

UČITEĽ A BURNOUT EFEKT

Milota Zelinová

Anotácia: *Zmena školy a výchovy si vyžaduje uplatňovanie nových, progresívnych myšlienok. Zdôraznenie filozofie humanisticko - tvorivej výchovy vedie ku skúmaniu nonkognitívnych zložiek osobnosti. Pojem emocionálnej inteligencie môže byť v tomto kontexte základom novej myšlienkového sústavy pre zmeny v školstve. Na základe merania tzv. „vyhorenia“ (burn-out) študentov, externých študentov a učiteľov v praxi sme zistili, že učitelia v praxi majú vysoký stupeň „vyhorenia“, a preto je potrebné pre nich tvoriť rehabilitačné a preventívne programy.*

Kľúčové slová: učiteľ, „vyhorenie“, psychická kondícia, emocionálna inteligencia, efektívnosť edukácie, študenti PgF UK, prekonávanie záťaže, stres, tvorivosť.

Jednou zo základných dilem, pred ktorou stojí človek a súčasne aj pedagogika, je riešenie problému, či orientovať výchovu na prežívanie, získavanie príjemných skúseností, alebo na výkon. Je zmyslom života človeka hlavne jeho práca, výkon, kariéra? Alebo je to prežívanie radosti a šťastia? Má škola orientovať žiaka na obe entity súčasne? Ako to urobiť, aby bol človek múdry, pracovitý, výkonný, a pritom aby mal aj radosť zo života a bol šťastný?

Keď Viktor E. Frankl (1994) uvažoval o zmysle ľudského života, naznačil tri oblasti, v ktorých je ho možné hľadať. Sú to:

- niečo robiť, tvoriť,
- mať silné zážitky,
- zaujať statočný postoj v rozhodujúcich chvíľach a v zlomových situáciách.

M. Csikszentmihalyi (1996) vidí zmysel života skôr ako cestu, plynutie od chaosu k harmónii, kde míľnikmi sú určité kroky, etapy. V prvom kroku je to urobenie si určitého poriadku v nás samotných, v druhom kroku vyjadrenie svojich zámerov a v treťom kroku je dosahovanie harmónie zladením všetkých možných činností, ktoré sú našimi konkrétnymi, operacionalizovanými cieľmi. Kým V. E. Frankl skôr naznačuje obsah ľud-

ského zmyslu života, tak M. Csikszentmihalyi hovorí o metóde, akou ho dosiahnuť.

Prečo o tom hovoríme? Pedagogika, podobne ako niekedy v začiatkoch psychológie (William Mc Dougall 1908), by sa mala viac orientovať na problematiku účelného ľudského správania, mala by si viac všimnúť budúcnosť, finalitu, ako minulosť a kauzalitu. Obsah a metódy pedagogiky by mala určovať najmä budúcnosť a nie história, tradície, zvyky, rigidita a minulosť. Uvedomujeme si, že aj náš školský systém bol vlastne založený Máriou Teréziou ako systém, ktorý pripravuje vojakov drilom k poslušnosti?

Keby sme poznali zmysel života, ľahšie a lepšie by sa koncipoval aj školský systém a výchova ako taká. Namiesto doterajšej klasickej školy, zameranej na výkon, sa bude škola humanistická, ktorá je skôr školou zážitku (experiencionálna škola) ako školou výkonov. Školský systém, výchova a vzdelávanie by mali podporovať také hľadanie zmyslu života, ktorého výsledkom by bola realizácia ľudskosti. Výchova má podporovať tie hodnoty, ktoré človeka motivujú, rozvíjajú, oslobodzujú a ochraňujú. Vôľa k zmyslu života sa môže redukovat a deformovať aj u človeka, aj v komunite

a spoločenstve. Niekedy vedie k pocitu bezzmyselnosti, až k prázdnote, ktorú V. E. Frankl označil ako „existenčné vákuum“. Tento stav môžeme nazvať aj syndrómom „vyhorenia“. S prejavmi „vyhorenia“ človeka sa stretávame všade tam, kde dochádza k zvczeniu osobnosti na úroveň objektu, ktorý je „bezmocný“ voči biologickej, sociálnej a psychologickkej podmienenosti. Zbezvýznamňovanie človeka sa prejavuje tým, že človek prestane veriť vo svoju slobodu a dôstojnosť, prestane veriť sám v seba. Nastupuje nuda, agresia, pocity menejcnosti, znechutenie zo života, ktoré nezriedka končí sebazničením drogami, alkoholom, infarktom, sebevraždou. Hodnoty vytláčajú antihodnoty.

Ayala Pinesová (in: C. Hennig - G. Keller 1996, s. 17) definuje syndróm „vyhorenia“ (burnout) takto: „Syndróm vyhorenia sa dá popísať ako duševný stav, ktorý sa často objavuje u ľudí, ktorí pracujú s inými ľuďmi. Tento stav ohlasuje celý rad symptómov: človek sa celkovo cíti zle, je citovo, duševne a telesne unavený. Má pocity bezmocnosti a beznádeje, nemá chuť do práce, ani radosť zo života. Vyhorenie nie je väčšinou dôsledkom izolovaných traumatických zážitkov, ale objavuje sa ako plazivé psychické vyčerpanie.“

Burnout nie je neurózou, alebo neurotic-kou reakciou, hoci sa aj ona môže objaviť, nie je to ani vyčerpanie a únava, hoci aj tá je súčasťou „vyhorenia“. Je to znechutenie, vybitie energie, je to absencia pozitívnych hodnôt, strata ilúzií a cieľov - strata zmyslu života.

Koncom šesťdesiatych a začiatkom sedemdesiatych rokov sa začali psychológovia v USA zaoberať fenoménom „vyhorenia“. Dnes už môžeme nájsť aj na Internete publikované dotazníky na meranie stupňa „vyhorenia“ a aj poradenské služby, ktoré sľubujú pomôcť človeku z krízy vyhorenia.

Efekt „vyhorenia“ sa stáva naliehavým problémom pedagogiky. „Vyhorený“ učiteľ nemôže dobre motivovať žiakov, nenaučí ich veľa, nie je empatický a poskytuje identifi-kačný aj imitačný model znechuteného a unaveného človeka. Nie je ani direktívny, je skôr „vypáleným“ subjektom, ktorý dáva najavo, že ho nič nebaví, na ničom mu nezáleží, ale z niečoho musí žiť. Takýto model správania prezentuje denne na vyučovaní svojim žiakom a generáciám žiakov.

„Viete, ja už učím tridsať rokov, posled-ných dvadsať rokov som stratil záujem a chuť o to, aby som išiel na nejaké školenie alebo kurz. Už ma to nebaví. Ja prídem na vyučovanie, opýtam sa detí, čo sme brali, zavolám nejakého dobrého žiaka, aby to zopakoval pred tabuľou. Potom sa opýtam, aká látka nasleduje ďalej. Prečítajú si ju, opýtam sa ich, či všetci rozumeli, povedia, že rozumeli (naučil som ich nepýtať sa), potom si to od-píšu, prípadne vyriešia nejaké otázky, ktoré už teraz v učebniciach sú a končí hodina. A tak to ide zo dňa na deň. Neviem, prečo by som sa mal namáhať, keď ešte aj plat máme nižší ako úradnícky v banke.“

Takto sa vyjadril jeden učiteľ - a podľa našej mienky ide o typický prejav burnout efektu, ktorý sa prejavuje vo vyučovacom procese.

Niektoré poznatky z výskumu

V našom výskume, ktorý je súčasťou grantu „Humanizácia výchovy“, sa pokúšame preskúmať pocity vyhorenia v rozličných súboroch učiteľov. Ide o učiteľov z praxe, učiteľov, ktorí externe študujú a interných študentov Pedagogickej fakulty UK v Bratislave.

Cieľom výskumu je nielen identifikovať úroveň „vyhorenosti“ v rozličných súboroch, ale aj počet extrémne vyhorených učiteľov a zistiť, v ktorej oblasti sú učitelia, resp.

študenti najviac vyhovení. Diagnostikovanie stavu bude tvoriť východisko pre preventívne a nápravné opatrenia, aby u učiteľov nedochádzalo k stavu vyhorenia alebo aspoň nie v takej miere ako doteraz. Vyslovili sme tri hypotézy:

1. učitelia z praxe, ktorí dial'kovo neštudujú, budú mať výraznejší pocit vyhorenia ako učitelia, ktorí študujú;
2. učitelia z praxe budú mať vyššie skóre vyhorenosti ako študenti;
3. predpokladáme, že študenti budú mať najnižšie a učitelia v praxi najvyššie skóre vyhorenosti.

Zvolili sme vekovo odlišné skupiny preto, že ide o komparatívnu analýzu, kde primárnou premennou nie je vek respondentov, ale ich hlavné činnosti, t. j. u študentov štúdium učiteľstva; u učiteľov z praxe ich rutinná výchovno-vzdelávacia činnosť a u študujúcich učiteľov vzdelávacia prax a naviac aj ich dial'kové štúdium.

Metóda:

Na meranie pocitu vyhorenosti sme použili dotazník, ktorý uverejnili vo svojej knihe Hennig a Keller. Dotazník meria štyri oblasti vyhorenosti, a to:

- kognitívnu - negatívny obraz o vlastných schopnostiach, negatívny postoj ku žiakom a rodičom žiakov, negatívne hodnotenie pôsobenia školy, strata záujmu o profesionálne a odborné témy, úniky do fantázie, ku rozličným koníčkom, ťažkosti pri sústredení a koncentrovaní pozornosti;
- citovú - skl'účenosť, smútok, depresia, úzkosť, pocity bezvýznamnosti, beznádejnosti, bezmocnosti, sebaľútosť, podráždenosť, nervozita, pocity nedostatku uznania;
- telesnú - rýchla unaviteľnosť, náchylnosť k chorobám, bolesti hlavy, svalové napätie, poruchy spánku, vysoký krvný tlak, ťažkosti s dýchaním, srdcom, zažívaním;

- sociálnu - nedostatočná príprava na vyučovanie, zníženie výchovnej angažovanosti, strata snahy pomáhať problémovým žiakom, obmedzenie kontaktov so žiakmi a rodičmi, obmedzenie kontaktov s kolegami, pribúdanie konfliktov v súkromnej oblasti.

Respondenti vyplňali dotazníky anonymne, uviedli len vek, roky praxe a pohlavie. Na 24 otázok dotazníka mohli odpovedať odpoveďami: vždy - často - niekedy - zriedka - nikdy. Za odpoveď „vždy“ boli štyri body, za odpoveď „nikdy“ nula bodov. Logika bodovania teda hovorí, že čím je vyšší počet bodov, tým má respondent väčší pocit vyhorenosti. Celková maximálna hodnota je 96 bodov, minimálna nula bodov. Každá oblasť má maximum 24 bodov, minimum nula bodov.

Vzorka:

Navzájom sme porovnali tri vzorky. V prvej vzorke bolo 160 študentov prvého ročníka denného štúdia učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. Z nich bolo 9 chlapcov. Priemerný vek bol 19,4 roka. Druhú skupinu tvorili externí študenti Pedagogickej fakulty - učitelia základných škôl, ktorí si formou externého magisterského štúdia získavajú svoju kvalifikáciu. Bolo ich spolu 37, z toho boli traja muži a ich priemerný vek bol 38,2 roka. Tretiu skupinu tvorilo 102 učiteľov z praxe, z toho 21 mužov a 81 žien. Všetci majú vysokoškolské vzdelanie a učia na základnej škole. Ich priemerný vek je 41,0 rokov.

Výsledky:

V každom súbore, v každej oblasti, aj v celkovom skóre sme vypočítali základné štatistické parametre (priemery, variácie, štandardné odchýlky, medián, módu, najnižšiu a najvyššiu hodnotu, miery zošikmenosti). Na základe toho sme v jednotlivých oblastiach súbory navzájom porovnali pomocou t-testu významnosti dvoch súborov s normálnym rozložením. Zistili sme totiž,

že hodnoty v jednotlivých súboroch majú normálne rozloženie okolo aritmetického

priemeru. Zostručené štatistické výsledky ukazuje tabuľka 1.

Tab. č. 1: Efekt vyhorenosti v rozličných súboroch učiteľov a študentov

Oblasti/súbory		Kognitívna	Citová	Telesná	Sociálna	Σ
Študenti:	A.M.:	6,75	9,63	8,06	6,75	31,20
	S.D.:	2,52	3,52	3,41	3,37	9,55
Ext. učelia:	A.M.:	5,24	7,59	7,18	3,10	23,13
	S.D.:	2,48	2,83	3,81	1,80	8,46
Prakt. učelia:	A.M.:	8,24	12,81	8,48	7,71	37,24
	S.D.:	2,14	3,27	3,60	2,96	8,24

Legenda: A.M. = aritmetické priemery; Študenti (Š) $N = 160$; Učelia (U) $N = 102$
S.D.: = štandardné odchýlky; Externí študenti - učelia (E) $N = 37$

Ako ukazuje tabuľka, prvá hypotéza sa potvrdila, druhá hypotéza sa potvrdila len sčasti. Študenti sa cítia viac vyhorení, ako učelia, ktorí externe študujú, ale menej vyhorení ako učelia z praxe, ktorí neštudujú. V tom sa náš predpoklad nesplnil, ale splnila sa tretia hypotéza a to, že učelia z praxe budú mať najvyššie skóre vyhorenosti. To sa potvrdilo, lebo ich hodnota vyhorenosti (37,24) je skutočne najvyššia v porovnaní s ostatnými dvoma súborami. Ak porovnáваме jednotlivé oblasti, zistíme, že učelia z praxe sú najviac vyhorení v kognitívnej a citovej oblasti.

T-testom sme zisťovali, či sú významné rozdiely medzi aritmetickými priermi súborov. Vzhľadom na to, že súbory vždy dva spolu mali viac ako 120 subjektov, hodnoty t-testu presahujú štatistickú významnosť takto: na 0,05% hladine pravdepodobnosti, keď výsledok t-testu je viac ako 2,58; na hladine 0,02% pravdepodobnosti je to hodnota 3,09; a na 0,01% hladine hodnota viac ako 3,29. Ak označíme súbory písmenami Š = študenti; E - externí študenti a U - učelia v praxi, potom môžeme významnosť priemerov zhrnúť do tejto tabuľky:

Tab. č. 2: Výsledky t-testov diferencií priemerov jednotlivých súborov

oblasť:	Š vs. E	E vs. U	Š vs. U
kognitívna	<u>3.29</u>	<u>6.81</u>	<u>5.73</u>
citová	<u>3.27</u>	<u>9.49</u>	<u>7.71</u>
telesná	1,38	1,85	0,00
sociálna	<u>6.34</u>	<u>11.52</u>	<u>2.59</u>
celkom	<u>4.72</u>	<u>8.81</u>	<u>5.49</u>

Poznámka: hrubo vytlačené a podčiarknuté = významné na 0,01% hladine;
podčiarknuté, významné najmenej na 0,05% hladine.

Testovanie významnosti rozdielov ukazuje, že najviac vyhorení sú učitelia v praxi, tak ako sme to v tretej hypotéze predpokladali. Ich vyhorenosť je významná vo všetkých oblastiach, okrem telesnej, kde rozdiely nie sú štatisticky významné ani v porovnaní so súborom denných študentov, ani so súborom externých študentov.

Denní študenti sú „vyhorenejší“ ako externí študenti vo všetkých oblastiach, okrem telesnej oblasti, najväčší rozdiel je v sociálnej oblasti. Túto skutočnosť interpretujeme tak, že študujúci učitelia išli na štúdium dobrovoľne, teda majú ideály, túžby, silu na štúdium, ich štúdium vytvára optimistické názory v kognitívnej oblasti, v sociálnej oblasti tvoria skupinu, ktorá naplňa ich sociálne potreby, citovo síce môžu byť vystavení viac stresom, ale ich snaha po sebarealizácii vytvára pocit zmysluplnosti života.

V celkovom skóre je poradie takéto: najlepšie sú na tom externí študenti, potom denní študenti a napokon učitelia z praxe. Teda hypotéza, že učitelia z praxe, ktorí dial'kovo neštudujú, sú „najvyhorenejší“, sa potvrdila.

Druhá hypotéza sa nepotvrdila, ale ani nemôžeme povedať, že vyšiel opačný výsledok, ako sme očakávali. Priemer učiteľov z praxe v porovnaní s priemerom vyhorenosti študentov je skoro rovnaký.

Tretia hypotéza sa potvrdila v tom zmysle, že neštudujúci učitelia v praxi mali najvyššie skóre vyhorenosti.

Za povšimnutie stojí ďalšie významné zistenie - v citovej oblasti sú všetky skúmané súbory najviac vyhorené. I keď tento výsledok, a porovnanie oblastí musíme brať s opatrnosťou, zistenia podporujú predpoklad, že citová oblasť človeka je najviac zraniteľná, je subjektívne významne percipovaná. Myšlienky D. Golemana (1997) je potrebné aj v našich podmienkach úplne akceptovať. Tieto myšlienky podčiarkujú význam emocionálnej inteligencie pre učiteľov a aj pre budú-

cich učiteľov. Pre prípravu učiteľov to znamená, aby sme venovali viac času na získavanie zručností ako efektívne zvládať stres, konflikty a záťaž. O taktikách a stratégiách prekonávania stresu píše napr. J. Krivohlavý (1988), L. Eger (1997), M. Zelina (1997) a iní.

Záver

Naša sonda do syndrómu „vyhorenia“ (burnout efektu) naznačuje, že problém straty ilúzií a ideálov, cieľov, zmysluplnosti činnosti učiteľov v praxi je vážny a vyzývajúci. Vysoké skóre vyhorenia, veľký počet učiteľov z praxe a študentov, ktorí ležia za jednou štandardnou odchýlkou od priemeru (študentov - až 27 %), hovorí o tom, že problém „vyhorenia“ sa stáva nielen profesionálne - pedagogickým problémom (výchova, vzor), ale aj problémom ľudským, osobnostným. Skoro jedna tretina učiteľov z praxe má problémy s burnout fenoménom. Emocionálna, teda aj motivačná vyhorenosť spôsobuje vážne problémy. Tieto závery, ktoré sú naznačené v našej práci, podporujú aj niektoré iné výskumy a teoretické analýzy práce učiteľa. Okrem iného by bolo potrebné viac sledovať záťaž, konflikty a stresy v práci učiteľa a navrhovať účinné preventívne opatrenia. Napríklad víkendové rekreačné pobyty, pobyty v sanatóriách, nácvik relaxačných techník a pod. Pravidelné sledovanie psychického stavu učiteľov by sa malo stať normálnou súčasťou potrieb učiteľov a práce školského manažmentu. Psychológovia, aj školský manažment by sa mal viac zaujímať o príčiny zvýšenej záťaže učiteľa, zisťovať, prečo sa stráca motivácia učiť a zdokonaľovať sa. Vyčerpanosť a nervozita učiteľov v praxi totiž plodí oveľa viac chýb a konfliktov, ako osohu. Darmo vie učiteľ dobre pedagogiku a psychológiu a ovláda dokonale svoj predmet, keď neovláda seba, keď je učiteľovo sebapoznanie, sebahodnotenie a sebaúcta na nízkej úrovni. Prečo stra-

til učiteľ záujem a chuť bojovať za ciele a hodnoty profesie a seba ako osobnosti? Ak k tomu došlo, potom takýto učiteľ stratil veľa a mal by sa snažiť túto situáciu zmeniť a my by sme mu mali všemožne v tom pomáhať.

Literatúra:

CSIKSZENTMIHALYI, M.: O šťastí a smyslu života. Praha, Lidové noviny 1996.

EGER, L.: Stres, prevence a management stresu. Cheb, Západočeská univerzita 1997.

FRANKL, V. E.: Vůle ke smyslu. Brno, Cesta 1994.

GOLEMAN, D.: Emoční inteligence. Praha, Columbus 1997.

HENNIG, C. - KELLER, G.: Antistresový program pro učitele. Praha, Portál 1996.

KŘIVOHLAVÝ, J.: Rozhovor lékaře s pacientem. Praha, ILF 1988.

ZELINA, M.: „Vyhorenie“ učiteľa a tvorivosť. Technológia vzdelávania, 2/97, s. 6 - 8.

PEDAGOGICKÁ REVUE

- časopis pro otázky pedagogické teorie, praxe a psychologie - vychází s příspěvkem Ministerstva školství Slovenské republiky v Bratislavě, a to ročně v pěti dvojčíslech. Publikuje původní teoretické, empirické, prakticko-aplikační a jiné články, které přispívají k rozvoji pedagogiky a příbuzných věd o výchově. V loňském roce redakce navíc vydala mimořádné monotematické číslo zaměřené na problematiku drogové epidemie se záměrem mobilizovat všechny kompetentní složky k aktivnímu řešení problémů užívání drog. Číslo vyšlo s podporou Protidrogového fondu, a tak redakce měla možnost distribuovat tento výtisk zdarma do všech středních škol. Máte-li zájem sledovat Pedagogickou revue pravidelně, obraťte se na šéfredaktorku a vydavatelku na adresu

Jarmila Antošíková, Švabinského 14, 851 01 Bratislava.

Předplatné jednoho čísla činí 30 Sk (Kč), celoroční předplatné 150 Sk (Kč).