

Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Zakład Psychologii Ogólnej

DOROTA TURSKA

*Syndrom wypalenia zawodowego – stan wiedzy nauczycieli  
o zjawisku*

---

A Syndrome of Professional Wear-Out and the State of Knowledge on This Phenomenon

W literaturze psychologicznej zjawisko wypalenia zawodowego jest opisywane od drugiej połowy lat siedemdziesiątych jako końcowe stadium wyczerpania jednostki pełniącej określoną rolę zawodową. Wtedy to rozpatrywano omawianą problematykę w niespecyficznych kategoriach reakcji na stres, np. w ujęciu Lazarusa (1966). Czynnikiem znacznie intensyfikującym studia w omawianym zakresie stało się opracowanie przez Maslach (1982) spójnej koncepcji specyficznego syndromu oraz zaproponowanie narzędzia badawczego MBI. Wypalenie zawodowe jest traktowane zatem jako zjawisko złożone, na które składają się trzy komponenty: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja i brak osobistej satysfakcji z własnej pracy. Innymi słowy – można wskazać na specyficzny zespół objawów o charakterze fizycznym (zmęczenie, podatność na zachorowania), behawioralnym (drażliwość, irytacja) i psychicznym (zniechęcenie, znudzenie, złość). W wieloletnich badaniach Maslach (1994) obserwowała destrukcyjną dynamikę procesu wypalania wśród przedstawicieli tzw. zawodów socjalnych, „pomocowych” (lekarzy, pielęgniarek, pracowników opieki społecznej, psychologów klinicznych). Do grupy „zawodowego ryzyka” zaliczono także nauczycieli (Karolczak-Biernacka 1994, Karwulska-Ptaszyńska 1992, Sęk 1996, Wojciechowska 1990). Ostatnia z wymienionych autorek podkreśla – moim zdaniem bardzo trafnie – szerokie konsekwencje wynikające z „wejścia” nauczyciela w fazę depersonalizacji. Przejawiane w tym etapie unikanie kontaktu psychicznego z uczniem, obwinianie go za stwarzanie problemów, demonstrowany brak współczucia powodują ogromne straty psychiczne także u wy-

chowanka. W moim odczuciu jest to wystarczający powód, aby traktować syndrom wypalenia nauczycieli jako zjawisko społeczne, znacznie wykraczające poza dyskomfort określonej grupy zawodowej. W tym miejscu należałoby postawić także pytanie dotyczące skali omawianego zjawiska. Respektując dorobek rodzimy (Karolczak-Biernacka 1994, Przybyła 1998, Sęk 1996), chciałabym jednak zaprezentować rezultaty szerokiego studium empirycznego grupy około 6000 nauczycieli austriackich, niemieckich (rejon Brandenburgii) i polskich (okręg lubuski). W badaniach Arold, Ronginskiej i Schaarschmidta (1998) zastosowano nie skalę MBI, lecz autorski Kwestionariusz Zachowań i Przeżyć Dotyczących Pracy, którego podłoże teoretyczne stanowi koncepcja *copingu* (radzenia sobie ze stresem) Lazarusa (1966). Narzędzie pozwala zatem na diagnozowanie:

- subiektywnego znaczenia pracy, co operacjonalizuje się jako: ambicje zawodowe, gotowość do wydatków energetycznych, dążenie do perfekcji, a także zdolność do dystansowania się,
- strategii zwalczania sytuacji trudnych i obciążenia psychicznego – rezygnacja w sytuacji porażki *versus* strategia ofensywna, możliwości osiągnięcia spokoju wewnętrznego i zrównoważenia,
- charakterystyki sfery emocjonalnej, rozumianej głównie jako subiektywna ocena bilansu kosztów emocjonalnych związanych z pracą i uzyskiwanej gratyfikacji.

Uzyskane wyniki badań pozwoliły na zróżnicowanie czterech odmiennych strategii zachowań i przeżyć związanych z pracą nauczyciela – Zdrowi (Z), Oszczędni (O), Klasyczny Typ Ryzyka (A) oraz Wypaleni (B). Zdrowy wzorzec zachowań określają: wysokie ambicje zawodowe i subiektywne znaczenie pracy, relatywnie zaś – niezbyt wysokie dążenie do perfekcyjności. Badani ci wykazują ponadto przeciętną gotowość do wydatków energetycznych, dużą umiejętność dystansowania się, podejmują ofensywne strategie rozwiązywania problemów. Generalnie mają poczucie sukcesu w zawodzie. Wzorzec Oszczędny charakteryzuje subiektywnie niskie znaczenie pracy, co przekłada się na małe zaangażowanie i niewielkie ambicje zawodowe połączone z bardzo wysoką zdolnością do dystansowania się. Ciekawe, iż „oszczędni” manifestują pewne zadowolenie z działalności zawodowej. Model ryzyka (A) operacjonalizuje się poprzez wysokie subiektywne znaczenie pracy. Są to nauczyciele bardzo zaangażowani, o silnej potrzebie bycia autorytetem i dążeniu do perfekcyjności. Sfera zawodowa wymaga zatem wielkich kosztów energetycznych i emocjonalnych, co przy nieumiejętności dystansowania się powoduje odczuwanie kryzysu gratyfikacji i implikuje niskie zadowolenie z pełnionej roli. Zdaniem autorów, przy braku odpowiedniego wsparcia zachodzi niemal pewny proces przejścia od typu A do typu B – Wypalonych. Ten wzorzec opisuje przede wszystkim niskie zaangażowanie, mające jednak inne źródło niż w typie Oszczędnych. Jest nim generalizacja wcześniej doświadczanej nieumiejętności radzenia sobie ze stresem

zawodowym. Wypaleni w sytuacjach trudnych przyjmują zachowania agresywne lub ucieczkowe, narasta konfliktowość, bezsilność i bezradność.

Dopiero w tym miejscu analizy mogą wrócić do wcześniej postawionego pytania o skalę omawianego zjawiska w grupie nauczycieli. Tabela 1 prezentuje przyporządkowanie badanych (w procentach) do odpowiedniego wzorca zachowań zawodowych w przypadku pedagogów austriackich, polskich i niemieckich (Brandenburgia).

Tab. 1 Procentowy rozkład badanych nauczycieli w grupach: Zdrowi, Oszczędni, Typ ryzyka A i Wypaleni – B. Dane porównawcze (Arold, Ronginska i Schaarschmidt, 1998)  
Proportional distribution of the studied teachers in groups: healthy, economical, type of risk – A, teachers with wear-out symptoms – B. Comparative data

	Austria	Brandenburgia	Polska – okręg lubuski
Zdrowi	16	15	9
Oszczędni	35	13	10
Typ ryzyka A	17	41	53
Wypaleni B	32	31	28

Analizując uzyskane wyniki, należy, moim zdaniem, uwzględnić tezę Arold, Ronginskiej i Schaarschmidta (1998), by dwa ostatnie z wymienionych wzorców zachowań zawodowych traktować łącznie. Typ A opisuje bowiem wyczerpanie, stanowiące pierwszą fazę syndromu wypalenia w koncepcji Maslach, typ B zaś odpowiada całościowemu ujęciu zjawiska (z fazami: depersonalizacji i brakiem zadowolenia z pracy). Przyjmując ten tok rozumowania, okazuje się, że w grupie nauczycieli polskich syndrom wypalenia zawodowego dotyczy lub potencjalnie zagraża aż ok. 80% badanych. Dane te są porównywalne z rezultatami badań próby nauczycieli brandenburskich – nieco ponad 70% wypalonych. W grupie nauczycieli austriackich natomiast omawiany syndrom dotyczy niespełna 50% badanych, a w analizie porównawczej widać relatywnie wysoki udział oszczędnych i zdrowych wzorców zachowań pedagogów.

Muszę tu niestety pominąć niewątpliwie ciekawy problem swoistości narodowo-społecznej jako czynnika różnicującego występowanie syndromu wypalenia nauczycieli. Zasygnalizuję tylko, iż w przypadku pedagogów z Brandenburgii jako istotny predyktor uzyskanych wyników podaje się znaczne zwiększenie wymagań zawodowych i poczucie niepewności w pracy w sytuacji „po zjednoczeniu” (Arold i Schaarschmidt, 1998). Jeżeli chodzi o kondycję psychiczną polskich nauczycieli, to – jak wykazały badania Karolczak-Biernackiej (1994) – specyficznie rodzimymi czynnikami o dodatkowym ładunku stresowym są:

- niemożność zaspokojenia potrzeby przyzwoitej egzystencji materialnej,
- niezaspokojona potrzeba uznania społecznego i bezpieczeństwa,

– niepewność jutra związana ze sposobem zarządzania systemem edukacji. Myślę, że ostatni z tych czynników coraz bardziej intensyfikuje swoje znaczenie obciążające (reforma systemu szkolnego).

W dotychczasowych rozważaniach starałam się uprawdopodobnić wynikami badań postawioną tezę, iż syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli jest zjawiskiem społecznym zarówno pod względem rozmiarów, jak i konsekwencji. W przypadku zjawisk tego typu za podstawową metodę zapobiegawczą przyjmuje się edukację profilaktyczną. Zdaniem Wojciechowskiej (1990), należy zatem zapoznać jak największą liczbę pracowników z problemem wypalenia, jego przebiegiem, skutkami oraz sposobami przeciwdziałania mu. Założyłam więc, że to właśnie uniwersytet powinien być doskonałym miejscem do podejmowania działań edukacyjnych w omawianym zakresie.

Od pięciu lat prowadzę wykład monograficzny w ostatnim – X – semestrze na kierunku: pedagogika na studiach zaocznych Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS. Pracuję zatem z nauczycielami oraz wychowawcami domów dziecka, pogotowia opiekuńczego i świetlic profilaktycznych. Standardowo rozpoczynam zajęcia od badań ankietowych dotyczących:

- wiedzy o syndromie wypalenia,
- identyfikacji w swojej pracy czynników stresogennych,
- prywatnych sposobów radzenia sobie ze stresem zawodowym,
- kierunków poszukiwanej pomocy.

Łącznie zebrałam około 120 wypowiedzi. Wynika z nich, iż 79% nauczycieli i wychowawców kształconych w systemie uniwersyteckim nigdy nie spotkało się w trakcie zajęć z problematyką wypalenia zawodowego i nie zna jego przebiegu (porównaj także: Skwara 1998). Pozostali, tj. ci, którzy mają pewną wiedzę o omawianym zjawisku, zdobyli ją podczas prelekcji psychologów w swoim miejscu pracy. Niektórzy respondenci próbowali definiować syndrom wypalenia, dedukując na podstawie nazwy istotę tego zjawiska. Charakterystyczne dla tej grupy badanych było przeświadczenie, że wypaleniu ulegają nauczyciele niezaangażowani, dla których wybór tego zawodu okazał się pomyłką. W moim przekonaniu pogląd taki, jeśli miałby okazać się powszechny, cechuje się ogromną społeczną szkodliwością – wszak badania wskazują, że wypalenie omija „oszczędnych”. Wszyscy badani nauczyciele natomiast określali warunki swojej pracy jako silnie stresujące. Opisując spostrzeganą relację pomiędzy własnymi możliwościami a wymogami zawodowymi, badani używali określeń identyfikowanych przez Lazarusa jako kategorie: krzywda i zagrożenie. Dotyczyły one bowiem – w pierwszym przypadku już zaistniałej, w drugim – antycypowanej – percepcji nieadekwatności pomiędzy własnym zaangażowaniem emocjonalnym i działaniowym a uzyskiwanymi rezultatami w pracy. Tylko ok. 10% respondentów skłonnych było traktować stres zawodowy jako „mobilizację do lepszej, wydajniejszej pracy”. W tym przypadku – jak sądzę – mamy do czynienia z odbiorem sytuacji stresowej w kategorii wyzwanie, zakładającej



występowanie także emocji pozytywnych (nadzieja, zapał), być może w związku z optymistyczną oceną własnych możliwości. Charakterystyczne jednak, że ta niewielka grupa nauczycieli określała swój staż pracy jako krótki lub bardzo krótki (od roku do czterech lat). Zdecydowana większość nauczycieli z dłuższym stażem – według deklaracji – wypracowała jednak prywatne sposoby radzenia sobie ze stresem zawodowym. Są to głównie emocjonalne strategie unikania („przestaję myśleć o szkole natychmiast po zakończeniu lekcji”), a także, niestety, odreagowanie na bliskich w domu. Zaledwie 6% badanych uczestniczyło w profesjonalnych treningach antystresowych, wyposażających w umiejętności konstruktywnego radzenia sobie ze stresem. I wreszcie – ostatni problem, dotyczący oczekiwania pomocy w doświadczanych trudnościach zawodowych. Badani dokonują spontanicznego zróżnicowania na osoby, do których faktycznie zwracają się o pomoc, i na osoby, od których chcieliby uzyskiwać wsparcia. Rzeczywistą pomoc – raczej natury emocjonalnej – uzyskują od rodziny i jednej lub dwóch zaprzyjaźnionych koleżanek (kolegów) nauczycieli. Oczekują natomiast zdecydowanie większej pomocy od przełożonych, zespołu współpracowników czy pedagoga szkolnego. W wypowiedziach uczestników uwidacznia się rywalizacyjna, hierarchiczna atmosfera tzw. grona pedagogicznego. „Otwarte przyznanie się – na przykład podczas rady pedagogicznej – do nieumiejętności rozwiązania jakiegoś problemu jest w mojej szkole równoznaczne z deklaracją braku kompetencji. Tak też jest oceniane przez dyrektora”. Około 10% badanych spontanicznie stwierdza, że chciałoby uczestniczyć w spotkaniach grupy wsparcia. Pojęcie to znane jest jednak głównie teoretycznie.

Zapoznając się corocznie z zaprezentowanymi wynikami badań, próbuję przekazywać nauczycielom wiedzę o istocie i profilaktyce zjawiska wypalenia. W ograniczonej puli godzin, w warunkach rozległych grup wykładowych, staram się ponadto wyposażyć uczestników w podstawowe umiejętności przeciwdziałania stresowi rutyny i monotonii we własnym warsztacie metodycznym. Stereotypowość działań dydaktycznych spostrzegana jest bowiem jako czynnik wysoko korelujący z pojawianiem się omawianego syndromu (Turska 1998). Zdaję sobie jednak sprawę, że nie jest to wystarczająca edukacja. Postulowałabym wprowadzenie do treści programowych studiów warsztatowego bloku zajęć promujących zdrowie psychiczne w relacji do wiedzy o syndromie wypalenia zawodowego. Działania takie podjęto już np. w Uniwersytecie Wrocławskim (Szumiło 1998). Badani przeze mnie studenci wyrazili gotowość uczestnictwa w zajęciach tego typu. Pojawia się zatem nowy problem przygotowania nauczycieli akademickich do zaspokojenia tych oczekiwań, co wiąże się m.in. z takim nauczaniem przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych, by wyposażały one w wiedzę o człowieku, a nie o jego funkcjach. Mówiąc inaczej – kursy psychologiczne, zajmujące się jedynie „kolekcjonowaniem faktów o spostrzeganiu kolorów, przyczynach agresji czy o zaburzeniach emocjonalnych” (Kozielecki 1980, s.17) coraz bardziej rozczarowują słuchaczy.

## BIBLIOGRAFIA

- Arold H. i Schaarschmidt U. (1998). *Interventionsmöglichkeiten bei Risikotypen*, [w:] T. Ronginska, W. Gaida i U. Schaarschmidt (red.). *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim. Psychische Gesundheit Im Lehrerberuf*. Zielona Góra–Potsdam
- Karolczak-Biernacka B. (1994). *Kondycja psychiczna nauczycieli*. Dyrektor Szkoły, nr 2–3.
- Krawulska-Ptaszyńska A. (1992). *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*. Przegląd Psychologiczny, nr 3.
- Kozielecki J. (1980). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: PIW.
- Lazarus R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: Mc Graw-Hill.
- Maslach Ch. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Maslach Ch. (1994). *Wypalenie się: utrata troski o człowieka*, [w:] P. G. Zimbardo i F. L. Ruch. *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.
- Ronginska T., Arold H. i Schaarschmidt U. (1998). *Vergleichende Untersuchungen zur psychischen Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrer in Brandenburg und Polen*, [w:] T. Ronginska, W. Gaida i U. Schaarschmidt (red.). *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim. Psychische Gesundheit Im Lehrerberuf*. Zielona Góra–Potsdam.
- Skwara A. (1998) *Profilaktyka zespołu wypalenia zawodowego – stan faktyczny i proponowane zmiany*, [w:] T. Ronginska, W. Gaida i U. Schaarschmidt (red.). *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim. Psychische Gesundheit Im Lehrerberuf*. Zielona Góra–Potsdam.
- Szumilo E. (1998) *Program bloków tematycznych zajęć promujących zdrowie psychiczne dla studentów kierunków pedagogicznych i psychologii*, [w:] T. Ronginska, W. Gaida i U. Schaarschmidt (red.). *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim. Psychische Gesundheit Im Lehrerberuf*. Zielona Góra–Potsdam.
- Turska D. (1998). *Alternatywa dla stresu monotonii – czyli przestroga Ch. Chaplina*, [w:] T. Ronginska, W. Gaida i U. Schaarschmidt (red.). *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim. Psychische Gesundheit Im Lehrerberuf*. Zielona Góra–Potsdam.
- Wojciechowska J. (1990). *Syndrom wypalenia zawodowego*. Nowiny Psychologiczne nr 5–6.

## SUMMARY

Professional wear-out is treated as a complex phenomenon, composed of three components: emotional exhaustion, depersonalization and lack of personal satisfaction with one's job. In other words, one can point at a specific set of physical (exhaustion, susceptibility to illnesses), behavioral (irritability, irritation) and psychical (discouragement, boredom, anger) symptoms. The destructive dynamics of the process of wear-out was first observed among representatives of so-called social professions (doctors, nurses, social welfare workers, and clinical psychologists). Also, teachers were included in the category of "professional risk" (Sęk 1994). It is a significant fact that in the case of Polish teachers the syndrome of wear-out is additionally more likely to appear because of the inability to satisfy a decent financial situation, which is strengthened by the uncertainty of what future will bring (Karolczak-Biernacka). The results of up-to-date comparative studies on wear-out of teachers in Brandenburg, Austria and Poland (Schaarschmidt 1998) may prove interesting. The article also discusses the author's own studies conducted on a group of teachers – students of the 5th year of pedagogy (extra-mural studies) at the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. The paper also presents attempts to work out a strategy of helping those who show the signs of the phenomenon discussed here.