

# Blanka Król

---

## Przeciwdziałanie wypalaniu się pracy wychowawczej

---

Chowanna 1, 51-56

---

1994

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 51-56
------------	--	---------------	---------------------	------	----------



**Blanka KRÓL**

## **Przeciwdziałanie wypalaniu się w pracy wychowawczej**

W całym systemie kształcenia przyszłych wychowawców i nauczycieli<sup>1</sup> często podejmuje się problem powinności wychowawcy i potrzeb dziecka, które powinien on zaspokajać. Bardzo niewiele, jeżeli w ogóle, mówi się na temat wychowawcy jako człowieka w kontakcie z wychowankiem, na temat jego trudności i potrzeb. Jest to problem o tyle istotny, że wychowawca wnosi w kontakt z dzieckiem cały szereg powinności, oczekiwań i wymagań, co skutecznie blokuje jego autentyczność i sprzyja zadaniowemu nastawieniu się do dziecka. Często też dlatego mówi się o rutynie nauczycieli czy wychowawców. Krytykuje się ich za przedmiotowe traktowanie wychowanków. Krytyka ta znowu ukierunkowana jest na obronę interesów dziecka, natomiast pomija wychowawcę jako człowieka, którego może jedynym sposobem przetrwania w sytuacji wychowawczej są mechanizmy obronne nie pozwalające na autentyczny kontakt z dzieckiem. Mówiąc o pracy wychowawczej, mam na myśli pracę w placówkach, w których wychowawca jest odpowiedzialny za swoją grupę dzieci czy młodzieży (przedszkole, szkoła, dom dziecka, zakłady wychowawcze — gdzie częściej i szybciej dochodzi do wypalania się — oraz placówki szkolnictwa specjalnego czy domy pomocy społecznej). Wypalanie się jest objawem

---

<sup>1</sup> Pod pojęciem nauczyciela rozumiem wychowawcę klasy, grupy, a nie tylko dydaktyka, toteż używam terminów „wychowawca” i „nauczyciel” zamiennie.

długotrwałego zmęczenia i zniechęcenia w pracy z dziećmi, co wiąże się z niechęcią do wychowanków i placówki.

Przedstawię teraz pokrótce, jak dochodzi do wypalania się. Uchwycenie przyczyn tego zjawiska pozwoli spojrzeć na problem ochrony potencjalnych możliwości wychowawców przed wyczerpaniem. Na pewno nie rozwiążę tego problemu. Chcę tylko zasygnalizować pewne kwestie, które uważam za istotne, a które ciągle wymagają badań i opracowań. Moje refleksje czerpię z własnych doświadczeń w pracy wychowawczej z dziećmi trudnymi i dziećmi upośledzonymi oraz z próby teoretycznej analizy tematu.

Praca wychowawcza stanowi specyficzny rodzaj pracy z drugim człowiekiem. Z jednej strony jest to kontakt interpersonalny i w związku z tym powinien zawierać wszelkie wartości, które tkwią we wzajemnym kontakcie, takie jak dialogowość (obejmująca wolność), autentyczność, zaangażowanie, idea spotkania. Z drugiej strony fakt, że relacje: nauczyciel — uczeń, wychowawca — wychowanek są relacjami niesymetrycznymi, powoduje, iż często realizacja tych wartości wymagana jest głównie od wychowawcy czy nauczyciela. Już z samych definicji wychowania wynika, że nauczyciel (wychowawca) jest osobą, która zwłaszcza przez interakcję ma pomagać istocie ludzkiej urzeczywistniać swoje człowieczeństwo. Wychowawca styka się z całym szeregiem powinności i oczekiwań w stosunku do siebie. Zostaje obarczony odpowiedzialnością za zachowanie się dzieci, za ich postępy. Młody nauczyciel uczy się technik oraz metod nauczania, wychowania i „wchodzi w pracę” z pewnym ideałem wychowawcy. Badania Jacksona wykazały, że głównym celem nauczycieli jest mobilizowanie uczniów do nauki. Pewne zewnętrzne wymogi wynikające z roli nauczyciela często są przez wychowawców interioryzowane i przyjmowane za swoje. Wchodząc w kontakt z grupą swoich wychowanków, wychowawca nagle styka się z szeregiem trudności, które przeszkadzają mu w realizacji zamierzeń i celów. Okazuje się, że nauczyciel zostaje skazany na to, że sam musi sobie radzić z daną grupą, jest w pewnym sensie sam za nią odpowiedzialny, np. przed rodzicami, instytucją. Jego poczucie powinności każe mu być ciągle w stanie gotowości do natychmiastowej reakcji na zachowanie się dziecka. Do tego dochodzi fakt, że ma on do czynienia z żywą istotą, człowiekiem, który bardzo często zaskakuje czymś nowym, co pojawia się w jego zachowaniu. Nie funkcjonuje jak np. komputer, który można zaprogramować według swojej woli, ale dziecko swoimi reakcjami często zaprzecza oczekiwaniom nauczyciela. W ten sposób wychowanek nie zawsze daje poczucie stałości wychowawcy. Nauczyciel w związku z tymi trudnościami często nie jest w stanie przełamać pewnych barier, które pozwoliłyby mu udowodnić sobie swoją wartość jako wychowawcy. Skupia się bowiem na zadaniu, na z góry określonych efektach w pracy z drugim człowiekiem, co nie przynosi mu satysfakcji, choć wydawać by się mogło, że mając go-

towe formy pracy, efekt jest zapewniony. Aby odnaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego tak się dzieje, należałoby znowu popatrzeć na wychowanie jako kontakt z drugim człowiekiem. Jasno widać, że zadaniowe i powinnościowe wejście w relacje z dzieckiem blokuje kontakt, ponieważ nie są realizowane wtedy podstawowe wartości kontaktu — autentyczność, dialogowość itp. Aby komunikacja była prawidłowa, nie może być zniekształceń na poszczególnych etapach procesu komunikowania się. Intencja nadawcy powinna być jasno zasygnalizowana, by odbiorca mógł odebrać jej nie zafalszowany obraz i mógł się do niego ustosunkować. W kontakcie: nauczyciel — uczeń w pierwszej kolejności trzeba by się zastanowić nad tym, czy faktycznie zachowanie się nauczyciela oddaje jego intencje. J a n o w s k i (1989) w badaniach nauczycieli uzyskał informację, że źródłem ich satysfakcji z pracy nie jest pochwała czy nagroda, ale dobry kontakt z dziećmi. Fakt ten potwierdza Masłowska koncepcja potrzeb, według której ludzie w kontakcie z drugim człowiekiem najpierw szukają zaspokojenia potrzeby akceptacji, więzi. Wychowawca wchodzi ciągle w relacje ze swoją grupą dzieci, toteż zarówno on, jak i jego wychowankowie pragną wzajemnej akceptacji. Pragnienie to, ta potrzeba mieści się w intencji przekazu informacji do ucznia. Zachowania nauczyciela zaś, konkretny komunikat, który przekazuje on wychowankowi bardzo często nie oddają jego intencji, dlatego że istnieje pewien schemat powinności zachowania się wychowawcy. Nauczyciel ma wpojone pewne przynależne mu formy zachowań i często uznaje za niewłaściwe, niepedagogiczne otwarcie się i ukazanie siebie. Istnieje ponadto lęk przed tym, że dzieci wtedy mniej będą podatne na kierowanie nimi, że nauczyciel straci nad nimi kontrolę czy władzę, przez co nie wywiąże się z zaprogramowanych celów wychowawczych czy dydaktycznych. Nauczyciel przekazuje więc dziecku informację niezgodną z intencją, co powoduje, że dziecko tej intencji nie odczyta. Może ono np. zobaczyć u wychowawcy tylko agresję i na tej podstawie buduje sobie obraz stosunku nauczyciela do niego. Odpowiada mu też więc w sposób obronny, nieautentyczny. Potrzeby akceptacji są bardzo silne i domagają się zaspokojenia, więc nauczyciel stosuje różne mechanizmy obronne — Woods (za: J a n o w s k i, 1989) nazywa je strategiami przetrwania — by zredukować napięcie wynikające z niezaspokojenia potrzeb społecznych. Uczeń w odpowiedzi również stosuje sobie dostępne strategie. Rodzi się w ten sposób błędne koło wzajemnych poszukiwań satysfakcji w kontakcie poprzez poszukiwanie różnych sposobów przetrwania. W wyniku ciągłego niezaspokajania potrzeb taka sytuacja może z czasem doprowadzić do załamania się, do odkrycia braku możliwości nawiązania kontaktu. Może więc nastąpić kryzys, wypalenie się, które będzie różnie się przejawiać, np. poprzez rezygnację z pracy lub rutynę, skupienie się na technice, zadaniu, bez emocjonalnego zaangażowania i próby otwarcia się na problemy dziecka.

Przedstawiony w ten sposób mechanizm wypalania pozwala zwrócić uwagę na pierwotne źródło braku satysfakcji z kontaktu z dzieckiem. Autentyczny kontakt z wychowankiem (co pociąga za sobą satysfakcję) blokowany jest przez zadaniowe nastawienie się do niego. Wynika to z lęku przed otwarciem się na dziecko i przyjęciem jego niezależności, czyli z lęku przed bezwarunkową akceptacją. Lęk ten łączy się z kolei z lękiem przed odkryciem siebie w kontakcie z dzieckiem. Nałożona na siebie maska powinności nie pozwala przyjąć inności drugiego człowieka. Wynikałoby z tego jasno, że główny cel pracy nad polepszeniem kontaktów: wychowawca — wychowanek (co prowadzi do osiągnięcia satysfakcji z pracy) stanowią akceptacja siebie i umiejętność komunikowania się z samym sobą.

Nie jest to proste nawet w relacjach nieformalnych z ludźmi. Myślę, że wychowawcy bardzo pomagają w pracy grupa wsparcia w danej placówce, w której może on głośno przedstawić swoje odczucia i nie zostanie za to skrytykowany. Ważne bowiem okazuje się przyjęcie przez nauczyciela prawa do zmęczenia, do „złego dnia” z możliwością odreagowania tego w rozmowie z szanującymi to prawo ludźmi (np. inni wychowawcy).

Problem wypalania się jest tak ważny, że myślę, iż psycholog pracujący w danej placówce nie powinien tego faktu pomijać. Pracując z dziećmi czy z rodzicami często zapomina on o potrzebach wychowawcy, traktując go jako pomocnika lub kogoś, kogo może skrytykować za zły stosunek do dzieci bądź dawać mu wskazówki, co z danym dzieckiem robić. Tymczasem wydaje mi się, że może on pracować nad polepszeniem kontaktów: wychowawca — wychowanek, tzn. nad akceptacją siebie i innych przez nauczyciela, co również wpływa na rozwiązywanie pewnych problemów dziecka. Z moich doświadczeń wynika, że psycholog nie jest obciążony taką odpowiedzialnością za wychowanie, jak nauczyciel. To nauczyciel zostaje ze swoimi wychowankami na co dzień. Psycholog mógłby pomóc wychowawcy w dowartościowaniu się, umożliwić mu poznanie siebie i zaakceptowanie się.

Pracując w przedszkolu specjalnym, stwierdziłam po pewnym czasie, że organizowanie wspólnych zajęć wychowawców i dzieci, w których wychowawcy nie musieli być odpowiedzialni za to, co robiły dzieci, a po prostu byli równymi ich partnerami w zabawie, pozwoliło wychowawcom odkryć wartości tkwiące w dziecku, w kontakcie z nim. Zajęcia te polegały na tworzeniu takich sytuacji, w których wychowawca i wychowanek mogli współdziałać w sposób harmonijny, niosący obopólną radość. Z czasem bowiem wypracowany podczas takiej terapii styl współzycia stopniowo wypiera dawne nawyki i zaburzone sposoby wzajemnego odnoszenia się do siebie. Przeżycia uczestników podczas tego typu zajęć nazywane są często korektywnymi, gdyż wprowadzają one korektę do początkowo zakłóconych wzajemnych kontaktów. W literaturze podkreśla się, że w kontakcie

z dziećmi najlepszą sposobność do takiego korektywnego, „poprawionego” przeżywania stwarza zabawa. Zabawa również dla dorosłych osób jest doskonałą formą odreagowania się, a równocześnie wzbogaca o nowe doświadczenia kontakt z dzieckiem, bo wymaga zmiany nastawienia ze względu na zmianę pełnionej roli. Gdy stosunki między wychowawcami i ich wychowanekami są od początku dobre, wówczas zabawa daje obopólne zadowolenie, wzbogaca wzajemne uczucia, a jeśli są one konfliktowe, to zabawa odgrywa rolę terapii. Przykładowe formy wspólnych terapeutycznych zabaw z dziećmi podaje H. Olechnowicz. Są to najczęściej wspólne zabawy ruchowe, podczas baraszkowania, zajęć rytmicznych, ruchowych, a także zabawy paluszkowe i inne, polegające na wzajemnym naśladownictwie. Dużą wartość terapeutyczną mają zajęcia ukierunkowane na wspólną ekspresję emocji na przygotowanej płaszczyźnie, którą najczęściej stanowią tworzywa przekształcalne (trawa, piasek, gazety, woda, farby mydlane itp). Podczas organizowania tego typu zajęć ważne jest, by wychowawca, zwolniony z odpowiedzialności za prowadzenie zajęć, był równym partnerem dziecka w zabawie, psycholog zaś pełnił rolę animatora. Animator, czujny obserwator i równocześnie uczestnik zabawy, w zależności od sytuacji wspiera uczestników zajęć czy nawet inicjuje kontakty między wychowawcami i dziećmi. Powinien on się jednak wystrzegać wszelkich uwag czy ocen. Z moich obserwacji wynika, że niezadaniowy, partnerski kontakt z dziećmi pozwala wychowawcy lepiej poznać wychowanek, otworzyć się na jego potrzeby i częściej dawać sobie wzajemną swobodę w kontakcie, bez poczucia winy za niewywiązanie się z wcześniej nałożonych zadań. Kontakt taki był również źródłem satysfakcji z bycia z dzieckiem.

Sposobów pomocy wychowawcom jest z pewnością wiele. Zależy to od specyfiki placówki i relacji międzyludzkich w niej, od osobowości psychologa i wielu innych czynników. Stąd też nie zawsze można przenieść techniki, które były pomocne w jednej placówce, do innej. Tym niemniej myślę, że problem jest na tyle istotny, iż nie należy go pomijać czy zastaniać się warunkami zewnętrznymi. Bez dobrego samopoczucia wychowawcy bowiem trudno mówić o kontakcie wychowawczym, a i często poruszany problem efektów wychowawczych pozostaje sprawą wątpliwą.

## Bibliografia

- Grzesiuk L., Trzebińska E., 1983: *Jak ludzie porozumiewają się*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Jankowski K., 1976: *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*. Warszawa, PIW.
- Janowski A., 1989: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP.
- Maslow A., 1990: *Motywacja i osobowość*. Warszawa, PAX.
- Olechnowicz H., red., 1988: *U źródeł rozwoju dziecka. O wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Rylke H., Klimowicz G., 1983: *Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa, WSiP.