

Katarzyna Tomaszek

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Agnieszka Muchacka-Cymerman

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wybrane środowiskowe przyczyny syndromu wypalenia uczniów ze szkół gimnazjalnych

Summary

SCHOOL BURNOUT IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL AND FAMILY ENVIRONMENTS

School burnout is defined as a reaction to experiencing chronic stress resulting from educational failures of previously strongly engaged students. This leads to psychological discomfort, physical and psychological exhaustion, as well as withdrawal. The syndrome contains three components: emotional exhaustion (the pupil experiences exhaustion with regard to school-related requirements); cynicism (depersonalisation, characterised by a feeling of detachment from and indifference to tasks imposed on pupils by the school) and a feeling of inadequacy (the pupil feels inadequate with regard to the fulfilment of school requirements). Exhaustion due to school activities has negative impact not only on current functioning, but also on future educational and occupational plans. It causes many problem behaviours (such as truancy, violence, psychoactive substance abuse, delinquency), serious health problems (depression, heart disease, psychosomatic illness). The study investigated the links between school burnout and functioning as a school pupil and the quality of relationships among lower secondary school students.

Key words: education, lower secondary school student, school burnout, stress

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Syndrom wypalenia jest zjawiskiem destrukcyjnym i dotyczy osoby z różnych grup społecznych. Ostatnie badania pokazują, że zjawisko to pojawia się nie tylko u osób dorosłych pracujących w zawodach wymagających ciągłego kontaktu i udzielania pomocy innym ludziom, ale również u dzieci i u młodzieży studiującej. Schaufeli i in. (2002), jako jeden z pierwszych autorów scharakteryzował problem wypalenia w kontekście edukacyjnym. Dalsze badania Salmela-Aro i in. (2008a) prowadzone na grupie uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych pokazują, że zjawisko to jest elementem szerszego procesu, zainicjowanego przez doświadczanie chronicznego stresu szkolnego. Konstrukcja ten, podobnie jak u dorosłych, obejmuje trzy komponenty: emocjonalne wyczerpanie, pojawiające się jako następstwo zbyt dużych wymagań szkolnych; cyniczna postawa względem otoczenia oraz poczucie nieadekwatności i niedopasowania do szkoły. Skutki wypalenia zawodowego i wypalenia szkolnego widoczne są w wymiarze indywidualnym (w sferze psychicznej i fizjologicznej), a także w wymiarze społecznym (Litzke, Schuh 2007; Tucholska 2009). Wypalenie uczniów prowadzi do szeregu zachowań problemowych (wagary, przemoc, nadużywanie substancji psychoaktywnych, przestępczość), zaburzeń zdrowia psychicznego i fizycznego (depresja, choroby układu sercowego, choroby psychosomatyczne). W perspektywie edukacyjnej wiąże się z ogólnym zanikiem motywacji, brakiem zaangażowania w nabywanie wiedzy, utratą sensu życia, poczuciem braku perspektyw na przyszłość oraz syndromem rezygnacji z dalszej edukacji (Bańka 1992; Bask, Salmela-Aro 2013).

Dotychczasowe badania wskazują na polietiologię wypalenia szkolnego. Badacze wymieniają tutaj kilka grup czynników ryzyka, które wchodzi z sobą w interakcję. Pierwsza z nich, to cechy psychiczne samego ucznia (czynniki osobowościowe), takie jak: narcyzm, patologiczny perfekcjonizm, niskie poczucie własnej skuteczności, zewnątrzsterowność, poczucie bezradności, przekonanie o braku kontroli nad sytuacjami stresowymi, silna koncentracja na popełnionych błędach i porażkach (Zhang i in. 2007; Pisarik i in. 2009; Bosma i in. 2014; Luo i in. 2016). Druga grupa czynników powiązana jest z trudnościami w relacjach interpersonalnych u osób wypalonych, takimi jak: wykluczenie z grupy rówieśniczej, małe zaangażowanie w życie szkolne, słaba jakość relacji z rówieśnikami i nauczycielami; brak wsparcia ze strony najbliższego otoczenia, słabe relacje rodzinne i emocjonalny styl radzenia sobie ze stresem (Silvar 2001; Boudreau i in. 2004; Bonafe i in. 2014). Wśród przyczyn wypalenia wskazuje się również cechy organizacji/placówki oświatowej, takie jak: niewłaściwy, „na-

rzucający” styl kierowania klasą, ściśle sprecyzowane, sztywne rygory organizacyjne i programowe, negatywny klimat i atmosfera podczas zajęć (Salmela-Aro i in. 2008a; Wilsz 2009; Shih 2015).

Zjawisko wypalenia w grupie młodzieży gimnazjalnej jest stosunkowo słabo poznane, gdyż dotychczasowe badania koncentrowały się na młodzieży akademickiej. Relatywnie niewiele badań nad wypaleniem dotyczyło funkcjonowania w roli ucznia i powiązania tego syndromu z jakością relacji społecznych. Zasadniczym celem artykułu jest ukazanie związków między wypaleniem a subiektywną oceną, dotyczącą różnych aspektów funkcjonowania szkolnego uczniów oraz jakości relacji interpersonalnych.

Charakterystyka syndromu wypalenia szkolnego uczniów

Wypalenie szkolne ujmowane jest jako reakcja na doświadczanie chronicznego stresu szkolnego, pojawiająca się u uczniów, początkowo mocno zaangażowanych w realizację obowiązków szkolnych.

Reakcja ta ściśle wiąże się z rozbieżnością między posiadanymi przez młodego człowieka zasobami osobistymi i źródłami wsparcia, a oczekiwaniami odnośnie sukcesów szkolnych (Salmela-Aro i in. 2009a; Parker, Salmela-Aro 2011). Badania nad wypaleniem szkolnym pokazują, że na syndrom ten składają się 3 wymiary: **Emocjonalne wyczerpanie**, czyli przeciążenie ucznia obowiązkami szkolnymi, co manifestuje się odczuwaniem ogólnego zmęczenia, brakiem naturalnej energii i zapału do działania, anhedonią, wzmożona drażliwością i impulsywnością. W odniesieniu do wypalenia szkolnego źródłem wyczerpania jest przeciążenie ucznia obowiązkami szkolnymi (Schaufeli i in. 2002; Tucholska 2009). **Depersonalizacja** czyli negatywne, cyniczne, nadmierne dystansowanie się w kontaktach interpersonalnych, na co wskazuje przejawiana przez ucznia obojętność i negatywizm wobec obowiązków szkolnych, brak zaangażowania w aktywność szkolną, tendencje izolacyjne (Schaufeli i in. 2002). **Obniżenie zadowolenia z osiągnięć edukacyjnych**, czyli poczucie porażki, przekonanie o własnym braku kompetencji i „byciu” gorszym od swoich kolegów (tamże). Uczniowie żywią na swój temat irracjonalne przekonania, że: (1) ich zdolności i możliwości są niewystarczające, by z sukcesem wykonać zadanie; (2) zadanie jest zbyt trudne lub wymaga zbyt dużego wysiłku (Luo i in. 2016). Należy zauważyć, że Aypay (2011), badając młodzież w wieku 11–14 lat wyróżnił 4 wymiary wypalenia: Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi (BSA), Wypalenie

związane z presją rodziców (BFF), Utrata zainteresowania szkołą (LIS) oraz Niedopasowanie do wymogów szkolnych (IIS).

Dalsze badania tego autora na grupie starszych uczniów, wskazują na siedmioelementową strukturę tego zjawiska, to jest: Wypalenie związane z presją rodziców (BFF), Utrata zainteresowania szkołą (LIS), Wyczerpanie związane z uczeniem się (BFS), Wypalenie związane z przygotowaniem prac domowych (BFH), Wypalenie związane z presją nauczycieli (BFTA), Potrzeba odpoczynku i wolnego czasu (NRTF), Poczucie własnej nieudolności w szkole (FIS) (Aypay i in. 2012). Wydaje się, że główną zaletą tego ujęcia jest fakt, że uwzględnia ono specyfikę środowiska, w którym funkcjonują dzieci i młodzież. Zaproponowana przez Aypaya struktura wypalenia szkolnego wydaje się w większym stopniu odzwierciedlać mechanizmy oddziałujące na osoby w wieku rozwojowym. Z tego względu w badaniach posłużono się narzędziem stworzonym przez tego autora.

Wyniki badań własnych nad wypaleniem szkolnym uczniów

Metodologia badań

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 166 gimnazjalistów w wieku od 12 do 16 lat ($M = 13,61$, $SD = 0,68$), w tym 84 dziewczęta (51% badanych) oraz 82 chłopców (49% badanych). Przebadana młodzież uczęszczała do I i II klasy gimnazjum (I klasa gimnazjum 70 osób i II klasa gimnazjum 96 osób).

Narzędzia badawcze

Skala Elementary School Student Burnout Scale (ESSBS) autorstwa Aypaya w adaptacji Tomaszek, Muchackiej-Cymerman. Narzędzie składa się z 26 itemów. Pozwala ono na obliczenie ogólnego poziomu wypalenia i czterech jego wymiarów: Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi (BSA) (12 pytań); Wypalenie związane z presją rodziców (BSF) (5 pytań); Niedopasowanie do wymogów szkolnych (IIS) (4 pytania); Utrata zainteresowania szkołą (LIS) (5 pytań). Badani odpowiadają w oparciu o 4-o stopniową skalę Likerta, gdzie cyfra 1 oznacza – „zdecydowanie się zgadzam”, a cyfra 4 – „zdecydowanie się nie zgadzam”.

Zgodność wewnętrzną dla całej skali 26 itemów wyniosła $\alpha = 0,88$; rzetelność połówkowa mierzona współczynnikiem Guttmana 0,84. Rzetelność mie-

rzona w podskalach (alfa Cronbacha): 0,67 (IIS); 0,68 (BSF); 0,72 (LIS); 0,81 (BSA). Im wyższy wynik w skali, tym **niższy** poziom wypalenia szkolnego.

Ankieta personalna (Tomaszek, Muchacka-Cymerman) dotyczyła zmiennych socjodemograficznych, takich jak: płeć, wiek, status socjoekonomiczny oraz charakterystyk funkcjonowania szkolnego: (a) czas poświęcany na naukę w ciągu dnia, (b) subiektywna ocena wypełniania roli ucznia, (c) uzyskiwane wyniki w nauce, (d) uczęszczanie na dodatkowe zajęcia, (e) udział w konkursach i olimpiadach szkolnych. Pytania obejmowały też ocenę jakości relacji z rówieśnikami i rodziną.

Procedura

Procedurę badania rozpoczęto od uzyskania zgody na badanie od dyrekcji szkół oraz rodziców osób badanych. Łącznie zbadano młodzież z trzech gimnazjów. Badanie przeprowadzono w grudniu 2015 r. Zadaniem osób badanych była pisemna odpowiedź na otrzymane na arkuszu pytania. Przed badaniem uczniowie otrzymali ustną informację odnośnie celu badania i sposobu wykorzystania wyników. Przeciętnie czas wypełniania arkuszy wynosił 40 minut. Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i nieodpłatne.

Wyniki

W celu sprawdzenia, czy płeć różnicuje badanych zastosowano test T studenta.

Tabela 1. Porównanie poziomu wypalenia szkolnego u dziewcząt i chłopców

Nazwa skali	Płeć				t	p
	Dziewczęta (N = 84)		Chłopcy (N = 82)			
	M	SD	M	SD		
1. Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi	32,88	5,41	31,59	5,50	1,53	n.i.
2. Wypalenie związane z presją rodziców	13,73	3,09	13,35	3,11	0,77	n.i.
3. Niedopasowanie do wymogów szkolnych	10,33	2,38	9,71	2,39	1,69	n.i.
4. Utrata zainteresowania szkołą	12,071	3,15	11,00	2,80	2,32	0,02
Wynik ogólny ESSBS	69,01	11,30	65,65	10,29	2,01	0,05

Dane zamieszczone w tabeli 1 wskazują, że płeć różnicuje grupy tylko w zakresie ogólnego poziomu wypalenia szkolnego oraz utraty zainteresowania szkołą. W obu przypadkach chłopcy uzyskiwali wyższe wskaźniki wyczerpania sił niż dziewczęta.

W dalszej kolejności sprawdzano zmiany w poziomie wyczerpania sił w zależności od etapu edukacyjnego – I lub II klasa gimnazjum.

Tabela 2. Porównanie poziomu wypalenia szkolnego u młodzieży z klas I i II gimnazjum

Zmienne (N = 165)	I klasa gimnazjum (12–13 lat) (N = 70)		II klasa gimnazjum (14–16 lat) (N = 96)		t	p
	M	SD	M	SD		
1. Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi	34,06	5,41	30,92	5,15	-3,798	0,001
2. Wypalenie związane z presją rodziców	14,59	3,16	12,78	2,83	-3,862	0,001
3. Niedopasowanie do wymogów szkolnych	10,39	2,66	9,76	2,17	-1,669	n.i.
4. Utrata zainteresowania szkołą	12,59	2,97	10,78	2,84	-3,967	0,001
Wynik ogólny ESSBS	71,61	11,33	64,24	9,50	-4,550	0,001

Wyniki zamieszczone w tabeli 2 potwierdzają, że wypalenie szkolne na kolejnych etapach edukacyjnych jest coraz wyższe. Młodzież dopiero adaptująca się do wymagań w nowej szkole (I klasa gimnazjum) prezentuje znacznie mniejszy poziom wyczerpania, niż młodzież starsza. Dłuższy staż nauki w szkole oznacza dłuższe zmaganie się ze znanymi stresorami silnie obciążającymi emocjonalnie jednostkę, co przekłada się na większe wyczerpanie sił, utratę zainteresowania szkołą i proponowanymi w niej aktywnościami.

Przeprowadzone analizy obejmowały również ocenę siebie jako ucznia (odpowiedź na pytanie: „Jakim jesteś uczniem?”). Dane z tabeli 3 wskazują, że skala różnicuje osoby, które uznają się za bardzo dobrych i dobrych uczniów, od tych, którzy deklarują, że są przeciętni, słabi i bardzo słabi. Zgodnie z założeniami teoretycznymi konstruktowi wypalenie szkolne doświadczanie wyczerpania ujawnia się poprzez brak zaangażowania się w aktywności proponowane w szkole m.in. odrabianie lekcji, zgłaszanie się do odpowiedzi, czy przygotowanie do

sprawdzianów. W konsekwencji uczeń uzyskuje coraz słabsze wyniki w nauce. Uczniowie w większym stopniu doświadczający syndromu utraty sił w swojej ocenie gorzej radzą sobie z realizacją swoich obowiązków szkolnych.

Tabela 3. Wypalenie szkolne a ocena siebie jako ucznia

Zmienne	Ocena siebie jako bardzo dobrego i dobrego ucznia (N = 85)		Ocena siebie jako przeciętnego i bardzo słabego ucznia (N = 81)		t	p
	M	SD	M	SD		
1. Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi	34,89	4,60	29,46	4,92	7,360	0,0001
2. Wypalenie związane z presją rodziców	14,01	3,12	13,05	3,01	2,021	0,0449
3. Niedopasowanie do wymogów szkolnych	10,71	2,17	9,31	2,43	3,914	0,0001
4. Utrata zainteresowania szkołą	12,33	2,90	10,72	2,94	3,560	0,0005
Wynik ogólny ESSBS	71,94	10,25	62,53	9,45	6,142	0,0001

W ramach analiz sprawdzono ponadto, czy istnieją różnice między uczniami, u których na przestrzeni ich kariery edukacyjnej zmieniła się (obniżała lub podwyższała) poziom ich ocen szkolnych. Wyniki zamieszczone w tabeli 4 wskazują, że ogólny poziom wypalenia szkolnego istotnie różni się w grupie uczniów deklarujących coraz niższe wyniki w nauce i tych którzy deklarują brak zmian w tym zakresie. Wyniki wskazują też, że grupa uczniów, deklarująca spadek ocen szkolnych w kolejnych etapach edukacji, uzyskała istotnie wyższe wskaźniki wyczerpania aktywnościami szkolnymi niż uczniowie mający coraz większe sukcesy edukacyjne oraz tacy, którzy deklarowali brak zmian w tym obszarze funkcjonowania szkolnego.

Prowadzone analizy dotyczyły również czasu poświęcanego na naukę. Zgodnie z założeniami teoretycznymi konstruktowi wypalenia szkolnego wzrost poziomu wyczerpania u ucznia generuje spadek aktywności szkolnej, apatię i cynizm. Behawioralnym wyznacznikiem takiej postawy jest spadek czasu poświęcanego na naukę.

Tabela 4. Wypalenie szkolne a deklarowane zmiany w osiągniętych wynikach w nauce

Zmienne	1. Deklarowane coraz lepsze oceny (N = 45)		2. Deklarowane coraz gorsze oceny (N = 28)		3. Deklarowany brak zmian w uzyskiwanych ocenach (N = 93)		F	p	Post hoc Test Tuckeya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD			
1. Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi	33,13	4,78	29,64	5,95	32,59	5,46	4,095	0,02	1–2; 2–3
2. Wypalenie związane z presją rodziców	13,49	3,34	12,43	3,39	13,90	2,82	2,495	0,09	–
3. Niedopasowanie do wymogów szkolnych	9,91	2,74	9,89	2,17	10,12	2,31	0,162	0,85	–
4. Utrata zainteresowania szkołą	11,64	3,20	10,86	3,39	11,70	2,82	0,870	0,42	–
Wynik ogólny ESSBS	68,18	10,59	62,82	12,52	68,31	10,31	2,972	0,05	2–3

Wyniki z tabeli 5 pokazują, że ogólny poziom wypalenia oraz rezultaty w skali wypalenia związanego z brakiem angażowania się w aktywności szkolne różnicują grupę uczniów, którzy uczą się najkrócej – to jest do 1 godziny dziennie od tej grupy, która uczy się najdłużej to jest – 3 godziny i więcej. Wyższe wskaźniki wypalenia odnotowano w grupie uczniów poświęcających najmniej czasu na naukę.

Tabela 5. Wypalenie szkolne a deklarowany czas poświęcany na naukę

Zmienne (N = 165)	1. Do 1 godz. dziennie (N = 54)		2. Do 2 godz. dziennie (N = 69)		3. 3 godz. i więcej dziennie (N = 42)		F	p	Test Tuckeya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD			
1. Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi	30,06	5,78	32,38	4,61	34,95	5,24	7,403	0,000	1–3
2. Wypalenie związane z presją rodziców	13,61	3,18	13,03	2,94	14,31	3,18	1,526	0,210	–

3. Niedopasowanie do wymogów szkolnych	9,43	2,60	10,25	2,12	10,48	2,46	2,096	0,103	–
4. Utrata zainteresowania szkołą	11,09	3,23	11,54	2,77	12,19	3,09	1,278	0,281	–
Wynik ogólny ESSBS	64,19	11,25	67,19	9,06	71,93	11,91	4,563	0,004	1–3

W tabeli 6 zamieszczono porównanie grupy uczniów pod względem uczęszczania na dodatkowe zajęcia szkolne. Dane pokazują, że wypalenie w obu grupach jest na zbliżonym poziomie (brak istotnych różnic statystycznych).

Tabela 6. Udział w dodatkowych zajęciach szkolnych a wypalenie szkolne

Zmienne (N = 166)	Uczeń uczęszcza na dodatkowe zajęcia (N = 94)		Uczeń nie uczęszcza na dodatkowe zajęcia (N = 72)		t	p
	M	SD	M	SD		
1. Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi	22,19	4,809	21,15	5,000	1,356	0,177
2. Wypalenie związane z presją rodziców	15,11	2,722	16,49	3,550	0,989	0,324
3. Niedopasowanie do wymogów szkolnych	16,04	3,619	14,63	3,537	-0,790	0,430
4. Utrata zainteresowania szkołą	14,69	2,458	14,19	2,604	1,258	0,210
Wynik ogólny ESSBS	68,03	10,698	66,46	11,195	0,920	0,359

Uczniowie wypaleni nie przejawiają zainteresowania aktywnościami szkolnymi, pomimo posiadanych potencjałów intelektualnych nie angażują się w zadania stawiane przez nauczyciela. W świetle uzyskanych wyników młodzież uzyskująca wyższe wskaźniki ogólnego syndromu wypalenia (wynik ogólny ESSBS), wyczerpania aktywnościami szkolnymi oraz wypalenie związane z presją rodziców, raczej nie bierze aktywnego udziału w konkursach i olimpiadach szkolnych.

Tabela 7. Udział w konkursach i olimpiadach szkolnych a wypalenie szkolne

Zmienne (N = 166)	Uczeń brał udział w konkursach lub olimpiadach szkolnych (N = 84)		Uczeń nie brał udziału w konkursach lub olimpiadach szkolnych (N = 80)		t	p
	M	SD	M	SD		
1. Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi	22,57	4,484	20,90	5,242	1,198	0,029
2. Wypalenie związane z presją rodziców	15,51	2,520	14,26	3,553	2,607	0,010
3. Niedopasowanie do wymogów szkolnych	16,39	3,468	16,04	3,736	0,632	0,529
4. Utrata zainteresowania szkołą	14,77	2,294	16,39	2,711	1,466	0,145
Wynik ogólny ESSBS	69,25	9,723	65,40	11,820	2,283	0,024

Analizy zamieszczone w tabeli 8 i 9 dotyczą ocen jakie dokonywała badana młodzież w obszarze jakości posiadanych relacji społecznych. Z uwagi na liczebność grup, porównania dotyczące jakości relacji społecznych, dokonano dzieląc badaną młodzież na dwie kategorie: młodzież mająca bardzo dobre relacje (grupa 1) oraz młodzież mająca poprawne/przeciętne i bardzo słabe relacje (grupa 2). Jednocześnie taki zabieg zastosowano z uwagi na wymogi statystyki t-studenta (zbliżona liczebność grup), choć nie do końca jest on uprawniony. Zdecydowana większość osób badanych, które znalazły się w grupie 2 deklarowała, że ich relacje są poprawne (40 osób badanych w przypadku deklaracji dotyczących relacji rówieśniczych oraz 60 w przypadku relacji rodzinnych). W świetle uzyskanych danych ogólny poziom wypalenia jest wyższy w grupie uczniów, którzy gorzej oceniają swoje relacje z rówieśnikami.

Wyniki uprawniają ponadto do postawienia wniosku, że środowisko rodzinne odgrywa znacznie większą rolę w generowaniu i podtrzymywaniu syndromu wypalenia szkolnego (prawie wszystkie różnice są istotne). Młodzież uzyskująca wyższe wskaźniki wyczerpania sił znacznie gorzej ocenia jakość swoich relacji rodzinnych.

Wypalenie szkolne jest swoistym procesem, w którym czynnikami generującymi i podtrzymującymi jego poziom mogą być zarówno powtarzające się negatywne doświadczenia, mające miejsce w szkole i w domu, jak i cechy samego ucznia. Z tej przyczyny, chociaż słaba jakość funkcjonowania szkolnego

Tabela 8. Wypalenie szkolne a deklarowana jakość relacji rówieśniczych

Zmienne (N = 166)	Bardzo dobre relacje z rówieśnikami (N = 117)		Poprawne i bardzo słabe relacje z rówieśnikami (N = 49)		t	p
	M	SD	M	SD		
1. Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi	32,74	5,35	31,06	5,63	1,810	0,072
2. Wypalenie związane z presją rodziców	13,78	2,97	12,98	3,34	1,521	0,130
3. Niedopasowanie do wymogów szkolnych	10,15	2,34	9,73	2,52	1,007	0,316
4. Utrata zainteresowania szkołą	11,79	2,97	10,96	3,09	1,617	0,108
Wynik ogólny ESSBS	68,44	10,51	64,73	11,51	2,017	0,045

Tabela 9. Wypalenie szkolne a deklarowana jakość relacji rodzinnych

Zmienne (N = 164)	Bardzo bliskie (N = 100)		Poprawne i bardzo słabe (N = 64)		t	p
	M	SD	M	SD		
1. Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi	33,86	4,92	29,84	5,41	-4,886	0,000
2. Wypalenie związane z presją rodziców	14,11	2,77	12,78	3,38	-2,744	0,007
3. Niedopasowanie do wymogów szkolnych	10,25	2,13	9,67	2,78	-1,510	0,133
4. Utrata zainteresowania szkołą	12,12	2,83	10,59	3,08	-3,257	0,001
Wynik ogólny ESSBS	70,34	9,65	62,87	11,46	-4,471	0,000

traktowana być może jako konsekwencja wypalenia, to jednak może ona również stanowić czynnik podtrzymujący i eskalujący jego poziom. W celu określenia, które zmienne odgrywają największą rolę w genezie i podtrzymywaniu syndromu wypalenia szkolnego u młodzieży gimnazjalnej, przeprowadzono krokową regresję wielokrotną. Wyniki tej statystyki umieszczono w tabeli 10. W równaniu regresyjnym dla całej grupy cztery zmienne okazały się istotne. Na całkowity poziom ogólnego wypalenia w badanej grupie nastolatków

wpływ mają: wypełnianie roli ucznia, wiek osób badanych, czas poświęcany na naukę oraz jakość relacji rodzinnych. Współczynnik wielokrotnej determinacji ($R^2 = 0,356$) wskazuje na to, że 36% wariacji wyników ogólnego poziomu wypalenia, może być wyjaśniana za pomocą wyodrębnionych zmiennych. Wyniki dowodzą, że problemy w wypełnianiu roli ucznia, dłuższy okres radzenia sobie ze stresorami szkolnymi (II klasa gimnazjum), niechęć do poświęcania wolnego czasu na naukę oraz słaba jakość relacji rodzicielskich – stanowią czynniki ryzyka wypalenia. Predyktorami wypalenia w grupie dziewcząt i chłopców są różne zmienne. Na przykład w genezie syndromu wyczerpania sił u dziewcząt większe znaczenie ma jakość relacji rówieśniczych, zaś u chłopców jakość relacji rodzinnych.

Tabela 10. Wyniki krokowej regresji wielokrotnej

Zmienne	Ogólny poziom wypalenia szkolnego					
	Cała grupa		Dziewczęta		Chłopcy	
	β	t	β	t	β	t
Ocena siebie jako ucznia	-0,422	-6,195***	-0,469	-5,16***	-0,380	-3,794***
Etap edukacyjny	-0,212	-3,254***	-0,263	-2,837**		
Czas poświęcany na naukę	0,153	2,258**				
Jakość relacji rodzinnych					-0,233	-2,326*
Jakość relacji rówieśniczych	-0,138	-2,117*	-0,171	-1,995*		
$R^2/\Delta R^2$	0,356/0,340		0,429/0,407		0,227/0,207	
F dla całego modelu	22,289		19,997		11,599	
p	0,001		0,001		0,001	

Dyskusja

Wniosek ogólny

W świetle wyników badań w grupie środowiskowych przyczyn wypalenia szkolnego istotne znaczenie dla poziomu wypalenia młodzieży gimnazjalnej miały negatywna ocena siebie jako ucznia, mała ilość czasu poświęcana na naukę, wyższy etap edukacyjny oraz słabsza jakość relacji społecznych (rówieśniczych i rodzinnych).

Wnioski szczegółowe z przeprowadzonych badań

1. Chłopcy mają większą skłonność niż dziewczęta do doświadczania syndromu wyczerpania sił. Dotychczasowe badania wskazują na istotne powiązania między płcią osób badanych a poziomem doświadczanego wyczerpania. Według części badaczy dziewczęta w większym stopniu są narażone na doświadczenie wypalenia szkolnego niż chłopcy (badania m.in. Salmela-Aro, Tynkkynen 2012; Divaris i in. 2012; Silvar 2001). Zdaniem Ge i in. (1994, za: Salmela-Aro 2009a) u dziewcząt odnotowuje się wyższy poziom stresu szkolnego, a odczuwane symptomy zwykle są internalizowane i ujawniane w postaci stanów depresyjnych. W grupie chłopców stres szkolny zazwyczaj ujawniany jest w postaci problemów z zachowaniem oraz niższych wyników w nauce. Relacja między wypaleniem szkolnym a płcią nie jest jednak jednoznaczna. W badaniach prowadzonych na adolescentach, w grupie dziewcząt w wieku 16 lat odnotowano znacznie wyższy poziom wypalenia niż w grupie chłopców (Salmeli-Aro, Tynkkynen 2012). Jednocześnie tak wysoki poziom wypalenia u dziewcząt obecny jest też na kolejnych szczeblach edukacyjnych. Jest on więc stosunkowo stabilny. W niektórych badaniach odnotowano jednak wyższe wskaźniki wyczerpania w grupie studiujących mężczyzn (Martinez i in. 2008; Bonafé i in. 2014) lub też zbliżony poziom tej zmiennej u kobiet i mężczyzn (Backović i in. 2012). Zdaniem Aypaya i Sever (2015) dziewczęta łatwiej radzą sobie z presją rodziców i nauczycieli – z tej przyczyny wskaźniki wypalenia są u nich niższe. W grupie chłopców, choć początkowo w mniejszym stopniu są oni wyczerpani szkołą, wraz z kolejnymi etapami edukacyjnymi zaobserwowano gwałtowny wzrost wypalenia.

2. Im wyższy etap edukacyjny tym wyższe wskaźniki wypalenia w grupie uczniów. W świetle uzyskanych wyników wyższe wskaźniki wyczerpania sił uzyskuje młodzież ze starszych klas, z trudnościami w nauce i z gorszą oceną siebie jako ucznia, deklarująca spadek osiągnięć szkolnych, nie uczestnicząca aktywnie w życiu klasy (brak udziału w konkursach i olimpiadach) oraz mająca gorsze relacje w środowisku rówieśniczym i rodzinnym (słabsze wsparcie społeczne). Wyniki jakie uzyskano potwierdzają dotychczasowe ustalenia m.in. Jacobs, Dodd 2003; Yang 2004; Bernhard 2007; Vasalampi i in. 2009; Grayson, Alvarez 2008; Salmela-Aro i in. 2008b; Karimi i in. 2014). Klasyczne ujęcia wypalenia takich autorów, jak Maslach (2010, 2011) czy Pines i Aronson (1998; za: Tucholska 2009) jednoznacznie wskazują, że wypalenie jest rezultatem długotrwałego i/lub powtarzającego się nadmiernego obciążenia emocjonalnego

powstałego z uwagi na zbyt intensywne angażowanie się człowieka w jakąś aktywność. Im dłużej jednostka jest poddawana oddziaływaniom czynników stresowych, tym większe ryzyko pojawienia się wyczerpania i poczucia braku sensu w podejmowanych działaniach (Bartkowiak 2005; Kraczla 2013).

3. Uczniowie wypaleni negatywnie oceniają swoje funkcjonowanie w szkole – uznają siebie za słabszych uczniów i są przekonani, że ich wyniki w nauce są coraz gorsze. Zjawisko wypalenia stanowi końcowy efekt szeregu niepowodzeń w osiąganiu postawionych sobie celów lub wymagań narzuconych przez otoczenie. Narastające rozczarowanie i utrata osobistych zasobów prowadzi do stanu zmęczenia i wyczerpania. Jednocześnie w następstwie tego chronicznego stanu pojawia się negatywna postawa wobec siebie (obniżenie samooceny) i innych ludzi (pogorszenie relacji interpersonalnych, izolacja i alienacja) (Bartkowiak 2005). Podstawowe założenie wypalenia zawodowego głosi, iż wyłącznie pracownicy o wysokiej motywacji mogą się wypalić: „aby się wypalić, trzeba najpierw płonąć” (Pines, Aronson 1989; za: Sęk 2004: 44). Cytat ten podkreśla, że wypalenie jest „chorobą nadmiernego zaangażowania” (Skowron-Mielnik 2016). Pojawienie się tego syndromu musi zatem być poprzedzane przez etap, w którym uczeń intensywnie angażuje się w nabywanie wiedzy w szkole oraz w życie szkolne. Jednak sygnalizowane wcześniej nadmierne obciążenie psychiczne, wynikające z niedopasowania wymagań do możliwości ucznia, stopniowo doprowadza do syndromu wyczerpania sił. Z tej uwagi uczniowie wypaleni uzyskują znacznie niższe wyniki w nauce w porównaniu do kolegów, którzy nie doświadczają tego stanu (Aypay, Sever 2015).

4. Doświadczanie wypalenia szkolnego ma realne przełożenie na podejmowane przez ucznia aktywności związane z zadaniami szkolnymi tj. krótszy czas poświęcany na naukę i rzadszy udział w konkursach i olimpiadach szkolnych. Jedną z najczęściej podkreślanych przez badaczy konsekwencji wypalenia szkolnego jest niska motywacja do nauki oraz niskie zaangażowanie w życie szkolne (Kiuru i in. 2009; Martin i in. 2010; Wang i in. 2015). W tym miejscu należy zauważyć, że badana młodzież nie różniła się pod względem udziału w dodatkowych zajęciach pozaszkolnych. Wynik ten może nieco zaskakiwać, choć brak istotnych różnic może być spowodowane tym, że nie pytano osób badanych o typ zajęć dodatkowych. Z tej uwagi uczniowie, odpowiadający twierdząco na pytanie o uczęszczanie na zajęcia dodatkowe stanowili dość zróżnicowaną grupę, w której znalazła się młodzież biorąca udział w tzw. zajęciach korekcyjnych (wyrównawczych, korepetycjach) oraz uczęszczająca na zajęcia prorozwojowe np. kółka naukowe, zajęcia sportowe, czy zajęcia muzyczne.

5. Młodzież doświadczająca wypalenia gorzej ocenia posiadane relacje w środowisku rówieśniczym i rodzinnym. Wilsz (2009) analizując źródła wypalenia, wskazuje na wykluczenie z grupy rówieśniczej oraz słabą jakość relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Wymienia się tu również brak wsparcia ze strony najbliższego otoczenia: kolegów, nauczycieli, rodziców. Młodzi ludzie odczuwają silną presję otoczenia na osiągnięcie jak najlepszych wyników, przy jednoczesnej małej ilości komunikatów nagradzających wysiłek włożony przez ucznia (Silvar 2001; Boudreau i in. 2004; Bonafé i in. 2014). W efekcie jako jedną z konsekwencji wypalenia wymienia się poczucie osamotnienia i alienację ucznia (O'Donohue, Nelson 2012).

Warto w tym miejscu wskazać niewątpliwe ograniczenia zaprezentowanych w artykule badań. Analizy jakie przeprowadzono nie objęły szczegółowych informacji na temat przyczyn trudności w funkcjonowaniu szkolnym (czy są to np. zbyt wysokie wymagania nauczycieli, zbyt duża ilość materiału do opanowania, za mało czasu wolnego, słaba jakość zajęć), czy roli nauczyciela w generowaniu tego zjawiska (form wsparcia udzielanego przez nauczyciela; stylu nauczania; relacji nauczyciel–uczeń). Analizami nie objęto również czynników osobowościowych mających istotne znaczenie dla pojawienia się omawianego syndromu. Z uwagi na małą liczebność grupy osób deklarujących bardzo słabe relacje społeczne, zdecydowano się połączyć tę grupę z osobami mającymi poprawne relacje społeczne. Zabieg taki nie do końca jest uprawniony. Dlatego niezbędne są dalsze badania pogłębiające aspekt jakości relacji społecznych uczniów wypalonych oraz otrzymywanego przez nich wsparcia.

Wydaje się, że problematyka syndromu wypalenia w kontekście funkcjonowania ucznia w szkole, warta jest poszerzenia badań, o takie aspekty, jak: powiązania tej zmiennej z typem placówki oświatowej (prywatna, państwowa, specjalistyczna: techniczna, plastyczna, zawodowa); systemem wartości preferowanym przez szkołę (szkoły wyznaniowe, np. katolickie vs publiczne); syndromem bezradności intelektualnej; stopniem wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjnych w procesie edukacji.

Wnioski z badań nad wybranymi przyczynami wypalenia szkolnego gimnazjalistów prowadzą do następujących propozycji dla praktyki pedagogicznej:

1. Przeprowadzanie szkoleń w grupie uczniów ze szkół gimnazjalnych obejmujących takie obszary oddziaływań profilaktycznych, jak: radzenie sobie ze stresem i jego konsekwencjami, rozwijanie optymizmu i poczucia własnych kompetencji uczniów; kształtowanie realistycznej samooceny; wiedzy

- na temat różnorodnych form i technik uczenia się; kształtowanie umiejętności budowania bliskich kontaktów interpersonalnych; efektywna organizacja czasu pracy z uwzględnieniem nie tylko czasu na naukę, ale również na odpoczynek.
2. Organizowanie grup wsparcia dla uczniów, doświadczających wyczerpania sił.
 3. Wzmacnianie zaangażowania w aktywności szkolne poprzez budowanie bliskich, podmiotowych i osobistych kontaktów w diadzie nauczyciel–uczeń oraz nauczyciel–rodzic.
 4. Prowadzenie lekcji wychowawczych nt. przyczyn, symptomów oraz następstw wypalenia szkolnego ze szczególnym wskazaniem sposobów rozpoznawania jego oznak w grupie uczniów.

Bibliografia

- Aypay A. 2011. *Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6–8: A Study of Validity and Reliability*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, nr 11 (2), Spring, s. 520–527.
- Aypay A. 2012. *Secondary School Burnout Scale (SSBS)*, „Educational Science: Theory & Practice”, nr 12 (2), s. 782–787.
- Aypay A., Sever M. 2015. *School as if a workplace: exploring burnout among high school students*, „Journal of Theory and Practice in Education”, nr 11 (2), s. 460–472.
- Backović D.V., Živojinović J.I., Maksimović J., Maksimović M. 2012. *Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education*, „Psychiatria Danubina”, nr 24 (2), s. 175–181.
- Bańka A. 1992. *Czynniki „wypalenia się” zawodowego u pracowników, zajmujących się pomaganiem ludziom*, [w:] *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*, red. A. Bańka, Print-B, Poznań.
- Bartkowiak G. 2005. *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Bask M., Salmela-Aro K. 2013. *Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout*, „European Journal of Psychology of Education”, nr 28, s. 511–528.
- Bernhard H. 2007. *Survey of burnout among college music majors*, „College Student Journal”, nr 41 (2), s. 392–401.
- Bonafé F.S.S., João Maroco J., Bonini Campos J.A.D. 2014. *Predictors of burnout syndrome in dentistry students*, „Psychology, Community & Health”, nr 3 (3), s. 120–130.
- Bosma H., Theunissen M.J., Verdonk P., Feron F. 2014. *Low control beliefs in relation to school dropout and poor health: findings from the SIODO case-control study*, „BMC Public Health”, nr 14, s. 12–37.

- Boudreau D., Santen S.A., Hemphill R.R., Dobson J. 2004. *Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school*, „Annals of Emergency Medicine”, nr 44 (4), s. 575–576.
- Divaris K., Polychronopoulou A., Taoufik K., Katsaros C., Eliades T. 2012. *Stress and burnout in postgraduate dental education*, „European Journal of Dental Education”, nr 16 (1), s. 35–42.
- Grayson J.L., Alvarez H.K. 2008. *School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model* [electronic version], „Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies”, nr 24, s. 1349–1363.
- Jacobs S.R., Dodd D.K. 2003. *Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload*, „Journal of College Student Development”, nr 44 (3), s. 291–303.
- Karimi Y., Bashirpur M., Khabbaz M., Hedayati A.A. 2014. *Comparison between Perfectionism and Social Support Dimensions and Academic Burnout in Students*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, nr 159, s. 57–63.
- Kiuru N., Nurmi J.-E., Aunola K., Salmela-Aro K. 2009. *Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender*, „International Journal of Behavioral Development”, nr 33, s. 65–76.
- Kraczla M. 2013. *Wypalenie zawodowe jako efekt długotrwałego stresu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie”, nr 2, s. 69–81.
- Litzke S., Schuh H. 2007. *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Luo Y., Wang Z., Zhang H., Chen A., Quan S. 2016. *The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style*, „Personality and Individual Differences”, nr 88, s. 202–208.
- Maslach C. 2010. *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Maslach C., Leiter M.P. 2011. *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Martin A.J., Malmberg L.-E., Liem G.D. 2010. *Multilevel motivation and engagement: Assessing construct validity across students and schools*, „Educational and Psychological Measurement”, nr 70, s. 973–989.
- Martinez A.A., Aytes B.L., Escoda G.C. 2008. *The burnout syndrome and associated personality disturbances. The study in three graduate programs in Dentistry at the University of Barcelona*, „Medicina oral, Patologia oral y Cirugia bucal”, nr 13 (7), s. 444–450.
- O'Donohue W., Nelson L. 2012. *Work engagement, burn-out, and alienation: linking new and old concepts of positive and negative work experiences*, BAM Annual Conference Organizational Psychology.
- Parker P.D., Salmela-Aro K. 2011. *Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models*, „Learning and Individual Differences”, nr 21 (2), s. 244–248.
- Pisarik C.T. 2009. *Motivational orientation and burnout among undergraduate college students*, „College Student Journal”, nr 43 (4), s. 1238–1252.

- Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J. 2009. *School burnout inventory (SBI) reliability and validity*, „European Journal of Psychological Assessment”, nr 25, s. 48–57.
- Salmela-Aro K., Kiuru N., Nurmi J. 2008a. *The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study*, „The British Psychological Society”, nr 78, s. 663–689.
- Salmela-Aro K., Kiuru N., Pietikäinen M., Jokela J. 2008b. *Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout*, „European Psychologist”, nr 13, s. 12–23.
- Salmela-Aro K., Tynkkynen L. 2012. *Gendered pathways in school burnout among adolescents*, „Journal of Adolescence”, nr 35, s. 929–939.
- Schaufeli W., Martinez I., Pinto A.M., Salanova M., Backer A. 2002. *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*, „Journal of Cross Cultural Psychology”, nr 33, s. 464–481.
- Sęk H. 2004. *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Shih S. 2015. *An investigation into academic burnout among Taiwanese adolescents from the self-determination theory perspective*, „Social Psychology Education”, nr 18, s. 201–219.
- Silvar B. 2001. *The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students*, „Horizons of Psychology”, nr 10, s. 21–32.
- Skowron-Mielnik B. 2016. *Paradoks efektywności pracy – między budowaniem zaangażowania a wypaleniem zawodowym*, „Nauki o zarządzaniu”, nr 2 (27), s. 151–163.
- Tucholska S. 2009. *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Vasalampi K., Salmela-Aro K., Nurmi J.E. 2009. *Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories*, „European Psychologist”, nr 14 (4), s. 332–341.
- Wang M., Chow A., Hofkens T., Salmela-Aro K. 2015. *The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents*, „Learning and Instruction”, nr 36, s. 57–65.
- Wilsz J. 2009. *Przyczyny wypalenia uczniów w procesie edukacyjnym, [w:] Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, t. 1, red. Cz. Plewka, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji – PIB, Radom, s. 106–115.
- Yang H.-J. 2004. *Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges*, „International Journal of Educational Development”, nr 24, s. 283–301.
- Zhang Y., Gan Y., Cham H. 2007. *Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis*, „Personality and Individual Differences”, nr 43, s. 1529–1540.