

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/343726131>

Wypalenie zawodowe wśród nauczycieli w Polsce i Anglii

Article · January 2016

CITATION

1

READS

398

1 author:



[Marcin Jurczyk](#)

University of Silesia in Katowice

37 PUBLICATIONS 15 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Marcin Jurczyk Danuta Lalak [View project](#)



Marcin Jurczyk [View project](#)

ALEKSANDRA JĘDRYSZEK
MARCIN JURCZYK

Zakład Psychologii Stosowanej, Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie
e-mail: marcin-jurczyk83@o2.pl

Wypalenie zawodowe wśród nauczycieli w Polsce i Anglii

Zjawisko wypalenia zawodowego od samego początku zainteresowań badaczy było przypisywane głównie zawodom związanym z intensywnymi kontaktami z ludźmi, do których niewątpliwie zalicza się zawód nauczyciela. Wyjątkowo stresogenny i obciążający charakter pracy sprawia, że nauczyciele są grupą podwyższonego ryzyka wystąpienia wypalenia zawodowego. Celem przeprowadzonych badań było porównanie poziomu wypalenia zawodowego wśród nauczycieli z Polski i Anglii. W pracy odniesiono się również do przedstawienia w skondensowany sposób regulacji prawnych oraz charakterystyki systemów nauczania w obu krajach, wskazując przede wszystkim różnice występujące w systemach edukacyjnych regulujących pracę nauczycieli. Próbę badawczą stanowiło 103 nauczycieli – 55 pracujących na terenie Anglii oraz 48 pracujących na terenie Polski. Badanie przeprowadzono za pomocą kwestionariusza MBI autorstwa Ch. Maslach. Analiza danych wykazała istotne statystycznie różnice między nauczycielami polskimi i angielskimi w wymiarach depersonalizacji i poczucia osiągnięć, nie stwierdzono istotnych różnic w zakresie wyczerpania emocjonalnego. Nauczyciele pracujący na terenie Anglii mają istotnie niższe od tych pracujących w Polsce poczucie osiągnięć osobistych i charakteryzują się wyższym poziomem depersonalizacji.

Słowa kluczowe: *depersonalizacja, emocjonalne wyczerpanie, obniżone poczucie dokonań osobistych, wypalenie zawodowe*

Od początku istnienia zawodu nauczyciela ta grupa zawodowa ze względu na niezwykle stresogenny i obciążający charakter pracy narażona jest na występowanie wypalenia zawodowego. Sam termin „wypalenie zawodowe” został wprowadzony do literatury naukowej w 1974 roku za sprawą amerykańskiego psychiatry H. Freudembergera. Stres zawodowy wielokrotnie stawał się przedmiotem akademickich dyskusji,

zarówno w aspekcie jego natężenia, jak i konsekwencji, jakie wywoływał. Temat pozostaje nieustannie aktualny ze względu na rosnącą potrzebę monitorowania i ewaluowania jakości usług dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, świadczonych w szkolnictwie. Według M. Glińskiego (2014, s. 37) *wśród szeroko omawianych psychologicznych następstw przeciążenia rolą zawodową wyróżnić można syndrom wypalenia zawodowego, który dotyka od 12 do 23% badanych pedagogów.*

Współczesna oświata stawia pedagogom coraz wyższe wymagania, co bezpośrednio przekładać może się na podniesienie poziomu stresu i wzrost kosztów psychicznych związanych z wykonywaną pracą. Jeśli jest to stres, który wpływa na jednostkę pobudzająco, to jest jak najbardziej wskazany, gorzej jeśli stres jest zbyt silny, czy długotrwały i przeradza się w negatywny stan. Konsekwencją przewlekłego stresu może być pojawienie się wypalenia zawodowego (*burnout*), które Ch. Maslach (2000, s. 13–31) definiuje jako zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań osobistych. Z kolei *Freudenberger i Richelson definiują wypalenie jako stan zmęczenia czy frustracji wynikający z poświęcenia się jakiej sprawie, sposobowi życia lub związkowi, co nie przyniosło oczekiwanej nagrody* (za: Anczewska, Świtaj, Roszczyńska 2005, s. 68).

Wyniki wielu badań (Blase 1982; Friedman 1991; Pithers, Fogarty 1995; Tucholska 1996) potwierdzają, że to właśnie nauczyciele są zbiorowością wystawioną na niebezpieczeństwo doświadczenia tego syndromu.

Wyczerpanie emocjonalne to poczucie nadmiernego obciążenia, przemęczenia, brak energii fizycznej i psychicznej, drażliwość, czy brak radości życia. Pojawia się potrzeba zwiększonego wysiłku do wywiązywania się z obowiązków służbowych, a nawet błahe trudności czy banalne problemy wydają się wielkiej rangi i jednostka nie widzi możliwości ich rozwiązania.

Druga składowa wypalenia – depersonalizacja – odnosi się do postawy, która przejawia się negatywnym podejściem do uczniów, skłonności do ich obojętnego, bezosobowego, cynicznego, pogardliwego i przedmiotowego traktowania.

Ważnym czynnikiem jest również tendencja do negatywnego oceniania własnej pracy, poczucie niekompetencji i przekonanie o własnej bezwartościowości, które prowadzi do apatii zawodowej i postawy rezygnacji, a którą przyjęło się określać jako obniżone poczucie dokonań osobistych.

Wypalenie zawodowe może mieć niezwykle negatywne skutki zarówno w kontekście indywidualnym, jak i społecznym. W aspekcie indywidualnym wiąże się z cierpieniem osób, które doświadczają emocjonalnego wyczerpania i braku satysfakcji z wykonywanej pracy. W związku z tym niejednokrotnie zmagać się muszą z szeregiem objawów psychosomatycznych, od bólów głowy, przeziębień i bezsenności poczynając, poprzez wybuchy irytacji, aż do wrzodów żołądka, nadciśnienia tętniczego czy depresji. Z kolei kontekst społeczny wypalenia zawodowego ma nierozzerwalny związek z jakością wykonywanej pracy, której bezpośrednim odbiorcą jest drugi człowiek. Najczęściej młody, słabszy, zależny, wymagający opieki i oczekujący wsparcia w całym procesie

wychowania i nauczania. Badania A. Jędrzysek-Geisler (2012, s. 18–20) wskazują na przykład na związek zanizzonego poczucia osiągnięć z agresją werbalną nauczycieli.

Ponieważ wypalenie zawodowe jest niezwykle ważnym zjawiskiem, zainteresowaliśmy się nim. Celem naszego badania jest poznanie poziomu nasilenia tego zespołu zjawisk wśród nauczycieli w Polsce i Anglii.

Regulacje prawne oraz specyfika pracy nauczyciela w Polsce i Anglii

W Wielkiej Brytanii szkolnictwo dzieli się na pięć stopni: przedszkole (*Pre-School*) od 3 do 5 lat, szkoła podstawowa (*Primary School*) od 5 do 11 lat, szkoła średnia (*Secondary School*) od 12 do 16 lat, kształcenie pomaturalne (*Further Education*) od 16 do 18 lat oraz kształcenie wyższe (*higher education*) od 18. roku życia. W Wielkiej Brytanii szczebel edukacji podstawowej oraz średniej jest obowiązkowy i obejmuje dzieci i młodzież od 5 do 16 roku życia.

Departament Edukacji (*Department for Education – DfE*) w Anglii i Walii oraz Ministerstwo ds. Biznesu, Innowacji i Umiejętności (*Department for Business, Innovation & Skills – BIS*) stanowią jedyny organ regulujący poziom płac oraz prawa i obowiązki nauczycieli na każdym szczeblu edukacji. Do głównych obowiązków DfE zalicza się planowanie i monitorowanie organizacji edukacji w szkołach, zapewnienie zintegrowanych usług dla najmłodszych oraz koordynację polityki dotyczącej dzieci i młodzieży. Z kolei BIS odpowiada za kształcenie i innowacje, umiejętności, kształcenie pomaturalne, szkolnictwo wyższe i działalność gospodarczą (Polskie Biuro Eurydice 2011).

W dokumencie odnoszącym się do warunków płac i warunków pracy nauczycieli szczebla szkolnego z 2014 roku (*School teachers' pay and conditions document 2014 and guidance on school teachers' pay and conditions*) czytamy, iż Ustawa o Edukacji z 2002 roku (*The Education Act 2002*) daje Ministrowi Edukacji (*Secretary of State for Education*) moc ustawodawczą dotyczącą wytycznych w sprawie płac i warunków zatrudnienia nauczycieli z uwzględnieniem wytycznych lokalnych władz (*Local Authorities – LAs*) oraz jednostek rządowych (*governing bodies*). Minister Edukacji powołuje członków organizacji *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)* odpowiedzialnej za programy zajęć i warunki promocji na wyższy poziom nauczania. Muszą to być osoby z doświadczeniem w nauczaniu i szkoleniu, a także w sprawach finansowych, handlowych lub zawodowych. Ich zasadniczym obowiązkiem jest doradzać Ministrowi Edukacji w sprawach dotyczących szkolnych programów zajęć oraz systemu promowania uczniów do następnej klasy. Członkowie odpowiadają za rozwój i zarządzanie ustawowym systemem *National Curriculum* i ocenianiem uczniów

w wieku 7, 11 i 14 lat. *National Curriculum* określa wymagania, jakie stawiane są uczniom po ukończeniu poszczególnych etapów edukacji i zawiera informacje o sposobach i metodach nauczania. Ponadto informuje nauczycieli, uczniów i rodziców o tym, jaki poziom wiedzy powinni posiadać uczniowie na poszczególnych szczeblach edukacji (Dobrzelewski 2004, s. 191–192).

W Anglii oraz Walii kadra nauczycielska zatrudniona w szkołach publicznych musi posiadać odpowiednie kwalifikacje – *Qualified Teacher Status (QTS)*. Wyższy poziom kwalifikacji zawodowych zapewniają czteroletnie studia prowadzące do uzyskania *Postgraduate Certificate of Education (PGCE)*.

Kolejnym, równie ważnym dokumentem jest *Conditions of Service for School Teachers in England and Wales* znany jako „*The Burgundy Book*”, będący wynikiem zbiorowych negocjacji pomiędzy związkami zawodowymi, organizacjami pracodawców i rządem. Dotyczy on większości nauczycieli zatrudnionych w sektorze publicznym w Anglii i Walii. Z dokumentu *School teachers' pay and conditions document 2014 and guidance on school teachers' pay and conditions*, przedstawionego przez Departament Edukacji w Wielkiej Brytanii, czytamy, iż główny zakres wynagrodzenia od września 2014 roku dla wykwalifikowanych nauczycieli waha się od £ 22,023 do £ 33,244 tys. rocznie. Roczne wynagrodzenie prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Roczne wynagrodzenie nauczycieli w Anglii od 2014 roku (w tysiącach)

Wynagrodzenie w 2014 roku				
	Anglia i Walia (nie uwzględniając miasta Londynu) £	Obszary wewnętrzne Londynu £	Obszary zewnętrzne Londynu £	Obszary peryferyjne £
Minimum	22,023	27,543	25,623	23,082
Maksimum	32,187	37,119	35,823	33,244

Źródło: www.gov.uk

Odnosząc przedstawione wyżej informacje do specyfiki pracy nauczycieli na terenie Polski łatwo zauważyć istotne różnice. W Polsce szkolnictwo podzielone jest na siedem etapów edukacyjnych:

- 1) Wczesna edukacja i opieka (składa się z dwóch etapów, dla dzieci w wieku 0–3 lata i 3–5 lat. Dla każdego etapu przewidziano inne instytucje: żłobki i kluby dziecięce (dzieci w wieku 0–3 lata) oraz przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne (dzieci w wieku 3–5 lat).
- 2) Szkolnictwo podstawowe – nauka jest realizowana w 6-letnich obowiązkowych szkołach podstawowych. Do roku szkolnego 2013/2014 naukę w szkole podstawowej rozpoczynały dzieci 7-letnie. Od roku szkolnego 2014/2015 wiek rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej został obniżony do 6 lat. Poczynając

od września 2015 (roku szkolny 2015/2016) wszystkie dzieci 6-letnie będą już obowiązkowo zaczynać naukę w szkole podstawowej. Szkołą podstawową kończą obecnie dzieci 13-letnie, po wprowadzeniu reformy (od roku szkolnego 2019/2020) będą to 12-latki.

- 3) Szkolnictwo średnie I stopnia – realizowane jest w obowiązkowych 3-letnich gimnazjach. Obecnie uczęszcza do nich młodzież w wieku 13–16 lat. Ze względu na obniżenie wieku rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej, naukę w gimnazjum rozpoczyna 12-latki (w roku 2020/2021) i zakończą ją jako 15-latki.
- 4) Szkolnictwo średnie II stopnia – obejmuje 3-letnie licea ogólnokształcące, 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe i 4-letnie technika. Do szkół średnich uczęszcza młodzież w wieku 16–19 lat (16–20 lat w przypadku technikum).
- 5) Szkolnictwo policealne – zaliczane jest w polskim systemie edukacyjnym do szkolnictwa na poziomie średnim. Szkoły policealne są przeznaczone dla osób posiadających wykształcenie średnie ogólne pozwalają na uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu. Nauka w szkole policealnej trwa od 1 do 2,5 roku.
- 6) Szkolnictwo wyższe – obejmuje zarówno uczelnie państwowe, jak i prywatne szkoły wyższe. Studia licencjackie trwają 3 lata, jednolite magisterskie 5 lat, studia uzupełniające na szczeblu magisterskim 2 lata, studia podyplomowe od 1,5 do 2 lat, studia inżynierskie od 3,5 do 4 lat oraz studia doktoranckie 4 lata.
- 7) Kształcenie dorosłych – obejmuje uzupełnienie przez dorosłych wykształcenia szkolnego na poziomie podstawowym i średnim, a także uzyskiwanie i uzupełnianie kwalifikacji i umiejętności dla celów zawodowych i osobistych (Polskie Biuro Eurydice, 2015).

Warto również zwrócić uwagę, iż kształcenie specjalne stanowi integralną część polskiego systemu edukacji, co znajduje odzwierciedlenie we wspólnych przepisach dotyczących kształcenia w placówkach ogólnodostępnych i placówkach kształcenia specjalnego.

Głównym organem sprawującym władzę nad organizacją i kontrolą edukacji w Polsce jest Ministerstwo Edukacji Narodowej. Odpowiada ono za cały system edukacji z wyjątkiem szkolnictwa wyższego, które podlega Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Polska kadra nauczycielska według rozporządzenia MEN musi posiadać wyższe wykształcenie. Rodzaj wymaganych studiów zależy od etapu edukacyjnego. Rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z 17 stycznia 2012 r. definiuje następujące wymagania dla poszczególnych poziomów:

- I. Poziom przedszkola i szkoły podstawowej: nauczyciel musi ukończyć minimum studia pierwszego stopnia kończące się tytułem zawodowym licencjata.
- II. Poziom gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej: wymagany tytuł zawodowy magistra.

Najważniejszym dokumentem dla każdego nauczyciela jest *Karta Nauczyciela* określająca cztery stopnie awansu zawodowego: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany oraz nauczyciel dyplomowany. Nauczyciele dyplomowani z wybitnymi osiągnięciami mogą również otrzymać tytuł honorowego profesora oświaty. Nauczyciele stażyści i nauczyciele kontraktowi mają status pracowników zatrudnionych na podstawie umowy o pracę, w oparciu o przepisy *Karty Nauczyciela* (w przypadku nauczycieli stażystów jest to umowa na czas określony, w przypadku nauczycieli kontraktowych na czas nieokreślony); nauczyciele mianowani i dyplomowani są zatrudniani na podstawie mianowania, również w oparciu o przepisy *Karty Nauczyciela* (Polskie Biuro Eurydice, 2014)

W rozdziale 5 art. 30 *Karty Nauczyciela* czytamy, iż wynagrodzenie nauczycieli składa się z: 1) wynagrodzenia zasadniczego; 2) dodatków: za wysługę lat, motywacyjnego, funkcyjnego oraz za warunki pracy; 3) wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw; 4) nagród i innych świadczeń wynikających ze stosunku pracy, z wyłączeniem świadczeń z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych i dodatków socjalnych określonych w art. 54. Wysokość wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela uzależniona jest od stopnia awansu zawodowego, posiadanych kwalifikacji oraz wymiaru zajęć obowiązkowych, a wysokość dodatków odpowiednio od okresu zatrudnienia, jakości świadczonej pracy i wykonywania dodatkowych zadań lub zajęć, powierzonego stanowiska lub sprawowanej funkcji oraz trudnych lub uciążliwych warunków pracy (Ustawa, *Karta Nauczyciela* 2014). Średnie wynagrodzenie nauczycieli stanowi dla: nauczyciela stażysty – 100%, nauczyciela kontraktowego – 111%, nauczyciela mianowanego – 144% oraz nauczyciela dyplomowanego – 184%.

Art. 42 § 3 *Karty Nauczyciela* mówi, iż tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych, nauczycieli w przedszkolach specjalnych, szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach specjalnych oraz liceach ogólnokształcących, ustala się na liczbę 18 godzin tygodniowo. Dodatkowo nauczyciele w zależności od poziomu szkoły muszą poświęcić od 1 do 2 godzin w tygodniu na inne zajęcia w szkole.

Material i metody badań

Badania przeprowadzono w latach 2014–2015 wśród nauczycieli województwa pomorskiego i warmińsko-mazurskiego w Polsce oraz na terenie Anglii w miastach Londyn i Kettering. Łącznie przebadano 103 nauczycieli w wieku od 23 do 57 lat (48 osób w Polsce oraz 55 osób w Anglii).

Ankietowanym przekazano informację o celu i przebiegu badań, aby uzyskać ich zgodę. Zwrócono również uwagę, że badanie jest dobrowolne i anonimowe. Badanie trwało

od 15 do 30 minut. Do oceny poziomu wypalenia użyto kwestionariusza autorstwa W.B. Schaufelego, M.P. Leitera, Ch. Maslach i S.E. Jackson. MBI jest to samoopisowy kwestionariusz zawierający 22 stwierdzenia dotyczące odczuć. Ocenia trzy wymiary wypalenia: 9 stwierdzeń odnosi się do emocjonalnego wyczerpania, 5 do depersonalizacji, a 8 do poczucia osiągnięć osobistych. Odpowiedzi udzielane są według 7-punktowej skali częstości występowania danego odczucia, od „nigdy” do „codziennie”.

Warto zaznaczyć, w celu wyjaśnienia, iż im wyższy wynik w skali wyczerpania i depersonalizacji, tym większe nasilenie, im wyższy w skali poczucia dokonań, tym większa satysfakcja z wykonywanej pracy. Instrukcja interpretacji wyników została zamieszczona w tabeli 2.

Tabela 2. Kryteria interpretacji wyników

Skala / Interpretacja	Wyczerpanie (ilość punktów)	Depersonalizacja (ilość punktów)	Poczucie osiągnięć (ilość punktów)
Wynik wysoki	<27	<14	<37
Wynik przeciętny	17–26	9–13	31–36
Wynik niski	0–16	0–8	0–30

Źródło: Badania własne.

Współczynniki rzetelności Kwestionariusza MBI dokonane współczynnikiem alfa Cronbacha dla poszczególnych podskal są następujące: wyczerpanie 90, depersonalizacja 79, poczucie osiągnięć osobistych 71.

Wyniki

Do analizy wyników stosowano pakiet statystyczny SPSS 20, do porównania grup wykorzystano Test *t* dla prób niezależnych.

Tabela 3. Średnie poziomy wypalenia w badanych grupach

Wymiar	Grupa I (ANG) <i>N</i> = 55		Grupa II (PL) <i>N</i> = 48		<i>t</i>	Poziom istotności
	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe		
Wyczerpanie	17,11	10,13	15,44	9,55	0,611	n. istotne
Depersonalizacja	5,47	5,14	2,31	2,93	0,003	istotne
Poczucie osiągnięć	29,13	10,34	35,71	5,14	0,071	istotne

Źródło: Badania własne.

Dane zawarte w tabeli 3 pozwalają stwierdzić, że we wszystkich wymiarach depersonalizacji i poczucia osiągnięć grupy istotnie różnią się między sobą ($p < 0,005$), w wymiarze wyczerpania nie stwierdza się istotnych różnic.

Nauczyciele pracujący na terenie Anglii mają istotnie mniejsze od pracujących w Polsce poczucie osiągnięć osobistych i mają wyższy poziom depersonalizacji.

Wnioski

Badania empiryczne wykazały statystycznie istotne różnice między nauczycielami pracującymi na terenie Polski a tymi pracującymi na terenie Anglii. Jak przedstawiono wcześniej, poziom depersonalizacji w istotny sposób przeważa wśród pracowników brytyjskich, którzy dodatkowo mają jednocześnie gorsze poczucie osiągnięć osobistych. Rodzi to pytanie o czynniki warunkujące istniejące podobieństwa i różnice.

Brak istotnych statystycznie różnic w kwestii wyczerpania tłumaczyć można zbliżonymi warunkami i godzinami pracy nauczycieli z obu krajów. Według *Karty Nauczyciela* (art. 42 § 3) tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w Polsce wynosi 18 godzin. Dodatkowo nauczyciele w zależności od poziomu szkoły muszą poświęcić od 1 do 2 godzin w tygodniu na inne zajęcia w szkole. Daje to około 19–20 godzin ustawowej dostępności nauczyciela w szkole. Dodatkowo pedagodzy wykonują część czynności związanych z pracą, co według raportu Instytutu Badań Edukacyjnych (2014) stanowi średnio 34 godziny i 35 minut tygodniowo.

Podobna sytuacja występuje w Anglii, gdzie nauczyciel zobowiązany jest do przepracowania 195 dni (z czego 5 dni przeznaczone jest wyłącznie na wewnętrzne treningi) z łączną liczbą godzin 1265 w każdym roku szkolnym (32,5 godziny miesięcznie).

Wyższy poziom depersonalizacji wśród nauczycieli w Anglii być może jest wynikiem nieco innego niż w Polsce podejścia do zawodu. R. Kwaśnica (1994) podkreśla znaczenie kompetencji praktyczno-moralnych (w tym empatii, zrozumienia i komunikacji) jako priorytetowych dla pracy w szkole. Na zupełnie inne kluczowe dyspozycje wskazuje Ch. Day z University of Nottingham, który twierdzi, że najważniejszym zadaniem nauczyciela jest wpojenie podopiecznym skłonności do permanentnego uczenia się przez całe życie (Day 2005). Jak zauważa B. Śliwerski (2006, s. 6), *Day oczekuje od nauczycieli pasji, rozmówienia w służbie dzieciom i młodzieży bez sentymentalnego patosu i odwoływania się do ideologicznej kategorii misji czy posłannictwa*.

Za takimi odmiennymi podejściami do zawodu idą różnice w zakresie standardowych wymogów kwalifikacyjnych. Przyszły nauczyciel w Polsce musi skończyć studia z przygotowaniem pedagogicznym, albo uzupełnić kwalifikacje pedagogiczne

na studiach podyplomowych, na których musi zgłębić tajniki wiedzy m.in. z zakresu psychologii rozwojowej, psychologii edukacji, podstaw wychowania, pracy opiekuńczo-wychowawczej. Angielski kandydat na kwalifikowanego nauczyciela (*Qualified Teacher Status QTS*) oprócz wykształcenia kierunkowego musi zdobyć uprawnienia do wykonywania zawodu, na przykład realizując *Postgraduate Certificate in Education*, gdzie przede wszystkim zobowiązany jest odbyć około 24-tygodniowe praktyki w szkole z głównym naciskiem na podniesienie kompetencji w zakresie nauczania przedmiotu.

Zadań wychowawczych dotyczących wsparcia i opieki nad uczniami nie sprawują wszyscy uczący pracownicy, a jedynie te osoby, które otrzymały awans. I tak, za funkcje wychowawcze odpowiedzialni są nauczyciele-opiekunowie roku (*head of year*) w szkołach średnich lub nauczyciele-opiekunowie kluczowego etapu nauczania (*head of key stage*) w szkołach podstawowych i średnich.

Dodatkowo podaż kadry nauczycieli w obu krajach znacznie się różni. O ile w Polsce wcale nie łatwo dostać pracę w szkole i do zawodu dostaje się większość osób, które charakteryzują się pożądanymi w tej pracy cechami, takimi jak empatia i wrażliwość na drugiego człowieka, o tyle w Anglii sytuacja wygląda inaczej. Jak wynika w Raportu Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej (2004), angielska oświata u schyłku poprzedniego i na samym początku tego stulecia znalazła się w krytycznej sytuacji związanej z niedoborem nauczycieli, co skutkuje bardziej otwartym dostępem do zawodu. Po 2003 roku sytuacja trochę się zmieniła, jednak wcześniej wakaty mogli zająć ludzie bez odpowiednich osobowościowych predyspozycji do pracy w szkole.

Poza tym do dnia dzisiejszego angielskie szkoły chętnie korzystają z usług agencji lub same rekrutują niewykwalifikowanych nauczycieli-asystentów (*teaching assistant*) lub nauczycieli na zastępstwa (*supply teacher, temporary teacher*) – wzywanych w momencie, kiedy potrzebne jest zastępstwo z powodu choroby, urlopu macierzyńskiego nauczyciela itp. przyczyn. Jako *teaching assistant* lub *supply teacher* może pracować osoba niemająca QTS.

Motywacja do wyboru zawodu to kolejny aspekt, który może mieć związek z mniejszym podmiotowym traktowaniem ucznia przez nauczycieli w Anglii, a na który warto zwrócić uwagę. Jak wskazuje A. Prokopczuk (2012, s. 29), połowa badanych w Polsce nauczycieli jako motywy wyboru zawodu wymienia powołanie, marzenia o wykonywaniu takiej pracy oraz potrzebę pracy z dziećmi. W raporcie Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej (2004) określono, że głównymi motywatorami dla nauczycieli angielskich były praca z dziećmi, zadowolenie z nauczania oraz kreatywność. Takie wyniki mogą wskazywać na podejście do nauczania, które prezentuje Ch. Day (2005), czyli bez poczucia posłannictwa w zawodzie.

Analizując raport Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej (2004) oraz raport Instytutu Badań Edukacyjnych (2014), można zwrócić uwagę na

wyniki dotyczące stosunku nauczycieli do swojej pracy, które niewątpliwie mają związek z satysfakcją z wykonywanego zawodu. Jedynie 50% nauczycieli angielskich deklaruje, że z pewnością lub prawdopodobnie podjęłoby raz jeszcze decyzję o pracy w szkole, wśród nauczycieli polskich jest to 82%. Badania A. Prokopczuk (2012) mówią o 83,8% zadowolonych z zawodu nauczycieli. Z przytoczonych danych wynika, że połowa angielskich nauczycieli żałuje wyboru zawodu, co może skutkować niższym niż w przypadku ich kolegów i koleżanek w Polsce poczuciem osiągnięć osobistych.

Jak wspomniano wcześniej, wielu polskich nauczycieli wskazuje jako przyczynę wyboru zawodu marzenia o pracy w szkole. Wyniki badań A. Prokopczuk (2012, s. 29–49) pokazały, że 69,4% nauczycieli, dla których właśnie to pragnienie było motywem przewodnim tego wyboru, zadeklarowało całkowite zadowolenie z tego, co robią zawodowo. Pragnienie pracy w szkole jest ściśle związane z odczuwaniem wyższej satysfakcji z wykonywanego zawodu. Okazuje się również, że uzyskanie rzeczywistego poczucia osiągnięć z pracy u osób, które miały inne plany zawodowe niż nauczanie, może być wyjątkowo trudne.

Te same raporty wskazują, że zbyt małe wynagrodzenie to najbardziej niezadowolające aspekty pracy nauczycieli z obu państw. Mimo że nauczyciele w Polsce zarabiają średnio około dwukrotnie mniej w porównaniu z nauczycielami angielskimi, mają istotnie wyższą satysfakcję z wykonywanej pracy. Być może wiąże się to z poczuciem misji i wysoką wewnętrzną motywacją do pracy w szkole przejawianą przez polskich nauczycieli, co kompensuje niezadowolenie z wysokości osiągniętych zarobków.

Inną kwestią, która może wpływać na różnice w odczuwaniu osiągnięć zawodowych, może być postrzeganie nauczycieli przez opinię publiczną. Według Instytutu Badań Edukacyjnych (2014) 74% społeczeństwa polskiego określa pracę nauczyciela jako szczególnie trudną. Pogląd, iż zawód nauczyciela jest wielką wartością dla społeczeństwa, podziela 55% angielskiej opinii publicznej (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej 2004).

Wyższy status społeczny zawodu oraz wyższe wymagania profesjonalne obowiązujące w Polsce mogą przekładać się na przekonania polskich nauczycieli o swoich wysokich kompetencjach zawodowych i wpływać na poczucie własnej wartości. Wysoka samoocena pomaga radzić sobie w sytuacjach trudnych i zwiększa poczucie osiągnięć osobistych.

Innym czynnikiem decydującym o poziomie satysfakcji wśród nauczycieli w Anglii jest rosnąca liczba osób (zarówno nauczycieli, jak i uczniów) odmiennych etnicznie. Przekładać się to może na brak sprawnej komunikacji, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów nieposiadających wystarczających umiejętności językowych. Fala migracyjna dzieci i młodzieży, z jaką boryka się brytyjskie szkolnictwo, znajduje również odbicie w jakości nauczania. Nierzadko rzeczywistość szkół brytyjskich zmusza nauczycieli do podwójnej pracy z uczniem. Coraz częściej spotkać można ogłoszenia szkół o za-

potrzebowaniu na nauczycieli dwujęzycznych. Poszukiwani są nauczyciele znający język hinduski czy polski. W obliczu „barier” semantycznych nauczyciel już na samym początku stoi przed ogromnym wyzwaniem, co może mieć wpływ na poczucie satysfakcji z wykonywanej pracy i motywację do dalszego rozwoju osobistego. Nieodzowne w tym miejscu wydaje się zwrócenie uwagi nie tylko na brak umiejętności językowych dzieci, ale również i ich rodziców czy opiekunów. Praca nauczyciela to nie tylko praca z dzieckiem, ale także z jego rodzicami. Tymczasem odsetek rodziców niemówiących i nierozumiejących języka angielskiego jest wysoki, co wpływa na możliwości pracy z dzieckiem w rodzinie. Warto również odnieść się do kwestii pracy nauczyciela „obcokrajowca” narażonego na bariery językowe ze strony samych uczniów i ich rodziców. Stres będący skutkiem „wpasowania się” w środowisko nauczycielskie oraz chęć realizacji zamierzonych celów edukacyjnych generuje nie tylko brak satysfakcji z wykonywanej pracy, ale przede wszystkim rzutuje na jakość procesu nauczania. Należy tu szczególnie podkreślić wagę umiejętności językowych nauczycieli obcokrajowców, które wpływają na jakość relacji uczeń–nauczyciel. W przypadku uczniów z dysgrafią czy dysleksją jest to kwestia podstawowa. Wszystkie wymienione czynniki warunkują obniżoną satysfakcję z wykonywanej pracy. Trzeba też pamiętać, iż brak satysfakcji z pracy rodzi brak zaangażowania, co w konsekwencji rzutuje na jakość samego procesu nauczania.

Bibliografia

- ANCZEWSKA M., ŚWITAJ P., ROSZCZYŃSKA J., 2005, *Wypalenie zawodowe*, Postępy Psychiatrii i Neurologii, 14(2).
- BLASE I.J., 1982, *A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout*, Educational Administration Quarterly, 18.
- BRZEZIŃSKI J., 2007, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- DAY C., 2005, *Rozwój zawody nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej, 2004, *Kluczowe problemy edukacji w Europie, Raport IV*, <http://bookshop.europa.eu/en/key-topics-in-education-in-europe-pbEC3212303/>, pobrano 20.06.2015.
- FRIEDMAN I.A., 1991, *High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout*, The Journal of Educational Research, 84(9).
- FRIEND R., 2001, *The association between job skill discretion, decision authority and burnout*, Work & Stress, 15(1).
- GLIŃSKI M., 2014, *Preferencje zawodowe a stres zawodowy wśród nauczycieli*, Psychologia Wychowawcza, 6.
- GRUNT-MEJER K., 2012, *Wypalenie zawodowe – czynnik obniżający poziom bezpieczeństwa w pracy*, Bezpieczeństwo Pracy, 4.
- Instytut Badań Edukacyjnych, 2013, *Raport tematyczny z badania. Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty.html>, pobrano 16.07.2015.

- Instytut Badań Edukacyjnych, 2014, *Raport o stanie edukacji 2013 – Liczą się nauczyciele*, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanieedukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html>, pobrano 16.06.2015.
- JĘDRYSZEK-GEISLER A., 2012, *Gdy nauczyciel jest zmęczony pracą. Raport z badań*, Wychowanie Na Co Dzień, 12.
- KAROLCZAK-BIERNACKA B., 1994, *Kondycja psychiczna nauczycieli*, Dyrektor Szkoły, 2–3.
- Karta Nauczyciela, *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r.* (Dz. U. z 2014 r., poz. 191 i 1198 oraz z 2015 r. poz. 357).
- KWAŚNICA R., 1994, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław.
- MASLACH C., 2000, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa.
- MASLACH C., 2001, *What have we learned about burnout and health?*, *Psychology & Health*, 16(5).
- PASIKOWSKI T., 2000, *Polska adaptacja kwestionariusza Maslach Burnout Inventory*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa.
- PIBER-DĄBROWSKA K., CYPRYAŃSKA M., WAWRZYŃIAK M., 2007, *Standardy edytorskie dla naukowego tekstu empirycznego z zakresu psychologii*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Akademica”, Warszawa.
- PITHERS R.T., FOGARTY G.J., 1995, *Occupational stress among vocational teachers*, *British Journal of Educational Psychology*, 65.
- Polskie Biuro Eurydice, 2011, *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy*, <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/anglia2011.pdf>, pobrano 18.06.2015.
- Polskie Biuro Eurydice, 2014, *System edukacji w Polsce*, http://eurydice.org.pl/wpcontent/uploads/2014/10/NSO_PL_2014_0.pdf, pobrano 18.06.2015.
- Polskie Biuro Eurydice, 2015, *Polska: Wprowadzenie*, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Polska:Wprowadzenie>, pobrano 15.06.2015.
- PROKOPCZUK A., 2012, *Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy*, *Management and Business Administration*. Central Europe, 5(118).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz. U. z 2012 r., poz. 131).
- ŚLIWERSKI B., 2006, *Nauczyciel jako zawód*, Wykład inauguracyjny wygłoszony na I Kongresie Zarządzania Oświatą, OSKKO, Łódź.
- TUCHOLSKA S., 1996, *Stres w zawodzie nauczyciela*, *Psychologia Wychowawcza*, 5.

Occupational burnout of Polish and English teachers

Since the very beginning of the researchers' interest the phenomenon of the occupational burnout has been attributed mainly to the professions connected with intensive contact with people, and the teacher's profession is undoubtedly one of them. An extremely stress-causing and burdening character of this job makes teachers especially prone to developing the burnout. The aim of the conducted research was to compare the level of the occupational burnout of the Polish and English teachers. What was also presented, in a concise form, were the legal regulations and the characteristics of education systems in both countries, showing primarily the differences present in educational systems regulating teachers' work. The research sample was 103 teachers – 55 of them working on the territory of England and 48 working on the territory of Poland. The research was carried out by the means of MBI questionnaire by Ch. Maslach. The data analysis pinpointed statistically crucial differences between

Polish and English teachers as regards depersonalisation and the sense of achievements and no essential differences were stated as regards the emotional burnout. The teachers working in England have a significantly lower sense of achievements and a higher level of depersonalisation than those in Poland.

Keywords: *depersonalisation, emotional burnout, lower sense of personal achievements, occupational burnout*