

Maria Katarzyna GRZEGORZEWSKA

ORCID: 0000-0001-7087-983X

*Wydział Humanistyczny*

*AGH w Krakowie*

## **Stres w zawodzie nauczyciela wynikający ze zmian w przestrzeni edukacyjnej i rzeczywistości społecznej**

**Abstract: Stress in the Teaching Profession Resulting from Changes in the Educational Space and Social Reality**

The variability of the space of education and social reality negatively affects the teachers' condition and, hence, their work. The space of education is constantly changing, negatively, in the teachers' opinion, under the influence of successive reforms, which assume many goals, often difficult to achieve. The key is probably the fact that the teachers' advices are not usually taken into consideration in terms of the implementation and the purpose of these reforms. Teachers face the fact: they receive directives, they get training opportunities, but in terms of implementing procedures, not actual efficiency. The implementation of incomprehensible tasks and the necessity to deal with the changing social reality is a basic stressor, also leading to burnout. Stress management programs point out the role of prevention but in school, as an organization, their suggested solutions are not applied. This makes teachers remain a professional group particularly exposed to factors limiting the implementation of key tasks in the didactic and educational process.

**Keywords:** teacher, stress, the space of education, social reality, change

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, stres, przestrzeń edukacji, rzeczywistość społeczna, zmiana

Każda zmiana jest próbą — wiąże się z wdrażaniem nowości, pojawieniem się niespodziewanych okoliczności, co powoduje napięcie. Organizm w taki sposób reaguje na coś, z czym musi się zmierzyć. Objawy związane z pojawiającym się napięciem są zazwyczaj podobne, lecz sposób ich przyjmowania, rejestrowania przez organizm zależy już wyłącznie od subiektywnych odczuć jednostki dotyczących nadchodzącej zmiany. Jeśli wiąże się ona ze spodziewanymi pozytywnymi efektami, napięcie jest najczęściej zmieniane w pozytywną energię do pracy. Jeśli zmiany budzą negatywne skojarzenia, trudno jest o kreatywność i dobre nastawienie.

Polski system edukacji wielokrotnie był zmieniany i reformowany. Te zmiany dotyczą uczniów — przebiegu ich edukacji, ale także nauczycieli, którzy muszą dostosować swój warsztat pracy do wymagań związanych ze zmianą. To samo w sobie na pewno nie jest niczym negatywnym, gdy jednak kolejne zmiany nie przynoszą spodziewanych pozytywnych efektów, lecz są zewsząd krytykowane, nie zaskakuje, że stają się poważną przyczyną stresu nauczyciela.

Jako przykład można podać reformę edukacji z 1999 r. Jednym z jej założeń było zmniejszenie różnic edukacyjnych i gdy trzy lata po jej wprowadzeniu 70% absolwentów pierwszego rocznika gimnazjum wybrało licea ogólnokształcące zamiast szkół np. zawodowych jako kolejny szczebel edukacji, uznano to za sukces (Zahorska, 2009). Aspiracje edukacyjne rosły, wystarczyło jednak kilka lat, by pojawiły się głosy o niskim poziomie przygotowania uczniów do kolejnych etapów nauki. Nadawcami takich komunikatów byli również sami nauczyciele, którzy z kolei byli oceniani na podstawie wyników egzaminów zdawanych przez uczniów. Absolwenci liceów ogólnokształcących podejmowali naukę na studiach wyższych, które także stały się bardziej dostępne dzięki powstaniu licznych szkół zawodowych w mniejszych miastach, np. powiatowych. Dało to możliwość uzyskania wyższego wykształcenia większej rzeszy osób. Jednocześnie coraz częściej zaczęły się pojawiać głosy o obniżeniu się poziomu nauczania i wiedzy — najpierw uczniów, potem studentów. Absolwenci studiów wyższych mieli problemy ze znalezieniem pracy, zwłaszcza zgodnej z kwalifikacjami. Sytuacja ta zbiegła się z rosnącym kryzysem gospodarczym. Punktem odniesienia w ocenie zdobywanych przez uczniów umiejętności i kompetencji stały się testy — egzaminy kończące kolejne etapy edukacji. Coraz popularniejsze były przygotowujące do nich korepetycje ze wszystkich przedmiotów, co utrwaliło pogląd, że szkoła nie jest w stanie na podstawie programów nauczania odpowiednio przygotować uczniów do testów. Odpowiedzialnymi za taki stan rzeczy uczyniono nauczycieli. Ich pozycja społeczna zaczęła gwałtownie spadać, na co w istotny sposób wpłynęła ich sytuacja finansowa. Teoretycznie pensje nauczycielskie wzrosły w związku z nowymi zasadami awansu. W bogacącym się posttransformatywnym społeczeństwie, w którym w rzeczywistości społecznej „mieć” nabierało znaczenia w porównaniu do „być”, statystycznie wzrastające nauczycielskie uposażenia okazywały się jednak znikome wobec nowego, promowanego stanu rzeczy.

W tej sytuacji nauczyciel przestawał być dla ucznia autorytetem. Prawo zwiększało zakres jego przywilejów w szkole, a środki masowego przekazu donosiły o kolejnych sytuacjach kompromitujących pedagogów. W rzeczywistości społecznej postrzeganie nie zależy od wyników rzetelnych badań naukowych, ale od opinii obiegowych, a one też kształtują otoczenie, w którym żyje człowiek. Dlatego nauczyciele w pewnym momencie stali się, z jednej strony — z perspektywy wyników badań — społecznie pożądanymi i darzeni zaufaniem, ale

z drugiej — z perspektywy codzienności — obiektem krytyki i pretensji w związku z niepowodzeniem reformy. Najwięcej krytycznych głosów pojawiało się w kontekście gimnazjów, których powstanie samo w sobie uznano za poważną pomyłkę.

Badania M. Zahorskiej (2009) dowiodły, że wiele działań podejmowanych przez szkołę w ramach założonych przez reformę celów było w rzeczywistości działalnością pozorną. Jako przykład można podać zajęcia mające prowadzić do wyrównywania szans edukacyjnych, na które — jak przyznali sami nauczyciele — uczniowie rzeczywiście ich potrzebujący nie chodzili. Badani przez M. Zahorską nauczyciele przyznali, że zajęcia wyrównawcze nie spełniają swojej funkcji. W żadnej też szkole nie podjęto działań, które mogłyby zmienić ten stan rzeczy. Wyniki badań wskazują, że „[...] na pytanie, czy szkoła może wyrównać szanse dzieci z rodzin o słabszym potencjale kulturowym, najczęściej odpowiedź brzmiała — nie. [...] Szkoła musi dbać przede wszystkim o poziom wyników uzyskiwanych na egzaminach. Jeśli jest [...] wyższy niż w innych gminach, miejscowe władze wyrażają swoje zadowolenie, w przeciwnym wypadku mogą być przykrości” (2009, s. 134). Ta utrzymująca się tendencja nie tylko negatywnie wpływa na wizerunek szkoły, ale przede wszystkim na samopoczucie nauczyciela. Podobne sytuacje bardzo często powodują wypalenie zawodowe — wyczerpanie psychiczne skutkuje wyczerpaniem fizycznym. Wypalenie się (*burnout*) to coraz częstszy skutek oddziaływania stresogennych warunków. Na pewno wpływa na nie nadmiar obowiązków, ale równie ważny czynnik potęgujący stres i powodujący wypalenie to wypełnianie obowiązków dla samego „wykonania normy”. Zwłaszcza w zawodzie nauczyciela, w którym poczucie sensowności działań ma kluczowe znaczenie, należy to uwzględnić. Nie można przemilczać tego, że w obliczu kolejnych systemowo narzucanych zmian w przestrzeni edukacyjnej brak w wielu szkołach działania zespołowego — w zespołach kształtujących się naturalnie, z przekonaniem o celowości, tworzących się ze szczerą chęcią współpracy, a w nie w sztucznych tworach, takich jak zespoły wychowawcze. M. Zahorska zwraca uwagę, że:

[...] nauczyciele napotykaający trudności wychowawcze powinni uzyskiwać wsparcie ze strony specjalistów: psychologów, pedagogów. W wielu szkołach nauczyciele opowiadali o dramatycznych sytuacjach, w jakich znajdowali się niektórzy z ich uczniów, i niestety, czuli się zupełnie bezradni. Nie wiedzieli, co mogą zrobić, do kogo się zwrócić, żeby sytuacji ucznia nie pogorszyć. Pedagog szkolny, obciążony wieloma zadaniami biurokratycznymi, często nie jest w stanie podołać bardzo trudnym i skomplikowanym problemom. Także kuratoria jako jednostki kontroli i nadzoru nie spełniają i wydaje się, że spełniać nie mogą, funkcji doradczych. Funkcje doradcze, pomocowe powinny być przeniesione do innej instytucji, w skład której powinny wchodzić ludzie o wysokich kwalifikacjach (s. 137).

W zmiennej rzeczywistości społecznej zmieniają się także potrzeby ludzi, których profesja należy do grupy tych specyficznych, szczególnie ukierunkowa-

nych na potrzeby innych. Byłoby dobrze, gdyby zauważały to też samorządy, nie ograniczając się do aktywności w okolicach Dnia Edukacji Narodowej i innych świąt, w czasie których organy prowadzące prezentują się jako dobroczyńcy podległych jednostek.

Aspekty pracy nauczyciela można podzielić na te, które służą uczniowi, oraz te, które mają służyć założeniom systemowym. Kompatybilność jednych i drugich wcale nie jest oczywista, ale wszystkie mogą oddziaływać stresogennie. W pracy wychowawczej i dydaktycznej za obciążające warunki można uznać: pracę z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze, z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie, mającymi niespecyficzne trudności w nauce, cierpiącymi na zaburzenia somatyczne, przejawiającymi zaburzenia emocjonalne oraz te, które wynikają z zaburzeń funkcjonowania ich środowiska rodzinnego. W tych wszystkich sytuacjach nauczyciel jest angażowany emocjonalnie (Pyżalski, Merecz, 2010). Udział w każdej z nich zawsze powoduje stres, na takie sytuacje nauczyciele się jednak nie skarżą, rozumiejąc, że są wpisane w zawód, który wybrali. Aspekty zadośćuczynienia wymaganiom systemu trudniej jest już pedagogom zrozumieć i zaakceptować, zwłaszcza że świadomość bycia strażnikiem procedur jest coraz silniejsza i nie wywołuje pozytywnych odczuć. Tego typu zmiany wypływają ze zmian rzeczywistości i przyczyniają się do coraz powszechniejszego wypalenia zawodowego. Nie jest więc to pojęcie wywiedzione z akademickich dysput i teorii psychologicznych, jak pisze S. Tucholska (2001), lecz stanowi ono faktyczny problem społeczny, wynikający z trudnych warunków pracy.

W kontekście zapotrzebowania na działania zespołowe trzeba zwrócić też uwagę na sygnały dotyczące współpracy szkoły z jednostkami samorządu. W związku z wejściem w życie 1 września 2017 r. kolejnej reformy edukacji wydawnictwo Operon opublikowało raport z badań opinii nauczycieli m.in. na temat zagrożeń wynikających ze specyfiki pracy szkół w obliczu zmian. Dowiódł on, że nauczyciele nie mają obaw co do założeń dydaktycznych, czują się bowiem przygotowani do pracy z uczniami starszymi, ale zwracają uwagę na potrzebę współpracy w związku z potencjalnymi problemami wychowawczymi i z zapewnieniem bezpieczeństwa.

Zdecydowana większość pedagogów sądzi — można przeczytać w raporcie — że władze centralne i samorządy powinny wzmocnić placówki w obszarze pomocy psychologicznej i pedagogicznej (*Raport z badania nauczycieli*, 2017, s. 23).

Pomimo organizowania szkoleń w związku z planowanymi zmianami nastroje wśród pedagogów się nie poprawiają. Należy się więc zastanowić, dlaczego tak się dzieje. Być może za mało jest konsultacji wewnątrz środowiska nauczycielskiego na temat zmian w przestrzeni edukacyjnej. Rzeczywistość społeczna zmienia się niezależnie od woli człowieka i w tym przypadku konsultacje nie

są możliwe. Nauczyciele są tą grupą zawodową, która powinna umieć reagować na owe zmiany — nie tyle ze względu na siebie, ile ze względu na to, że — z racji misji i powinności — są oni przewodnikami młodych pokoleń (Grzegorzewska, w druku). To uczniowie, a także ich rodzice, oczekują od nauczyciela odpowiedzi na wiele pytań związanych ze zmianami w otaczającym ich świecie. Nauczyciel — *paidagogos* — jest zawodem społecznego zaufania i to, mimo wielu kryzysów, na jakie narażona jest ta profesja, nie zmienia się. Ta nobilitacja jest jednak również obciążeniem i źródłem wielu stresów. Według badań przeprowadzonych przez CBOS w 2009 r. wśród prestiżowych zawodów nauczyciel zajmował siódme miejsce, wyprzedzając przedsiębiorców, księży, dziennikarzy. Nie znajdowało to jednak pokrycia w postrzeganiu swojego statusu zawodowego przez samych pedagogów (*Raport z badania nauczycieli*, 2017). Pomimo że w ciągu roku publikuje się około tysiąca prac naukowych na temat pracy nauczyciela, rozwiązań mogących pomóc w walce z potęgującym się stresem tej grupy zawodowej wciąż brakuje. Jak słusznie zauważają J. Pyżalski i D. Merecz (2010), nauczyciele, wykonując zawód pomocowy, są „na cenzurowanym”, ponieważ stawia się im wysokie wymagania, często niemożliwe do spełnienia. Bywa również tak, że postrzega się nauczyciela jako tego, którego zadaniem jest zaspokajanie ambicji rodziców odnośnie do ich dzieci. Zwierzchnicy oczekują natomiast od pedagogów, że zrealizują odgórne założenia, które po prostu trudno zrozumieć. Nie jest to sytuacja łatwa.

M. Dudzikowa (1998, 2007, 2008), kierująca zespołem badającym to zagadnienie, zwraca uwagę, że zaufanie i nauczycielski autorytet są nierozłączne. Badaczka ma tu na myśli relację nauczyciela i ucznia, i w tym kontekście definiuje ją jako czynnik konstytuujący więź, podstawy trwałej integracji i konsolidacji społecznej, wzajemne oddziaływanie, wpływ jednej strony na drugą (Bochno, 2011). Należy tu jednak uwzględnić nie tylko relację nauczyciel–uczeń. Nauczyciel — jeżeli weźmiemy pod uwagę czynniki mogące powodować jego stres — wchodzi w relacje z wieloma środowiskami: rodzicami uczniów, instytucjami, z którymi współpracuje szkoła itp., jest traktowany jako reprezentant systemu przez media, a co za tym idzie — tak postrzegany przez opinię społeczną. W związku z tym zakres jego odpowiedzialności jest o wiele większy, wykracza poza przestrzeń edukacyjną.

„Przestrzeń” w sferze edukacji można rozumieć jako pole oddziaływań edukacyjnych, wychowawczych, niczym nieograniczone działania ucznia i wokół ucznia (Dudel, Głóskowska-Sołdatow, 2009). Poza oddziaływaniami ze strony szkoły na nauczyciela koncentruje się wiele innych oddziaływań. Są to oddziaływania rodzinne, środowiskowe, wpływ opinii publicznej, mediów, trendów, nastrojów społecznych. Zmiany w systemie kształtującym edukacyjną przestrzeń nie zawsze nadążają za zmienną rzeczywistością. Nauczyciel musi być przygotowany do reagowania na owe zmiany, a to zależy w dużej mierze nie od

jego wykształcenia, ale właściwie głównie od jego indywidualnych predyspozycji, osobowości i postrzegania rzeczywistości. Najkrócej i najprościej rzecz ujmując: musi być do tego przygotowany. Szkolenia tematyczne związane z wdrażaniem przepisów, tłumaczące zakres zmian w regulacjach, są bardzo potrzebne, lecz równolegle warto prowadzić treningi osobowości. Tego w polskich szkołach jest zbyt mało. Stopień zainteresowania wewnętrznymi zasobami nauczycieli jest niewielki i może to być jedną z przyczyn stresu zawodowego.

W. Cannon i H. Selye postrzegają stres jako reakcję na bodziec. Szkodliwe bodźce naruszają biologiczną równowagę organizmu. H. Selye podkreśla, że jest to reakcja na stawiane żądania, które w przypadku zawodu nauczyciela się zwiększają, płyną zarówno ze strony przełożonych, jak i „odbiorców” pracy pedagoga. Uczniowie wzrastający w rzeczywistości społecznej, w której dominuje postawa konsumpcyjna, a większość życiowych działań przyjmuje postać transakcji, powtarzają w pewien sposób oczekiwania rodziców i spodziewają się, że szkoła zapewni zadowalającą ich usługę. Czy jest to możliwa do zrealizowania? To bardzo trudne. Jeśli efektem takich działań ma być wyjaśnienie prawidłowości rządzących rzeczywistością społeczną oraz przewodnictwo, może to osiągnąć tylko bardzo zgrany, harmonijnie współpracujący szkolny zespół, świadomy swoich możliwości. Próba odpowiedzi na takie zapotrzebowanie było tworzenie zespołów nauczycielskich w szkołach (np. zespołów wychowawczych, komisji pedagogicznych). W zespołowości jednak nie tylko chodzi o stworzenie grupy osób, które razem mają wykonać zadanie, ale również o dobrą komunikację. W obliczu wszelkich zmian powinien to być priorytet. Należy ona do tzw. wewnętrznych uwarunkowań pracy, można też zaliczyć ją do warunków organizacyjnych, które rzutują z kolei na komunikację z uczniami.

W tym miejscu należy odnieść się do kwestii zmian w rzeczywistości społecznej. Dotykają one zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Każdy musi się z nimi zmierzyć (Orzechowski, 2014). W rzeczywistości globalnej człowiek ma do czynienia z niespotykaną wcześniej sytuacją: zarówno młodsze, jak i starsze pokolenia zmagają się z codziennością, czując się w niej obco, gdyż błyskawiczne przemiany uniemożliwiają zakorzenienie. To powoduje, że utrudnione jest „przewodzenie”, wpisane w etos nauczyciela. Jakiegokolwiek zmiany nie zachodziłyby w systemach kształcenia, to zawsze najważniejsza będzie misja, a dla nauczycieli odpowiedzialnie podchodzących do swojej profesji trudności w jej realizacji zawsze będą najbardziej stresujące. Nauczyciel ponowoczesności staje w obliczu wyzwania: jak przekazywać uniwersalne wartości, skoro rytm życia nadaje tymczasowość, a architektura rzeczywistości jest jakby w nieustającej gotowości do przebudowy? (Orzechowski, 2014). Nie można więc pominąć egzystencjalnych, ontycznych kategorii, z którymi związane są współczesne przeobrażenia, permanentny „szok przyszłości”, obsesja radykalnej zmiany (Melosik, Szkudlarek, 2009). Jeśli nauczyciel nie czuje się zakorzeniony w systemie,

który wcale nie porządkuje jego pracy, i nie potrafi odnaleźć swej zawodowej tożsamości, pozostaje niejako w „procesyjnej próżni”, a osamotnienie wobec takich problemów jest istotnym stresorem.

Pozostaje zastanowić się, jakie prewencje antystresowe są stosowane w szkole. Już w 1965 r., odnośnie do potrzeb zdrowia publicznego, wyróżniono trzy rodzaje takich prewencji i do dziś postulowane jest stosowanie ich na poziomie organizacji. Prewencja pierwotna polega na eliminowaniu lub ograniczaniu ryzyka nadmiernego narażenia na stresory psychospołeczne. Prewencja wtórna wiąże się z rozwojem kompetencji, które pozwalają lepiej radzić sobie ze stresorami. Prewencja trzeciorzędowa polega na pomocy pracownikom, którzy uskarżają się na silny stres związany z pracą albo cierpią na zdrowotne skutki tego stresu (Waszkowska, Merecz, Drabek, 2010). W bogatej ofercie szkoleń profesjonalnych, które mają pomagać nauczycielom zdobywać kolejne kwalifikacje umożliwiające realizację założeń programowych, z pewnością brakuje szkoleń wspomagających kontrolę stresu.

Pojęcie „zarządzanie stresem” właściwie (a może nawet w ogóle) nie istnieje. Wydaje się to smutnym paradoksem, skoro tak wiele mówi się o wypaleniu zawodowym i stresie nauczycieli jako chorobach cywilizacyjnych. Warto byłoby zwrócić uwagę, że odpowiedzią na zdiagnozowaną chorobę jest zazwyczaj wskazanie terapii. W zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej nie ma miejsca na radzenie sobie z nauczycielskim stresem. Jakby wystarczyło stwierdzić, że on po prostu istnieje.

Programy zarządzania stresem na poziomie indywidualnym mają podstawową wadę, która również w odniesieniu do prewencji i pracy nad tym problemem w przypadku nauczycieli jest najważniejsza: pomijanie tego, iż źródłem stresu jest niesprzyjające środowisko pracy, a nie właściwości indywidualne pracownika (Waszkowska, Merecz, Drabek, 2010). Tu przede wszystkim należałoby wdrożyć działania systemowe, co w rzeczywistości szkoły jako organizacji jest obecnie bardzo problematyczne.

## Bibliografia

- Bochno, E. (2011). *Zaufanie jako kłopotliwe zobowiązanie nauczyciela? Pytanie z autorytetem w tle*. „Studia Pedagogiczne”, LXIV.
- Dudel, B., Głoskowska-Sołdatow, M. (2009). *Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych*. W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. Białystok: Trans Humana.
- Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą*. Warszawa: Sp. Wyd. Terra.
- Dudzikowa, M. (1998). *Autorytet (nauczyciela) jako problem pedagogiczny z perspektywy końca wieku*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Żak.

- Dudzikowa, M. (2004). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Wyd. 2 poszerz. Kraków: Impuls.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa, M., Czerepaniak-Walczak, M. (red.). (2008). *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 4: *Ku demokracji poprzez edukację*. Gdańsk: GWP.
- Grzegorzewska, M. K. (2007). *Różnorodność w interpretacji problematyki stresu*. „Studia Humanistyczne AGH”, 5, s. 123–129.
- Grzegorzewska, M. K. (w druku). *Misyjność zawodu nauczyciela na tle osłabienia normatywnej efektywności kultury w odniesieniu do koncepcji pedagogicznych, filozoficznych i socjologicznych*. W: J. Szempluch, A. Ratajek, J. Smyta (red.), *Nauczyciel w przestrzeniach szkoły*.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2009). *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls.
- Orzechowski, P. (2014). *Stres, przemiany tożsamości i konsumeryzm — wyzwania współczesnej młodzieży*. „Studia Europaea Gnesnensia”, 10.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (2010). *Wstęp*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.
- Raport z badania nauczycieli* (2017). Warszawa: Operon.
- Tucholska, S. (2001). *Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju*. „Przegląd Psychologiczny”, 44, nr 3.
- Waszkowska, M., Merecz, D., Drabek, M. (2009). *Programy prewencji stresu zawodowego. Strategie, techniki, ocena skuteczności*. Cz. I: *Narodowe i międzynarodowe działania na rzecz przeciwdziałania stresowi w miejscu pracy*. „Medycyna Pracy”, 60 (6).
- Waszkowska, M., Merecz, D., Drabek, M. (2010). *Programy prewencji stresu zawodowego. Strategie, techniki, ocena skuteczności*. Cz. II: *Prewencja stresu zawodowego na poziomie organizacji*. „Medycyna Pracy”, 61 (2).
- Zahorska, M. (2009). *Sukcesy i porażki reformy edukacji*. „Przegląd Socjologiczny”, 58, nr 3.
- Żołnierczyk-Zreda, D. (2005). *Programy psychologicznego wspierania pracowników*. „Bezpieczeństwo Pracy”, 12.