



RAPORT

BADANIE DOBROSTANU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

AUTOR BADANIA

dr Mateusz Paliga

wykładowca akademicki Instytutu Psychologii Uniwersytetu
Śląskiego, współpracownik dydaktyczny w Uniwersytecie SWPS

DATA WYDANIA

marzec 2023 r.

WYDAWCA

Librus

Spis treści

1. Informacje o osobie przeprowadzającej badanie.....	3
2. Wprowadzenie.....	3
2.1. Dobrostan osobisty.....	3
2.2. Dobrostan w pracy.....	4
3. Dobrostan nauczycieli – przykłady badań.....	5
4. Metodologia badania kwestionariuszowego.....	8
4.1. Przedmiot i cel badań.....	8
4.2. Model badawczy.....	8
4.3. Definicje badanych zmiennych.....	9
4.4. Charakterystyka narzędzi pomiarowych.....	12
5. Charakterystyka procedury badawczej i próby osób badanych.....	14
6. Analiza statystyczna wyników.....	15
6.1. Statystyki opisowe.....	15
6.1.1. Pozytywne i negatywne emocje.....	17
6.1.2. Zaangażowanie w pracę.....	18
6.1.3. Relacje interpersonalne.....	20
6.1.4. Sens pracy.....	20
6.1.5. Poczucie samoskuteczności.....	21
6.1.6. Stres w pracy.....	22
6.1.7. Wypalenie zawodowe.....	23
6.1.8. Brak sensu pracy.....	25
6.2. Analiza korelacji między zmiennymi.....	26
6.3. Analiza regresji.....	30
7. Dyskusja i wnioski.....	32
7.1. Wnioski na temat pozytywnych aspektów funkcjonowania nauczycieli.....	32
7.2. Wnioski na temat aspektów złego samopoczucia nauczycieli.....	34
7.3. Wnioski na temat zależności charakterystyk socjodemograficznych i pozytywnych oraz negatywnych aspektów samopoczucia nauczycieli.....	37
7.4. Wnioski na temat związków pozytywnych i negatywnych aspektów samopoczucia nauczycieli.....	37
8. Rekomendacje.....	39
Literatura.....	40
Spis rysunków.....	45
Spis tabel.....	46

1. Informacje o osobie przeprowadzającej badanie

Mateusz Paliga – doktor nauk społecznych, psycholog pracy i organizacji. Wykładowca akademicki pracujący w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Śląskiego oraz współpracownik dydaktyczny w Uniwersytecie SWPS. Szkoleniowiec oraz specjalista w zakresie psychologicznej diagnozy postaw i zachowań organizacyjnych, wydajności pracy i przywództwa. W swojej pracy wykorzystuje podejście oparte na dowodach (*evidence-based practice*), łącząc doświadczenie z rzetelną wiedzą naukową. Autor badań i artykułów, rozdziałów oraz książek o tematyce psychologii biznesu.

2. Wprowadzenie

2.1. Dobrostan osobisty

Dobrostan osobisty (ang. *well-being*) rozpatrywany jest w kontekście psychologii pozytywnej (Czapiński, 2004) jako stan dalece wykraczający poza brak negatywnych zjawisk psychologicznych (Czerw, 2020). Najogólniej dobrostan osobisty ujmuje się jako subiektywne poczucie zadowolenia z własnej egzystencji (Antczak, 2014) fizycznej, psychicznej i społecznej (WHO, 1948) będące wynikiem poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia (Niśkiewicz, 2016). Innymi słowy, ludzie, którzy dostrzegają, że w ich życiu emocje i doświadczenia pozytywne przeważają nad emocjami i doświadczeniami negatywnymi, powinni doświadczać dobrostanu. Co ważne, doświadczany dobrostan może być wynikiem ogólnej ewaluacji własnego życia (jako całości) lub poszczególnych jego sfer (Kanasz, 2015). Często bowiem ludzie są zadowoleni (lub doświadczają szczęścia) w jednej sferze życia, jednocześnie niżej oceniając własne funkcjonowanie w innym kontekście. Niezależnie jednak od sfery, którą człowiek ocenia, dobrostan jest pojęciem istotnym, ponieważ przekłada się w sposób pozytywny na ogólny stan zdrowia, relacje z innymi ludźmi czy pełnienie roli zawodowej (Cieślińska, 2013; Karaś, Ciecuch, 2017).

Współczesne ujęcia dobrostanu w psychologii wywodzą się z dwóch tradycji filozoficznych: hedonistycznej i eudajmonistycznej. Hedonistyczna perspektywa dobrostanu zakłada, że jest on doświadczaną przez człowieka przyjemnością (Karaś, Ciecuch, 2017; Ryan, Deci, 2001) i zadowoleniem z przyjemnego życia (Czerw, 2020; Diener, 194). Trzy główne czynniki, które wpływają na poznawczą i emocjonalną ocenę własnego dobrostanu hedonistycznego, to: wysoki poziom pozytywnych emocji, niski poziom negatywnych emocji oraz wysoki poziom zadowolenia z życia (Diener, Lucas, Oishi, 2002). Innymi słowy, dobrostan w ujęciu hedonistycznym jest poczuciem szczęścia uzyskiwanym poprzez doświadczanie przyjemności oraz unikanie cierpienia.

W tradycji eudajmonistycznej dobrostan przedstawiany jest jako odczucie towarzyszące człowiekowi podczas dążenia do realizacji własnego potencjału (Karaś, Ciecuch, 2017) i życia w zgodzie z własną naturą (Ryff, 1989), z własnym Ja (Cieślińska, 2013). Dążenie do

samorealizacji potencjału odbywa się poprzez podnoszenie swoich kompetencji oraz dbanie o pozytywne aspekty życia (Ryff, Singer, 2008). Przedstawiciele podejścia eudajmonistycznego twierdzą jednocześnie, że, aby dotrzeć do ideału doskonałości, czyli tak zwanego *dajmonu*, należy żyć zgodnie z wewnętrznymi wartościami, wyznaczając sobie cele zgodne z własną naturą. Dzięki temu, jak twierdzą eudajmoniści, człowiek doświadczy prawdziwego szczęścia w momencie, gdy pozostanie wierny wyznawanym przez siebie wartościom i gdy będzie stale doskonalił swój charakter oraz pracował nad pozytywnymi cechami własnymi (Krok, 2013). Takie ujęcie dobrostanu zakłada, że jest on nie tylko osiągnięciem przyjemności, lecz jest to swego rodzaju gratyfikacja za nadanie swojemu życiu odpowiedniego sensu.

2.2. Dobrostan w pracy

Dobrostan w pracy (nazywany również dobrostanem zawodowym), analogicznie do dobrostanu osobistego, jest subiektywnym poczuciem zadowolenia z funkcjonowania jednostki w sytuacji pracy, w którym dominują uczucia radości i szczęścia (Diener, Sandvik, Pavot, Fujita, 1992). Składają się na niego trzy wymiary: fizyczny, psychologiczny i społeczny (Grant, Christianson, Price, 2007). Wymiar fizyczny to doświadczenie zdrowego ciała (fizyczne bezpieczeństwo pracy), wymiar psychiczny rozumiany jest jako subiektywne samopoczucie psychiczne (w tym np. poczucie własnej wartości), a wymiar społeczny określa jakość relacji z innymi ludźmi w pracy (Rożnowski, Szumielewicz, Twaróg, 2019). O istotności dobrostanu w pracy świadczą wyniki badań, zgodnie z którymi pracownik osiągający wysoki poziom dobrostanu jest lepiej oceniany w pracy (zarówno jako podwładny i przełożony), uzyskuje lepsze efekty pracy, a także rzadziej doświadcza wypalenia zawodowego i charakteryzuje się mniejszą absencją w pracy (Cieślińska, 2013).

Podobnie jak ogólny dobrostan osobisty, dobrostan w pracy może być rozpatrywany w perspektywie hedonistycznej i eudajmonistycznej. Za wskaźnik dobrostanu w koncepcji hedonistycznej stosuje się emocje jakich pracownicy odczuwają podczas wykonywanych zadań, satysfakcję z pracy, stres w pracy oraz poziom wypalenia zawodowego (Czerw, 2017). Co ważne, analiza emocji powinna obejmować nie tylko stany przyjemne, ale także emocje negatywne, by ujawnić pełen obraz doświadczeń pracownika (Czerw, 2020; Fredrickson, 2001).

W obszarze eudajmonistycznym dobrostanu zawodowego dotyczy postrzegania przez pracownika własnej pracy jako wartościowej (Czerw, 2017). Warunkiem do tego, by człowiek ocenił własną aktywność zawodową jako wartościową jest wystąpienie przynajmniej jednego z subiektywnych odczuć w stosunku do swojej pracy, tj. ważności pracy lub jej sensowności (Barrick, Mount, Li, 2013).

3. Dobrostan nauczycieli – przykłady badań

Obecnie wśród badań dobrostanu nauczycieli dominują analizy samopoczucia w trakcie pandemii COVID-19 i związanej z nią edukacji w trybie zdalnym. Przykładowo, wyniki badania przeprowadzonego od maja do czerwca 2020 roku w ramach projektu „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” na grupie 671 nauczycieli ujawniło, że subiektywny dobrostan fizyczny i psychiczny nauczycieli pogorszył się w porównaniu do czasu sprzed pandemii. Spadek samopoczucia był wśród nauczycieli wyższy niż wśród rodziców i uczniów – zdecydowana większość nauczycieli deklарowała, że odczuwa brak energii, zdenerwowanie czy zły nastrój (Zdalna edukacja, 2020). Podobne wnioski wyciągnęli Szaban i Lisowski (2022), którzy przeprowadzili badania na próbie 449 nauczycieli wychowawców z Zielonej Góry. Autorzy ujawnili, że 39,9% nauczycieli deklарowało swoją kondycję emocjonalną w trakcie pandemii jako dobrą, 38,5% badanych opisało ją jako przeciętną, ale już co piąty nauczyciel określał własną kondycję emocjonalną jako złą, a 5,3% jako bardzo złą. Ponadto autorzy dokonali próby diagnozy symptomów depresji, uzyskując informację, że nauczyciele najczęściej doświadczają chronicznego zmęczenia, zmartwienia i wyczerzonego wysiłku oraz poczucia ciągłego przygnębienia.

Jeszcze inny przykład stanowią analizy Jankowiak i Jaskulskiej (2020), które przeprowadziły badania dobrostanu nauczycieli w trakcie pandemii COVID-19 na grupie 782 nauczycieli (w tym 677 kobiet i 105 mężczyzn) z przewagą osób o doświadczeniu większym niż 11 lat. Próbę osób badanych w większości stanowili nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych oraz liceach ogólnokształcących, mniej licznie reprezentowani byli nauczyciele techników i szkół branżowych. Dobrostan określony został przy pomocy skali prosperowania, w której znajdują się pytania dotyczące poczucia sensu życia oraz własnych kompetencji i atrybutów. W przeciwieństwie do wyników raportu o zdalnej edukacji (2020), zebrane wyniki pozwoliły badaczkom na wyciągnięcie wniosku, iż nauczyciele w trakcie pandemii doświadczali dobrostanu osobistego na poziomie względnie wysokim. Ponadto wysokie wyniki w skali prosperowania psychospołecznego wiązały się z pozytywnymi ocenami kształcenia zdalnego w aspekcie poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Istotnie jest jednak, że pomiar dobrostanu odbył się przy pomocy miar ogólnych, bez analizy dobrostanu w środowisku pracy.

Przykładów badań dobrostanu nauczycieli poza kontekstem pandemii jest zdecydowanie mniej. Strutyńska, Gralewski i Lebeda (2016) dokonali analizy obciążeń zawodowych nauczycieli i postrzeganego klimatu organizacyjnego w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Do pomiaru nasilenia obciążeń zawodowych w percepcji nauczycieli badacze wykorzystali kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP), który pozwala na wskazanie sytuacji konfliktowych, obciążeń organizacyjnych oraz braku sensu pracy. W badaniach uczestniczyło 356 nauczycieli (93,4% kobiet) w wieku od 22

do 67 lat ($M = 40.19$; $SD = 10.48$) z 34 różnych szkół podstawowych położonych na terenie Warszawy, z czego 27,8% to nauczyciele szkół ogólnodostępnych, 28,1% szkół integracyjnych oraz 44,1% szkół specjalnych. Zebrane wyniki pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że wśród zbadanych nauczycieli subiektywny poziom obciążeń zawodowych był na poziomie poniżej umiarkowanego. Dodatkowo autorzy zwrócili uwagę, że im wyższe nasilenie obciążeń organizacyjnych, tym niżej oceniany jest klimat organizacyjny panujący w szkole. W przypadku tego badania należy mieć jednak na uwadze, że pomiar obciążeń zawodowych jest bliższy diagnozie złego samopoczucia (ang. *ill-being*) niż dobrostanu.

Lipińska-Grobelny i Narska (2021) przeprowadziły na przełomie 2019 i 2020 roku badanie dobrostanu osobistego na grupie 100 nauczycielek i nauczycieli z centralnej Polski w wieku 25-67 lat ($M = 44,26$, $SD = 9,46$), z czego kobiety stanowiły 76% osób badanych. Ponadto grupę badanych stanowili w 49% nauczyciele w szkołach podstawowych, a w 51% nauczyciele w szkołach ponadpodstawowych. Średnie doświadczenie zawodowe respondentek i respondentów wyniosło 18 lat. Dobrostan osobisty w ujęciu hedonistycznym mierzony był poziomem pozytywnych i negatywnych emocji oraz satysfakcją z życia, a o dobrostanie osobistym w ujęciu eudajmonistycznym świadczyło sześć wskaźników: autonomia, kontrola środowiska, rozwój osobisty, pozytywne relacjami z innymi, orientacja na cele życiowe i akceptacja siebie. Badaczki wskazały, że dobrostan hedonistyczny i eudajmonistyczny nauczycieli był na poziomie powyżej średniego. Co więcej, obydwa rodzaje dobrostanu były pozytywnie związane z poczuciem ogólnej samoskuteczności. Istotne jest jednak, że, podobnie jak w przypadku badania Jankowiak i Jaskulskiej (2020), badaczki analizowały dobrostan w grupie nauczycieli na poziomie ogólnym, bez diagnozy dobrostanu doświadczanego w pracy.

Wydaje się, że jedynym przykładem analiz dobrostanu zawodowego polskich nauczycieli jest badanie przeprowadzone przez Strutyńską (2022), którego przedmiotem był dobrostan zawodowy nauczycieli ujęty jako cztery powiązane, ale niezależne konstrukty: satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu oraz stan zdrowia. Autorka poszukiwała również warunków dla doświadczania dobrostanu zawodowego, upatrując ich w prężności nauczycieli oraz stresorach i zasobach szkolnego środowiska pracy. Badania przeprowadzono na grupie 946 nauczycieli (w tym 772 kobietach) w wieku od 25 do 69 lat ($M = 48,08$, $SD = 9,26$), ze stażem od roku do 42 lat ($M = 22,92$, $SD = 9,69$) i z przewagą nauczycieli dyplomowanych (72%). Połowa osób badanych pracowała w szkołach podstawowych, pozostała w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Uzyskane przez Strutyńską wyniki pozwoliły na wyciągnięcie wniosków, że wszystkie składowe dobrostanu (tj. satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i ogólny stan zdrowia) są ze sobą wzajemnie i pozytywnie powiązane oraz że prężność psychiczna nauczycieli i dostępne dla nich zasoby pracy pozytywnie wiążą się z dobrostanem

zawodowym. Autorka badań osiągnęła zakładany cel, którym była weryfikacja modelu teoretycznego wymagania-zasoby pracy w kontekście pracy nauczycieli. Jednocześnie można wysunąć stwierdzenie, że analiza samego dobrostanu zawodowego, chociaż cenna i trafna, została przeprowadzona bez modelu teoretycznego opisującego stricte dobrostan osobisty w sytuacji pracy, pozostawiając tym samym przestrzeń dla kolejnych badań.

Analiza dostępnych danych zastanych (*desk research*) pozwala na wyciągnięcie ważnego wniosku, że dotychczasowe badania dobrostanu nauczycieli skoncentrowane były głównie na diagnozie ogólnego dobrostanu osobistego. Poza nimi istnieje wyłącznie jedno opracowanie, które dotyczy dobrostanu zawodowego, doświadczanego w pracy, co sprawia, że w badaniach istnieje luka. Niniejsze badanie stanowi próbę wypełnienia tejże luki.

4. Metodologia badania kwestionariuszowego

4.1. Przedmiot i cel badań

Przedmiotem niniejszych badań jest dobrostan zawodowy nauczycieli. Celem badań jest (1) ocena poziomu wybranych do diagnozy składowych dobrostanu w próbie respondentów-nauczycieli oraz (2) analiza związków między składowymi dobrostanu i charakterystykami socjodemograficznymi, a także (3) analiza związków między poszczególnymi składowymi dobrostanu. Na podstawie uzyskanych wyników zaproponowano szereg wniosków i rekomendacji praktycznych służących zwiększaniu dobrostanu zawodowego nauczycieli z perspektywy dyrektora, nauczyciela oraz nauczyciela-wychowawcy pozostającego w bezpośrednim kontakcie z uczniami.

4.2. Model badawczy

Do zbudowania modelu badawczego wyznaczającego teoretyczne ramy przeprowadzonych badań wykorzystano model dobrostanu PERMA (Seligman, 2011) wywodzący się z psychologii pozytywnej. Model ten wykorzystywany jest do opisu doświadczanego dobrostanu osobistego zarówno w sferze zawodowej, jak i pozazawodowej.

Nazwa modelu PERMA jest akronimem wskazującym na pięć czynników stanowiących o dobrostanie, do których należą:

- **Positive emotions** – emocje pozytywne,
- **Engagement** – zaangażowanie,
- **Relationships** – relacje interpersonalne,
- **Meaning** – sensowność, znaczenie,
- **Accomplishment** – osiągnięcia.

Wartością modelu PERMA jest fakt, że stanowi on koncepcję teoretyczną, w której odzwierciedlone są dwie perspektywy dobrostanu, tj. hedonistyczna i eudajmonistyczna. W paradygmacie hedonistycznym mieszczą się składowe: emocji, stresu w pracy i wypalenia zawodowego (jako przeciwieństwa emocji pozytywnych; Czerw, 2017). Paradygmat eudajmonistyczny obejmuje natomiast zaangażowanie, relacje interpersonalne, sensowność działań oraz poczucie osiągnięć (Czerw, 2020; Heshmati, Uysal, Oravec, Donaldson, 2023). Obecność w modelu PERMA dwóch perspektyw dobrostanu pozwala na bardziej globalną diagnozę doświadczeń osobistych. To szczególnie ważne, ponieważ rozpatrywanie dobrostanu w organizacji wyłącznie z poziomu hedonistycznego może być niewystarczające dla ogólnego, dobrego samopoczucia pracowników i ich efektywności (Puchalska-Kamińska, Czerw, 2017).

Aby dokonać kompleksowej diagnozy nauczycielek i nauczycieli, w niniejszym badaniu postanowiono zbadać zarówno składowe dobrostanu (ang. *well-being*) jak i złego samopoczucia (ang. *ill-being*). W związku z tym dokonano pomiaru:

- emocji w pracy (pozytywnych i negatywnych), zaangażowania w pracę, relacji ze współpracownikami, poczucia sensu w pracy i poczucia własnej skuteczności jako składowych **dobrostanu**,
- postrzeganego stresu w pracy, objawów wypalenia zawodowego i poczucia braku sensu w pracy jako składowych **złego samopoczucia**.

Poniżej przedstawiony został opis poszczególnych składowych modelu badawczego.

4.3. Definicje badanych zmiennych

Podczas tworzenia modelu badawczego, a następnie analizy i interpretacji danych przyjęto poniższe definicje opisujące badane konstrukty.

Pozytywne i negatywne emocje w pracy. Emocje to składnik afektywny samopoczucia (Seligman, 2011). Emocje w pracy są źródłem motywowania, uruchamiania, organizowania i podtrzymywania zachowań człowieka (Ghaffari, Shah, Bourgoyne, Nazri, Salleh, 2017). Gdy są pozytywne, mogą sprzyjać efektywnemu wykonywaniu zadań. Dzieje się tak, ponieważ – zgodnie z teorią poszerzającej i budującej funkcji pozytywnych emocji (Fredrickson, 1998, 2001) – pozytywne emocje i stany afektywne są przyczyną zwiększania repertuaru poznawczego i behawioralnego. Poprzez funkcję poszerzającą emocje pozytywne powodują, że jednostki dostrzegają więcej alternatyw dla własnego zachowania oraz chętniej przyjmują nowe informacje (Wright, Cropanzano, 2007). Konsekwencją tego jest funkcja budująca, czyli nabywanie nowych umiejętności oraz zyskiwanie zasobów fizycznych, psychicznych, intelektualnych i społecznych. Dzięki takim umiejętnościom i zasobom pracownicy są w stanie zwiększać swoją wydajność (Zelenski, Murphy, Jenkins, 2008) lub korygować ją wobec wymagań pracy (Paliga, 2021). W kontekście pracy fakt ten został potwierdzony poprzez udowodnienie, że emocje pozytywne są powiązane z obiektywnymi (np. pozytywna ocena przełożonego, osiągnięcia zawodowe) i subiektywnymi (np. poczucie samoskuteczności) wskaźnikami w pracy oraz zachowaniami dobrowolnymi, dodatkowymi i wykraczającymi poza rolę w relacjach ze współpracownikami i klientami (Czerw, 2020).

Negatywne doświadczenia emocjonalne, przeżywane z różną częstością i intensywnością, są wyrazem subiektywnej emocjonalnej oceny pracy (Jasiński, Derbis, 2022) oraz stanowią reakcję na sytuację stresową (Baka, 2012; Spector, Fox, 2005). W przeciwieństwie do emocji pozytywnych, mogą destabilizować skuteczne funkcjonowanie (Czerw, 2017) i dlatego mają tak samo istotne znaczenie w diagnozie pracowniczej.

Zaangażowanie w pracę. Zaangażowanie w pracę oznacza stan osobisty, w którym pracownik inwestuje dużo energii w wykonywane zadanie (Christian, Garza, Slaughter, 2011; Kahn, 1990). Zaangażowanie jest jednak pojęciem wielowymiarowym, które opisuje inwestycje dokonywane przez pracowników na poziomie fizycznym, poznawczym (umysłowym) i emocjonalnym celem dobrego wykonania pracy (Rich, LePine, 2010). Innymi słowy,

pracownika zaangażowanego charakteryzuje motywacja do tego, by angażować swoją energię, swój umysł i swoje emocje w wykonywanie zadań.

Relacje ze współpracownikami. Relacje ze współpracownikami to związki interpersonalne tworzone z innymi pracownikami firmy, które mają charakter zarówno sformalizowany, jak i nieformalny i których istotą jest dążenie do realizacji wspólnego celu pracy (Kulikowski, 2015). Ponieważ w relacjach tych obecne są konflikty i wysoki poziom współpracy oraz koordynacji (Airila i in., 2014), mogą być one źródłem emocji pozytywnych i negatywnych. Pozytywne relacje interpersonalne są związane z obniżonym stresem zawodowym, podczas gdy negatywne relacje ze współpracownikami wiążą się z niską satysfakcją z pracy (Hain, Francis, 2004).

Relacje ze współpracownikami służą czterem celom. Po pierwsze, pozwalają na socjalizację zawodową poprzez włączanie do grupy pozostałych pracowników. Po drugie, gdy są poprawne, relacje zawodowe przyczyniają się do poczucia solidarności w organizacji (np. poprzez obronę koleżanek i kolegów przed innymi osobami w firmie i poza nią). Po trzecie, wsparcie otrzymywane od innych jest cennym zasobem w sytuacji, w której pracownik jest zmuszony wyrazić sprzeciw wobec decyzji podejmowanych w organizacji. Po czwarte, angażowanie się we wspólne rytuały (np. świętowanie sukcesów w pracy) pozwala zbudować poczucie tożsamości grupy pracowników (Hodson, 1997). Z tych powodów umiejętność funkcjonowania w relacjach interpersonalnych w pracy jest postulowana jako jeden z niezbędnych czynników sukcesu zawodowego (Adler, Rosenfeld, Proctor, 2011).

Poczucie sensu w pracy. Sens pracy to ważny subiektywny stan psychiczny pracownika, który spełnia funkcję motywacyjną (Czerw, 2017). Pracownicy aktywnie dążą do odnalezienia sensu w swojej pracy, a sam sens jest dla nich tak samo ważny jak dobra płaca czy bezpieczeństwo w pracy (Pratt, Ashforth, 2003).

Sens pracy może być traktowany jako indywidualna, immanentna potrzeba, do której spełnienia ludzie dążą. W takim ujęciu to pracownik jest odpowiedzialny za poszukiwanie sensu. W perspektywie zarządczej poczucie sensu pracy jest preferencją, a nie potrzebą, co oznacza, że ludzie wolą odczuwać sens swoich działań, ale brak sensu nie jest znaczącą przyczyną złego samopoczucia (Lips-Wiersma, Morris, 2009). Przyczyną tak ujętego sensu pracy jest kontekst zawodowo-organizacyjny, zgodnie z którym sens może być kształtowany przez organizację i kontekst pracy (Czerw, 2020).

Poczucie własnej skuteczności. Poczucie własnej skuteczności to przekonanie jednostki, że jest ona w stanie tak efektywnie wykonać zaplanowaną czynność, by osiągnąć oczekiwany wynik (Ogińska-Bulik, Kaflik-Pieróg, 2003). Przekonanie to jest na tyle podstawowe dla człowieka, że stanowi o różnicy między nim a innymi ludźmi w zakresie myślenia, odczuwania i zachowania (Juczyński, 2000). Co więcej, niektórzy twierdzą, że przekonanie o własnej skuteczności jest najbardziej podstawowym ze wszystkich, a więc

pozostałe przekonania człowieka o sobie kształtują się na jego podstawie (Bandura, 2004). Ponieważ poczucie własnej skuteczności dotyczy efektywnie realizowanych działań, to zwiększa ono motywację jednostki, przez co jest ona w stanie osiągnąć lepsze rezultaty nawet w sytuacji doświadczanych przeszkód (Juczyński, 2000).

Postrzegany stres w pracy. Stres zawodowy jest kluczowym elementem diagnozy indywidualnej i organizacyjnej skoncentrowanej na funkcjonowaniu i obciążeniu psychospołecznym pracowników (Chirkowska-Smolak, Grobelny, 2016). W perspektywie psychologicznej stres zawodowy jest subiektywną oceną dokonywaną przez pracownika w sytuacji pracy (Chudzicka-Czupala, Żywiołek-Szeja, Paliga, Grabowski, Krauze, 2023). Zgodnie z powszechną i uznaną teorią stresu, jest on wynikiem transakcji między człowiekiem i środowiskiem, w którym wymagania środowiska przekraczają możliwości jednostki (Lazarus, Folkman, 1984). Stres w pracy jest również efektem wymagań przekraczających możliwości człowieka, przy czym wymagania te dotyczą wykonywanych zadań, warunków pracy i relacji społecznych w organizacji (Chirkowska-Smolak, Grobelny, 2016).

Wypalenie zawodowe. Zespół wypalenia zawodowego jest centralnym wskaźnikiem procesu deterioracji zdrowia w związku z wykonywaną pracą (Lesener, Gusy, Wolter, 2019). Wypalenie jest doświadczanym w związku z pracą stanem wyczerpania, na który składają się ekstremalne zmęczenie, dystans psychiczny, ograniczona zdolność regulacji procesów poznawczych (umysłowych) oraz emocjonalnych. Objawom tym może towarzyszyć obniżony nastrój oraz niespecyficzne psychologiczne i psychosomatyczne objawy dystresu (Schaufeli, De Witte, Desart, 2020, za: Basińska, Gruszczyńska, Schaufeli, 2021). Zespół wypalenia jest coraz powszechniejszym doświadczeniem wśród pracowników ze względu na odczuwany stres zawodowy (Chirkowska-Smolak, 2009), co stanowi sytuację wymagającą uwagi, ponieważ wypalenie zawodowe przyczynia się m.in. do wykonywania zadań z obniżoną jakością (Ostrowska, Mazur, 2017), obniżenia motywacji i satysfakcji z pracy, zwiększonej liczby konfliktów interpersonalnych czy wzmożonej absencji pracowników wynikającej z niezdolności do pracy (Sęczkowska, 2020).

Poczucie braku sensu w pracy. Doświadczenie braku sensu pracy odnosi się do eudajmonistycznej perspektywy dobrostanu. Jest ono wynikiem braku rezultatów lub zbyt długiego oczekiwania na rezultaty pracy. W przypadku nauczycieli jest ono przede wszystkim efektem braku postępów w rozwoju podopiecznych (Pyżalski, Merecz, 2010).

Dane metryczkowe. Ankieta kwestionariuszy została uzupełniona o dane metryczkowe, które dotyczyły: płci, wieku, zajmowanego stanowiska (kierownicze lub nie kierownicze), doświadczenia w pracy (mierzonego w latach), stopnia awansu zawodowego (nauczyciel początkujący, kontraktowy, mianowany lub dyplomowany), typu placówki (przedszkole, zespół szkolno-przedszkolny, szkoła podstawowa, liceum ogólnokształcące, technikum, szkoła branżowa, szkoła policealna, szkoła specjalna przysposabiająca do pracy),

statusu publiczno-prawnego placówki (publiczna lub niepubliczna) oraz kategorii miejscowości, w której znajduje się placówka (wieś, miasto do 5 tys., miasto do 10 tys., miasto do 100 tys., miasto powyżej 100 tys.).

4.4. Charakterystyka narzędzi pomiarowych

Do pomiaru wybranych składowych dobrostanu zawodowego nauczycieli wybrano narzędzia posiadające zweryfikowane właściwości psychometryczne.

Skala afektu w pracy (Zalewska, 2002) to 20-itemowe narzędzie do pomiaru pozytywnych i negatywnych afektów doświadczanych w pracy. Afekt pozytywny i negatywny jest szacowany osobno na podstawie 10 określeń – “czystych markerów” – najlepiej oddających treść poszczególnych stanów. Osoby badane ustosunkowują się do tego, jak intensywnie odczuwały dany afekt w ciągu ostatniego miesiąca, posługując się skalą odpowiedz od 1 – *bardzo słabo* do 7 – *bardzo silnie*. Rzetelność narzędzia mierzona współczynnikiem α Cronbacha wyniosła 0,88 (afekt pozytywny) i 0,87 (afekt negatywny), co stanowi wyniki satysfakcjonujące.

Skala zaangażowania w pracę (Rich, LePine, 2010) w wersji skróconej jest 9-itemowym narzędziem umożliwiającym pomiar ogólnego zaangażowania w pracę oraz jego wymiarów: fizycznego, emocjonalnego i poznawczego (umysłowego). Skala odpowiedzi mieści się w punktach od 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam* do 5 – *zdecydowanie się zgadzam*. Rzetelność α Cronbacha wyniosła 0,85 (ogólne zaangażowanie w pracę), 0,85 (zaangażowanie fizyczne), 0,77 (zaangażowanie emocjonalne), 0,89 (zaangażowanie poznawcze). Wszystkie wyniki są zadowalające.

Skala relacji ze współpracownikami (Hain, Francis, 2004) zawiera 5 pytań i pozwala na pomiar zadowolenia z relacji tworzonych z innymi ludźmi w pracy. Badani odpowiadają na pytania przy pomocy 7-stopniowej skali od 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam* do 7 – *zdecydowanie się zgadzam*. Rzetelność α Cronbacha całej skali wyniosła 0,96, co stanowi wynik bardzo wysoki i potwierdza spójność wewnętrzną narzędzia.

Skala znaczenia wykonywanych zadań (Morgeson, Humphrey, 2006) została użyta do pomiaru postrzeganego sensu w pracy. To krótkie narzędzie składa się z 3 pytań, na które badani odpowiadają, posługując się 5-stopniową skalą od 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam* do 5 – *zdecydowanie się zgadzam*. Rzetelność α Cronbacha całej skali wyniosła zadowalające 0,81.

Norweska skala poczucia własnej skuteczności nauczycieli (Baka, 2017) to 24-itemowe narzędzie do pomiaru poczucia własnej skuteczności nauczycieli w wymiarze ogólnym oraz w trzech aspektach: motywowania uczniów i dopasowanie programu do potrzeb uczniów, utrzymywania dyscypliny i kooperacji z rodzicami oraz nauczania uczniów i kooperacji ze współpracownikami. Zadaniem respondentów jest odpowiedź na każde pytanie

za pomocą 7-stopniowej skali, gdzie 1 oznacza *zdecydowanie nie jestem w stanie*, a 7 oznacza *zdecydowanie jestem w stanie*. Rzetelność α Cronbacha wyniosła 0,97 (ogólne poczucie własnej skuteczności), 0,95 (motywowanie uczniów i dopasowanie programu do ich potrzeb), 0,93 (utrzymywanie dyscypliny i kooperacji z rodzicami), 0,92 (nauczanie uczniów i kooperacja ze współpracownikami). Każdy wynik jest bardzo satysfakcjonujący.

Kwestionariusz Postrzeganego Stresu w Pracy (Chirkowska-Smolak, Grobelny, 2016) jest 10-itemowym narzędziem do pomiaru doświadczanego przez pracowników stresu w okresie ostatniego miesiąca (30 dni). Osoby badane odpowiadają na pytania przy pomocy 5-stopniowej skali od 0 – *nigdy* do 4 – *bardzo często*. Rzetelność α Cronbacha całej skali wyniosła wysokie 0,86.

Metoda do oceny wypalenia zawodowego BAT-PL (Basińska, Gruszczyńska, Schaufeli, 2021) została wykorzystana jako wskaźnik podstawowych objawów wypalenia zawodowego (wyczerpania, pogorszenia funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego oraz zdystansowania psychicznego; 12 pytań) oraz objawów wtórnych (dystresu psychologicznego i skarg psychosomatycznych; 10 pytań). Badani odpowiadają na pytania za pomocą 5-stopniowej skali od 1 – *nigdy* do 5 – *zawsze*. Rzetelność α Cronbacha wyniosła 0,87 (ogólny poziom objawów podstawowych), 0,88 (wyczerpanie), 0,82 (pogorszenie funkcjonowania poznawczego), 0,82 (pogorszenie funkcjonowania emocjonalnego), 0,55 (zdystansowanie psychiczne) oraz 0,90 (ogólny poziom objawów wtórnych). Rzetelność wszystkich podskal, poza zdystansowaniem psychicznym, jest wysoka i zadowalająca. Jedynie dla skali zdystansowania psychicznego wskaźnik α Cronbacha okazał się być niski, ale zdecydowano o utrzymaniu wszystkich pytań wchodzących w skład tej skali, analogicznie wobec oryginalnej wersji narzędzia.

Skala braku sensu pracy (Pyżalski, 2008) to 3-itemowe narzędzie, w którym badani ustosunkowują się do pytań o brak rezultatów lub zbyt długi czas oczekiwania na rezultaty w pracy z uczniami przy pomocy 5-stopniowej skali od 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam* do 5 – *zdecydowanie się zgadzam*. Rzetelność α Cronbacha całej skali wyniosła 0,86.

5. Charakterystyka procedury badawczej i próby osób badanych

Badanie miało zasięg ogólnopolski i było prowadzone w lutym i marcu 2023 roku za pośrednictwem platformy internetowej. Przed przystąpieniem do udziału w ankiecie osoby badane były informowane o celu badania, jego anonimowości i dobrowolności oraz możliwości rezygnacji z uczestnictwa w dowolnym momencie. Każda z osób badanych wyrażała zgodę na udział w badaniu oraz wykorzystanie wyników w formie zbiorczej.

W badaniu wzięło udział 7106 osób, z czego 6067 (85,4%) to kobiety, 940 (13,2%) to mężczyźni, 11 (0,2%) to osoby niebinarne, a 88 osób (1,2%) nie zdecydowało się podać informacji o płci. Respondentki i respondenci byli w wieku od 21 do 76 lat (średnia wieku $47,38 \pm 9,08$) z doświadczeniem w zawodzie nauczycielskim od 3 miesięcy do 58 lat (średnie doświadczenie $22,55 \pm 10,55$). Najbardziej liczna grupa osób badanych mieszka na wsi (2455; 34,5%), 399 osób (5,6%) w mieście do pięciu tysięcy mieszkańców, 598 osób (8,4%) zamieszkuje miasto do dziesięciu tysięcy mieszkańców, 1802 osoby (25,4%) miasto do stu tysięcy mieszkańców, a 1852 osoby (26,1%) mieszka w mieście powyżej stu tysięcy mieszkańców.

Spośród wszystkich osób badanych, 275 (3,9%) było nauczycielkami i nauczycielami początkującymi, 795 (11,2%) to nauczycielki i nauczyciele kontraktowi, 1189 (16,7%) to nauczycielki i nauczyciele mianowani, a najliczniejszą grupę, bo 4847 (68,2%) stanowiły nauczycielki i nauczyciele dyplomowani. Ponadto zdecydowaną większość (6069; 85,4%) stanowiły osoby na stanowiskach niekierowniczych.

Dane uzyskane odnośnie rodzaju placówki, w której zatrudnione są osoby badane, wskazują, że 165 osób (2,3%) pracuje w przedszkolach, 745 osób (10,5%) w zespołach szkolno-przedszkolnych, 4428 osób (62,3%) jest zatrudnionych w szkołach podstawowych, 786 osób (11,1%) w liceach ogólnokształcących, 664 osoby (9,3%) pracują w technikach, 95 osób (1,3%) w szkołach branżowych, 55 osób (0,8%) w szkołach specjalnych, a 11 osób (0,2%) jest zatrudnionych w szkołach policealnych. 156 osób (2,2%) nie zdecydowało się udzielić informacji o głównym miejscu zatrudnienia. Zdecydowana większość respondentów i respondentek (6719; 94,6%) pracuje w placówkach publicznych, pozostałe 387 osób (5,4%) w placówkach niepublicznych.

6. Analiza statystyczna wyników

6.1. Statystyki opisowe

Analizę statystyczną rozpoczęto od obliczenia statystyk opisowych badanych zmiennych, w tym: średniej, odchylenia standardowego, wartości minimalnych i maksymalnych oraz skośności i kurtozy rozkładu. Dwie ostatnie statystyki posłużyły do wyciągnięcia wniosku o normalności rozkładu zmiennych. Aby dokonać charakterystyki każdej zmiennej, obliczono również procentowy udział sumarycznych odpowiedzi na pytania w ramach podskal i całych skal narzędzi pomiarowych (kwestionariuszy ankiety). Na podstawie konstrukcji narzędzi oraz wyników uzyskanych przez osoby badane przyjęto, że sumaryczne odpowiedzi mieszczą się w wartościach punktów możliwych do uzyskania w poszczególnych kwestionariuszach, a przedziały poszczególnych odpowiedzi (np. *bardzo słabo, słabo, raczej słabo, umiarkowanie, raczej silnie, silnie* i *bardzo silnie*) wynikają z kotwic na skalach odpowiedzi w kwestionariuszach. Wartości statystyk opisowych wszystkich badanych zmiennych zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe badanych zmiennych dobrostanu i złego samopoczucia

Zmienna	M(SD)	Min-Max	S	K
Pozytywne emocje	42,53(11,92)	10 – 70	-0,03	-0,43
Negatywne emocje	37,34(11,72)	10 – 70	0,12	-0,30
Zaangażowanie w pracę	39,07(5,05)	9 – 45	-1,42	3,18
Zaangażowanie fizyczne	14,04(1,61)	3 – 15	-2,32	7,37
Zaangażowanie poznawcze	13,68(1,88)	3 – 15	-1,83	4,35
Zaangażowanie emocjonalne	11,35(2,74)	3 – 15	-0,71	-0,04
Relacje interpersonalne	25,25(7,07)	5 – 35	-0,68	-0,03
Sens pracy	11,24(2,74)	3 – 15	-0,62	0,05
Poczucie skuteczności	117,00(26,68)	24 – 168	-0,55	0,18
Poczucie skuteczności – motywowanie uczniów	45,00(12,88)	10 – 70	-0,36	-0,35
Poczucie skuteczności – utrzymanie dyscypliny	35,34(8,50)	7 – 49	-0,70	0,16
Poczucie skuteczności – nauczanie i kooperacja	36,66(7,79)	7 – 49	-0,87	0,80
Stres w pracy	20,99(7,66)	0 – 40	-0,20	-0,51
Wypalenie zawodowe (objawy podstawowe)	28,79(7,91)	12 – 60	0,32	0,02
Wypalenie zawodowe – wyczerpanie	10,13(2,96)	3 – 15	-0,37	-0,44
Wypalenie zawodowe – pogorszenie f. poznawczego	5,57(2,22)	3 – 15	0,85	0,68
Wypalenie zawodowe – pogorszenie f. emocjonalnego	5,55(2,37)	3 – 15	0,92	0,50
Wypalenie zawodowe – zdystansowanie psychiczne	7,53(2,62)	3 – 15	0,37	-0,23
Wypalenie zawodowe (objawy wtórne)	28,10(9,03)	10 – 50	0,10	-0,73
Brak sensu pracy	8,60(3,24)	3 – 15	0,06	-0,82

Adnotacja. S – skośność, K – kurtoza.

Kolorem zielonym oznaczono zmienne dobrostanu, kolorem czerwonym zmienne złego samopoczucia.

Kursywą zapisano wymiary (podskale) zmiennych.

N = 7106.

Celem porównania poziomów poszczególnych składowych dobrostanu (tj. pozytywnych i negatywnych emocji, wymiarów zaangażowania w pracę, jakości relacji interpersonalnych, sensu pracy i wymiarów poczucia własnej skuteczności) dokonano także analizy, w której średnie wyniki dla każdej zmiennej w próbie podzielono przez maksymalne możliwe do uzyskania punkty (wynikające z zastosowanych narzędzi). W ten sposób

możliwym stało się wzajemne porównanie poziomów każdej zmiennej uzyskanej przez osoby badane. Graficzną prezentację wyników przedstawiono na rysunku 1.

Średni poziom składowych dobrostanu w grupie nauczycieli



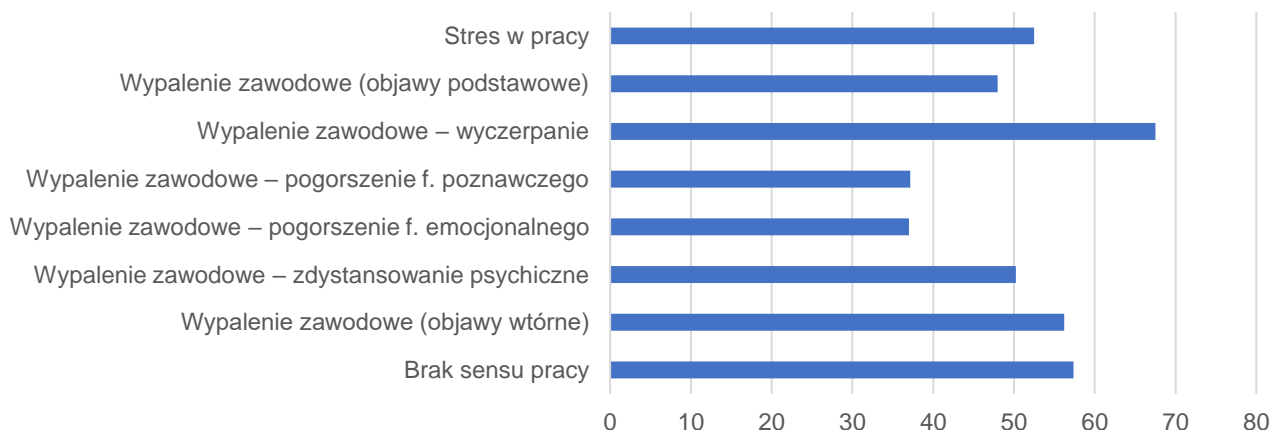
Rysunek 1. Średni poziom składowych dobrostanu w grupie nauczycieli.

Okazuje się, że nauczycielki i nauczyciele uzyskali najwyższy wynik w zakresie zaangażowania w pracę, szczególnie w wymiarze zaangażowania fizycznego i poznawczego, z mniejszym natężeniem zaangażowania emocjonalnego. Niższe, ale wciąż wysokie wyniki, zostały osiągnięte odnośnie poczucia sensu własnej pracy oraz w wymiarze poczucia skuteczności w nauczaniu uczniów i kooperacji ze współpracownikami. Nieznacznie niższe wartości osiągnęły wymiary jakości relacji interpersonalnych, skuteczności w utrzymywaniu dyscypliny oraz ogólnego poczucia skuteczności w pracy nauczyciela. Widocznie niższe okazało się natomiast przekonanie o skuteczności odnośnie motywowania uczniów do pracy. Poziom dwóch ostatnich składowych dobrostanu, tj. pozytywnych i negatywnych emocji, osiągnął najniższe wartości, przy czym nauczyciele doświadczają więcej emocji pozytywnych niż negatywnych. Jednocześnie należy stwierdzić, że i te składowe dobrostanu można uznać za doświadczane w sposób umiarkowany.

Analogiczną analizę przeprowadzono dla składowych złego samopoczucia (tj. postrzeganego stresu w pracy, podstawowych i wtórnych objawów wypalenia zawodowego oraz poczucia braku sensu pracy). Wyniki analizy zaprezentowano na rysunku 2. Uzyskane dane sugerują, że najwyższy poziom złego samopoczucia dotyczy objawu wypalenia zawodowego jakim jest wyczerpanie, które wśród nauczycieli jest na wysokim poziomie. Następnymi pod względem intensywności elementami złego samopoczucia są przekonanie o braku sensu własnej pracy oraz wtórne objawy wypalenia zawodowego (czyli dystres psychologiczny i skargi psychosomatyczne). Niższe wartości, które można uznać za umiarkowane w nasileniu, nauczyciele uzyskali w zakresie postrzeganego stresu w pracy,

objawu wypalenia w postaci zdystansowania psychicznego oraz ogólnego poziomu objawów podstawowych wypalenia. Najbardziej doświadczane przez nauczycieli jest pogorszenie funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego.

Średni poziom składowych złego samopoczucia w grupie nauczycieli



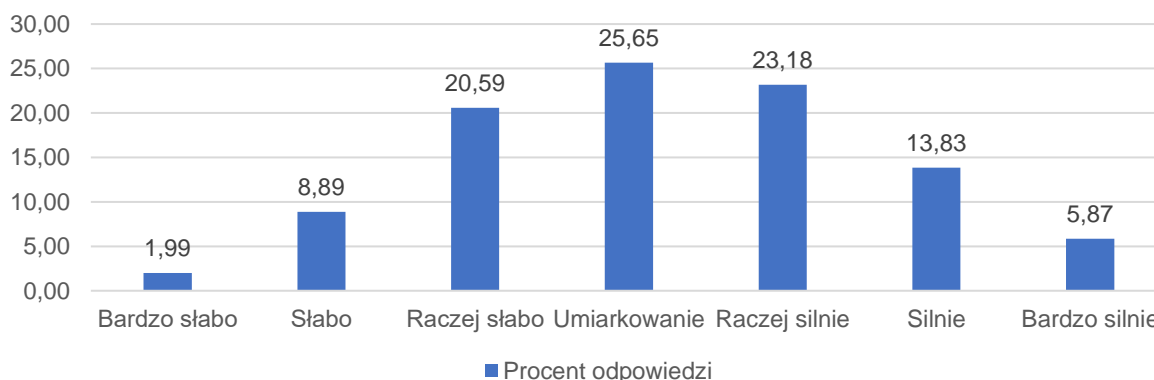
Rysunek 2. Średni poziom składowych złego samopoczucia w grupie nauczycieli.

6.1.1. Pozytywne i negatywne emocje

Poziom pozytywnych i negatywnych emocji w grupie zbadanych nauczycielek i nauczycieli oscyluje wokół umiarkowanego, przy czym osoby badane doświadczają statystycznie więcej emocji pozytywnych niż negatywnych ($t(7105) = 19,54, p < 0,001$), ale efekt ten jest słaby (d Cohena = 0,23).

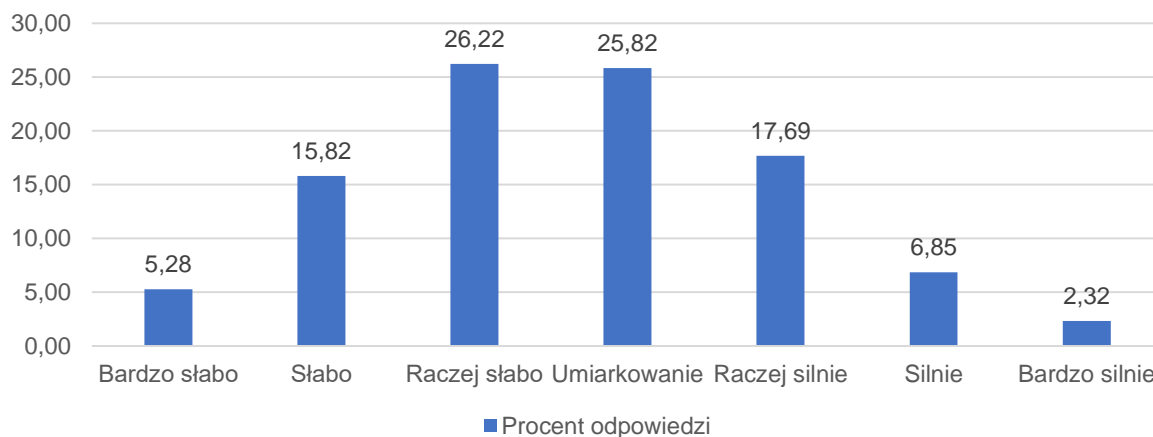
Wskazówkę odnośnie umiarkowanego poziomu emocji pozytywnych i negatywnych stanowi także procentowy udział sumarycznych odpowiedzi na pytania kwestionariusza, który zaprezentowano na rysunkach 3 (emocje pozytywne) i 4 (emocje negatywne). Ryciny pokazują, że najliczniejszy procent sumarycznych odpowiedzi dotyczy właśnie *poziomu umiarkowanego*.

Emocje pozytywne w pracy



Rysunek 3. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o doświadczane w pracy emocje pozytywne.

Emocje negatywne w pracy

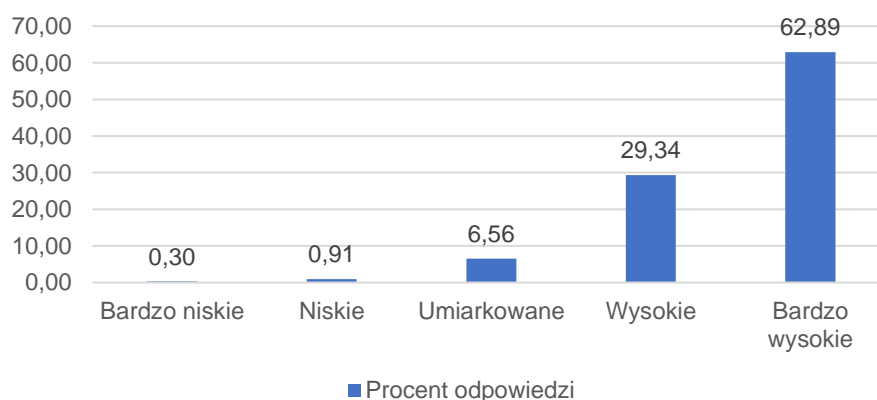


Rysunek 4. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o doświadczane w pracy emocje negatywne.

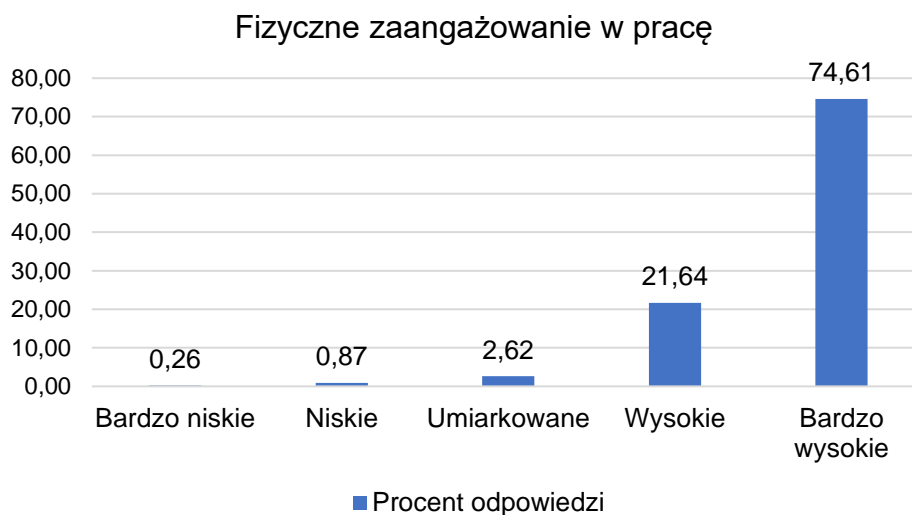
6.1.2. Zaangażowanie w pracę

Nauczycielki i nauczyciele przejawiają bardzo wysoki poziom zaangażowania w pracę, zarówno ogólnego, jak i fizycznego oraz poznawczego, a także wysoki poziom zaangażowania emocjonalnego. Fakt ten widoczny jest zarówno w wartościach średnich uzyskanych przez osoby badane (tabela 1), jak i na rysunkach 5, 6, 7 i 8, które prezentują procentowy rozkład sumarycznych odpowiedzi uzyskanych w ramach całej skali zaangażowania w pracę, jak i poszczególnych jej podskalach. Widać, że najliczniejszy procent sumarycznych odpowiedzi pojawia się w kategorii zaangażowania *bardzo wysokiego* i *wysokiego*.

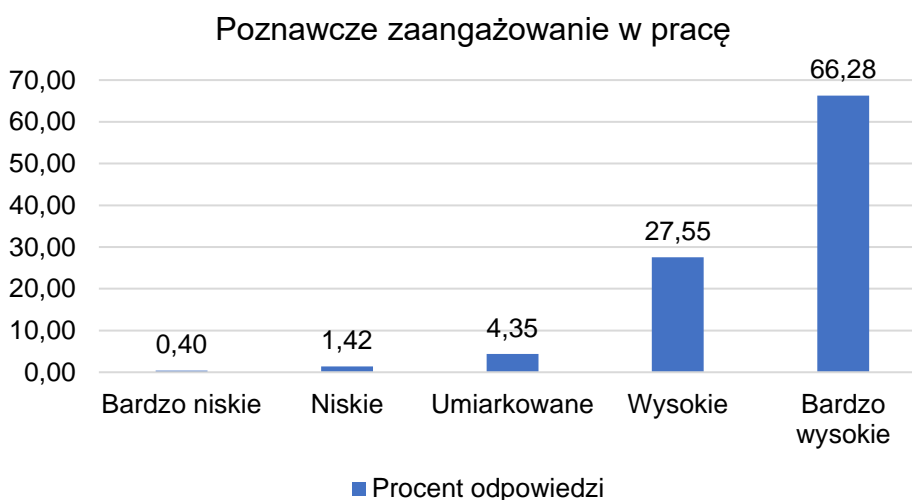
Ogólne zaangażowanie w pracę



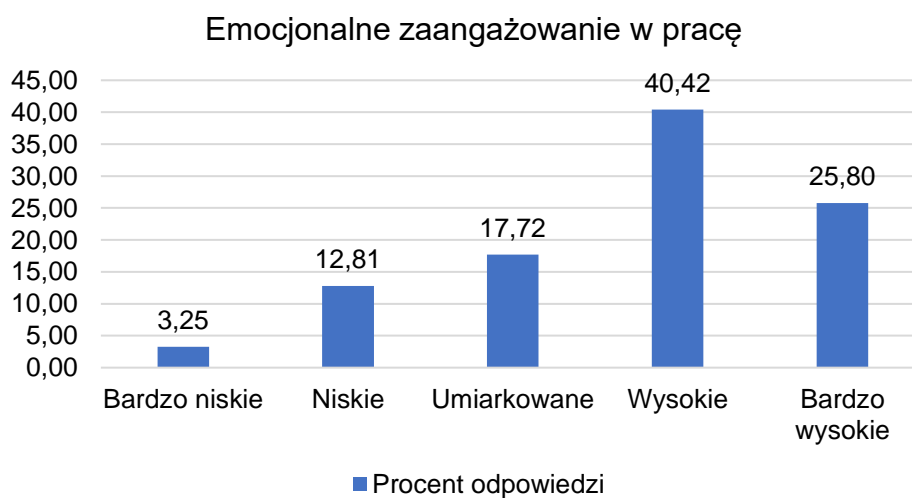
Rysunek 5. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o ogólne zaangażowanie w pracę.



Rysunek 6. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o fizyczne zaangażowanie w pracę.



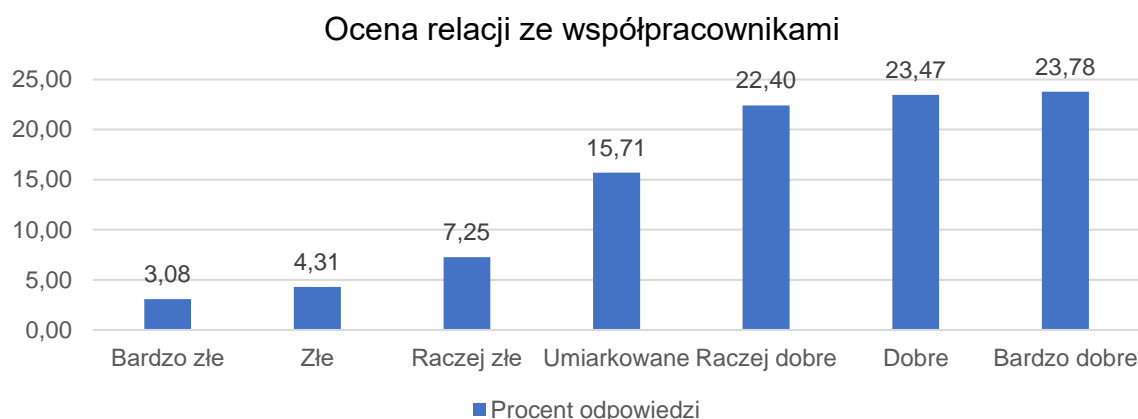
Rysunek 7. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o poznawcze zaangażowanie w pracę.



Rysunek 8. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o emocjonalne zaangażowanie w pracę.

6.1.3. Relacje interpersonalne

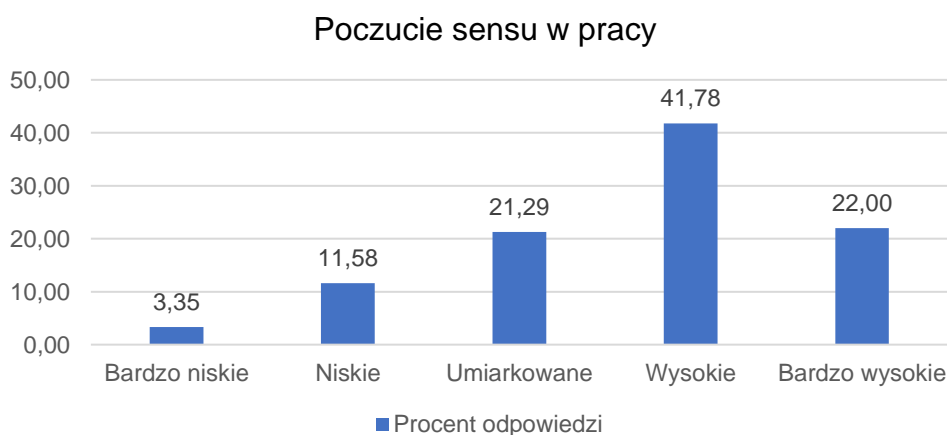
Nauczycielki i nauczyciele, którzy wzięli udział w badaniu, przeciętnie ocenili relacje interpersonalne w pracy jako raczej dobre, co przejawia się w wyniku średnim dla tej zmiennej (tabela 1) oraz w procentowym udziale sumarycznych odpowiedzi uzyskanych w kwestionariuszu (rysunek 9), na którym dominują odpowiedzi w kategoriach *raczej dobre*, *dobre* i *bardzo dobre*.



Rysunek 9. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o emocjonalne zaangażowanie w pracę.

6.1.4. Sens pracy

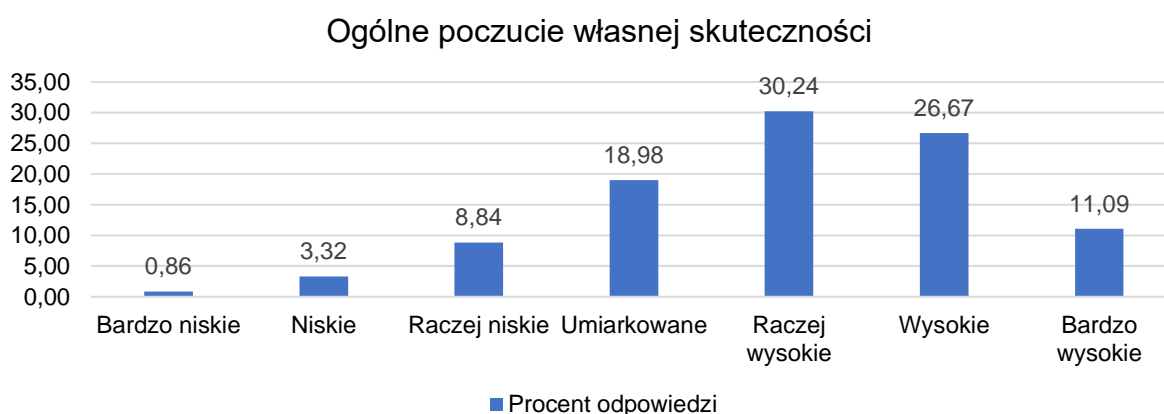
Doświadczany przez osoby badane sens pracy można określić jako wysoki, na co wskazuje zarówno wynik średni w grupie (tabela 1) oraz rysunek 10, na którym najliczniejszy procent sumarycznych odpowiedzi dotyczy kategorii *wysokiego* sensu pracy.



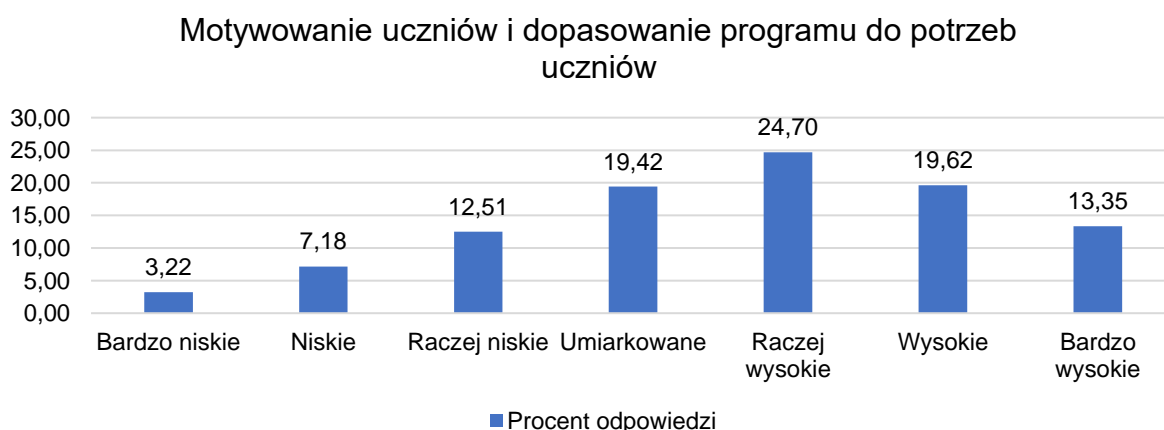
Rysunek 10. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o doświadczany sens pracy.

6.1.5. Poczucie samoskuteczności

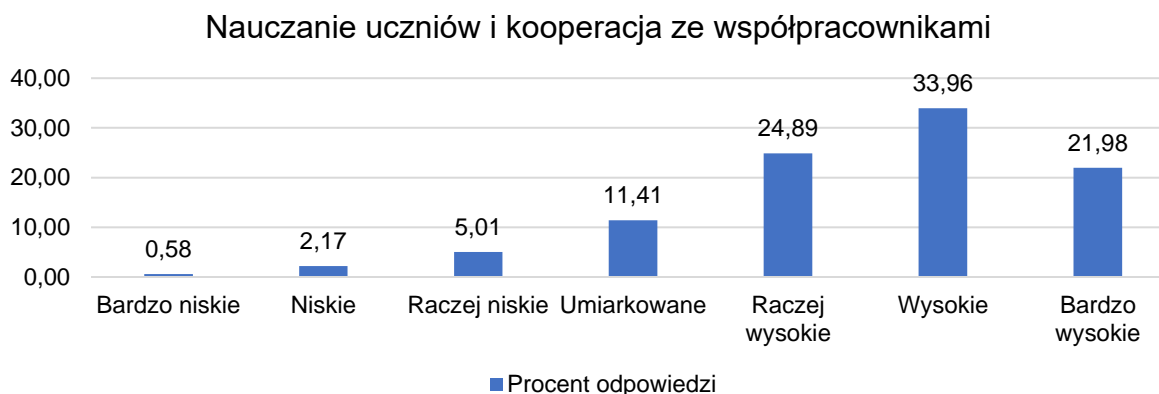
Poczucie ogólnej samoskuteczności w grupie nauczycielek i nauczycieli jest na poziomie umiarkowanie wysokim, co odzwierciedla się w średnim wyniku w próbie (tabela 1) oraz na rysunku 11, gdzie największy procent odpowiedzi mieści się w kategorii *raczej wysokiego* poczucia samoskuteczności. W zakresie poszczególnych wymiarów samoskuteczności nauczycielek i nauczycieli, przekonanie o możliwości motywowania uczniów i dopasowania programu do ich potrzeb można określić jako umiarkowanie wysokie (rysunek 12), natomiast możliwości nauczania uczniów i kooperacji ze współpracownikami (rysunek 13) oraz możliwości utrzymania dyscypliny i kooperacji z rodzicami (rysunek 14) zostały wskazane przez większość jako wysokie.



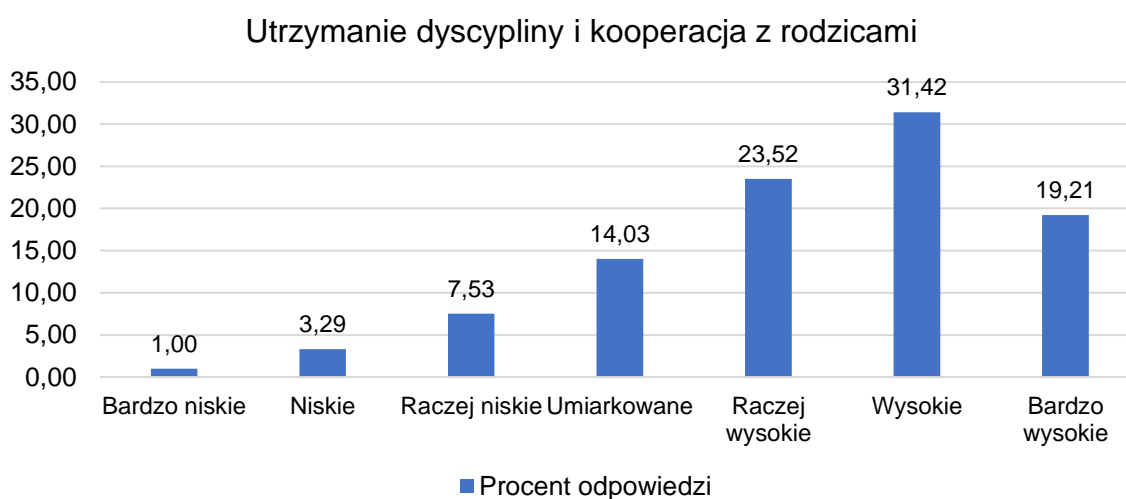
Rysunek 11. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o ogólne poczucie samoskuteczności.



Rysunek 12. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o poczucie samoskuteczności w zakresie motywowania uczniów i dopasowania programu do ich potrzeb.



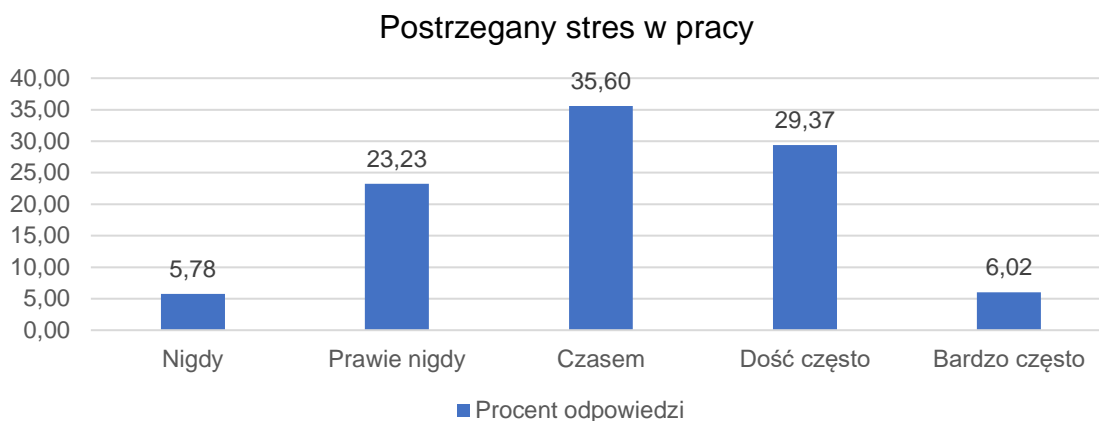
Rysunek 13. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o poczucie samoskuteczności w zakresie nauczania uczniów i kooperacji ze współpracownikami.



Rysunek 14. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o poczucie samoskuteczności w zakresie utrzymania dyscypliny i kooperacji z rodzicami.

6.1.6. Stres w pracy

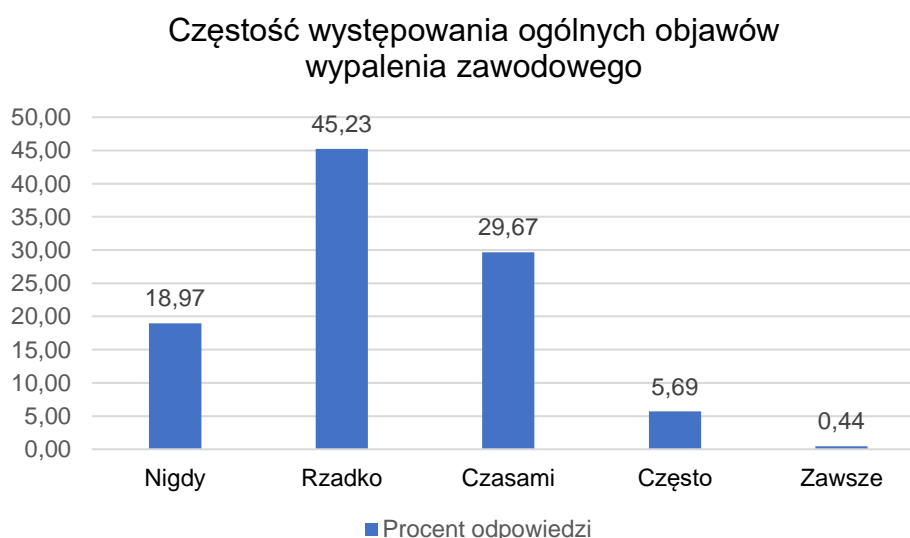
Wyniki uzyskane odnośnie stresujących myśli i odczuć w pracy świadczą, że nauczycielki i nauczyciele postrzegają stres na poziomie umiarkowanym. Wskazuje na to średni wynik uzyskany w próbie (tabela 1) oraz procent sumarycznych odpowiedzi (rysunek 15), w którym najwięcej respondentek i respondentów ujawniło, że *czasem* stresują się w pracy.



Rysunek 15. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o postrzegany stres w pracy.

6.1.7. Wypalenie zawodowe

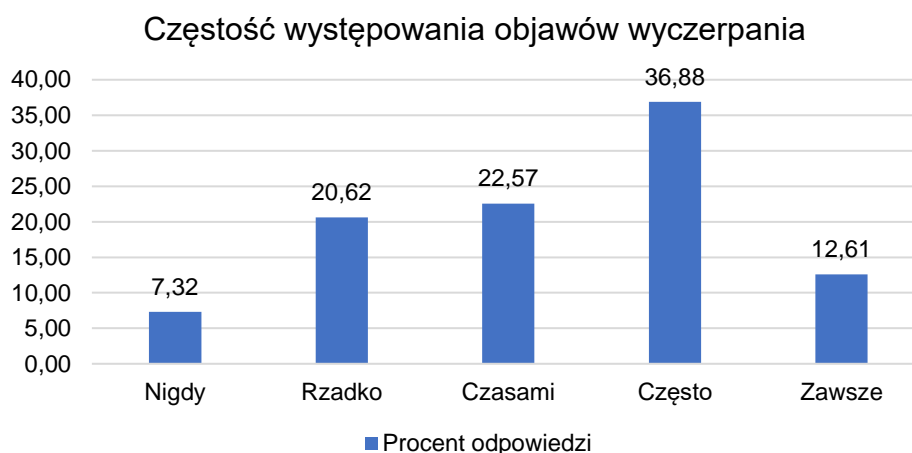
W zakresie ogólnych objawów wypalenia zawodowego respondentki i respondenci uzyskali wynik przeciętny (tabela 1), co widoczne jest również w procentowym rozkładzie sumarycznych odpowiedzi (rysunek 16), gdzie dwie najliczniejsze kategorie odpowiedzi to *rzadko* i *czasami*.



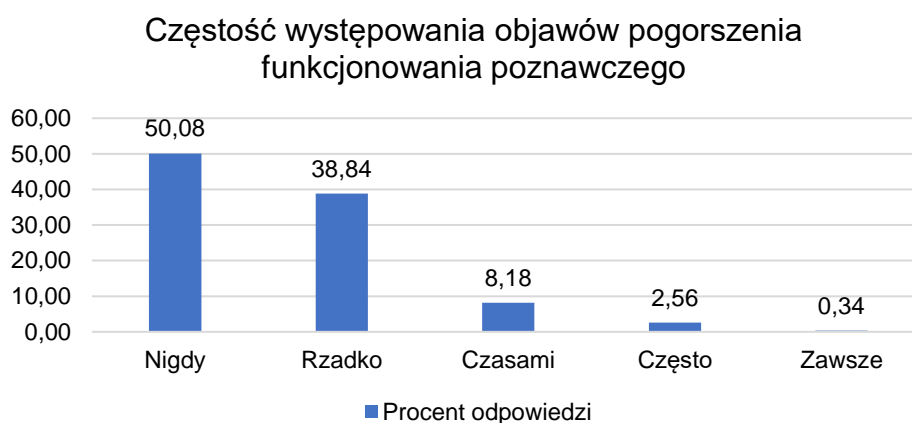
Rysunek 16. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o ogólne objawy wypalenia zawodowego.

Wykorzystane w badaniu narzędzie pozwala na pogłębioną analizę objawów wypalenia zawodowego, dzięki której można wyciągnąć wniosek, że wśród ogólnych objawów wypalenia zawodowego w grupie nauczycielek i nauczycieli dominuje wyczerpanie, którego nauczyciele doświadczają *często* (rysunek 17) oraz zdystansowanie psychiczne, którego doświadczają

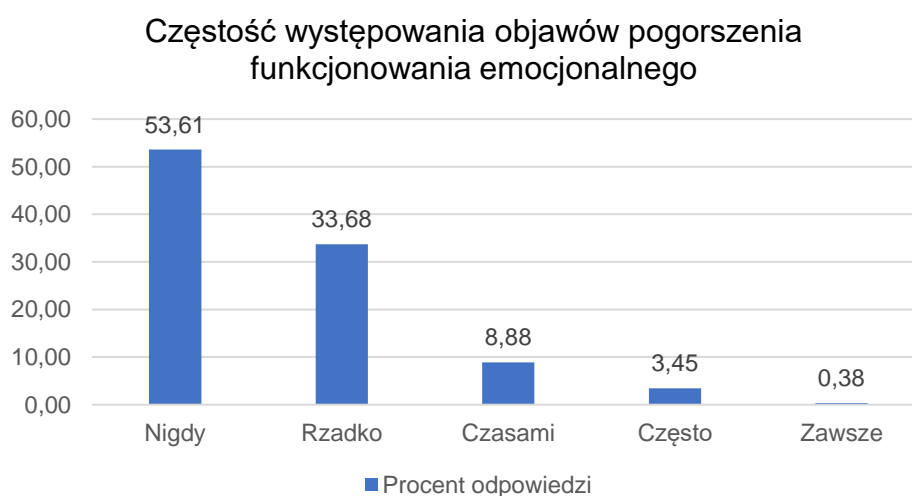
czasami lub rzadko (rysunek 20). Z mniejszą intensywnością grupę badanych charakteryzuje pogorszenie funkcjonowania poznawczego (rysunek 18) i emocjonalnego (rysunek 19).



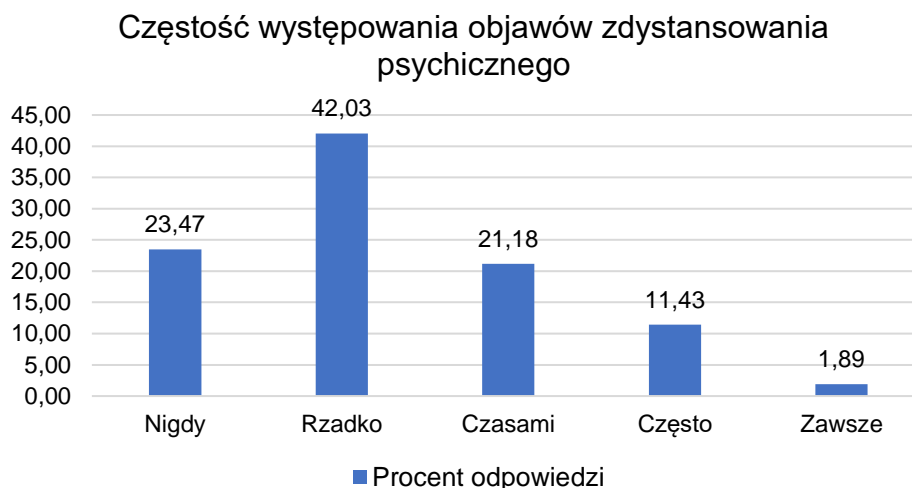
Rysunek 17. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o wyczerpanie.



Rysunek 18. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o pogorszenie funkcjonowania poznawczego.

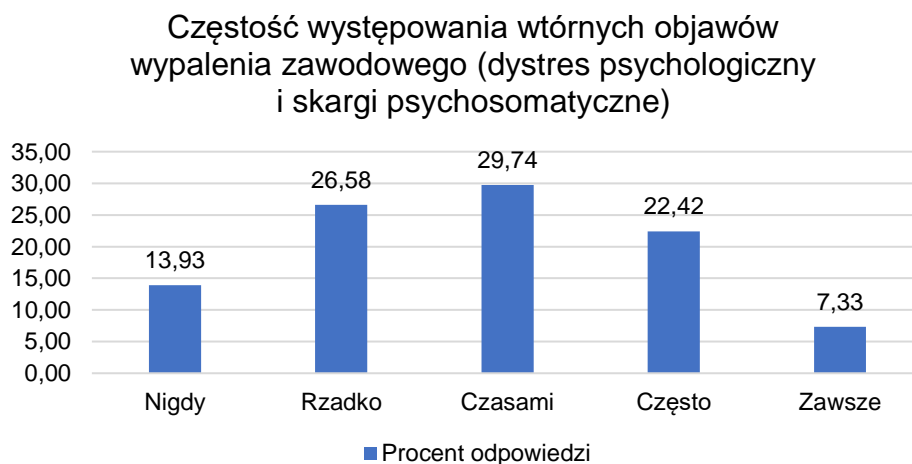


Rysunek 19. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o pogorszenie funkcjonowania emocjonalnego.



Rysunek 20. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o zdystansowanie psychiczne.

W analizie objawów wypalenia zawodowego możliwe jest również wskazanie na poziom wtórnych objawów, w tym dystresu psychologicznego i skarg psychosomatycznych. Okazuje się, że zbadane nauczycielki i nauczyciele doświadczają ich na poziomie przeciętnym (tabela 1), co uwidacznia się na rysunku 21, gdzie dominującą kategorią odpowiedzi jest kategoria *czasami*.

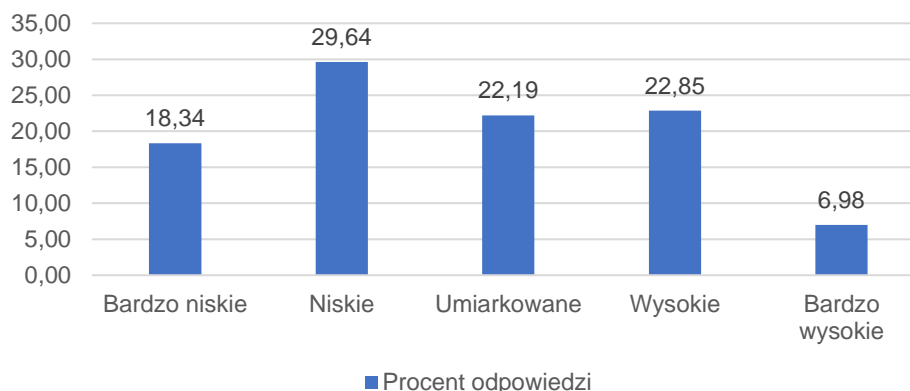


Rysunek 21. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o wtórne objawy wypalenia zawodowego.

6.1.8. Brak sensu pracy

Grupa osób badanych przejawia poczucie braku sensu pracy na poziomie przeciętnym (tabela 1). Odpowiedzi respondentek i respondentów były zróżnicowane, co widać na rysunku 22, gdzie cztery z pięciu kategorii odpowiedzi (*bardzo niskie, niskie, umiarkowane i wysokie*) są licznie reprezentowane.

Poczucie braku sensu pracy



Rysunek 22. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o poczucie braku sensu pracy.

6.2. Analiza korelacji między zmiennymi

Serię analiz korelacji wykonano przy pomocy analiz parametrycznych, umożliwiających wskazanie współczynnika Pearsona. Fakt ten wynika z wartości skośności i kurtozy nieprzekraczających dopuszczalnych wartości (Hair, Black, Babin, Anderson, 2010) dla wszystkich zmiennych poza zaangażowaniem fizycznym. Jednocześnie dla tejże zmiennej porównano współczynniki korelacji parametrycznych i nieparametrycznych z pozostałymi zmiennymi i okazały się być one nieistotnie różne. Dlatego całość wyników serii analiz korelacji zostanie zaprezentowana ze wskazaniem współczynnika Pearsona.

Współczynniki korelacji zostały poddane analizie na podstawie kryteriów sformułowanych przez Guilford'a (1966), który ustalił, iż wartość $r = 0$ oznacza brak korelacji, natomiast $r = 1$ korelację pełną. Pozostałe wartości r zinterpretowane zostały według następujących przedziałów:

- $0,0 < r < 0,1$ oznacza korelację nikłą,
- $0,1 \leq r < 0,3$ oznacza korelację słabą,
- $0,3 \leq r < 0,5$ to korelacja średnia,
- $0,5 \leq r < 0,7$ to korelacja wysoka,
- $0,7 \leq r < 0,9$ to korelacja bardzo wysoka,
- $0,9 \leq r < 1$ to korelacja niemal pełna.

Pierwszą analizę korelacji przeprowadzono dla ogólnych wyników zmiennych dobrostanu i złego samopoczucia. Wyniki tejże analizy zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Korelacje Pearsona między zmiennymi dobrostanu i złego samopoczucia (wyniki ogólne)

Zmienna	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Pozytywne emocje									
(2) Negatywne emocje	-0,73								
(3) Zaangażowanie w pracę	0,53	-0,35							
(4) Relacje interpersonalne	0,33	-0,34	0,28						
(5) Sens pracy	0,29	-0,20	0,40	0,26					
(6) Poczucie skuteczności	0,40	-0,33	0,41	0,27	0,32				
(7) Stres w pracy	-0,65	0,78	-0,32	-0,35	-0,18	-0,38			
(8) Wypalenie zawodowe (objawy podstawowe)	-0,66	0,67	-0,48	-0,33	-0,23	-0,41	0,70		
(9) Wypalenie zawodowe (objawy wtórne)	-0,55	0,64	-0,26	-0,27	-0,14	-0,28	0,66	0,69	
(10) Brak sensu pracy	-0,34	0,32	-0,26	-0,12	-0,18	-0,43	0,38	0,40	0,31

Adnotacja. Wszystkie korelacje istotne na poziomie $p < 0,001$.

Kolorem zielonym oznaczono zmienne dobrostanu, kolorem czerwonym zmienne złego samopoczucia.

$N = 7106$.

Obraz uzyskanych związków między zmiennymi odzwierciedla teoretyczne założenia dobrostanu i złego samopoczucia w miejscu pracy. Pozytywne emocje, ogólne zaangażowanie w pracę, jakość relacji interpersonalnych, poczucie sensu pracy i poczucie samoskuteczności są wzajemnie skorelowane w sposób pozytywny, a siła związków przyjmuje wartości od słabych po umiarkowane.

Zmienne złego samopoczucia, w tym negatywne emocje, postrzegany stres w pracy, poziom podstawowych i wtórnych objawów wypalenia zawodowego i przekonanie o braku sensu pracy również są ze sobą wzajemnie skorelowane w sposób pozytywny. Siła tych związków jest większa niż w przypadku zmiennych dobrostanu i przyjmuje wartości od średnich do wysokich.

Również w przypadku związków między zmiennymi dobrostanu i złego samopoczucia uwidaczniają się zakładane zależności. Wszystkie składowe dobrego samopoczucia korelują negatywnie ze zmiennymi złego samopoczucia, przy czym najsilniejsze związki widoczne są w przypadku emocji negatywnych, które wysoko lub średnio korelują z negatywnymi emocjami, postrzeganym stresem w pracy, podstawowymi i wtórnymi objawami wypalenia zawodowego oraz poczuciem braku sensu pracy. Najslabsze, ale wciąż istotne, korelacje negatywne ujawniły się w przypadku poczucia sensu pracy i wszystkich zmiennych złego samopoczucia.

Druga analiza korelacji dotyczyła związków między zmiennymi dobrostanu i złego samopoczucia z wymiarami zaangażowania w pracę (zaangażowaniem fizycznym, poznawczym i emocjonalnym). Wyniki analizy zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Korelacje Pearsona między zaangażowaniem w pracę i pozostałymi zmiennymi dobrostanu oraz złego samopoczucia

Zmienna	Zaangażowanie fizyczne	Zaangażowanie poznawcze	Zaangażowanie emocjonalne
Pozytywne emocje	0,17	0,29	0,68
Negatywne emocje	0,02	-0,14	-0,56
Relacje interpersonalne	0,10	0,16	0,35
Sens pracy	0,24	0,28	0,40
Poczucie skuteczności – motywowanie uczniów	0,18	0,25	0,41
Poczucie skuteczności – utrzymanie dyscypliny	0,18	0,26	0,39
Poczucie skuteczności – nauczanie i kooperacja	0,21	0,30	0,36
Stres w pracy	0,04	-0,12	-0,53
Wypalenie zawodowe – wyczerpanie	0,05	-0,12	-0,53
Wypalenie zawodowe – pogorszenie f. poznawczego	-0,17	-0,36	-0,38
Wypalenie zawodowe – pogorszenie f. emocjonalnego	-0,11	-0,23	-0,35
Wypalenie zawodowe – zdystansowanie psychiczne	-0,14	-0,26	-0,60
Wypalenie zawodowe – objawy wtórne	0,06	-0,09	-0,45
Brak sensu pracy	-0,10	-0,14	-0,33

Adnotacja. Wszystkie korelacje powyżej 0,10 istotne na poziomie $p < 0,001$.

Kolorem zielonym oznaczono zmienne dobrostanu, kolorem czerwonym zmienne złego samopoczucia.

$N = 7106$.

Zdecydowana większość związków między zmiennymi okazała się istotna statystycznie. Trzy wymiary zaangażowania w pracę korelują pozytywnie z pozytywnymi emocjami w pracy, jakością relacji interpersonalnych, poczuciem sensu pracy i trzema wymiarami poczucia samoskuteczności. Najwyższe korelacje, które osiągnęły poziom średni lub wysoki, widoczne są dla zaangażowania emocjonalnego i wszystkich zmiennych dobrostanu.

Analogiczna sytuacja ma miejsce w przypadku zależności wymiarów zaangażowania i zmiennych złego samopoczucia. Ujemne wartości współczynników korelacji świadczą o negatywnych związkach zaangażowania z negatywnymi emocjami, postrzeganym stresem w pracy, wymiarami podstawowych i wtórnych objawów wypalenia zawodowego oraz poczuciem braku sensu pracy. Najwyższe wartości współczynników widoczne są ponownie dla zaangażowania emocjonalnego, które przeciętnie lub silnie koreluje ze zmiennymi złego samopoczucia.

Trzecia analiza korelacji została przeprowadzona dla związków trzech wymiarów poczucia skuteczności nauczycieli z wymiarami dobrostanu i złego samopoczucia. Wyniki tej analizy zostały zawarte w tabeli 4.

Tabela 4. Korelacje Pearsona między poczuciem samoskuteczności i pozostałymi zmiennymi dobrostanu oraz złego samopoczucia

Zmienna	Poczucie skuteczności – motywowanie uczniów	Poczucie skuteczności – utrzymanie dyscypliny	Poczucie skuteczności – nauczanie i kooperacja
Pozytywne emocje	0,38	0,36	0,32
Negatywne emocje	-0,31	-0,32	-0,26
Zaangażowanie fizyczne	0,18	0,18	0,21
Zaangażowanie poznawcze	0,25	0,26	0,30
Zaangażowanie emocjonalne	0,41	0,39	0,36
Relacje interpersonalne	0,22	0,24	0,30
Sens pracy	0,31	0,28	0,28
Stres w pracy	-0,36	-0,36	-0,31
Wypalenie zawodowe – wyczerpanie	-0,32	-0,31	-0,26
Wypalenie zawodowe – pogorszenie f. poznawczego	-0,27	-0,29	-0,31
Wypalenie zawodowe – pogorszenie f. emocjonalnego	-0,28	-0,31	-0,30
Wypalenie zawodowe – zdystansowanie psychiczne	-0,28	-0,29	0,26
Wypalenie zawodowe – objawy wtórne	-0,26	-0,28	-0,23
Brak sensu pracy	-0,46	-0,38	-0,30

Adnotacja. Wszystkie korelacje istotne na poziomie $p < 0,001$.

Kolorem zielonym oznaczono zmienne dobrostanu, kolorem czerwonym zmienne złego samopoczucia.

$N = 7106$.

Zgodnie z przewidywaniami, poczucie skuteczności nauczycieli w zakresie motywowania uczniów, utrzymania dyscypliny i kooperacji ze współpracownikami oraz nauczania i kooperacji z rodzicami są istotnie związane z pozostałymi zmiennymi dobrostanu i złego samopoczucia. Różnica jest taka, że różne aspekty poczucia skuteczności pozytywnie wiążą się z pozytywnymi emocjami, zaangażowaniem w pracę, jakością relacji interpersonalnych i sensem pracy, ale negatywnie ze stresem w pracy, objawami wypalenia zawodowego i poczuciem braku sensu pracy. Siła związków między zmiennymi mieści się w przedziale od słabej do średniej.

Ostatnia analiza korelacji dotyczyła weryfikacji związków między poszczególnymi wymiarami podstawowych i wtórnych objawów wypalenia zawodowego z wymiarami dobrego i złego samopoczucia. Wyniki analizy prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Korelacje Pearsona między objawami wypalenia zawodowego i pozostałymi zmiennymi dobrostanu oraz złego samopoczucia

Zmienna	Wypalenie zawodowe – wyczerpanie	Wypalenie zawodowe – pogorszenie f. poznawczego	Wypalenie zawodowe – pogorszenie f. emocjonalnego	Wypalenie zawodowe – zdystansowanie psychiczne	Wypalenie zawodowe – objawy wtórne
Pozytywne emocje	-0,64	-0,40	-0,37	-0,61	-0,55
Negatywne emocje	0,70	0,36	0,42	0,57	0,64
Zaangażowanie w pracę	-0,32	-0,39	-0,31	-0,47	-0,26
Relacje interpersonalne	-0,29	-0,20	-0,22	-0,31	-0,27
Sens pracy	-0,17	-0,16	-0,15	-0,24	-0,14
Poczucie skuteczności	-0,33	-0,31	-0,32	-0,31	-0,28
Stres w pracy	0,73	0,40	0,45	0,56	0,66
Brak sensu pracy	0,34	0,27	0,30	0,31	0,31

Adnotacja. Wszystkie korelacje istotne na poziomie $p < 0,001$.

Kolorem zielonym oznaczono zmienne dobrostanu, kolorem czerwonym zmienne złego samopoczucia.

$N = 7106$.

Wszystkie związki między zmiennymi okazały się istotne statystycznie, chociaż o różnicowanej sile. Poszczególne wymiary objawów wypalenia zawodowego korelują negatywnie ze zmiennymi dobrostanu, a najsilniejsze wartości uzyskano dla objawów wypalenia zawodowego i ich ujemnych związków z pozytywnymi emocjami w miejscu pracy. Najsłabsze wartości ujawniły się dla relacji z poczuciem sensu pracy.

Zgodnie z przewidywaniami, objawy wypalenia zawodowego korelują pozytywnie z negatywnymi emocjami w miejscu w pracy, postrzeganym stresem oraz brakiem poczucia sensu pracy. Największa siła związków dotyczy relacji objawów wypalenia i negatywnych emocji oraz stresu.

6.3. Analiza regresji

Kolejną przeprowadzoną analizą była analiza regresji, w której zmiennymi wyjaśnianymi były poszczególne składowe dobrostanu oraz złego samopoczucia, a zmiennymi wyjaśniającymi: płeć, wiek, doświadczenie, stopień awansu zawodowego (kariery), rodzaj zajmowanego stanowiska (kierownicze lub niekierownicze), status publiczno-prawny placówki i wielkość miejscowości zamieszkania. W tabeli 6 zaprezentowano wyniki regresji dla wszystkich zmiennych dobrostanu.

Tabela 6. Modele regresji dla zmiennych dobrostanu (zmiennie wyjaśniane) oraz charakterystyk socjodemograficznych (zmiennie wyjaśniające)

Zmienna	Pozytywne emocje	Negatywne emocje	Zaangażowanie w pracę	Relacje interpersonalne	Sens pracy	Poczucie samoskuteczności
	β	β	β	β	β	β
Płeć	-0,06	0,02	-0,15	-0,04	-0,09	-0,02
Wiek	0,21	-0,27	0,11	0,06	0,05	-0,02
Doświadczenie	-0,00	0,02	0,02	-0,00	0,04	0,13
Stopień kariery	-0,15	0,13	-0,05	-0,08	-0,06	-0,04
Rodzaj stanowiska	0,14	-0,06	0,12	0,16	0,12	0,12
Status placówki	0,04	-0,03	0,02	0,03	0,01	0,04
Miejscowość	-0,06	0,05	-0,04	0,01	-0,03	-0,08
<i>F</i>	63,81	54,05	53,73	30,73	30,75	39,37
<i>R</i> ²	0,06	0,05	0,05	0,03	0,03	0,04
Skor. <i>R</i> ²	0,06	0,05	0,05	0,03	0,03	0,04

Adnotacja. Wszystkie korelacje powyżej 0,03 są istotne na poziomie $p < 0,01$.
N = 7106.

Żadna ze zmiennych socjodemograficznych nie okazała się w sposób znaczący związana z którąkolwiek składową dobrostanu. Jedynie w przypadku wieku można stwierdzić, że jest on pozytywnie związany z doświadczanymi emocjami pozytywnymi i negatywnie przeżywanymi w pracy emocjami negatywnymi, ale zależności te są słabe. Co więcej, zmienne socjodemograficzne wyjaśniają nieznaczny procent wariacji składowych dobrostanu, od 3% w przypadku relacji interpersonalnych i sensu pracy, po 6% w przypadku emocji pozytywnych.

Analogiczną analizę regresji przeprowadzono dla zmiennych złego samopoczucia, a jej wyniki przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Modele regresji dla zmiennych złego samopoczucia (zmiennie wyjaśniane) oraz charakterystyk socjodemograficznych (zmiennie wyjaśniające)

Zmienna	Stres w pracy	Wypalenie zawodowe (objawy podstawowe)	Wypalenie zawodowe (objawy wtórne)	Brak sensu pracy
	β	β	β	β
Płeć	0,00	0,06	-0,06	0,04
Wiek	-0,20	-0,11	-0,17	0,00
Doświadczenie	-0,01	0,00	0,02	-0,04
Stopień kariery	0,15	0,12	0,15	0,06
Rodzaj stanowiska	-0,06	-0,09	-0,09	-0,10
Status placówki	-0,03	-0,02	-0,02	-0,02
Miejscowość	0,06	0,06	0,05	-0,02
<i>F</i>	38,62	27,52	36,44	14,92
<i>R</i> ²	0,04	0,03	0,04	0,02
Skor. <i>R</i> ²	0,04	0,03	0,03	0,01

Adnotacja. Wszystkie korelacje powyżej 0,03 są istotne na poziomie $p < 0,01$.
N = 7106.

Podobnie jak w przypadku dobrostanu, zmienne złego samopoczucia nie są w znaczący sposób wyjaśniane przez charakterystyki socjodemograficzne osób badanych. Siła związków między predyktorami i zmiennymi wyjaśnianymi jest słaba, a procent wyjaśnianej wariacji każdej ze zmiennych niewielki, od 1% w przypadku braku sensu pracy do 4% w przypadku postrzeganego stresu w pracy.

7. Dyskusja i wnioski

Celem przedstawianego badania była charakterystyka dobrostanu doświadczanego przez nauczycielki i nauczycieli w pracy oraz analiza związków między poszczególnymi składowymi dobrostanu i weryfikacja relacji tychże składowych z wybranymi charakterystykami socjodemograficznymi. Dobrostan zawodowy został opisany zgodnie z modelem PERMA (Seligman, 2021) jako składający się z pozytywnych emocji, zaangażowania w pracę, jakości relacji ze współpracownikami, poczucia sensu w pracy i poczucia własnej skuteczności. Wybór modelu PERMA pozwolił na diagnozę dobrostanu zarówno w perspektywie hedonistycznej (jako doświadczanej przyjemności), jak i perspektywie eudajmonistycznej (jako doświadczanego sensu pracy). Aby dokonać pełnej diagnozy samopoczucia nauczycieli, analizie poddano również składowe złego samopoczucia, w tym: negatywne emocje, postrzegany stres w pracy, objawy wypalenia zawodowego i poczucie braku sensu pracy. Badanie zostało wykonane na ogólnopolskiej próbie 7106 nauczycielek i nauczycieli w różnym wieku, o zróżnicowanym doświadczeniu zawodowym i stopniach zawodowych, którzy pracują w różnych placówkach edukacyjnych.

7.1. Wnioski na temat pozytywnych aspektów funkcjonowania nauczycieli

Możliwość wyciągnięcia wniosków na temat faktycznego poziomu pozytywnych elementów dobrostanu nauczycieli jest bardzo ważna z kilku powodów:

- Po pierwsze, pozytywne elementy dobrostanu nauczycieli w pracy są zarówno objawem, że środowisko profesjonalne sprzyja ich funkcjonowaniu, jak i przesłanką, że są oni w stanie efektywnie wykonywać swoje obowiązki zawodowe dzięki dostępnym zasobom osobistym i zawodowym.
- Po drugie, wysoki poziom pozytywnych elementów dobrostanu oznacza, że nauczyciele lubią wykonywać swoją pracę i angażują się w nauczanie.
- Po trzecie, uzyskany wynik jest wskazówką, że nauczyciele przynależą do społeczności zawodowej, z którą się identyfikują i w której mają dostęp do wsparcia społecznego.
- Po czwarte, dobrostan zawodowy świadczy o tym, że nauczyciele widzą sens podejmowanych przez siebie działań i że mają oni przekonanie o własnej skuteczności w pracy dydaktycznej.

Przeprowadzone badanie pozwala na stwierdzenie, że nauczyciele ogólnie mają wysoki poziom pozytywnych aspektów funkcjonowania zawodowego. Ściślej mówiąc, w umiarkowanym stopniu odczuwają emocje pozytywne w pracy, które są ważne, ponieważ stanowią one źródło motywowania, uruchamiania, organizowania i podtrzymywania zachowań człowieka (Ghaffari i in., 2017). Dodatkowo, co ma znaczenie zarówno osobiste, jak i społeczne oraz zawodowe, doświadczanie pozytywnych emocji w miejscu w pracy wiąże się

ze zwiększoną motywacją do pracy i chęcią podejmowania aktywności zwiększających wydajność i efektywność wykonywanych zadań, ale także kreujących atmosferę życzliwości i wsparcia (Foote, Tang, 2008). Co więcej, zgodnie z *teorią poszerzającej i budującej funkcji emocji pozytywnych* (Fredrickson, 1998, 2001), dzięki doświadczaniu pozytywnych emocji nauczyciele mogą chętniej przyjmować nowe informacje, podejmować bardziej skuteczne decyzje poprzez generowanie zróżnicowanych rozwiązań (Bajcar i in., 2011), dostrzegać alternatywne sposoby zachowania (Wright, Cropanzano, 2007), ale także budować nowe umiejętności oraz zyskiwać zasoby fizyczne, psychiczne, intelektualne i społeczne. Co ważne, zasoby zdobywane dzięki pozytywnym doświadczeniom są trwalsze niż same przeżycia emocjonalne, co oznacza, że pozwalają one pracownikom rozwijać własny potencjał, który mogą realizować w pracy.

Zbadani nauczyciele są także wysoko zaangażowani w wykonywane zadania. W istocie, nauczyciele chętnie inwestują różne rodzaje energii w swoją pracę, w tym energię fizyczną, umysłową i emocjonalną (Kahn, 1992; Rich, LePine, 2010). Dzięki temu wykonują zadania z dużą intensywnością, są skupieni i uważni w pracy oraz emocjonalnie związani zarówno z pracą, jak i współpracownikami (Kahn, 1990). Mówiąc bardziej obrazowo, mają nie tylko ręce, ale i umysł oraz serce pełne roboty (Ashforth, Humphrey, 1995). Taki obraz grupy zawodowej nauczycieli jest o tyle ważny, że zaangażowanie w pracę uznaje się za jeden z najważniejszych czynników sukcesu zawodowego pracowników, ale i całych organizacji (Harter, Schmidt, Hayes, 2002). Z tego powodu dbanie o zaangażowanie nauczycieli powinno być celem systemu oświaty.

Nauczyciele wysoko oceniają również jakość relacji ze współpracownikami. Ocena ta dotyczy kilku aspektów interpersonalnych, w tym profesjonalnej kooperacji, pozytywnego oddziaływania na wzajemne doświadczenia w miejscu pracy oraz wspólnego spędzania czasu. Fakt ten sugeruje, że zbadani nauczyciele tworzą społeczność zawodową, w której występuje poczucie solidarności i w której dostępne jest wsparcie, szczególnie ważne, gdy członkowie grupy czują się zagrożeni wydarzeniami wewnątrz organizacji lub ze względu na sytuację zawodową, która ma swoje źródła poza organizacją. Wysoka jakość profesjonalnych relacji interpersonalnych może być również sygnałem, że nauczyciele budują wspólną tożsamość w grupie (Hodson, 1997), dzięki której zyskują status społeczny (Jahoda, 1982). Ponieważ umiejętność odnalezienia swojego miejsca w dobrych relacjach interpersonalnych w pracy jest postulowana jako jeden z niezbędnych czynników sukcesu zawodowego (Adler, Rosenfeld, Proctor, 2011), uzyskany w badaniu wynik jest optymistyczną przesłanką na temat funkcjonowania nauczycieli.

Rezultaty diagnozy świadczą również, że nauczyciele odczuwają sens swojej pracy, a zatem mają przekonanie o ważności podejmowanych działań zawodowych i o ich wpływie na funkcjonowanie innych ludzi. To ważne, ponieważ poczucie sensu jest czynnikiem

motywacyjnym (Czerw, 2017), tak samo istotnym jak dobra płaca czy bezpieczeństwo w pracy (Pratt, Ashforth, 2003). Fakt ten ma podwójnie istotne znaczenie. Z jednej bowiem strony sensowność pracy wzmacnia doświadczanie emocji pozytywnych i satysfakcji z pracy, ale z perspektywy organizacyjnej sens pracy jest czynnikiem, który zmniejsza absencję i zwiększa efektywność (Puchalska-Kamińska, Czerw, 2017). Dlatego też poczucie sensu pracy powinno stanowić obszar zainteresowania przełożonych nauczycieli, którzy mogą je kształtować przy pomocy odpowiednich praktyk i procedur organizacyjnych (Czerw, 2020).

Czynnikiem motywacyjnym jest również poczucie własnej skuteczności, które wśród nauczycieli jest na poziomie od umiarkowanie wysokiego (w przypadku motywowania uczniów) do wysokiego (w zakresie nauczania uczniów i utrzymywania dyscypliny). Wynik ten oznacza, że nauczyciele są przekonani o możliwości efektywnego wykonywania zaplanowanych działań (Ogińska-Bulik, Kaflik-Pieróg, 2003), co zwiększa ich motywację do pracy dydaktycznej, również wtedy, gdy pojawiają się przeszkody (Juczyński, 2000). Uzyskany w diagnozie rezultat jest o tyle istotny, że poczucie własnej skuteczności jest postulowane jako najbardziej podstawowe ze wszystkich przekonań, które ludzie mają o sobie (Bandura, 2004). Z tego powodu może ono wpływać na pozostałe przekonania jednostki odnośnie jej funkcjonowania w roli zawodowej i powinno być permanentnie wzmacniane.

7.2. Wnioski na temat aspektów złego samopoczucia nauczycieli

Analiza złego samopoczucia w pracy stanowi integralną część badań dobrostanu, ponieważ pozwala na uzyskanie pełniejszego obrazu funkcjonowania nauczycieli. Podobnie jak w przypadku dobrostanu, możliwość weryfikacji poziomu złego samopoczucia jest ważna z kilku powodów:

- Po pierwsze, stanowi wskazówkę o niekorzystnym poziomie wymagań zawodowych, z którymi nauczyciele muszą sobie radzić, korzystając z dostępnych dla nich zasobów osobistych i zasobów w pracy.
- Po drugie, uzyskanie informacji o chronicznej obecności stresorów, a zatem długotrwałej konieczności radzenia sobie z nimi, sugeruje, że nauczyciele są narażeni na zmęczenie i wyczerpanie, które stanowią ważne objawy wypalenia zawodowego.
- Po trzecie, złe samopoczucie w pracy może obniżać dobre samopoczucie i niwelować korzyści płynące z odczuwania dobrostanu zawodowego oraz uniemożliwiać nauczycielom realizację własnego potencjału.

Co ważne, każde ze zjawisk analizowanych w ramach diagnozy złego samopoczucia jest uznawane za jednoznacznie negatywne, dlatego już nawet niski czy umiarkowany poziom któregośkolwiek z weryfikowanych aspektów powinien stanowić sygnał ostrzegawczy i sugestię do konieczności podjęcia interwencji. Istota zagrażającego charakteru negatywnych elementów funkcjonowania zawodowego wynika z faktu, że ich chroniczna obecność

wymusza na pracownikach konieczność radzenia sobie z nimi. Proces radzenia sobie wymaga jednak energii, zarówno fizycznej, jak i umysłowej oraz emocjonalnej, ale też społecznej (dostępnej poprzez wsparcie społeczne). Energia ta jest wykorzystywana, a de facto spalana, by móc mierzyć się z trudnościami obecnymi w pracy. Jeżeli trudności zawodowe są obecne długotrwale i wyczerpują energię jednostki, to skutkują negatywnymi konsekwencjami w postaci zmęczenia, chronicznego stresu czy objawów wypalenia zawodowego.

I tak, dzięki przeprowadzonemu badaniu można wyciągnąć wniosek, że doświadczenia zawodowe nauczycieli nie są wyłącznie pozytywne. Nauczyciele doświadczają bowiem umiarkowanego poziomu emocji negatywnych. To szczególnie istotna informacja ze względu na zjawisko *inklinacji negatywnej* (Basińska, 2013), zgodnie z którym emocje negatywne oddziałują na ludzi intensywniej niż emocje pozytywne, skutkiem czego ludzie bardziej koncentrują się i zapamiętują doświadczenia i informacje o charakterze negatywnym. Dlatego już umiarkowany poziom emocjonalnych doświadczeń negatywnych jest niekorzystny, ponieważ jego szkodliwość jest bardziej znacząca niż korzyści płynące z doświadczanych emocji pozytywnych (które wśród nauczycieli również są umiarkowane). Ponadto, zgodnie z *prawem hedonistycznej asymetrii* (Frijda, 1988) podtrzymywanie przyjemności wymaga zmiany, ponieważ w innym wypadku ludzie przyzwyczajają się do stanu pozytywnego i przestaje on mieć dla nich znaczenie. Inaczej jest z emocjami negatywnymi, które zawsze są subiektywnie odczuwane jako awersyjne – ich negatywny wpływ nie ulega zmianie, ponieważ to one niosą informację o konieczności zmiany trudnej sytuacji. Co więcej, w myśl zjawiska *pozytywnego zrównoważenia* (Fredrickson, 2009), czerpanie z korzyści emocji pozytywnych, takich jak np. rozwój umysłowy i społeczny, odbywa się dopiero wtedy, gdy stosunek emocji pozytywnych do negatywnych wynosi 3:1. Twierdzi się, że dopiero taki balans, w którym informacje płynące z emocji negatywnych mogą być wykorzystywane dzięki motywacyjnym właściwościom emocji pozytywnych prowadzi do rozwoju prawdziwie pozytywnych doświadczeń. W przypadku zbadanych nauczycieli stosunek ten wynosi w przybliżeniu 1:1, co nie jest sytuacją sprzyjającą ich rozwojowi.

Nauczyciele doświadczają też umiarkowanego poziomu stresu. Należy jednak zaznaczyć, że w badaniu dokonano diagnozy negatywnego wymiaru stresu, tzw. *dystresu*, będącego wynikiem oceny sytuacji jako zagrażającej, której towarzyszy pobudzenie organizmu i odczuwane emocje negatywne (Ogińska-Bulik, 2009). I tak, nauczyciele zwrócili uwagę, że nie zawsze mają kontrolę nad ważnymi dla siebie sprawami zawodowymi oraz że czują się zdenerwowani niespodziewanymi sytuacjami w pracy. Ponadto, zdarzają się sytuacje, że nie są oni w stanie poradzić sobie z obowiązkami i trudnościami zawodowymi, a piętrzące problemy powodują u nich irytację i złość. Mówiąc ogólniej, nauczyciele mierzą się z wymaganiami zawodowymi, które w części przekraczają ich możliwości radzenia sobie. Dlatego też już umiarkowany poziom doświadczanego dystresu jest informacją o niekorzystnej

sytuacji zawodowej nauczycieli i konieczności wdrożenia działań wspierających oraz prewencyjnych wobec dalszego nasilenia stresu. Jeżeli bowiem stan ten nie ulegnie zmianie lub pogorszy się, nauczyciele będą narażeni na szereg negatywnych konsekwencji stresu, do których zaliczają się między innymi: spadek koncentracji i sprawności umysłowej, poczucie niepewności i frustracji związane z zaburzeniem realizacji celów zawodowych, a także zmęczenie i wyczerpanie, a w konsekwencji rozwój innych objawów wypalenia zawodowego.

Fakt ten został zdiagnozowany w przeprowadzonym badaniu, ponieważ część nauczycieli w istocie czuje się wypalona zawodowo. Informacja ta jest sygnałem alarmowym o zagrożeniu dla tej grupy zawodowej, jako że wypalenie jest centralnym wskaźnikiem procesu deterioracji zdrowia wynikającego z wykonywania pracy (Lesener, Gusy, Wolter, 2019). Najbardziej dotkliwym aspektem wypalenia zawodowego, którego doświadczają nauczyciele, jest *wyczerpanie*. Stan ten odnosi się do znaczącej i dotkliwej utraty energii fizycznej (której objawem jest zmęczenie czy poczucie osłabienia) i psychicznej (która z kolei objawia się wyczerpaniem umysłowym). Objawy wyczerpania obejmują m. in. brak energii, by rozpocząć dzień pracy, poczucie przytłaczającego wyczerpania po dniu pracy, szybką męczliwość czy niezdolność do odpoczynku po pracy (Schaufeli, De Witte, Desart, 2020). Analiza wypalenia zawodowego pozwoliła również ujawnić, że nauczyciele doświadczają objawów wtórnych, do których należy *dystres* i *komplikacje psychosomatyczne*. Dystres może przyjmować postać problemów ze snem, zamartwiania się czy epizodów lęku i napięcia. Komplikacje psychosomatyczne dotyczą wszelkich problemów ze zdrowiem fizycznym, które wynikają z problemów natury psychicznej – w tym przypadku związanych z wykonywaniem pracy. Przykłady obejmują palpacje serca i bóle w klatce piersiowej, problemy żołądkowe, bóle głowy, karku i mięśni. Problemy te są przyczyną dyskomfortu fizycznego i psychicznego oraz w oczywisty sposób uniemożliwiają sprawne wykonywanie zawodu. Ponieważ wypalenie zawodowe przyczynia się również do obniżenia motywacji i satysfakcji z pracy, zwiększonej liczby konfliktów interpersonalnych czy wzmożonej absencji pracowników wynikającej z niezdolności do pracy (Sęczkowska, 2020), wymaga ono zainteresowania i interwencji skierowanej na pomoc osobom, które doświadczają jego objawów.

Ostatnim zbadanym aspektem negatywnego funkcjonowania nauczycieli w pracy było poczucie braku sensu pracy. Mimo iż część nauczycieli wysoko ocenia sens własnej aktywności zawodowej, to niepokojące jest, że w grupie osób badanych są również nauczyciele, którzy nie mają przekonania o znaczeniu pracy dydaktycznej. Wskazali oni, że pomimo wysiłków, uczniowie nie nabywają pożądaných umiejętności, a na rezultaty w postaci postępów w rozwoju podopiecznych muszą czekać zbyt długo. Konieczność wsparcia nauczycieli w tym obszarze jest o tyle istotna, że poczucie braku sensu ma charakter egzystencjalny (Pyżalski, Merecz, 2010), a zatem może obniżać ogólną motywację nauczycieli do pracy.

7.3. Wnioski na temat zależności charakterystyk socjodemograficznych i pozytywnych oraz negatywnych aspektów samopoczucia nauczycieli

Jednym z celów badania była odpowiedź na pytanie o to, czy wybrane charakterystyki socjodemograficzne wiążą się z pozytywnymi elementami dobrostanu oraz składowymi złego samopoczucia nauczycieli. Do analizy wybrano zmienne socjodemograficzne w postaci: płci, wieku, długości doświadczenia zawodowego, stopnia awansu zawodowego, rodzaju stanowiska (z podziałem na stanowiska kierownicze i niekierownicze), statusu publiczno-prawny placówki i wielkość miejscowości zamieszkania. Uzyskane wyniki pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że zależności między charakterystykami socjodemograficznymi i poszczególnymi elementami dobrego oraz złego samopoczucia są praktycznie nieistotne. Innymi słowy, przy pomocy analizowanych w badaniu zmiennych nie można przewidywać, jaki jest dobrostan nauczycieli, zarówno w aspektach pozytywnych, jak i negatywnych. Wynik ten może wydawać się zaskakujący ze względu na fakt, że istnieje potoczne przekonanie o znaczeniu chociażby wieku czy poziomu doświadczenia dla funkcjonowania zawodowego. Zakłada się bowiem, że razem z rozwojem doświadczenia i kolejnymi stopniami kariery ludzie lepiej wykonują swoją pracę. Przeprowadzone badanie sugeruje jednak, że aspekty socjodemograficzne nie są znaczące dla *funkcjonowania psychicznego* w miejscu pracy, które jest innym pojęciem niż radzenie sobie z zadaniami zawodowymi. Odrębność ta polega na tym, że funkcjonowanie psychiczne dotyczy przeżyć wewnętrznych jednostki i jej doświadczeń osobistych, podczas gdy realizacja zadań jest wymogiem obiektywnym i formalnym. To ważny wniosek, ponieważ dane uzyskane z dużej próby osób badanych można uznać za stabilne, niepodatne na zaburzenia przypadkami wyjątkowymi i nietypowymi dla ogółu grupy nauczycieli. Co więcej, skoro charakterystyki socjodemograficzne okazały się nieistotne dla dobrostanu i złego samopoczucia nauczycieli, to uzyskany rezultat powinien stanowić punkt wyjścia do dalszych badań i analiz skierowanych na poszukiwanie źródeł ich pozytywnych i negatywnych doświadczeń zawodowych. Jako potencjalnie istotne zagadnienia można wskazać cechy temperamentu i osobowości nauczycieli, ich postawy i motywację do pracy, a także właściwości wykonywanej pracy (np. poziom autonomii, otrzymywanych informacji zwrotnych czy brak monotonii), środowiska, w którym jest ona wykonywana (np. dostęp do niezbędnych dla pracy narzędzi) oraz aspekty organizacyjne (np. polityka zarządzania zasobami ludzkimi, bezpieczeństwo zatrudniania czy aspekty finansowe).

7.4. Wnioski na temat związków pozytywnych i negatywnych aspektów samopoczucia nauczycieli

Dzięki przeprowadzonemu badaniu możliwe jest wyciągnięcie szeregu konkluzji na temat wzajemnych zależności między poszczególnymi częściami dobrostanu i złego samopoczucia. Pierwszy ważny wniosek dotyczy faktu, że wszystkie składowe dobrostanu

tworzą tzw. *karawanę zasobów* (Hobfoll, 1989) nauczycieli, z których mogą oni czerpać, by realizować swój potencjał zawodowy. Karawana zasobów oznacza, że pozytywne aspekty funkcjonowania w pracy są od siebie współzależne. Pozytywne emocje nauczycieli z jednej strony mogą mieć źródło w dobrych relacjach interpersonalnych i poczuciu przynależności do grupy zawodowej, postrzeganiu swojej pracy jako mającej sens i przekonaniu, że są oni w stanie skutecznie realizować zadania. Z drugiej strony to pozytywne emocje mogą zachęcać nauczycieli do wzajemnego kontaktu, mogą one też być przyczyną pozytywnej oceny własnych działań jako sensownych. Co ważne, dzięki posiadaniu karawany różnych zasobów, zarówno osobistych, jak i zawodowych, nauczyciele mogą czuć się zmotywowani do tego, by angażować się we własną pracę i dążyć do osiągnięcia sukcesu (Bakker, Demerouti, 2007).

Drugi istotny wniosek dotyczy wzajemnych powiązań między aspektami złego samopoczucia. Przeprowadzone badanie pozwoliło ujawnić, że trudności zawodowe nauczycieli nie są od siebie niezależne, ale de facto są doświadczane są w sposób *spiralny*. Oznacza to, że postrzegany stres w pracy może skutkować pojawieniem się objawów wypalenia zawodowego na poziomie umysłowym, emocjonalnym i behawioralnym, którym towarzyszy przekonanie o braku sensu pracy. Możliwy jest też stan odwrotny, w którym to poczucie brak sensu własnych działań jest dla nauczycieli stresujące i wypalające.

Ponieważ jednoczesne doświadczanie różnych aspektów złego samopoczucia jest bardziej odczuwalne od przeżywania dobrostanu (Hobfoll, 1989), w badaniu dokonano analizy związków obydwu aspektów. Okazało się, że wszystkie elementy dobrostanu są negatywnie związane ze złym samopoczuciem. To niezwykle ważna konkluzja, ponieważ świadczy ona, że pozytywne elementy funkcjonowania zawodowego nauczycieli mogą stanowić *bufor* dla przeżyć negatywnych. Pozytywne emocje, wspierające relacje interpersonalne czy przekonanie o własnej skuteczności mogą być przeciwwagą dla doświadczanego stresu, objawów wypalenia zawodowego i poczuciu braku sensu pracy. Jednocześnie, co może nawet ważniejsze, chroniczny stres, wypalenie zawodowe i brak sensu własnej pracy mogą *niwelować* motywacyjne właściwości dobrostanu. Innymi słowy, trudności zawodowe mogą być przyczyną negatywnych emocji, izolacji od grupy zawodowej, zmniejszenia zaangażowania w pracę czy degradacji poczucia sprawstwa.

Wnioski płynące z przeprowadzonego badania dostarczają dowodów na konieczność równoczesnej pracy nad wzmocnieniem zasobów nauczycieli i doświadczanego przez nich dobrostanu, ale także interwencji skierowanych na obniżanie złego samopoczucia. Z tego powodu w kolejnej części zaproponowano szereg rekomendacji dla dyrektorów placówek, nauczycieli pozostających w kontakcie z uczniami oraz dla nauczycieli jako osób mogących samodzielnie dbać o swój dobrostan.

8. Rekomendacje

- Cykliczne monitorowanie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych elementów samopoczucia nauczycieli przy pomocy spotkań indywidualnych, rozmów grupowych i ankiet ewaluacyjnych.
- Tworzenie sprzyjających warunków do komunikacji z podwładnymi. Inicjowanie i podtrzymywanie komunikacji dwustronnej, w której wykorzystuje się pogłębioną informację zwrotną oraz wzmacnianie poczucia skuteczności nauczycieli.
- Budowanie kultury organizacji opartej na relacjach poprzez rozwój *networkingu* wewnątrz organizacji i w jej otoczeniu oraz zachęcanie nauczycieli do udziału w inicjatywach pozazawodowych, które pomogą budować wspólną tożsamość i poczucie spójności grupy.
- Wdrożenie działań profilaktycznych skoncentrowanych na zdrowiu fizycznym i psychicznym nauczycieli poprzez warsztaty, szkolenia i kontakt z profesjonalistami w dziedzinie medycyny, psychologii i pedagogiki.
- Promocja dbania o dobrostan psychiczny przy pomocy warsztatów, szkoleń i treningów skoncentrowanych na zdobywaniu metod i narzędzi do indywidualnej pracy nad wzmacnianiem psychicznych zasobów nauczycieli.
- Promocja zdrowia fizycznego poprzez organizowanie wydarzeń i aktywności zorientowanych na zarządzanie własną energią oraz nabywanie umiejętności świadomego odpoczynku.
- Rozwój polityki organizacji, pomocy psychologicznej i instrumentów interwencyjnych umożliwiających wsparcie nauczycieli w przypadku doświadczanych trudności zawodowych.
- Organizowanie szkoleń rozwijających kompetencje dydaktyczne i społeczne w zakresie pracy z uczniami, w tym sposobów motywowania wychowanków, nowoczesnych metod dydaktycznych czy radzenia sobie z trudami i wyzwaniem w pracy nauczyciela.
- Stworzenie platformy służącej wymianie doświadczeń i dobrych praktyk zawodowych celem wzajemnego rozwoju i rozwijania kooperacji w gronie pedagogicznym.
- Wspieranie kooperacji nauczycieli z rodzicami i opiekunami uczniów poprzez rozwój dwustronnej komunikacji oraz włączanie rodziców i opiekunów w aktywności szkolne.

Literatura

- Adler, R. B., Rosenfeld, L. B., Proctor, R. F. (2011). *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Airila, A., Hakonen, J. J., Schaufeli, W. B., Luukkonen, R., Punakallio, A., Lusa, S. (2014). Are job and personal resources associated with work ability 10 years later? The mediating role of work engagement. *Work & Stress*, 28(1), 87–105.
- Ashforth, B. E., Humphrey, R. H. 1995. Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48, 97–125.
- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Baka, Ł. (2012). Stresory w pracy a zachowania kontrproduktywne. Pośrednicząca rola negatywnego afektu, przywiązania organizacyjnego i zaangażowania w pracy. *Studia psychologiczne*, 50(2), 25-42.
- Baka, Ł. (2017). Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli – psychometryczne właściwości polskiej wersji narzędzia. *Medycyna Pracy*, 68(6), 743–755.
- Bakker, A., Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328.
- Bandura, A. (2004). Health Promotion By Social-Cognitive Means. *Health, Education, & Behavior*, 31, 143-164.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Li, N. (2013). The theory of purposeful work behavior: The role of personality, higher-order goals, and job characteristics. *The Academy of Management Review*, 38(1), 132–153.
- Basińska, B. (2013). Emocje w miejscu pracy w zawodach podwyższonego ryzyka psychospołecznego. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18(1), 81-92.
- Basińska, B., Gruszczyńska, E. Schaufeli, W. (2021). Polska adaptacja Metody Oceny Wypalenia Zawodowego (BAT-PL) autorstwa Schaufeliego i współpracowników. *Psychiatria Polska*, 255, 1-13.
- Chirkowska-Smolak, T. (2009). Organizacyjne czynniki wypalenia zawodowego. *Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny*, 4, 257-272.
- Chirkowska-Smolak, T., Grobelny, J. (2016). Konstrukcja i wstępna analiza psychometryczna Kwestionariusza Postrzeganego Stresu w Pracy (PSwP). *Czasopismo Psychologiczne*, 22(1), 131-139.
- Christian, M., Garza, A., Slaughter, J. (2011). Work Engagement: A Quantitative Review and Test of Its Relations with Task and Contextual Performance. *Personnel psychology*, 64(1), 89-136.

- Chudzicka-Czupała, A., Żywiótek-Szeja, M., Paliga, M., Grabowski, D., Krauze, N. (2023). Remote and on-site work stress severity during the COVID-19 pandemic: Comparison and selected conditions. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 36(1), 1-16.
- Cieślińska, J. (2013). Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych. *Studia edukacyjne*, 27, 95-112.
- Czerw, A. (2017). *Psychologiczny model dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerw, A. (2020). Dobrostan zawodowy. W: B. Rożnowski, P. Fortuna (red.), *Psychologia biznesu* (s. 453-466). Warszawa: PWN.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Lucas, R., Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *Handbook of positive psychology*, 2, 63-73.
- Diener, E., Sandvik, E., Pavot, W., Fujita, F. (1992). Extraversion and subjective well-being in a U.S. national probability sample. *Journal of Research in Personality*, 26(3), 205–215.
- Foot, D. A., Tang, T. L.-P. (2008). Job satisfaction and organizational citizenship behavior (OCB): Does team commitment make a difference in self-directed teams? *Management Decision*, 46(6), 933–947.
- Fredrickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349–358.
- Ghaffari, S., Shah, I. M., Bourgoyne, J., Nazri, M., Salleh, J. R. (2017). The Influence of Motivation on Job Performance: A Case Study at Universiti Teknologi Malaysia. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 11(4), 92-99.
- Grant, A. M., Christianson, M. K., Price, R. H. (2007). Happiness, health, or relationships? Managerial practices and employee well-being tradeoffs. *The Academy of Management Perspectives*, 21(3), 51–63.
- Guilford, J. (1966). Intelligence: 1965 model. *American psychologist*, 21(1), 20-26.
- Hain, C.A., Francis, L. (2004). *Development and Validation of a Coworker Relationship Scale*. Poster ogłoszony w trakcie 65 Annual Convention of the Canadian Psychological Association.
- Hair, J., Anderson, R., Babin, B., Black, W. (2010). *Multivariate Data Analysis: Global Edition, 7th Edition*. London: Pearson.

- Heshmati, S., Uysal, N. K., Oravec, Z., Donaldson, S. I. (2023). *Momentary PERMA Dynamics Predict Flourishing and Emotional Well-Being: Findings from a Daily Life Study*. Pobrano 30.01.2023 z: <https://psyarxiv.com/gS2vd/download>
- Hobfoll, S. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hodson, R. (1997). Group relations at work: Solidarity, conflict, and relations with management. *Work and Occupations*, 24, 426-452.
- Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment: A social-psychological analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jankowiak, B., Jaskulska, S. (2020). Dobrostan nauczycieli i nauczycielek a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Przegląd pedagogiczny*, 1, 219-232.
- Jasiński, A. M., Derbis, R. (2022). Work Stressors and Intention to Leave the Current Workplace and Profession: The Mediating Role of Negative Affect at Work. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 13992.
- Juczyński, Z. (2000). Poczucie własnej skuteczności: teoria i pomiar. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Psychologica*, 4, 11-23.
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692-724.
- Kahn, W. A. 1992. To be fully there: Psychological presence at work. *Human Relations*, 45, 321-349.
- Kanasz, T. (2015). Uwarunkowania szczęścia. *Socjologiczna analiza wyobrażeń młodzieży akademickiej o szczęściu i udanym życiu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Karaś, D., Ciecuch, J. (2017). Polska adaptacja kwestionariusza dobrostanu Carol Ryff. *Roczniki Psychologiczne / Annals of Psychology*, 20(4), 815-835.
- Krok, D. (2013). Nadzieja jako predyktor wymiarów dobrostanu psychicznego. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18(2), 157-172.
- Kulikowski, K. (2015). Relacje interpersonalne z współpracownikami a zaangażowanie w pracę - analiza w ramach teorii wymagań i zasobów pracy. *Wokół kultury*, 4(24), 128-137.
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lesener, T., Gusy, B., Wolter, C. (2019). The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work Stress*, 33(1), 76-103.
- Lipińska-Grobelny, A., Narska, M. (2021). Self-efficacy and psychological well-being of teachers. *E-mentor*, 3(90), 4-10.
- Lips-Wiersma, M., Morris, L. (2009). Discriminating between 'meaningful work' and the 'management of meaning'. *Journal of Business Ethics*, 88(3), 491-511.

- Morgeson F. P., Humphrey S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1321-1339.
- Niškiewicz, Z. (2016). Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka. *Studia krytyczne*, 3, 139-151.
- Ogińska-Bulik, N. (2009). Czy doświadczanie stresu może służyć zdrowiu? *Polskie Forum Psychologiczne*, 14(1), 33-45.
- Ogińska-Bulik, N., Kaflik-Pieróg, M. (2003). Stres w pracy, poczucie własnej skuteczności a zespół wypalenia zawodowego u strażaków. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Psychologica*, 7, 37-47.
- Ostrowska, M., Mazur, Z. (2017). *Zjawisko stresu i wypalenia zawodowego wśród nauczycieli przedmiotu "Edukacja dla bezpieczeństwa"*. Kraków: Seria Wydawnicza Wydziału Nauk o Bezpieczeństwie Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Paliga, M. (2021). *Satysfakcja z pracy i wydajność pracowników. Relacja (nie)oczekiwana*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pratt, M. G., Ashforth, B. E. (2003). Fostering Meaningfulness in Working and at Work. W: K. S. Cameron, J. E. Dutton, R. E. Quinn (red.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (s. 309-327). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Puchalska-Kamińska, M., Czerw, A. (2017). Poczucie sensu pracy - czym jest i jak je wspierać?. W: T. Chirkowska-Smolak, A. Hauziński (red.), *Zarządzanie oparte na dowodach. Teoria i praktyka* (s. 55-64). Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (2010). Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rich, B.L., Lepine, J. A. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635.
- Rożnowski, B., Szumielewicz, A., Twaróg, A. (2019). Wybrane podmiotowe i sytuacyjne uwarunkowania dobrostanu pracowników branży gastronomicznej–badanie dziennikowe. *Konteksty Społeczne*, 7(2), 67-82.
- Ryan, R., Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Schaufeli, W.B., De Witte, H. Desart, S. (2020). *Manual Burnout Assessment Tool (BAT) – Version 2.0*. KU Leuven, Belgium: Unpublished internal report.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań: Media Rodzina.

- Sęczkowska, K. (2020). Przyczyny i konsekwencje wypalenia zawodowego w pracy kierowników w kontekście psychospołecznym. *Humanistyka i nauki społeczne. Doświadczenia. Konteksty. Wyzwania*, 15, 58-67.
- Spector, P. E., Fox, S. (2005). The Stressor-Emotion Model of Counterproductive Work Behavior. W: S. Fox, P. E. Spector (red.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (s. 151–174). American Psychological Association.
- Strutyńska, E. (2022). *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Strutyńska, E., Gralewski, J., Lebuda, I. (2016). Obciążenia zawodowe nauczycieli a klimat organizacyjny w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. *Studia z teorii wychowania*, 2(15), 137-155.
- Szaban, D., Lisowski, K. (2022). Kondycja emocjonalna nauczycieli wychowawców po pierwszym roku trwania pandemii COVID-19. *Youth in Central and Eastern Europe*, 9(13), 1–9.
- WHO. (1948). *Constitution of the World Health Organization*. Geneva: World Health Organization.
- Wright, T.A., Cropanzano, R. (2007). The happy/productive worker thesis revisited. W: J.J. Martocchio (red.), *Research in personnel and human resources management: Vol. 26* (s. 269–307). US: Elsevier Science/JAI Press.
- Zalewska, A. (2002). „Skala Afektu w Pracy” – wstępne wyniki prac nad adaptacją techniki. *Studia Psychologiczne*, 40(4), 173-192.
- Zdalna edukacja - gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*. Warszawa, czerwiec 2020.
- Zelenski, J.M., Murphy, S.A., Jenkins, D.A. (2008). The Happy-Productive Worker Thesis Revisited. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(4), 521–537.

Spis rysunków

Rysunek 1. Średni poziom składowych dobrostanu w grupie nauczycieli.....	16
Rysunek 2. Średni poziom składowych złego samopoczucia w grupie nauczycieli.....	17
Rysunek 3. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o doświadczane w pracy emocje pozytywne.....	17
Rysunek 4. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o doświadczane w pracy emocje negatywne.....	18
Rysunek 5. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o ogólne zaangażowanie w pracę.....	18
Rysunek 6. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o fizyczne zaangażowanie w pracę.....	19
Rysunek 7. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o poznawcze zaangażowanie.....	19
Rysunek 8. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o emocjonalne zaangażowanie w pracę.....	20
Rysunek 9. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o emocjonalne zaangażowanie w pracę.....	20
Rysunek 10. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o doświadczany sens pracy.....	20
Rysunek 11. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o ogólne poczucie samoskuteczności.....	21
Rysunek 12. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o poczucie samoskuteczności w zakresie motywowania uczniów i dopasowania programu do ich potrzeb.....	21
Rysunek 13. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o poczucie samoskuteczności w zakresie nauczania uczniów i kooperacji ze współpracownikami.....	22
Rysunek 14. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o poczucie samoskuteczności w zakresie utrzymania dyscypliny i kooperacji z rodzicami.....	22
Rysunek 15. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o postrzegany stres w pracy.....	23
Rysunek 16. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o ogólne objawy wypalenia zawodowego.....	23
Rysunek 17. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o wyczerpanie.....	24
Rysunek 18. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o pogorszenie funkcjonowania poznawczego.....	24
Rysunek 19. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o pogorszenie funkcjonowania emocjonalnego.....	24
Rysunek 20. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o zdystansowanie psychiczne.....	25
Rysunek 21. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o wtórne objawy wypalenia zawodowego.....	25
Rysunek 22. Wykres procentowego udziału sumarycznych odpowiedzi na pytania o poczucie braku sensu pracy.....	26

Spis tabel

Tabela 1. Statystyki opisowe badanych zmiennych dobrostanu i złego samopoczucia.....	15
Tabela 2. Korelacje Pearsona między zmiennymi dobrostanu i złego samopoczucia (wyniki ogólne).....	27
Tabela 3. Korelacje Pearsona między zaangażowaniem w pracę i pozostałymi zmiennymi dobrostanu oraz złego samopoczucia.....	28
Tabela 4. Korelacje Pearsona między poczuciem samoskuteczności i pozostałymi zmiennymi dobrostanu oraz złego samopoczucia.....	29
Tabela 5. Korelacje Pearsona między objawami wypalenia zawodowego i pozostałymi zmiennymi dobrostanu oraz złego samopoczucia.....	30
Tabela 6. Modele regresji dla zmiennych dobrostanu (zmienne wyjaśniane) oraz charakterystyk socjodemograficznych (zmienne wyjaśniające).....	31
Tabela 7. Modele regresji dla zmiennych złego samopoczucia (zmienne wyjaśniane) oraz charakterystyk socjodemograficznych (zmienne wyjaśniające).....	31