem cech temperamentu skupienie nauczycielek wypalonych ( $N = 7$ ). Niemniej jednak uzyskane rezultaty pokazują różnicowane zależności pomiędzy skłonnością do wypalania się a cechami temperamentu nauczycielek i nauczycieli wychowania fizycznego, sugerując kierunek dalszych poszukiwań.

#### LITERATURA CYTOWANA

- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Angleitner, A., Riemann, R. (1991). What can we learn from the discussion of personality questionnaires for the construction of temperament inventories? W: J. Strelau, A. Angleitner (red.),
- <sup>7</sup> Refleksje absolwentów AWF na temat pracy w szkole: „Praca w szkole to nie jest bajka. Sprzęt jest w opłakanym stanie, uczniowie z problemami psychiatrycznymi lub innymi. Pieniądzy na zajęcia dodatkowe dla uczniów nie ma, a dyrektor oczekuje sukcesów sportowych” [nauczycielka]; „Niech przygotowują się psychicznie do zetknięcia z młodzieżą, bo dla wielu może to być straszny szok” [nauczyciel]; „Zwróć uwagę na przykłady lekcji prowadzonych w trudnych warunkach (korytarz), Większy nacisk na praktykę niż teorię” [nauczyciel] (Lisicki, 2003, s. 46 i 48).
- Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (s. 191–204). New York: Plenum Press.
- Bacharach, S. B., Bainberger, P., Mitchell, S. (1990). Work design, role conflict, and role ambiguity: The case of elementary and secondary schools. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 12, 415–432.
- Bakker, A. B., Van der Zee, K. I., Lewig, K. A., Dollard, M. F. (2006). The relationship between the big five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *Journal of Social Psychology*, 146, 31–50.
- Bates, J. E. (1989). Applications of temperament concepts. W: G. A. Kohnstamm, J. E. Bates (red.), *Temperament in childhood* (s. 322–355). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Blair, K. A., Denham, A. K., Kochanoff, A., Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, 419–443.
- Brouwers, A., Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433–445.
- Brownell, M. T., Pajares, F. (1997). *Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Brudnik, M. (2008). Professional burnout of male and female physical education teachers: A four-phase typological model. *Book of Abstracts*, s. 622. 13<sup>th</sup> Annual Congress of the ECSS. Portugal.
- Brudnik, M. (2009). *Wybrane czynniki modelujące przebieg makrościeżki wypalenia zawodowego nauczycieli wychowania fizycznego*. Niepublikowany maszynopis.
- Brzeziński, J. (1984). *Tymczasowy podręcznik do Kwestionariusza kontroli emocjonalnej*. Niepublikowany maszynopis.
- Burisch, M. (2002). A longitudinal study of burnout: The relative importance of dispositions and experiences. *Work and Stress*, 16, 1–17.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. (1989). It may be lonely at the top, but it's less stressful: Psychological burnout in public schools. *Psychological Reports*, 64, 615–623.
- Burke, R. J., Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73, 371–380.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261–275.
- Buss, A. H., Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 72, 197–209.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elemen-



- tary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645–673.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929–940.
- Cole, P. M., Martin, S. E., Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75 (2), 317–333.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J., Jaser, S. (2004). Temperament, stress reactivity, and coping: Implications for depression in childhood and adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 21–31.
- De Vries, J., Van Heck, G. L. (2002). Fatigue: Relationships with basic personality and temperament dimensions. *Personality and Individual Differences*, 33, 1311–1324.
- Derryberry, D., Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 958–966.
- Dignam, J. T., West, S. G. (1988). Social support in the workplace: Tests of six 6 1 5-623. *Psychology*, 11, 377–400.
- Eastburg, M. C., Williamson, M., Gorsuch, R., Ridley, C. (1994). Social support, personality and burnout in nurses. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1233–1250.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. W: L. Pulkkinen, A. Caspi (red.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (s. 46–70). New York: Cambridge University Press.
- Eysenck, H. J. (1991). Dimensions of personality: The biosocial approach to personality. W: J. Strelau, A. Angleitner (red.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (s. 87–103). New York: Plenum Press.
- Eysenck, H. J., Eysenck, S. B. G. (2006). *Biological basis of personality*. New Yersey: New Brunswick.
- Francis, L. J., Loudon, S. H., Rutledge, C. J. F. (2004). Burnout among Roman Catholic parochial clergy in England and Wales: Myth or reality? *Review of Religious Research*, 46, 5–19.
- Friedman, I. A., Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28–35.
- Golińska, L., Świętochowski, W. (1998). Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 385–398.
- Górska, Z. (2007). Kontrola emocjonalna a wypalenie się zawodowe nauczycieli. W: J. F. Terelak (red.), *Stres zawodowy, charakterystyka psychologiczna wybranych zawodów stresowych* (s. 259–274). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Gray, J. (1991). The neuropsychology of temperament. W: J. Strelau, A. Angleitner (red.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (s. 102–128). New York: Plenum Press.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work and Stress*, 11, 267–278.
- Gu, Q., Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1302–1316.
- Jachnis, A. (1996). Temperamentalne uwarunkowania efektywności zawodowej strażaków i sportowców. *Przegląd Psychologiczny*, 39 (1–2), 115–125.
- Kagan, J., Snidman, N. (1991). Temperamental factors in human development. *American Psychologist*, 46, 856–862.
- Kliś, M., Kossewska, J. (1998). Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 125–140.
- Kocowski, T. (1966). Odporność na stres jako cecha osobowości. *Nowa Szkoła*, 7–8, 28–30.
- Korczyńska, J. (2004). Temperamentalny czynnik ryzyka wypalenia zawodowego na przykładzie pracowników służby więziennej. W: J. Strelau (red.), *Osobowość a ekstremalny stres* (s. 317–342). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Langelaan, S., Bakker, A. B., van Doornen, L. J. P., Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement. Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521–532.
- Leon, S. C., Sugimura, N., Lakin, B. L. (2008). Person-job match among frontline staff working in residential treatment centers: The impact of personality and child psychopathology on burnout experiences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78 (2), 240–248.
- Lisicki, T. (2003). *Zawodowe losy absolwentów Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku*. Gdańsk: AWF i S.
- Maslach, C., Jackson, S. (1987). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (wyd. 2). Palo Alto: CA, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Mehrabian, A. (1991). Outline of a general emotion-based theory of temperament. W: J. Strelau, A. Angleitner (red.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (s. 75–86). New York: Plenum Press.
- Michielsen, H. J., Willemsen, T. M., Croon, M. A., De Vries, J., Van Heck, G. L. (2004). Determinants of general fatigue and emotional exhaustion: A prospective study. *Psychology and Health*, 19, 223–235.
- Michielsen, H. J., De Vries, J., Van Heck, G. L. (2003). In search of personality and temperament predictors of chronic fatigue: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 35, 1073–1087.
- Muris, P., Meesters, C., Spinder, M. (2003). Relationships between child- and parent-reported behavioural inhibition and symptoms of anxiety and depression in normal adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 759–771.
- Muszkiet, R. (2004). *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego*. Poznań: Fundacja na rzecz AWF; Śrem: WIGO.

- Noworol, C. (1994). *Adaptacja do warunków polskich kwestionariusza wypalenia zawodowego Maslach Burnout Inventory (MBI)*. Niepublikowany maszynopis.
- Noworol, C., Marek, T. (1993). Typology of burnout: Methodology modeling of the syndrome. *Polish Psychological Bulletin, 24* (4), 319–326.
- Patterson, J. H., Collins, L., Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology, 31* (1), 3–11.
- Pawłow, I. P. (1938/1952). *Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. W: W. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (red.), *Professional burnout* (s. 33–51). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Pines, A. M., Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Routledge.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K. (2007). *Educating the human brain*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Punch, K. F., Tuettemann, E. (1990). Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal, 16*, 369–382.
- Raver, C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development, 75* (2), 346–353.
- Ross, R. R., Altmaier, E. M., Russell, D. W. (1989). Job stress, social support, and burnout among counseling center staff. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 464–470.
- Ross, R. R., Altmaier, E. M., Russell, D. W. (1989). Job stress, social support, and burnout among counseling center staff. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 464–470.
- Rothbart, M. K. (1991). Temperament: A developmental framework. W: J. Strelau, A. Angleitner (red.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (s. 61–74). New York: Plenum Press.
- Rothbart, M. K. (2004). Temperament and the pursuit of an integrated developmental psychology. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 492–505.
- Rothbart, M. K., Bates, J. E. (1998). Temperament. W: W. Damon, N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology. Social, emotional and personality development* (wyd. 5, t. 3, s. 105–176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., Bates, J. E. (2006). Temperament. W: W. Damon, R. Lerner, N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology, sixth edition: Social, emotional, and personality development* (wyd. 6, t. 3, s. 99–106). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. W: R. F. Baumeister, K. D. Vohs (red.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 357–370). New York: Guilford Press.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Rueda, M. R., Posner, M. I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality, 71*, 1113–1143.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., Hershey, K. (1995). Temperament, attention and developmental psychopathology. W: D. Cicchetti, J. D. Cohen (red.), *Manual of developmental psychopathology* (t. 1, s. 315–340). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., Putnam, S. (2002). Temperament and socialization. W: L. Pulkkinen, A. Caspi (red.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (s. 19–45). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I. (2006). Temperament, attention, and developmental psychopathology. W: D. Cicchetti, D. J. Cohen (red.), *Developmental psychopathology. Developmental neuroscience* (t. 2, s. 465–501). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rothbart, M. K., Rueda, M. R. (2005). The development of effortful control. W: U. Mayr, E. Awh, S. W. Keele (red.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (s. 167–188). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., Smart, D. (2002). Temperament and social development. W: P. K. Smith, C. H. Hart (red.), *Blackwell handbook of childhood social development: Blackwell handbooks of developmental psychology* (s. 97–115). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Seifer, R. (2000). Temperament and goodness of fit: Implications for developmental psychopathology. W: A. J. Sameroff, M. Lewis, S. Miller (red.), *Handbook of developmental psychopathology* (s. 257–276). New York: Plenum.
- Singh, S. A., Deepika, A. (2011). A study of stress and burnout between schools and Universities' physical education teachers. *Journal of Advances in Developmental Research, 2* (2), 268–272.
- Spence, K. W. (1956). *Behavior theory and conditioning*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Strelau, J. (1985). *Temperament osobowość, działanie*. Warszawa: PWN.
- Strelau, J. (2006). *Temperament jako regulator zachowania. Z perspektywy półwiecza badań*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau, J., Zawadzki, B. (1997). *Formalna charakterystyka zachowania – Kwestionariusz temperamentu (FCZ-KT)*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Strelau, J., Zawadzki, B. (1998). *Kwestionariusz temperamentu PTS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Strelau, J., Zawadzki, B. (2011). Fearfulness and anxiety in research on temperament: Temperamental traits are related to anxiety disorders. *Personality and Individual Differences, 50*, 907–915.
- Swider, B. W., Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 487–506.
- Terelak, J. (1995). *Stres psychologiczny*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Terelak, J. F., Nurkiewicz, K. (2006). Temperament a kontrola wolincjonalna u polskich scrablistów. *Kultura Fizyczna, 9–10*, 53–63.
- Thomas, A., Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.

- Thomas, A., Chess, S. (1985). The behavioral study of temperament. W: J. Strelau, F. H. Farley, A. Gale (red.), *The biological bases of personality and behavior*, tom I: *Theories, measurement techniques, and development* (s. 213–225). Washington, DC: Hemisphere.
- Travers, C. J., Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and Stress*, 7, 203–219.
- Tucholska, S. (2009). Psychologiczne koncepcje wypalenia. W: S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań* (s. 19–61). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zellars, K. L., Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., Hoffman, N., Ford, E. W. (2004). Experiencing job burnout: The roles of positive and negative traits and states. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (5), 887–911.

## Temperamental traits as predictors of professional burnout among physical training teachers

Antoni Wontorczyk<sup>1</sup>, Maria Brudnik<sup>2</sup>

*Jagiellonian University  
University School of Physical Education in Cracow*

### ABSTRACT

The presented study sought to examine the relationships between Pavlovian temperament traits and the professional burnout among teachers of physical training. The 180 teachers (87 female and 93 male), aged from 26 to 54 years ( $M = 42$ ,  $SD = 11$ ); were studied, 69% of the sample had more than 5 years of professional experience. Data were obtained using self report measures from two inventories: MBI (Maslach Burnout Inventory) and PTS (Pavlovian Temperament Survey).

Results show that professional burnout among women was stronger than among men and that it was moderated by temperamental traits. Female teachers who scored low on strength of excitation, scored high in emotional exhaustion (EE) and personal accomplishment (PA) – the two components of burnout. Among the male teachers, low scores in mobility of nervous processes accompanied emotional exhaustion (EE) and depersonalization (DP). The temperamental risk factors that lead to high professional burnout among female teachers contained the following trait configuration: high scores in strength of excitation and average scores in strength of inhibition and mobility of nervous processes.

Key words: *temperament, professional burnout, teachers of physical training*

Złożono: 15.05.2012

Złożono poprawiony tekst: 20.08.2012/ 24.10.2012

Zaakceptowano do druku: 27.10.2012