

Elżbieta Strutyńska



**Uwarunkowania
dobrostanu
zawodowego
nauczycieli**





**Uwarunkowania
dobrostanu
zawodowego
nauczycieli**

Elżbieta Strutyńska



**Uwarunkowania
dobrostanu
zawodowego
nauczycieli**



Recenzenci
Prof. dr hab. Maciej Karwowski
Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Projekt okładki
Andrzej Gmitrzuk

Redakcja
Joanna Marek-Banach

Korekta
Klaudia Kulmińska

Publikacja dofinansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa 2022



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN
978-83-66879-83-6 papier
978-83-66879-84-3 e-book

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
1. Specyfika roli nauczyciela – perspektywa pedeutologiczna	19
1.1. Pragmatyka zawodowa w europejskiej perspektywie porównawczej	20
1.2. Okresy rozwoju pedeutologii i natura działania pedagogicznego	26
1.3. Rozwój zawodowy nauczyciela	40
1.4. Funkcjonowanie nauczyciela w roli zawodowej	43
1.5. Cykle życia zawodowego nauczyciela	51
1.6. Nauczyciel – przegląd wybranych badań	58
1.7. Podsumowanie	78
2. Funkcjonowanie nauczyciela w szkole jako miejscu pracy	81
2.1. Stresory miejsca pracy	82
2.2. Teoria wymagania w pracy – zasoby	84
2.2.1. Rola wymagań w pracy i zasobów dla funkcjonowania zawodowego nauczyciela	87
2.3. Teoria zachowania zasobów	93
2.4. Psychologia biegu życia	94
2.5. Zawód nauczyciela a starzejące się społeczeństwo	98
2.6. Rynek pracy – specyfika wieku	100
2.7. Podsumowanie	103

3. Dobrostan w kontekście funkcjonowania zawodowego nauczycieli	107
3.1. Dobrostan zawodowy – próba konceptualizacji	108
3.1.1. Satysfakcja z pracy	113
3.1.2. Zaangażowanie w pracę	117
3.1.3. Przywiązanie do organizacji/zawodu	119
3.1.4. Zdrowie	121
3.2. Czynniki warunkujące dobrostan zawodowy	125
3.2.1. Wiek/staż pracy	125
3.2.2. Prężność	131
3.2.3. Wsparcie społeczne	138
3.2.4. Sens pracy	141
3.2.5. Autonomia w pracy	143
3.2.6. Możliwości rozwoju zawodowego	144
3.2.7. Jakość przywództwa	146
3.3. Podsumowanie	148
4. Metodologia badań	155
4.1. Przedmiot i cele badań	156
4.2. Pytania badawcze i hipotezy	158
4.3. Metoda, techniki i narzędzia badawcze	159
4.4. Charakterystyka badanych nauczycieli i terenu badań	165
4.5. Procedura badania	166
4.6. Metody opracowania wyników badań	167
5. Analiza wyników badań	169
5.1. Czynniki warunkujące dobrostan zawodowy nauczycieli	175
5.1.1. Uwarunkowania nauczycielskiej satysfakcji z pracy	175
5.1.2. Uwarunkowania nauczycielskiego zaangażowania w pracę	177
5.1.3. Uwarunkowania nauczycielskiego przywiązania do zawodu	180
5.1.4. Uwarunkowania nauczycielskiego stanu zdrowia	183
5.2. Staż pracy a dobrostan zawodowy nauczycieli	187
5.3. Nauczyciele na różnych etapach pracy a ich dobrostan zawodowy	192
6. Wnioski i praktyczne implikacje	197
Zakończenie	209
Bibliografia	211
Aneksy	255
Spis rysunków	257
Spis tabel	259

Pamięci mojej Mamy

WSTĘP

Współczesna szkoła staje wobec skomplikowanych wyzwań spowodowanych przez rewolucyjne przemiany kulturowe i technologiczne (Kwieciński, 2000b). W konsekwencji zmienia się zarówno sama szkoła, jak i rola nauczyciela.

Szkoła powinna realizować różnorodne zadania w zakresie wychowania, nauczania, socjalizacji, opieki i wsparcia psychopedagogicznego. Powszechnie uznaje się, że instytucja ta realizuje rozmaite funkcje edukacyjne, wśród których można wyróżnić funkcje założone i ukryte (Milerski i Śliwerski, 2000; por. Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2007). Do założonych należą funkcje: rekonstrukcyjna, adaptacyjna i emancypacyjna (Milerski i Śliwerski, 2000). Szkoły kładą różny nacisk na ich znaczenie. Stąd też w kontekście dominacji danej funkcji można wręcz mówić o modelach szkół. Funkcja rekonstrukcyjna może być rozumiana w dwojaki sposób. Po pierwsze – w kategoriach odtwarzania kultury uniwersalnej, narodowej oraz struktur społecznych. W tym sensie funkcja rekonstrukcyjna jest formą całościowo rozumianej transmisji kulturowej. Po drugie – w kategoriach rekonstrukcji doświadczeń edukacyjnych prowadzących do samodzielnego odkrywania wiedzy. Funkcja adaptacyjna polega na biernym przystosowywaniu uczniów do istniejących w świecie struktur ekonomicznych

i politycznych oraz wprowadzaniu ich w projektowane role społeczno-zawodowe. W opozycji do nich pozostaje funkcja emancypacyjna szkoły, która polega na przygotowaniu uczniów do aktywności samokształceniowej, do wykraczania poza *status quo*, by mogli oni uczestniczyć w przekształcaniu otaczającego ich świata. W podstawowych założeniach funkcje rekonstrukcyjna i adaptacyjna pozostają w sprzeczności względem funkcji emancypacyjnej. W ciągu lat szkoły różnie radziły sobie z owym napięciem, wyznaczając możliwy kierunek zmian: rozwój jednostki czy społeczeństwa. Raz kładziono nacisk na spełnianie oczekiwań społecznych, urabianie i reprodukcję stałych wartości kulturowych (funkcja rekonstrukcyjna i adaptacyjna), a innym razem – na aspiracje uczniów i konieczność edukowania uczniów do zmieniającego się świata i nieustannego odkrywania go (funkcja emancypacyjna) (por. Gołębniak, 2019). Przedstawiano również argumenty na rzecz możliwości harmonizowania wspomnianych funkcji w kategoriach rozwijania refleksyjnego namysłu nad granicami akceptacji i sprzeciwu wobec istniejącego porządku społeczno-kulturowego (Nowak, 2010). Jednocześnie nie można zapominać o realizacji przez szkołę funkcji ukrytych, dotyczących nieformalnych aspektów jej edukacyjnych oddziaływań (Milerski i Śliwerski, 2000). Odnoszą się one do relacji wiedzy-władzy, czyli podporządkowania wiedzy (tzw. legalnej) celom politycznym, ideologicznym i technokratycznym. Funkcje ukryte mają wpływ na każdy model szkoły.

Szkoła to nie tylko środowisko edukacyjne, lecz także miejsce życia i pracy nauczycieli. Nauczyciel to osoba, która prowadzi ucznia do pełni jego rozwoju, przewodzi mu, troszczy się o niego, aby stał się samodzielnym i wewnątrzsterownym podmiotem działającym i/lub zmieniającym otaczającą go rzeczywistość (Kwieciński, 2000a). Z wymienionymi powinnościami łączy się wiele ról nauczyciela, które w ciągu lat ulegały zmianom. W układzie historycznym kierunek przemian roli nauczyciela ewoluował od adaptacji młodych pokoleń do zastanych i na ogół nieulegających zmianie struktur społeczno-politycznych, poprzez inspirowanie uczniów do przekształcania środowiska lokalnego i motywowanie ich do uczenia się z jednoczesnym promowaniem warunków dla indywidualnego rozwoju, do pragmatyzmu postrzegającego rolę nauczyciela przez pryzmat materialnego sukcesu ucznia jako klienta szkoły (Dróżka, 2008). Ponadto przemiany w pojmowaniu roli nauczyciela są związane z różnymi ujęciami jego osoby. Inne jest więc ujmowanie jego roli w perspektywie socjologicznej (rola nauczyciela jest wyznaczona respektowaniem nienaruszalnego kanonu oczekiwań społecznych), inne zaś w psychologicznej (nauczyciel jest określony przez pryzmat zestawu idealnych cech), technologicznej (nauczyciel, o którego

sprawstwie działaniowym przesądzają kompetencje i kwalifikacje zawodowe), krytycznej (nauczyciel jako aktywny i zaangażowany na rzecz zmiany społecznej) czy humanistycznej (akcentuje się rolę nauczyciela jako osoby indywidualnej i niepowtarzalnej) (Kwiatkowska, 2008; por. Szempruch, 2013).

Na przykładzie Polski można zdiagnozować zmianę w reformowaniu szkolnictwa. Do 2015 roku dominowały tendencje wyrażające ideologię neoliberalną, w szczególności w zakresie porównywania osiągnięć uczniów, nauczania „pod testy” i masowej standaryzacji wyników nauczania. Z jednej strony spowodowały one podporządkowanie nauczycieli logice ekonomii korporacyjnej, z drugiej strony – zmiany w pojmowaniu ich roli (Rutkowiak, 2007). Przykładowo upublicznianie wyników egzaminów zewnętrznych doprowadziło do rywalizacji między nie tylko nauczycielami, lecz także uczniami. Wszechobecne testowanie spowodowało nauczyciela do pełnienia roli technika, a ucznia – do bezrefleksyjnego producenta i niepohamowanego konsumenta. Przewaga nauczania nad wychowaniem oraz „wyposażenie” uczniów nie w wiedzę, a raczej w informacje „zero-jedynkowe” wytworzyły aksjologiczną pustkę oraz spowodowały brak refleksyjności oraz umiejętności rozumienia siebie i otoczenia (Potulicka i Rutkowiak, 2010). Z założenia system rozliczalności w obszarze edukacji miał zwiększyć jego efektywność mierzoną stosunkiem nakładów do osiągniętych wyników kształcenia, doprowadził zaś raczej do hierarchizacji osiągnięć edukacyjnych uczniów, powodując selekcję edukacyjną (Męczkowska-Christiansen, 2010). Jak stwierdza Joanna Rutkowiak (2007), w rzeczywistości rozwijającego się kapitalizmu, globalnej ery neoliberalizmu, nauczyciel jest bardziej oceniany za osiągnięcia dydaktyczne uczniów, a nie za stwarzanie wspierającego ucznia środowiska społecznego. Po zmianie władzy w 2017 roku nasiliło się zjawisko „wciskania” edukacji szkolnej w gorset etatystycznie rozumianej ideologii konserwatywno-narodowej (Śliwerski, 2020).

Rozprawa jest poświęcona szczególnemu zagadnieniu, a mianowicie nauczycielskiemu dobrostanowi i czynnikom, które ów dobrostan kształtują. Większość prac poświęconych nauczycielom skupia się na ich wypaleniu, w mediach co chwila czytamy o masowych odejściach z zawodu – czy to z powodu niskiego uposażenia, czy nagonki i przesadnej kontroli – i tak można by wymieniać długo. Dlatego skupiam się na pozytywnych aspektach funkcjonowania nauczycieli w środowisku pracy, analizując uwarunkowania ich dobrostanu zawodowego – satysfakcję z wykonywanej pracy, zaangażowanie w nią, przywiązanie do zawodu, wreszcie zaś ich stan zdrowia. Nauczyciel jest bowiem głównym podmiotem szkolnego działania, od którego jakości pracy wiele zależy, a w szczególności na

przykład rozwój umysłowy ucznia, jego charakter i postawa obywatelska czy (nie) powodzenia szkolne (Kwiatkowska, 2008; Nowak-Dziemianowicz, 2001; Okoń, 2001; Szempruch, 2013). W związku z tym jest niezwykle ważne, czy nauczyciel dobrze ocenia swoją pracę, jest zaangażowany w pełnienie czynności zawodowych i czuje silną identyfikację z zawodem. Zadowolenie, zaangażowanie i przywiązanie są zależne z jednej strony od tego, co spotyka nauczyciela w szkole i jaki szkoła posiada potencjał środowiskowy (np. czy udziela wsparcia nauczycielowi, nauczyciel ma poczucie sprawiedliwości, jaka jest jakość przywództwa oraz jakie są warunki pracy i do pracy). Z drugiej strony dla oceny jakości pracy ważne są także właściwości wewnętrzne nauczyciela, na przykład jego osobowość czy doświadczenie, które mogą przekładać się na to, jak postrzega swoje środowisko pracy. Nauczyciel zadowolony, zaangażowany, przywiązany i cieszący się dobrym zdrowiem zwykle pracuje lepiej na rzecz uczniów, efektywniej współdziała z innymi nauczycielami i osobami zarządzającymi placówką, a w rezultacie może przyczynić się do sukcesów uczniów (por. Pyżalski, 2010a) i ciągłego rozwoju placówki edukacyjnej.

Z literatury można wnosić, że praca nie tylko stanowi główne źródło dochodu, lecz także jest ważnym komponentem życia ludzkiego, w szczególności jakości życia. Dzięki niej możemy rozwijać się i spełniać własne ambicje zawodowe. Co więcej, wokół pracy może się organizować aktywność jednostki w biegu życia (Piorunek, 2009). Praca i jakość życia w pracy to również ważne zagadnienia z punktu widzenia skutecznie funkcjonującej organizacji: wiążą się z wydajnością i produktywnością pracy. Mimo niezaprzeczalnej wagi problemu, na poziomie zarówno podmiotowym, jak i społecznym wciąż zbyt mało uwagi poświęca się dobrostanowi zawodowemu nauczycieli. Jest to szczególnie zaskakujące, biorąc pod uwagę alarmujące wskaźniki odejścia nauczycieli z zawodu (Gallant i Riley, 2014; por. Hernik i in., 2014; Nowakowska-Siuta, 2012; Śliwerski, 2010a). Warto wziąć pod uwagę, że ponownie taka „ucieczka” od profesji nie tylko ma skutki jednostkowe, lecz także wiąże się z obniżeniem wydajności funkcjonowania systemu edukacyjnego. Odejście nauczycieli z zawodu jest obciążeniem dla społeczności szkolnej, która musi zatrudnić i zaaklimatyzować nowych, prawdopodobnie mniej doświadczonych, pracowników (Darling-Hammond i Sykes, 2003). Można zatem przypuszczać, że ma negatywne konsekwencje dla jakości działania poszczególnych placówek, jak również szeroko rozumianej edukacji.

Ramę teoretyczną badań stanowi teoria wymagania w pracy – zasoby (*Job Demands-Resources Theory*, JD-R) (Demerouti i in., 2001; por. Bakker i Demerouti, 2014) oraz trajektorie sześciu faz życia zawodowego (Day i in., 2006) oparte na tym,

jak nauczyciele postrzegają własną tożsamość, motywację, przywiązanie do zawodu i skuteczność zawodową. Zgodnie z teorią JD-R pozytywne postawy wobec/w pracy są kształtowane głównie poprzez posiadane zasoby, a nie przez zapobieganie negatywnym czynnikom oddziałującym w pracy. Badacze zakładają współwystępowanie dwóch procesów – energetycznego i motywacyjnego, które wyjaśniają dobrostan jednostki w miejscu pracy (Bakker i Demerouti, 2014). Pierwszy z nich prowadzi do pogorszenia stanu zdrowia pracownika, a drugi sprzyja występowaniu zaangażowania i innych pozytywnych postaw wobec/w pracy. To właśnie proces motywacyjny uczynię przedmiotem mojej pracy, by wzmocnić nurt pozytywnej pedagogiki (por. Szmidt, 2013; Wiśniewska, 2021), w tym pedeutologii.

W teorii JD-R wyróżnia się dwa rodzaje zasobów: osobiste i pracy. Te pierwsze są pozytywnymi aspektami „ja” wynikającymi z wrodzonych albo nabytych dyspozycji pracownika, jego umiejętności i kompetencji. Należą do nich między innymi poczucie skuteczności (Klassen i Chiu, 2010; por. Kwiatkowski, 2018), poczucie kompetencji zawodowych (Kwiatkowska, 2008; Szempruch, 2011), ekstrawersja i stabilność emocjonalna. Znacznie rzadziej eksplorowanym zasobem osobistym w kontekście zawodu nauczyciela jest prężność (Day i Gu, 2014; por. Konaszewski, 2020; Wysocka, 2017), którą rozumiem jako cechę osobowości człowieka sprzyjającą wytrwałości i determinacji w działaniu, ułatwiającą elastyczne przystosowanie się do wymagań życiowych i mobilizowanie się w trudnych sytuacjach, a także zwiększającą tolerancję negatywnych emocji i niepowodzeń (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008b). Tak definiowana prężność może sprawić, że nauczyciel dobrze radzi sobie z różnymi sytuacjami, w które obfituje rola nauczyciela. Wybór tej zmiennej podmiotowej nie był przypadkowy. Większość badań dotyczących motywacji nauczycieli skupiała się jedynie na badaniu ich poczucia skuteczności w relacji z satysfakcją z pracy i zaangażowaniem w pracę (Klassen i Tze, 2014). Chociaż w części z badań podkreśla się, że czynniki zarówno osobiste, jak i organizacyjne wpływają na zaangażowanie i przywiązanie (Terborg, 1981; Tett i Burnett, 2003), to studia teoretyczne i badania empiryczne w większym stopniu podkreślały do tej pory cechy środowiska pracy (Inceoglu i Warr, 2011).

Te drugie – zasoby pracy dotyczą fizycznych, psychologicznych, społecznych lub organizacyjnych aspektów pracy, które są funkcjonalne w osiągnięciu celów zawodowych; redukują koszty psychofizjologiczne związane z wymaganiami pracy oraz stymulują rozwój osobisty i uczenie się (Bakker, 2011). Obejmują one czynniki związane z organizacją jako całością (np. wynagrodzenie, możliwości rozwoju zawodowego, bezpieczeństwo pracy), czynniki interpersonalne (np. wsparcie przełożonego i współpracowników, klimat w zespole), czynniki organizacyjne

(np. jasność ról, uczestnictwo w podejmowaniu decyzji) oraz czynniki zadaniowe (np. różnorodność umiejętności, tożsamość zadań, znaczenie zadań, autonomia w pracy, informacje zwrotne na temat wyników). Koncentruję się na zasobach pracy, które są kluczowe dla większości zawodów (Bakker i Demerouti, 2007; Torenbeek i Peters, 2017) i obejmują wsparcie społeczne, poczucie sensu pracy, autonomię w pracy, możliwości rozwoju zawodowego oraz ocenę jakości przywództwa sprawowanego przez dyrektora szkoły.

W badaniach własnych dobrostan zawodowy identyfikuję jako „zestaw” czynników motywacyjnych i emocjonalnych (satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu) oraz czynników zdrowotnych (stan zdrowia). Dokonany przez innych badaczy (por. Bakker, Albrecht i Leiter, 2011; Macey i Schneider, 2008; Schaufeli i Bakker, 2010) przegląd literatury i przeprowadzone własne analizy konfirmacyjne (patrz rozdział 5) sugerują uznanie satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę i przywiązania do organizacji za trzy względnie niezależne, acz powiązane treściowo konstrukty. Co więcej, w dotychczas przeprowadzonych badaniach znacznie rzadziej eksplorowaną zmienną w teorii JD-R jest przywiązanie do organizacji/zawodu. Ponadto zdrowie jest istotną zmienną dla funkcjonowania zawodowego nauczyciela, wyznaczającą jego aktywność zawodową. Choć zdrowie nie jest tożsame z dobrostanem, to stanowi ważny element kształtujący jego poziom. Dlatego za celowe zatem uznałam włączenie tych dwóch zmiennych do teorii JD-R.

Badania własne przedstawione w tej książce uznaję za przykład odmiennego podejścia niż dominujący do tej pory deficytowy model starzenia się (*decremental*) (zob. Giniger, Dispenzieri i Eisenberg, 1983), zorientowany wokół analizowania takich kategorii, jak: deficyty, choroba, utrata motywacji i produktywności pracownika. Wszystkie te pojęcia oznaczają regresywne zmiany i ograniczenia zasobów psychicznych, spychając na plan dalszy aktywność jednostki i jej możliwości rozwojowe. Podobnie pedagogika wydaje się bardziej zogniskowana na negatywnych zagadnieniach braku i niedostatku (np. na niepełnosprawnościach, niedostosowaniu społecznym, przemocy, wypaleniu, uzależnieniach, nierównościach edukacyjnych) niż na zdrowiu i rozwoju jednostki (por. pedagogika pozytywna, Szmidt, 2013). Oprócz tego w dostępnej literaturze i dociekaniach empirycznych znacznie mniej uwagi poświęcano do tej pory rozpoznaniu czynników podkreślających wagę satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do organizacji/zawodu oraz zasobów (pracy, osobistych) i specyfiki funkcjonowania pracowników na różnych etapach pracy (Hobfoll i Wells, 1998; Peterson i Spiker, 2005; Robson i in., 2006). Przyjęcie tej perspektywy kieruje

uwagę na rozpoznanie czynników warunkujących wybrane aspekty funkcjonowania zawodowego nauczycieli na różnych etapach ich pracy jako swoistych motywatorów aktywności zawodowej.

Wiele badań potwierdza, że zaangażowanie i przywiązanie są związane z postawami i wynikami w zakresie wydajności pracy, pozwalającymi na ocenę intencji bądź rzeczywistego zamiaru zmiany pracy (Christian, Garza i Slaughter, 2011; Meyer, Stanley i Parfyonova, 2012). Mimo dużego postępu w zrozumieniu tego, co wpływa na doświadczenia pracowników w miejscu pracy, badacze nadal poszukują cech nie tylko organizacyjnych, lecz także osobistych (w tym osobowościowych), które przewidują zaangażowanie w pracę oraz przywiązanie do organizacji (Abbott, White i Charles, 2005; Mäkikangas i in., 2013; Young i Steelman, 2017).

Godnym uwagi, a zarazem paradoksalnym faktem jest to, że nauczyciele są szczególnie narażeni na stres i jego negatywne konsekwencje, a codzienny kontakt z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami nie ułatwia im codziennej pracy w szkole. Nauczyciel zmaga się bowiem z wieloma trudnościami związanymi z funkcjonowaniem w ramach struktur szkolnych, jak również w jej otoczeniu. Trudności te mogą wywoływać stres i zróżnicowane zachowania/reakcje nauczyciela. Jedna grupa nauczycieli może czuć się wypalona zawodowo, a inna zadowolona z pracy, zaangażowana czy przywiązana do zawodu. Różnice te mogą wynikać z podmiotowych dyspozycji jednostki i zasobów pracy samej organizacji, jaką jest szkoła.

Prezentowana monografia ma charakter teoretyczno-empiryczny i wpisuje się w pola problemowe pedeutologii (Kwiatkowska, 2008; Lewowicki, 2007b; Madalińska-Michalak, 2021; Szempruch, 2013) oraz psychologii pracy i organizacji (Bańka, 2002; Lubrańska, 2017; Ratajczak, 2022). Jest w zasadzie „rozpięta” między tymi dwiema dyscyplinami. W części teoretycznej rekonstruuje stan badań w przedmiotowym zakresie. W części empirycznej prezentuję wyniki własnych badań empirycznych, które składają się z dwóch części: weryfikacyjnej i eksploracyjnej.

Pierwszym celem badawczym jest wyjaśnienie dobrostanu zawodowego nauczycieli, którego wyznacznikami są satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i samoocena stanu zdrowia, w kontekście następujących czynników warunkujących: (1) prężności jako cechy psychospołecznej nauczycieli, (2) zasobów pracy rozumianych jako zasoby szkolnego środowiska pracy oraz (3) stresorów miejsca pracy. W tym zakresie badania mają charakter weryfikacyjny i odwołują się do konkretnego modelu teoretycznego, a mianowicie do teorii: wymagania w pracy – zasoby (*Job Demands-Resources Theory*, JD-R).

Z perspektywy modelu teoretycznego sformułowałam cztery hipotezy badawcze dotyczące:

1. roli zasobów osobistych, gdzie oczekuję, że wyższa prężność poprawia funkcjonowanie nauczycieli w czterech analizowanych wymiarach dobrostanu zawodowego (satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stanu zdrowia);
2. roli zasobów pracy, gdzie zakładam, że im bogatsze zasoby pracy, tym lepsze funkcjonowanie nauczycieli w czterech analizowanych wymiarach dobrostanu zawodowego (satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stanu zdrowia);
3. buforowej roli zasobów pracy, gdzie oczekuję, że bardziej korzystne zasoby pracy niwelują negatywny wpływ rozmaitych stresorów obecnych w funkcjonowaniu nauczycieli na cztery analizowane wymiary dobrostanu zawodowego (satysfakcję z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i stanu zdrowia);
4. zapośredniczonej relacji (mediacji), która opisuje bardziej złożony mechanizm, gdzie nauczyciele, którzy charakteryzują się wyższą prężnością, efektywniej radzą sobie ze stresorami miejsca pracy, a dzięki temu lepiej funkcjonują w czterech analizowanych wymiarach dobrostanu zawodowego (satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stanu zdrowia).

Drugim eksploracyjnym celem badawczym jest określenie różnic w poziomie dobrostanu zawodowego nauczycieli, którego wyznacznikami są satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i stan zdrowia, w kontekście następujących czynników warunkujących: (1) stażu pracy, (2) etapu kariery zawodowej.

Problemy badawcze w odniesieniu do realizacji tego celu badawczego zdefiniowałam następująco:

1. Czy i w jakiej mierze doświadczenie w zawodzie nauczyciela (staż pracy mierzony w kategoriach zmiennej ciągłej) różnicuje poziom satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stan zdrowia?
2. Czy i jaki charakter mają różnice między trzema grupami nauczycieli wyodrębnionymi ze względu na etap pracy (wczesny, środkowy, późny) w zakresie poziomu satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stanu zdrowia (staż pracy mierzony w kategoriach zmiennej skategoryzowanej)?

Strukturę pracy tworzy sześć rozdziałów spiętych wstępem, wnioskami i rekomendacjami. Pierwsze trzy mają charakter teoretyczny. Ich celem jest rekonstrukcja stanu badań oraz opracowanie teoretycznego modelu badań empirycznych. Kolejne dwa rozdziały prezentują metodologię oraz wyniki autorskich badań empirycznych.

Rozdział pierwszy wprowadza w problematykę wybranych zagadnień związanych z zawodem nauczyciela oraz trajektorii sześciu faz życia zawodowego zespołu Christophera Daya (2006). W świetle dwóch stale obecnych w debacie społecznej problemów, tj. perspektywy przesunięcia wieku emerytalnego i starzejącego się społeczeństwa, szczególnie istotna jest rekonstrukcja wiedzy dotyczącej wybranych aspektów zawodowego funkcjonowania nauczycieli przez pryzmat etapów ich pracy: wczesnego, środkowego i późnego. Ta perspektywa faz zawodowych została uwzględniona między innymi zarówno w zagranicznych badaniach Andy'ego Hargreavesa (2005), jak i w rodzimych eksploracjach Krzysztofa Rubachy (2000) i Joanny Michalak (2003).

Szczególne znaczenie w rozdziale drugim przypada prezentacji teorii wymagania w pracy – zasoby, która tworzy podstawową ramę teoretyczną prowadzonych badań. Chociaż teoria ta została wypracowana na gruncie psychologii, proponując jej reinterpretację w języku pedeutologii i – szerzej – pedagogiki. W szczególności postuluję, aby w analizach sytuacji nauczycieli uwzględniać interakcję czynników podmiotowych i organizacyjnych. To założenie pozwoli na bardziej całościowe ujęcie specyfiki pracy nauczyciela. Umożliwi wyjście poza personalistyczny lub środowiskowy nurt badań pedeutologicznych, które prezentują tylko fragmentaryczny obraz rzeczywistości. Odejście od interpretacji rzeczywistości w języku jednostronnych powinności nauczyciela czy organizacji ma potencjał zarówno badawczy (bardziej adekwatnego odzwierciedlenia badanego problemu), jak i pragmatyczny. Integracja dwóch perspektyw, mikro- i mezosystemowej, daje możliwości personalizowania wsparcia oferowanego przez środowisko szkolne w celu optymalizacji funkcjonowania nauczycieli. Rozdział drugi przywołuje również najistotniejsze dla logiki wywodu ustalenia psychologii biegu życia *life-span* oraz dyskutuje problem starzenia się społeczeństw i narastających dysproporcji wiekowych w strukturze populacji pracowników.

Rozdział trzeci jest prezentacją autorskiego ujęcia zjawisk związanych z wybranymi miarami dobrostanu zawodowego, takimi jak satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do organizacji i stan zdrowia oraz przybliża wzajemne relacje między nim a zasobami osobistymi (prężnością) i zasobami pracy (wsparciem społecznym, poczuciem sensu pracy, autonomią w pracy,

możliwościami rozwoju zawodowego i oceną jakości przywództwa sprawowanego przez dyrektora placówki).

Tak zaplanowane tło teoretyczne stanowi podstawę do sformułowania koncepcji badań własnych. Część badawczą rozpoczyna rozdział czwarty, poświęcony metodologii badań własnych. Prezentuję w nim cel badań, pytania i hipotezy badawcze oraz dokonuję charakterystyki zastosowanych narzędzi badawczych i opisu grupy badanej. Kolejny rozdział prezentuje wyniki badań własnych odnoszące się do dobrostanu zawodowego nauczycieli. Rozdział szósty stanowi dyskusję wyników oraz łączy wnioski płynące z badań, które posłużą do sformułowania wniosków i rekomendacji skierowanych w szczególności do dyrektorów szkół i decydentów oświatowych. Opisuję w nim także ograniczenia badań. Pracę uzupełniają bibliografia, spis tabel i rysunków.

Monografia w swoim założeniu ma charakter interdyscyplinarny (por. Śliwerski, 2012; Kwiatkowski, 2012; Włodarczyk, 2011). Zasadniczo jest pracą z obszaru pedeutologii, ale zarazem wykracza poza jej ramy, sięgając do dokonań przedstawicieli innych dyscyplin, w szczególności psychologii pracy i organizacji. W badaniach nad edukacją pedagogzy korzystają z teorii psychologicznych, które dostarczają pojęć użytecznych w wyjaśnianiu faktów edukacyjnych (Rubacha, 2011).

Publikacja ma dostarczyć informacji na temat uwarunkowań dobrostanu zawodowego nauczycieli, a dodatkowo wywołać refleksję nad omawianą problematyką, podnosząc świadomość osób decydujących o kształcie i specyfice polskiej edukacji na temat uwarunkowań nauczycielskiej satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stanu zdrowia nauczycieli. Aplikacyjnym walorem pracy są dobre praktyki służące podnoszeniu poziomu zadowolenia nauczycieli z wykonywanej pracy, ich przywiązania do zawodu, zaangażowania w pracę i utrzymania dobrego stanu zdrowia. Empiryczne dociekanie tych relacji ma istotne znaczenie poznawcze i praktyczne w sytuacji, gdy wielu nauczycieli boryka się z wypaleniem zawodowym, a szkoła jawi się jako okręt, ale bez sternika (Arendt, 1994).

Podziękowania składam recenzentom książki: Panu Profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu oraz Panu Profesorowi Maciejowi Karwowskiemu za cenne wskazówki i inspiracje, dzięki którym ta monografia przyjęła obecny kształt. W szczególności chciałabym podziękować nauczycielom, którzy wzięli udział w prowadzonych badaniach. Bez tych wszystkich osób ta książka by nie powstała.

1. SPECYFIKA ROLI NAUCZYCIELA – PERSPEKTYWA PEDEUTOLOGICZNA

W rozdziale tym prezentuję wybrane zagadnienia z obszaru pedeutologii kluczowe dla zrozumienia opisanych dalej badań własnych. Tę część rozpoczyna analiza porównawcza różnych aspektów sytuacji zawodowej nauczyciela. Z uwagi na globalny kontekst społeczno-ekonomiczny, zmiany technologiczne i zmieniające się wzorce odpowiedzialności nauczyciele stają przed nowymi wyzwaniami związanymi z działaniem na rzecz zrównoważonej konkurencyjności i rozwoju. Charakterystyka sytuacji zawodowej nauczyciela obejmuje nie tylko status prawny zawodu i stopień jego feminizacji, lecz także wynagrodzenia i czas pracy nauczycieli (Kolanowska, 2021). Analizy dotyczące zawodu nauczyciela nie byłyby kompletne bez uwzględnienia struktury kariery zawodowej oraz kwestii jego (nie)atrakcyjności. Istotnym wątkiem poruszonym w tym rozdziale jest również opis trzech stadiów w rozwoju refleksji pedeutologicznej, które mają istotne znaczenie dla funkcjonowania zawodowego nauczyciela oraz leżących u podstaw nauczycielskiej refleksji wyróżników tego zawodu. Uznałam, że warto przywołać ten zakres podstawowej wiedzy o nauczycielu, by na tym tle wyraźniej opisać rozwój zawodowy nauczyciela i jego fazy. Odwołuję się przede wszystkim do

perspektywy etapów pracy przedstawionych przez Michaela Hubermana (1989, 1993), Hargreavesa (2005) i zespół Daya (2006). Zgodnie z nimi rozwój zawodowy przebiega stadiami i opisuje się go jako pewnego rodzaju „krzywą sinusoidalną” (Day i Gu, 2010). Podejście to odzwierciedla wiele badań dotyczących przywiązania do zawodu, poczucia skuteczności i stresu w pracy (np. Antoniou, Polychroni i Vlachakis, 2006; Brouwers i Tomic, 2000; Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2007; Woolfolk Hoy i Burke Spero, 2005). W ostatniej części rozdziału podejmują próbę charakterystyki nauczycieli będących na różnych etapach ich pracy szkolnej. Prezentują wybrane badania – zorientowane zarówno jakościowo (odnoszące się do różnych strategii, podejść, metod badawczych, takich jak: etnografia, badania biograficzno-narracyjne), jak i ilościowo czy za pomocą „metod (badań) mieszanych” (Urbaniak-Zajęc, 2018) – dotyczące wybranych obszarów funkcjonowania zawodowego nauczyciela.

1.1. Pragmatyka zawodowa w europejskiej perspektywie porównawczej

W 27 europejskich systemach edukacji status zatrudnienia nauczycieli podlega przepisom regulującym zasady zawierania umów w sektorze publicznym (Eurydice, 2018). W niektórych państwach nauczyciele mają status urzędnika służby cywilnej (np. w Finlandii, Hiszpanii czy Francji) lub urzędnika państwowego niebędącego urzędnikiem służby cywilnej (np. w Polsce, Norwegii czy Słowacji), czego konsekwencją jest większa stabilność zatrudnienia i możliwość rozwoju kariery zawodowej. Z kolei w innych systemach nauczyciele są zatrudniani na podstawie umów podlegających ogólnym przepisom prawa pracy, a rekrutacja zwykle odbywa się w drodze otwartego naboru (np. w Bułgarii, Rumunii, Irlandii czy Wielkiej Brytanii).

Niezależnie od statusu zatrudnienia nauczycieli wszystkie systemy edukacji oferują nauczycielom możliwość zatrudnienia na czas nieokreślony (Eurydice, 2018). Powszechnie są stosowane również umowy na czas określony do zatrudnienia nauczycieli na początku kariery zawodowej, obsadzania stanowisk tymczasowych i zastępstw nieobecnych nauczycieli. Status prawny zawodu nauczyciela reguluje w Polsce odrębna ustawa z 1982 roku – Karta Nauczyciela ze zmianami (Dz. U. z 2021 r., poz. 1762 oraz z 2022 r., poz. 935), która określa zasady zatrudnienia, wynagradzania i zwalniania nauczycieli, ich obowiązki i ścieżkę kariery. Karta Nauczyciela wyróżnia dwa rodzaje nawiązania stosunku pracy nauczycieli: na podstawie umowy o pracę w oparciu o ogólnie obowiązujące prawo pracy lub na

podstawie mianowania (status urzędnika państwowego). Określa też, że rodzaj umowy: na czas określony lub nieokreślony jest związany ze stopniem awansu zawodowego¹. Zdecydowana większość polskich nauczycieli jest zatrudniona na pełny etat na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony (GUS, 2021a).

Z danych systemu informacji oświatowej wynika, że na 30 września 2020 roku ogółem było wykazanych 689,8 tys. nauczycieli i 700,1 tys. etatów. Podobnie jak w innych krajach europejskich, zawód nauczyciela w Polsce jest silnie sfeminizowany. Mężczyźni stanowią 24% nauczycieli na wszystkich poziomach edukacji w porównaniu ze średnią 30% dla krajów Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD, 2021). Nadreprezentacja kobiet jest szczególnie widoczna w przedszkolach i na wczesnych etapach edukacji.

Wynagrodzenia nauczycieli w Europie są bardzo zróżnicowane, podobnie zresztą jak zadowolenie nauczycieli z zarobków (Eurydice, 2021). Wskazuje się na występowanie istotnych różnic w wynagrodzeniach nauczycieli między krajami Europy Wschodniej a resztą Europy. Średnie roczne wynagrodzenia brutto należą do najniższych w Czechach, Estonii, na Łotwie, Litwie, Węgrzech, w Polsce, Rumunii, Słowacji, Czarnogórze i Serbii (Eurydice, 2020). Średnich rocznych wynagrodzeń brutto nie można jednak porównywać bez uwzględnienia produktu krajowego brutto (PKB) per capita, który można uznać za wskaźnik pozwalający zrozumieć krajowy kontekst ekonomiczny, w którym nauczyciele pracują zarobkowo. Podczas gdy w Holandii średnie wynagrodzenie jest o blisko 25% wyższe niż PKB na mieszkańca, w Czechach jest ono o prawie 25% niższe. Należy zauważyć, że z wyjątkiem Słowenii i Rumunii we wszystkich krajach Europy Wschodniej wynagrodzenia są niższe od PKB per capita (Eurydice, 2020).

Inne dane wskazują, że na poziomie UE mniej niż 40% nauczycieli jest zadowolonych lub bardzo zadowolonych ze swojego wynagrodzenia. Niemniej są obserwowane też znaczące różnice między nauczycielami w różnych krajach. Tytułem przykładu, mniej niż 1 na 10 nauczycieli jest zadowolonych ze swojego wynagrodzenia na Islandii i w Portugalii. Zarazem około 70% nauczycieli w Austrii i Belgii (flandzkiej) deklaruje, że jest zadowolonych lub bardzo zadowolonych z wynagrodzenia (Eurydice, 2021). Jeśli zaś chodzi o wynagrodzenia polskich nauczycieli, to są one jedynymi z najniższych w krajach OECD (NIK, 2021). Polscy

¹ Od września 2022 roku uległy zmianie zasady zatrudniania nauczycieli podejmujących pracę w szkole. Przez pierwsze dwa lata pracy w szkole nauczyciel będzie zatrudniony na czas określony. Po przepracowaniu w szkole co najmniej dwóch lat i uzyskaniu co najmniej dobrej oceny pracy będzie można zawrzeć umowę o pracę na czas nieokreślony.

nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych zarabiają średnio 75% tego, co ich rówieśnicy z wykształceniem wyższym pracujący poza szkołą. Inne dane potwierdzają występowanie dość płaskiej krzywej wzrostu wynagrodzenia w toku kariery zawodowej nauczyciela (Eurydice, 2018), co może mieć wpływ na niski odsetek osób młodych zainteresowanych tym zawodem.

W świetle dotychczasowych badań pomiar czasu pracy nauczyciela jest zróżnicowany. Średnia liczba godzin w tygodniu pracy jest zależna między innymi od tego, jaką metodą zbieramy dane i za pomocą jakich narzędzi, a wreszcie różnego doboru próby badawczej. Na przykład badania wskazują, że nauczyciel poświęca faktycznie 32,5 godziny zegarowej tygodniowo na czynności związane z nauczaniem i wychowaniem (Piwowski i Krawczyk, 2009²; por. Pyżalski, 2010a³). W świetle innych wyników badania przeprowadzonego przez zespół Michała Federowicza (2013)⁴ okazało się, że przeciętny tygodniowy czas pracy nauczyciela wynosi 46 godzin i 40 minut, który zsumowano metodą dzienniczkową. Oznacza to, że czas pracy nauczycieli nie odbiega od czasu pracy w innych zawodach, jednak specyficzne obciążenia wynikające z natury działania pedagogicznego mogą powodować problemy natury psychologicznej i somatycznej (por. Lebuda, 2014). Badanie pozwoliło też wyodrębnić 54 czynności wykonywane przez nauczycieli, spośród których wyłoniono „wielką piątkę” codziennych czynności nauczyciela: prowadzenie lekcji, przygotowanie do lekcji, prowadzenie innych zajęć, przygotowanie innych

² W badaniu TALIS (2008) uwzględniono cztery kategorie czynności podejmowanych przez nauczyciela w ramach prac w szkole: prowadzenie lekcji, przygotowanie lekcji, obowiązki administracyjne i inne. Badanie kwestionariuszowe objęło losową ogólnopolską próbę nauczycieli gimnazjum. Dane dotyczące rejestracji czasu pracy były oparte na deklaracjach nauczycieli, więc mogą być obciążone błędem (Piwowski i Krawczyk, 2009).

³ W badaniu przeprowadzonym przez Instytut Medycyny Pracy w Łodzi (zespół pod kierunkiem Jacka Pyżalskiego) wzięło udział ponad 1200 nauczycieli (losowa próba ogólnopolska). Poproszono w nim nauczycieli, aby sami określili, ile godzin w tygodniu pracy poświęcają na wykonywanie poszczególnych zadań. Uwzględniono w nich cztery kategorie czynności: prowadzenie lekcji, prowadzenie zajęć dodatkowych, przygotowanie zajęć oraz czynności administracyjne. Przeciętny tygodniowy czas pracy zsumowano, traktując godziny dydaktyczne jako zegarowe (Pyżalski, 2010a).

⁴ Raport IBE został przygotowany na podstawie ankiety internetowej CAWI i wywiadu bezpośredniego wspomagane komputerem (CAPI) losowo wybranych szkół, a następnie nauczycieli. Ankietę internetową wypełniło 4762 nauczycieli z 921 szkół, a wywiady przeprowadzono na próbie 2617 nauczycieli z 477 szkół. Czas pracy nauczycieli był mierzony za pomocą trzech metod badawczych, tzn. badań jakościowych, analiz ilościowych (czynności zawodowe pogrupowano na cztery kategorie: czynności dydaktyczne, wychowanie i opieka, czynności administracyjne i tworzenie dokumentacji, rozwój zawodowy) oraz badania metodą dzienniczkową. Główne badanie ilościowe zostało poprzedzone przeprowadzeniem 24 wywiadów grupowych, których celem było wypracowanie katalogu czynności zawodowych nauczycieli (Federowicz i in., 2013).

zajęć i sprawdzanie prac. Średnia raportowana liczba godzin przeznaczona na te pięć kluczowych czynności zawodowych wynosi 34 godziny i 35 minut.

Struktura kariery zawodowej w Polsce, podobnie zresztą jak w znacznej części innych europejskich systemów edukacji, jest wielopoziomowa (Eurydice, 2018). W pozostałych krajach ścieżka kariery jest jednopoziomowa. W systemach z wielopoziomową strukturą kariery jej szczeble są uszeregowane według rosnącej złożoności i odpowiedzialności. Tytułem przykładu, w polskim systemie edukacji obecna ścieżka awansu zawodowego obejmowała do 30.08.2022 roku cztery stopnie: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany⁵. Uzyskanie kolejnych stopni awansu wiązało się ze wzrostem wynagrodzenia i spełnieniem szeregu wymogów formalnych (np. odbycie stażu, przygotowanie planów rozwoju zawodowego na okres stażu i sprawozdań z ich realizacji, ocen dorobku zawodowego oraz przystąpienie do postępowań zakończonych wydaniem decyzji administracyjnej). W awansowanie nauczycieli na wyższy poziom w strukturze kariery były zaangażowane różne organy decyzyjne: dyrekcje szkół, organy zarządzające szkołami i kurator oświaty. Przykładowo, nauczycielowi, który spełnił warunki określone w ustawie Karta Nauczyciela i rozporządzeniu MEN w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, dyrektor szkoły nadawał, w drodze decyzji administracyjnej, stopień nauczyciela kontraktowego. Z kolei gmina jako organ prowadzący – stopień nauczyciela mianowanego w drodze decyzji administracyjnej. Natomiast stopień nauczyciela dyplomowanego nadawał organ, który sprawuje nadzór pedagogiczny (najczęściej kurator oświaty).

W roku szkolnym 2020/2021 ponad połowę kadry stanowili nauczyciele o długim stażu zawodowym, czyli nauczyciele dyplomowani (56%), podczas gdy nauczyciele mianowani stanowili 18%, nauczyciele kontraktowi – 17%, a jedynie 9% nauczycieli pracowało na stanowisku nauczyciela stażysty (GUS, 2021a). Znacząca część aktywnych zawodowo nauczycieli ma więc wieloletnie doświadczenia zawodowe. Nauczyciele doskonalą się i doksztalają zawodowo, co jest związane z procedurami awansu zawodowego, ale przeważają mniej efektywne

⁵ Jak wspomniałam, nowelizacja Karty Nauczyciela, która weszła w życie z dniem 1 września 2022 roku zakłada między innymi zmiany dotychczasowego systemu awansu zawodowego, w tym na przykład likwidację stopnia nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego, rezygnację z konieczności odbycia stażu, sporządzenia oraz zrealizowania planu rozwoju zawodowego i dokonywania oceny dorobku zawodowego. Zmianie nie ulegnie łączny czas trwania całej ścieżki awansu.

i bardziej krótkotrwałe jego formy. Najwyższy stopień nauczyciela zawodowego – dyplomowanego – osiąga się po 15 latach pracy.

Pisząc o zawodzie nauczyciela, nie można pominąć kwestii jego (nie)atrakcyjności. Opinia publiczna zdaje się cenić zawód nauczyciela – zajmuje on siódme miejsce w hierarchii prestiżu zawodów na 31 profesji (Omyła-Rudzka, 2019). Dużym szacunkiem darzy zawód nauczyciela 77% Polaków. Pozycja ta nie zmieniła się nawet pół roku po kwietniowym ogólnopolskim strajku nauczycieli. W ciągu lat (1975–2019) wizerunek zawodu nauczyciela monitorowany i raportowany w komunikatach CBOS-u nie ulegał diametralnej zmianie. Co ciekawe, jeszcze dziesięć lat temu sami nauczyciele stwierdzali dość zgodnie, że ponownie wybrałoby ten zawód (89%) i poleciliby go innym osobom (76%) (TNS OBOP, 2010). Komponenty społecznego wizerunku nauczycieli były także przedmiotem badania CBOS-u realizowanego na reprezentatywnej grupie Polaków (Feliksiak, 2012). Z jednej strony aż trzy czwarte Polaków uważało, że nauczyciel wykonuje pracę trudną, ciężką i szczególnie odpowiedzialną, co potwierdza prestiż i społeczną użyteczność tego zawodu. Z drugiej strony te same badania pokazały mniej optymistyczny wizerunek nauczyciela, gdyż tylko 36% badanych darzy nauczycieli szacunkiem i 34% widziałooby swoje dziecko w tym zawodzie (Feliksiak, 2012). Jednocześnie zawód nauczyciela jest znacznie lepiej odbierany przez społeczeństwo niż przez samych nauczycieli (Eurydice, 2018; por. OECD, 2018). Wyniki badania TALIS ujawniły, że tylko jedna piąta polskich nauczycieli w porównaniu z dwiema trzecimi fińskich nauczycieli deklarowała, że ich zawód jest ceniony przez społeczeństwo (OECD, 2014). Okazało się też, że wraz z wiekiem spada odsetek nauczycieli, którzy uważają, że ich zawód cieszy się szacunkiem społecznym (Eurydice, 2018). Trudno jednak odpowiedzieć na pytanie, czy wraz z wiekiem zmienia się ocena postrzegania zawodu, czy też bardziej doświadczeni nauczyciele są mniej cenieni społecznie niż ich młodsi koledzy i koleżanki.

Już badania z lat 90. XX wieku pokazały, że nauczyciele mają poczucie niskiej pozycji wykonywanego zawodu (Lepiech, 1997). Współcześnie podobnie, zdaniem około 60% nauczycieli – praca nie daje ani prestiżu, ani pieniędzy (Federowicz, Choińska-Mika i Walczak, 2014). W opinii samych nauczycieli zróżnicowany prestiż ich zawodu może być związany z czynnikami instytucjonalnymi (np. ważnością nauczania poszczególnych przedmiotów czy etapu edukacyjnego), kulturą organizacyjną szkoły (np. dobrymi relacjami w gronie pedagogicznym i z dyrekcją), wynikami uczniów z egzaminów zewnętrznych i cechami osobistymi nauczycieli (Smak i Walczak, 2015). Pozycję społeczną nauczyciela obniża negatywny przekaz medialny i selekcja negatywna do zawodu. Zdaniem samych nauczycieli

media zamiast promować dobre praktyki pracy z uczniem, częściej skupiają się na nagłaśnianiu negatywnych przypadków. Trudno o społeczne postrzeganie tego zawodu w kategorii sukcesu, skoro studia nauczycielskie w przeciwieństwie do na przykład studiów technicznych są postrzegane jako łatwe i funkcjonuje przekonanie, że nauczycielem może zostać każdy.

Rosnąca presja wobec nauczycieli, związana z coraz wyższymi oczekiwaniami dotyczącymi osiągnięć uczniów, może powodować, że zawód nauczyciela staje się coraz mniej atrakcyjny. Ogólnopolski strajk nauczycieli w kwietniu 2019 roku, niedociągnięcia w zakresie opracowania i wdrażania reformy systemu szkolnictwa (związanej z wygaszaniem gimnazjów i niedopasowaniem preferencji uczniów do rodzaju szkoły ponadpodstawowej lub jej położenia), krytyka, z jaką nauczyciele spotkali się w mediach⁶ i wreszcie pandemia koronawirusa doprowadziły do tego, że nauczyciele – zwłaszcza młodzi – rozczarowani i rozgoryczeni atmosferą strajku oraz nauczyciele w wieku emerytalnym zaczęli odchodzić z zawodu. Część starszych wiekiem nauczycieli uznała, że nieprzygotowana systemowo praca zdalna to zajęcie ponad ich siły. Jak wynika z raportu NIK (2021), w latach 2018–2021 blisko połowa dyrektorów (46% z 5152) zgłaszała trudności z zatrudnieniem nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach. Niedobór nauczycieli był zauważalny zwłaszcza w dużych miastach. Najczęściej brakowało nauczycieli fizyki, matematyki, chemii, języka angielskiego i informatyki. Dlatego też blisko jedna trzecia dyrektorów zatrudniała między innymi nauczycieli emerytowanych. Nie można też zapominać o tym, że w latach 2019–2020 nastąpił wzrost liczby nauczycieli, który był poniekąd efektem wystąpienia podwójnego rocznika i wydłużenia nauki w szkole podstawowej w związku z reformą systemu szkolnictwa.

Większość krajów europejskich wprowadziła planowanie perspektywiczne podaży i popytu na nauczycieli (Eurydice, 2018). W krajach, w których się ono odbywa, zadanie to jest realizowane przez władze na szczeblu centralnym w perspektywie rocznej, średnio- i długoterminowej. W planowaniu perspektywnym gromadzi się między innymi dane o nauczycielach aktywnych zawodowo, nauczycielach przechodzących na emeryturę i odchodzących z zawodu. Natomiast w części europejskich systemów edukacji (w tym w Polsce) nie ma planowania perspektywicznego, a monitoring rynku pracy zapewnia cenne dane dla władz oświatowych (Eurydice, 2018). W Polsce, na podstawie Systemu Informacji Oświatowej, gromadzi się corocznie dane umożliwiające monitorowanie struktury zatrudnienia nauczycieli.

⁶ Zob. <https://glos.pl/ankieta-glosu-nauczycielu-czy-zegnasz-sie-ze-szkola> [dostęp: 8.07.2022].

Poza wyzwaniami związanymi ze starzeniem się populacji nauczycieli (o czym szerzej piszę w podrozdziale 2.5) większość krajów europejskich staje przed niedoborem osób chętnych na studia pedagogiczne i nauczycielskie oraz wysokim odsetkiem odejść z zawodu, szczególnie na początku kariery (Komisja Europejska, 2013). Na przykład w brytyjskim systemie edukacji nastąpiła redefinicja profesjonalizacji zawodu nauczyciela, w wyniku której wprowadzono stopień awansu potwierdzającego wysokie kwalifikacje (Fuller, Goodwyn i Francis-Brophy, 2013). Ponadto o ile połowa krajów europejskich ma problem z deficytem nauczycieli niektórych przedmiotów (np. na Litwie, Łotwie, w Niemczech, Grecji, Hiszpanii, Włoszech), proponując politykę zwiększania zatrudniania absolwentów wybranych kierunków studiów (nauki ścisłe, języki obce), o tyle inne kraje (np. Słowenia, Serbia) stają przed wyzwaniem nadpodaży nauczycieli (Eurydice, 2018). Choć niedobór i nadmiar to dwa przeciwstawne zjawiska, to jednak współwystępują one jednocześnie w kilku krajach (Czarnogóra, Grecja, Hiszpania, Litwa, Lichtenstein, Niemcy, Włochy), co wiąże się z nierównomiernym rozkładem nauczycieli poszczególnych przedmiotów w niektórych obszarach geograficznych. Ponadto maleje odsetek nauczycieli w wieku poniżej 30 lat i niektóre kraje (np. Anglia, Bułgaria, Lichtenstein, Rumunia, Szwecja, Szwajcaria, Wspólnota Francuska i Flamandzka Belgii) borykają się z wysokim odsetkiem nauczycieli odchodzących z zawodu (Eurydice, 2018).

1.2. Okresy rozwoju pedeutologii i natura działania pedagogicznego

Pedeutologia jako subdyscyplina pedagogiczna to wiedza o nauczycielu, wychowawcy (gr. *paideutes* – nauczyciel, *logos* – słowo, nauka). Rozwój pedeutologii i refleksja pedeutologiczna są już dość dobrze opisane w literaturze przedmiotu (por. Kwiatkowska, 2008; Smołański, 2006; Szempruch, 2013). Termin „nauczyciel” ma historię sięgającą starożytności (Wołoszyn, 1993), natomiast naukowe spojrzenie na zawód nauczyciela przypada dopiero na przełom XVII i XVIII wieku. Początki rozwoju pedeutologii są jeszcze późniejsze, przypadają bowiem na rok 1912, kiedy opublikowano *O duszy nauczycielstwa* autorstwa Jana Władysława Dawida (1912). Dopiero na Kongresie Międzynarodowej Ligi Wychowania w 1932 roku powołano komitet, który opracował przedmiot badań pedeutologii w formie 12 problemów dotyczących nauczyciela i jego kształcenia (za: Kwiatkowska, 2008). Istotny wkład w rozwój polskiej myśli pedeutologicznej wniosły też prace Józefa Mirskiego *Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii*

(1932) i Henryka Rowida *Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą: instytuty pedagogiczne, akademje pedagogiczne, pedagogia* (1931), które są wciąż aktualne, szczególnie w odniesieniu do natury działania pedagogicznego jako pracy twórczej oraz zwrócenia uwagi na gruntowne przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne przyszłych nauczycieli.

W literaturze pedeutologicznej wyróżnia się trzy okresy w badaniach nad zawodem nauczyciela (Kwiatkowska, 2008; por. Szempruch, 2013). Pierwszy okres można określić jako orientację psychologiczną (osobowościową, normatywną), skoncentrowaną na myśleniu o nauczycielu kategoriami idealnych cech, które (nauczyciel) ma urzeczywistniać, ucząc/wychowując dzieci i młodzież. Pierwsze analizy osobowości nauczycielskiej dotyczyły „duszy” nauczyciela (np. Dawid, 1912; Kerschensteiner, 1936) i jego talentu pedagogicznego (np. Mysłakowski, 1925; Szuman, 1947). Następnie zdefiniowano niezbędne cechy w pracy nauczyciela, takie jak skłonność do społecznego działania i zdolność do sugestywnego oddziaływania (rozumiane jako pewność i wiara w siebie, bezkompromisowość oraz prostolinijność działań) (Kreutz, 1947) oraz „zdatność wychowawczą”, będącą zbiorem cech umożliwiających wychowanie (przychylność dla dziecka, rozumienie jego psychiki, zajmowanie się nim, okazywanie mu cierpliwości i entuzjazmu, zdolność artystyczną, powinowactwo duchowe) (Baley, 1931). W zawodzie nauczycielskim podkreślano także ważność cech umysłowych nauczyciela, takich na przykład jak intuicja, organizacja i wyobrażenia, które są niezbędne w procesie nauczania i wychowania (Dobrowolski, 1979). Szczególną wagę przywiązywano też do ogólnych zalet osobistych dobrego nauczyciela, do których zaliczono: prawość i stałość charakteru, poziom intelektualno-kulturalny oraz postawę twórczą (Okoń, 1987). Zawód nauczyciela rozpatrywano więc jako strukturę idealnych cech osobowych (Kwiatkowska, 2008), a także ideę służby oraz powinności wobec dziecka i siebie. Niemniej różnorodność ujęć osobowościowych była przedmiotem krytyki pozytywistycznego modelu poznania, negującego istnienie powołania, talentu pedagogicznego i pojmowania zawodu nauczycielskiego w kategoriach misji (Kwiatkowska, 2008).

W drugim okresie badań podkreślano podporządkowanie edukacji nauczycieli kontroli efektywności kształcenia. Istotną rolę odgrywały kompetencje/kwalifikacje zawodowe (Goźlińska i Szlosek, 1997), a pracę nauczyciela opisywano w kategoriach trafności, skuteczności (por. Kwiatkowski, 2018) czy wydajności. Podstawę badań stanowiła orientacja pozytywistyczna, która kładła nacisk na uzyskanie obiektywnej prawdy, empiryczne wyjaśnianie rzeczywistości (pomiar i modele statystyczne). Badania nad wyspecyfikowanymi czynnościami

zawodowymi nauczyciela pokazały, że najczęściej nauczyciel w miejscu pracy: pyta (37%), poleca (34%), informuje (32%), nagradza (25%), ocenia (19%) i wyjaśnia (15%) (Kwiatkowska, 2008). Ujęcie to sprowadza myślenie o nauczycielu jako zawodowym sprawstwie i profesjonalizmie, co wskazywać by mogło na przynależność do zawodów technicznych. Jednak nic bardziej mylnego, jak stwierdza bowiem Henryka Kwiatkowska (2008, s. 35): „w zawodzie nauczycielskim, w odróżnieniu od zawodów technicznych, mamy do czynienia z wieloraką niedookreślonością, wynikającą zarówno z niedookreśloności współpodmiotów procesów edukacyjnych (ucznia i nauczyciela), jak i warunków ich pracy. Także metody działania, którymi posługuje się nauczyciel, nie są specyficzne, to znaczy, że ich użycie w konkretnej sytuacji nie gwarantuje konkretnych osiągnięć”. W tej orientacji pozytywistycznej podkreślano też, że nauczyciel spełnia określoną rolę społeczną. W tym ujęciu rola zawodowa wyznacza nauczycielowi respektowanie całego szeregu norm, jakie wobec tego środowiska pracy stwarza społeczeństwo. W stosunku do zawodu nauczyciela społeczeństwo zawsze stawiało wysokie wymagania, a respektowanie obowiązujących norm i ich ustaleń, zaadaptowanie się do nich „stwarza szansę na akceptację jednostki przez społeczność i jej bezpieczne funkcjonowanie” (Kwiatkowska, 2008, s. 38). Ujęcie to ogranicza możliwość dotarcia do wszystkich prawd o zawodzie nauczycielskim.

Trzeci okres rozwoju refleksji pedeutologicznej wiąże się z orientacją humanistyczną, eksponującą niepowtarzalną i autonomiczną indywidualność nauczyciela (Szempruch, 2013) oraz z orientacją krytyczną i potrzebą wyzwalania się z zewnętrznych ograniczeń (Kwiatkowska, 2008). Prymat indywidualności nauczyciela jest związany z pedagogiką i psychologią zorientowaną humanistycznie i z odmiennym rozumieniem – zarówno człowieka (niepowtarzalna całość realizująca się w kontakcie z drugim człowiekiem), jak i poznania (wiedza wyrasta z własnej praktyki i jest wyrazem osobistych znaczeń poznawczych) oraz kształcenia (forma komunikacji interpersonalnej między nauczycielem a uczniami). Eksponuje znaczenie pojęć „dobry nauczyciel” i „dobra edukacja”. W humanistycznym nurcie myślenia dobry nauczyciel to człowiek życzliwy dla innych, kultywujący w sobie to, co powoduje, że jest osobą ważną dla ucznia (Kwiatkowska, 2008). W tym kontekście w przygotowaniu nauczycieli do zawodu kładzie się nacisk nie tyle na program, ile na osobowość adeptów, kształcenie nauczycieli ma bowiem zmierzać do wydobywania różnic wzbogacających ich indywidualność. Chodzi tu zwłaszcza o pozytywną percepcję siebie, samoakceptację oraz poczucie własnej wartości. Ważne stają się umiejętności interpersonalne i negocjacyjne, a także prowadzenie dialogu. Robert Kwaśnica (2003, s. 297)

stwierdził, że „jeśli nauczyciel komunikuje się z uczniami i wywiera wpływ na nich nie tylko za pośrednictwem świadomie stosowanych środków, ale poprzez cały swój sposób bycia, poprzez to jakim jest człowiekiem, to przygotowanie do zawodu należy rozumieć całościowo i procesualnie”. Nikt z nas nie jest osobą „dokończoną”. Być osobą – to nie cel, który wcześniej czy później osiągamy, lecz stałe zadanie naszego życia. Nie inaczej jest z zawodem nauczyciela, przy czym różni się od innych tym, że nauczyciel staje się osobą nie tylko prywatnie, lecz także zawodowo. Humanistyczne ujęcie zawodu nauczyciela stawia zatem wysokie wymagania uczelniom kształcącym nauczycieli. Nauczyciel powinien być człowiekiem, który potrafi wspierać uczniów w ich rozwoju emocjonalnym, moralnym i kulturowo-społecznym.

Orientacja krytyczna przeddefiniowała rolę nauczyciela jako „transformatywnego intelektualisty” (Giroux, Freire i McLaren, 1988), który sam jest podmiotem działania, ma kontrolę nad warunkami pracy (Witkowski, 2010), nie tylko angażuje uczniów do zmian społecznych, lecz także jest obywatelem zaangażowanym w działalność społeczną i publiczną (Śliwerski, 2015b), będącym przykładem dla uczniów (Kwieciński, 2000a). Intelektualista w służbie zmiany (nauczyciel) przekłada własne przekonania teoretyczne na praktykę, kształtuje postawy uczniów w kierunku walki o demokrację i dostrzega wagę edukacji jako publicznego dyskursu (Witkowski, 2010). Uczenie się zostaje związane z aktywizmem, który wzmaga możliwość życia publicznego. Nauczyciel stanowi zatem punkt wyjścia do edukacji demokratycznej (obywatelskiej), o ile sam sytuuje szkołę, jej program, pedagogikę i rolę nauczyciela w kontekście społecznym, w relacjach wiedzy/władzy (por. Witkowski, 2010). Nauczyciel działający na rzecz demokratyzacji życia szkoły uczestniczy w sposób krytyczny, refleksyjny w życiu społecznym (szkolnym i pozaszkolnym) i jednocześnie kształtuje takie kompetencje u uczniów (i ich rodziców). Zajęcia z uczniami stają się więc laboratorium demokratycznego życia publicznego, w którym dopuszcza się wszystkie głosy i zaangażowanie się w świat pełen problemów społecznych czy politycznych. Zabieranie głosu przez nauczyciela wiąże się z odpowiedzialnością za to, co się mówi, za stanowisko, za jakim się opowiada.

W kontekście opisanych w pedeutologii trzech stadiów rozwoju refleksji tej dyscypliny (Kwiatkowska, 2008; Szempruch, 2013) ważne staje się osadzenie zawodu nauczyciela w konkretnej rzeczywistości – a mianowicie w III RP. Analizy z obszaru polityki oświatowej przeprowadzone przez Śliwerskiego (2015b) pokazały, że w tym okresie mamy trzy fazy polityki oświatowej wobec nauczycieli. Autor sięga po metaforę gorsetu, aby je zrekonstruować. Pierwszą

fazę – złoty wiek gorsetu (1989–1993) – cechowała nadzieja na odzyskanie przez społeczeństwo szkoły dla uczniów, ich rodziców i nauczycieli. W tym okresie był odpowiedni klimat dla tworzenia i wdrażania własnych innowacji czy prowadzenia eksperymentów pedagogicznych oraz zakładania szkół autorskich. Nauczyciele mieli autonomię i możliwość korzystania z wielu alternatyw, jakie dawało im ustawodawstwo oświatowe. W drugiej fazie polityki oświatowej wobec nauczycieli – gorsetu emancypacji zawodowej (1993–1997) – zaczęto ograniczać możliwości kreatywnej pracy nauczycieli. Gorset nauczycieli stawał się coraz bardziej „ściśnięty” przez ministerialne wytyczne i zalecenia dotyczące metod kształcenia, oceniania zachowania uczniów czy postaw nauczycieli. Trzeci gorset – nazwany przez MEN modelem nowej szkoły (1997–nadal) – zaczyna się wraz z uruchomieniem w 1999 roku reformy ustroju szkolnego. Ten rodzaj gorsetu wiąże się z adaptacyjnym nowatorstwem i biurokratycznym modelem szkoły. Zakłada, że nauczyciel powinien nieustannie dokumentować wszystko to, co dzieje się tu i teraz. Jego rozwój zawodowy zaś to swego rodzaju „wysięg” związany z zaliczaniem kolejnych stopni awansu zawodowego, które notabene niekoniecznie muszą stymulować samodzielność i kreatywność nauczyciela. Śliwerski (2015b, s. 81) stawia pytanie: „Ciekawe, kiedy skończy się w polskim szkolnictwie okres dokładania fiszbin i zaciskania gorsetu, by nauczycielska tożsamość mogła wreszcie z własnej woli nosić elegancką część własnej »bielizny«?”. W związku z tym ważne jest takie zaprojektowanie reform oświatowych, aby zmierzały w kierunku autonomii nauczyciela i samorządności całej społeczności szkolnej.

Każdy zawód ma pewne swoiste atrybuty/wyróżniki, które odróżniają go od innych (Kwiatkowska, 2008; Madalińska-Michalak, 2014, 2019; Szempruch, 2013). Nie inaczej jest w przypadku zawodu nauczyciela. W literaturze pedeutologicznej wskazuje się na swoistość natury działania pedagogicznego (Kwiatkowska, 2008), którą omówię w dalszej części tego podrozdziału.

Pracę nauczyciela charakteryzuje intelektualny charakter czynności zawodowych. Oznacza to, że działania nauczyciela nie mają charakteru jednakowych procedur działania, które można by zastosować w określonych sytuacjach pedagogicznych (Kwiatkowska, 2008). Natura działania pedagogicznego nie poddaje się standardowym procedurom oceniania. Niemniej sami nauczyciele dążą do redukcji złożonej codzienności szkolnej, zamiast wątpić i stawiać problematyczne/refleksyjne pytania. Napięcia w pracy nauczyciela wynikają bowiem z jednej strony z pewności działania w określonych sytuacjach pedagogicznych, a z drugiej strony – z braku kojarzenia sytuacji w kategoriach dylematu, problematyczności, antynomii (Witkowski, 1997). To powoduje, że „nauczyciel jest

osobą najbardziej uwikłaną w niejednoznaczność i niedookreśloność warunków pracy oraz jej efektów. Odczuwa tę sytuację jako dyskomfort, zmierza więc do redukcji skomplikowania sytuacji pracy poprzez jej definiowanie oswojonymi, często nieprzylegającymi do nowych zjawisk pojęciami. Dzięki temu uzyskuje pozorną pewność, co przywraca mu poczucie własnej wartości” (Kwiatkowska, 2008, s. 161). Praca nauczyciela należy zatem do zawodów o wysokim stopniu złożoności, wymaga wiedzy teoretycznej o wysokim wskaźniku inferencyjności, czyli wiedzy naukowej (Kwiatkowska, 2008).

Relacyjny charakter pracy nauczyciela jest kolejną ważną właściwością tego zawodu. Praca ma charakter działania interaktywnego podlegającego nakazom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki i logiki dialogu (Kwaśnica, 2003; por. Kwiatkowska, 2008). Nie jest tak, że cele i środki w działalności edukacyjnej są zbieżne z celami i środkami w działalności technicznej. O ile bowiem w działaniu komunikacyjnym cele i środki nie mieszczą się w logice myślenia instrumentalnego, o tyle w działaniu technicznym cele są zawsze wyobrażeniem tych zmian, a środki narzędziami umożliwiającymi przekształcenie przedmiotu wedle ustalonego celu (Kwaśnica, 2003). Niemniej sami nauczyciele dwuznacznie określają własną pracę – z jednej strony jako uciążliwą, monotonną, a z drugiej strony jako łatwą, co nie sprzyja kojarzeniu jej z mobilizacją intelektualną i twórczą (Kwiatkowska, 2008). Tym samym zawód nauczyciela powinien być traktowany jako komunikacyjny w myśleniu i działaniu w stosunku do ucznia, jak i innych nauczycieli/dyrekcji, nauczyciel bowiem poddany presji celów w sensie technicznym oddziałuje nie tylko na siebie, lecz także na innych, co w konsekwencji może powodować niemożność przewidzenia ani zaplanowania zachowań. Ponadto w zawodzie nauczyciela mamy do czynienia z wielością i wielokierunkowością relacji człowiek-człowiek (Szlosek, 1995). Alicja Kotusiewicz (2000) określiła tę właściwość nauczyciela jako „relacyjność” (por. Prokopiuk, 2007). Uczniowie również oddziałują na nauczycieli, funkcjonując w swoim niepowtarzalnym świecie, często mało zrozumiałym dla nauczycieli. Nauczyciel jako przedmiot badań pozostaje w relacji z uczniem jako podmiotem wychowania, przy czym sytuacje pojawiające się w edukacji między wymienionymi podmiotami są zmienne i zależnie od zajmowanego miejsca mogą przyjmować formę nauczycielskiego monologu bądź dialogu i współbycia z drugim (Szempruch, 2013; por. Śnieżyński, 2008; Dudzikowa, 1996).

Rozwój nauczyciela jest wpisany w zawód, ponieważ kwalifikacje nauczycielskie nie mają ostatecznej postaci oraz powinny być ciągle doskonalone i zmieniane (Kwiatkowska, 2005; por. Szkolak, 2013; Szempruch, 2011). Zmiana rozwojowa

tychże kwalifikacji jest zatem stałą cechą pracy nauczyciela, która ma związek z intelektualnym i relacyjnym charakterem jego czynności zawodowych. Co więcej, jak słusznie zauważa Joanna Łukasik (2015, s. 43), „nauczyciel każdego dnia doświadcza zmiany w sytuacjach dydaktycznych, wychowawczych, jest świadkiem niepowtarzalności i zmienności, w pewnym sensie również nieprzewidywalności doświadczeń w przestrzeni własnej pracy zawodowej i równocześnie jest inicjatorem i promotorem zmiany”. Nauczyciel działa zatem w sytuacjach nowych i niestandardowych, staje wobec tak wielu niepewności (Kwiatkowska, 2005). W tym kontekście zrozumiałe wydaje się stwierdzenie, że szkoła jawi się czasem jako statek bez sternika. „Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, iż z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja” (Arendt, 1994, s. 231–232).

Nauczyciel pracuje w izolacji. W odróżnieniu od zawodów, które wymagają natychmiastowej i bezpośredniej interakcji z kolegami w pracy, nauczyciele wykonują swoją codzienną pracę w autonomicznych klasach. Nauczyciel zatem może być postrzegany jako „monarcha własnego, małego królestwa” (Lortie, 1975; por. Hargreaves i Shirley, 2009). Nie jest to zaskakujące, ponieważ praca nauczyciela polega głównie na pracy indywidualnej, we względnej niezależności od innych. Działanie indywidualne jest więc strukturalnie i kulturowo osadzone w pracy nauczyciela. Istnieje co prawda wymóg bezpośredniej interakcji z dyrekcją i innymi nauczycielami w jasno określonych częściach dnia pracy nauczyciela (np. program koordynujący pracę klas i poszczególnych uczniów), niemniej jednak większa część pracy nauczyciela ma charakter „wyspowy” względem kolegów. Pomimo izolacji jako jednej z cech zawodu nauczyciela oczekuje się od nauczycieli współpracy i wykonywania wielu zadań w szkole (O’Day, 2002). Na przykład nauczyciele uczący tego samego przedmiotu lub tę samą klasę powinni współpracować ze sobą w zakresie treści planowania, nauczania, oceniania, spotkań z rodzicami uczniów, indywidualizacji pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy z uczniem zdolnym.

Sytuacje edukacyjne bywają nieprzewidywalne. Wynika z tego, że praca nauczyciela ma charakter „tworzenia” pojmowanego jako wykraczanie poza to, co się już wie i umie, wymaga bowiem namysłu, refleksji z jego strony, a nie z góry ustalonych zachowań instrumentalnych (Kwaśnica, 2003). O ile działania w innych zawodach są często przewidywalne i mechaniczne, o tyle zachowania nauczyciela są zindywidualizowane, nauczyciel bowiem oddziałuje na częściowo tajemniczą(-e) osobę(-y) – ucznia/uczniów, a nie rzecz(y) (Śliwerski, 2010b;

por. Kotusiewicz, 2000). Niemniej należy mieć na uwadze, że są to wzajemne oddziaływania osób na siebie, bo nie tylko nauczyciel oddziałuje na ucznia, lecz także uczeń na nauczyciela. W zawodzie nauczycielskim każda sytuacja pedagogiczna jest inna i wciąż „wymusza” na nauczycielu otwieranie się na zmiany (Kwiatkowska, 1988). Żadne reguły działania nie mogą zastąpić inicjatywy podmiotu, jakim jest nauczyciel w relacjach z innymi podmiotami: dyrekcją, rodzicami, uczniami. Tym samym każde działanie pedagogiczne jest zachowaniem wieloczynnościowym i niestereotypowym, gdyż jest konstruowane „w biegu” i w trakcie działania pod wpływem rozpoznawania bieżących zdarzeń, a także wytwarzania wiedzy generatywnej, która jest warunkiem skuteczności działań w sytuacji o dużym współczynniku zmienności i niepewności (Kwiatkowska, 2003). Wszystko to powoduje, że działania nauczyciela określa się jako „sytuację o tzw. problematyczności głębokiej” (Kwiatkowska, 2008), nawet bowiem najbogatsze doświadczenia mogą okazać się niewystarczające do rozwiązywania złożonych sytuacji/czynności pedagogicznych, które wykazują dużą zmienność i wysoki stopień niedookreśloności poprzez warunki pracy, jak również program działania. Brak algorytmów, jak działać w konkretnej sytuacji, jest zatem istotną właściwością pracy nauczycielskiej (Rubacha, 2000).

Podstawowymi warunkami bycia podmiotem są wolność i odpowiedzialność (Czerepaniak-Walczak, 2006). Podmiot dokonuje autonomicznych wyborów, decyduje o sobie i wpływa na rzeczywistość, w której uczestniczy, a także czuje się osobiście odpowiedzialny za konsekwencje własnych wyborów i działań. Podmiotowość jest kategorią wielowymiarową, która jest z jednej strony dana z natury, jest atrybutem człowieczeństwa i immanentną cechą człowieka, a z drugiej strony jest „zadana”, stanowi bowiem dyspozycję potencjalną, możliwą do wykreowania przez człowieka zgodnie z własnymi standardami wartości, kontroli poznawczej i sprawczej nad sobą oraz rzeczywistością. Konsekwencją przyjęcia tych dwóch rozumień podmiotowości są dwie koncepcje postrzegania wychowania: wychowanie personalistyczne i wychowanie ku podmiotowości. Pierwsze oznacza, że człowiek ma niezbywalne prawo do prawidłowego rozwoju, do autonomii, do wolności dokonywania wyborów zgodnie z tym poznaniem. Przymiotami osoby są tu duchowość, nieśmiertelność i integralność (Adamski, 1999). Natomiast w wychowaniu ku podmiotowości to podmiotowość jest traktowana jako cel wychowania czy oferta rozwojowa. Podmiotowość stanowi wytwór osoby, płaszczyznę regulacji jej stosunków z otaczającą rzeczywistością (Kubiak-Szymborska, 2002).

W koncepcji pedagogicznej Marii Czerepaniak-Walczak (2006) podmiotowość jest definiowana jako atrybut osoby lub zbiorowości, który uwidacznia

się we sprawstwie (świadome działanie indywidualne lub zbiorowe osadzone w systemie wartości jego realizatorów wraz z gotowością poniesienia odpowiedzialności za konsekwencje tego działania), racjonalnych wyborach i działaniach (świadome, wynikające z krytycznej oceny sytuacji, decyzje podejmowane przez osobę lub grupę) oraz ponoszeniu za nie odpowiedzialności (świadomość konsekwencji swoich działań oraz godne, odważne ich ponoszenie, a jednocześnie sprzeciw wobec bycia pociągającym do odpowiadania za konsekwencje cudzych wyborów). Podmiotowy charakter osoby wiąże się zatem nie tylko ze sprawstwem, lecz także z byciem twórcą zdarzeń i/lub autorem znaczeń w relacji ze światem przedmiotowym (Szempruch, 2009). Jednocześnie podmiotowość nie dopuszcza nieograniczonej emancypacji, gdyż zawsze jest zakorzeniona w poszanowaniu praw innych podmiotów. Realizuje się pomiędzy skrajną adaptacją (prowadzącą do zniewolenia) a skrajną emancypacją (prowadzącą do społecznej alienacji).

Z kolei w koncepcjach socjologicznych podmiotowość jest ujmowana w odniesieniu do roli jednostki lub grupy jako autora działań społecznych. Jednostka bądź grupa ma możliwość wywierania wpływu na kształt grupy społecznej (Sztompka, 1989). Na gruncie psychologii zaś podmiotowość analizuje się w kategoriach niepowtarzalności i indywidualności człowieka. Oczywiście każdy z kierunków teoretycznych psychologii we właściwy sobie sposób analizuje podmiotowość. W tym miejscu nie jestem w stanie niuansować tej kwestii. Pozostaną przy ogólnej konstatacji: człowiek jest kimś, kto ma określoną tożsamość, posiada mniej lub bardziej wyraźną indywidualność, która wyróżnia go od innych, a jego działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego (Tomaszewski, 1977). Tym samym jednostka ma zdolność do autonomicznego działania i uświadamiania sobie, że wszystko wokół się zmienia i ma na to wpływ (Pietrasiński, 1987).

Podmiotowość nauczyciela można postrzegać z dwóch perspektyw – jako cechę osoby niezależną od wykonywanego zawodu oraz jako cechę osoby wykonującej zawód. Podkreślam, że te dwa aspekty są ze sobą ściśle splecione. Wspólnym mianownikiem dla tych perspektyw jest rozumienie podmiotowości nauczyciela w kategoriach indywidualności. Jest to specyficzny „mechanizm” wewnątrzosobowy nadający jednostce sens działania. Dzięki indywidualności osoba posiada swój wewnętrzny świat, dający jej poczucie wewnętrznej autonomii (Szczepański, 1988). W sytuacjach stresujących indywidualność jednostki pozwala osiągnąć wewnętrzne przekonanie o słuszności postępowania oraz względną integralność z własnymi myślami i uczuciami, a tym samym być źródłem siły wobec wpływów świata zewnętrznego (Kwiatkowska, 2008). Z perspektywy nauczyciela jako pracownika podmiotowość wiąże się z samodzielnym i odpowiedzialnym

podejmowaniem decyzji w szkole, wyznaczaniem i realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych, kierowaniem własnym rozwojem zawodowym (Szempruch, 2009).

Odpowiedzialność nauczyciela jest uważana za naczelną wartość w jego pracy (Madalińska-Michalak, 2014; por. Kwiatkowska, 2008; Lewowicki, 2007a; Szempruch, 2013). Nauczyciel ponosi w szkole odpowiedzialność prawną (jest pociągany do odpowiedzialności) i moralną (jest powołany do odpowiedzialnego działania). W ramach tej pierwszej wyróżnia się na ogół odpowiedzialność pracowniczą (porządkową i materialną), cywilną (majątkową), karną (za popełnienie czynu zagrożonego karą wykroczenia lub przestępstwa) i dyscyplinarną (za uchybienia godności lub obowiązkowi zawodu). Odpowiedzialności pracowniczej (art. 108 Kodeksu pracy) podlega nauczyciel, który nie przestrzega ustalonej organizacji i porządku w pracy, przepisów bhp, przeciwpożarowych, regulaminu i przepisów obowiązujących w szkole (odpowiedzialność porządkowa) oraz który podczas wykonywania obowiązków, na skutek niedbalstwa lub umyślnie, wyrządził szkodę pracodawcy bądź innej osobie (odpowiedzialność materialna). Z kolei nauczyciel ponosi odpowiedzialność cywilną (kontraktową i deliktową), gdy w związku z wykonywaniem obowiązków zawodowych naraził ucznia na utratę zdrowia fizycznego lub psychicznego. Odpowiedzialność karna jest związana z sytuacją, gdy nauczyciel świadomie i umyślnie narazi ucznia na bezpośrednie niebezpieczeństwo utraty życia lub dużego uszczerbku na zdrowiu. Odpowiedzialności dyscyplinarnej podlega nauczyciel, gdy nierzetelnie realizuje zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem i funkcjami szkoły – dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, a w szczególności zadania związane z brakiem zapewnienia uczniom bezpieczeństwa w czasie zajęć. Ponadto nauczyciel, który nie wspiera ucznia w jego rozwoju, nie dąży do pełni własnego rozwoju osobowego, nie kształci i nie wychowuje młodzieży w poszanowaniu konstytucji RP, a także nie dba o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich podlega karze dyscyplinarnej (art. 75 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela ze zmianami).

Odpowiedzialność moralna jest czynnikiem, który określa świadomość zawodową nauczyciela i wymaga od niego wrażliwości moralnej, nauczyciel bowiem sam przed sobą oraz wspólnotą szkolną czy wręcz społeczeństwem odpowiada za wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej (Michalak, 2003). W ramach odpowiedzialności moralnej mowa często o odpowiedzialności podmiotowej (za kształt własnej osobowości, za rozwój i własną tożsamość), społecznej (za Inne i za przyszłe społeczeństwo) oraz historycznej (za czyny jednostkowe

i społeczne jako skutki (współ)bycia w kształtowaniu historii) (Nowicka-Kozioł, 1993). Podstawową przesłanką odpowiedzialności jest bycie wolnym w decyzjach i działaniach (Szempruch, 2013). W pracy zawodowej nauczyciela decydującą rolę pełni aspekt osobowy stosunków między nim a innymi (uczniami, nauczycielami, dyrekcją). Nauczyciel, chcąc realizować określony system wartości moralnych, musi go rozwijać i umacniać w sobie. Takie próby etycznego rozwoju powinny zostać wsparte opracowaniem kodeksu zawodowego (Kawecki, 2003). Postulaty tego typu od wielu lat formułuje między innymi Śliwerski (2008). Kamieniem węgielnym etyki tego zawodu jest zatem właściwa postawa moralna nauczyciela (Madalińska-Michalak, 2021). „[Autorytetu] nie należy utożsamiać tylko ze znawstwem, z byciem specjalistą, (...) autorytet nie wynika bowiem z fachowości, lecz z całościowego odniesienia osoby do wartości, głównie moralnych” (Walasek, 2006, s. 115–123). Jednakże badania Michalak (2003) pokazały, że blisko połowę badanych nauczycieli (48%) cechuje niski poziom poczucia odpowiedzialności zawodowej. Co więcej, nieliczna grupa respondentów (14%) ma świadomość pełnego rozumienia, czym jest odpowiedzialność nauczycielska. Może to świadczyć o braku u nauczycieli poczucia moralnej odpowiedzialności (Michalak, 2003).

Wolność nauczyciela jako zdolność do przeciwstawiania się opresji, przymusowi i naciskom z zewnątrz, można rozpatrywać z dwóch perspektyw: pół wolności (wolność wewnętrzna i zewnętrzna) i koncepcji wolności (wolność negatywna i pozytywna) (Czerepaniak-Walczak, 2006; por. Lewowicki, 2007a). Działalność nauczyciela jest często ograniczana przez zewnętrzne warunki, takie jak: prawo, tradycja, normy, obyczaje (Czerepaniak-Walczak, 2006). Jest ona także hamowana przez różnego rodzaju ingerencje. Wolność negatywna to wolność „od czegoś”: od opresji etatystycznej i politycznej, od nacisków wyrażających partykularne interesy, a wreszcie – od przemocy symbolicznej w szkole. Nauczyciel posiada wewnętrzną wolność wyboru do określania i realizowania celów dydaktyczno-wychowawczych (Śliwerski, 2008). Owa wewnętrzna wolność wyboru łączy wolność negatywną z pozytywną jako wolnością „do czegoś”. Wolność nauczyciela to wolność człowieka jako istoty samostanowiącej, wewnątrzsterownej, rozumnej i odpowiedzialnej. Polega ona na zdolności określenia „siebie jako istoty myślącej, ponoszącej odpowiedzialność za wybory, których się dokonuje i potrafiącej wyjaśnić je w odniesieniu do własnych idei i zamierzeń” (Berlin, 1991, s. 129). Nauczyciel zatem samodzielnie dokonuje wyborów, podejmuje decyzje i ponosi za nie odpowiedzialność. „Wolność od czegoś” otwiera perspektywę bycia i działania zgodnie z własną wolą, bez ingerowania ze strony innych osób i możliwości ponoszenia odpowiedzialności, czyli wolność od przymusu, skrupowania czy przemocy.

W obliczu szybko zmniejszających się zasobów gospodarczych i pogłębiającego się kryzysu finansowego kraje europejskie postępowały zgodnie z sugestiami Banku Światowego dotyczącymi samodzielności i decentralizacji zarządzania publicznego, w tym edukacji (Fiszbein, 2001). Dlatego w latach 90. XX wieku wiele krajów europejskich wprowadziło decentralizację zarządzania publicznego, w tym edukacji, której towarzyszyła między innymi większa autonomia szkół, a wraz z nią i nauczycieli (Erss, Kalmus i Autio, 2016; Wermke i Forsberg, 2016). Natomiast po 2000 roku w Europie, w przeciwieństwie do lat 90. XX wieku, zauważono większy wpływ globalizacji i konkurencji poprzez międzynarodowe testowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Projekty badawcze (np. PISA, TIMSS) nie mają żadnego bezpośredniego związku z praktycznym funkcjonowaniem systemów oświatowych. Niemniej jednak wyrażają pewien „głębszy” trend związany z operacjonalizacją i standaryzacją kształcenia. Akt Komisji Europejskiej w formie rekomendacji „Europejskie ramy kwalifikacji” (2008) został wydany w dobrej wierze jako forma ujednoczenia poziomów kwalifikacji edukacyjnych w ramach Unii Europejskiej. W części państw skutkował jednak istotną modyfikacją programów nauczania, w których główną kategorią stały się wymierne efekty nauczania. Wymierność nauczania sama w sobie nie jest zła, o ile nie staje się zasadniczym aspektem oceny pracy edukacyjnej szkoły. W tym kontekście należałoby analizować sytuację każdego systemu edukacyjnego z osobna. W wielu państwach (np. Niemcy, Finlandia, Holandia) ustanowiono „zdrową” równowagę. Część systemów oświatowych została jednak ponownie poddana procesom centralizacji, przy jednoczesnym ograniczeniu autonomii nauczyciela (Ropo i Välijärvi, 2010; Erss i in., 2016; Wermke i Forsberg, 2016). O tendencjach centralistycznych w polskim systemie oświatowym pisał Śliwerski (2016, s. 313): „W okresie transformacji 1989–2016 edukacja polska nie stała się źródłem zachodzących w kraju przemian. Wyłaniane w wyniku wyborów kolejne formacje władzy w resorcie edukacji zamiast decentralizować i decentrować ustrój szkolny, prowadziły do kreowania rzekomo nowych modeli szkoły w gorszej centralizmu”. Ponadto należy mieć na uwadze, że globalna reforma edukacji ma na celu standaryzację efektów uczenia się oraz nacisk na zbieranie twardych dowodów. Jest znana jako strategia „więcej, ściślej i trudniej”. Jeżeli na taką strategię nałoży się etatystyczna polityka oświatowa danego państwa, nauczyciel zostaje wtłoczony w gorset zewnętrznych wymogów (Śliwerski, 2020).

Autonomia w pracy oznacza wolność, niezależność i zdolność pracownika do planowania pracy i ustalania procedur (Madalińska-Michalak, 2019). W sensie pedagogicznym autonomia oznacza najwyższy stopień rozwoju moralnego

(Milerski i Śliwerski, 2000) i jest kojarzona z dojrzałością, autentycznością oraz wyczuleniem na sprawy wspólnoty (por. Szempruch, 2013). W nowszych konceptualizacjach autonomia jest pojmowana jako wspólne podejmowanie decyzji i uprawnienie do swobodnego dokonywania przez nauczycieli wyborów zawodowych (Pearson i Moomaw, 2005; por. Vangrieken i in., 2017). Jednakże w tej pracy ograniczę się do tradycyjnie pojmowanej autonomii jako wolności (negatywnej – od czegoś i pozytywnej – do czegoś) i niezależności (od innych, ingerencji otoczenia). Autonomię rozumiem zatem jako samodzielne określanie sposobu wykonania swojej pracy, decydowanie o tym, jak wykonywać swoją pracę, a także bycie niezależnym i wolnym w wykonywaniu swojej pracy.

W praktyce nauczycielskiej autonomia to zdolność do kontrolowania dziennego harmonogramu, nauczanie według własnego wyboru, swoboda w podejmowaniu decyzji dotyczących nauczania oraz generowanie pomysłów co do nauczania. Ekspozuje się fakt, że nauczyciele nie mają całkowitej autonomii, albowiem jest ona zawsze w pewien sposób ograniczana przez regulacje odnoszące się do pracy nauczyciela (Madalińska-Michalak, 2014). Ich rolę charakteryzuje sprzeczność między autonomią działania – prowadzenia lekcji i pracą z uczniami w klasie (Erss, 2017) a ograniczeniami natury instytucjonalnej (szkoła jako instytucja mająca obowiązek realizowania narzuconych z góry celów i programów nauczania, a także realizowania ujednoczonych egzaminów zewnętrznych). Tym samym autonomię nauczyciela można charakteryzować jako zakres radzenia sobie z tym dylematem (Wermke i Höstfält, 2014). Autonomiczne działanie jest możliwe nawet wtedy, gdy postępuje się zgodnie z zaleceniami innych. Jednostki mogą być autonomicznie zależne i mogą być czasami zmuszone do polegania na innych. Rzadko jesteśmy bowiem całkowicie wolni od zewnętrznych wpływów i nacisków. W kontekście szkolnym te zewnętrzne wpływy i naciski można wyprowadzić z centralnie określonego programu nauczania, który nauczyciele mogą postanowić zatwierdzić lub zignorować w różnym stopniu. Autonomii nie sprzyja też złożoność odpowiedzialności nauczycieli, którzy odpowiadają zarówno przed władzami lokalnymi, dyrekcją, jak i przed uczniami i ich rodzicami (Fuller i in., 2013). Nauczyciele sami wskazują na kontrolne funkcje systemu związane z wprowadzeniem egzaminów zewnętrznych, który ogranicza ich autonomię (Smak i Walczak, 2015).

Autonomia wydaje się zatem centralną konstrukcją w edukacji: nauczyciele mocno cenią sobie autonomię jako pożądaną stan/warunki miejsca pracy i jest ona postrzegana jako wpływająca na ich status zawodowy i zadowolenie z pracy (Strong i Yoshida, 2014). Jednocześnie nauczyciele muszą przestrzegać prawa oświatowego, a także brać pod uwagę opisane wcześniej konsekwencje globalnych

reform edukacji. Można zatem postawić pytanie: czy autonomia nauczyciela jest rzeczywista czy pozorowana? Jak zauważa Joanna Madalińska-Michalak (2019, s. 20): „koncepcja autonomii nauczycieli odnosi się do zawodowej niezależności nauczycieli w szkołach, zwłaszcza stopnia, w jakim mogą oni podejmować autonomiczne decyzje dotyczące tego, czego i jak uczą uczniów”. Niemniej należy podkreślić, że chociaż zmiany wprowadzone po 1989 roku w polskim prawie oświatowym formalnie zwiększyły samodzielność nauczycieli, to mamy raczej do czynienia z pozorowaną autonomią. Śliwerski (2015a, s. 80) stawia wręcz pytanie: „kiedy skończymy w szkołach z fikcją, działalnością pozorną, z kreowaniem w niej pseudoetosu, by rejestrować to, co jest dla nauczycielskiej misji najmniej pożądane i cenne?”. Pozory autonomii nauczyciela można by mnożyć. Przykładowo, nauczanie „pod testy”, nastawienie na maksymalizację wydajności i ekonomiczną efektywność mogą prowadzić do uniformizacji niektórych sposobów działania nauczycieli (Nowosad, 2001) i są sprzeczne z indywidualizacją kształcenia. Doskonały pozór autonomii w pracy nauczyciela stanowi procedura awansu zawodowego, która nie musi wiązać się z samorozwojem i samodoskonaleniem, a raczej z realizacją sformalizowanych zadań i często bezrefleksyjnym podążaniem za wymogami formalnymi. Jak stwierdza Kwiatkowska (2005), „ubezwłasnowolnienie” nauczycieli przez różne instytucje nadrzędne skutkuje wręcz anonią a nie autonomią i może ograniczać proces samorozwoju nauczycieli i ich działalność twórczą. Autonomię nauczyciela ogranicza też konieczność realizacji podstawy programowej oraz zobligowanie do przestrzegania procedur dyscyplinujących i kontrolujących jego pracę. Każde bowiem działania nauczyciela są poddawane ocenie. Kolejnym przykładem pozoru autonomii w pracy nauczyciela jest wybór programu nauczania ogólnego/zawodu – to dyrektor na wniosek nauczyciela/nauczycieli dopuszcza program do użytku w danej szkole. Podobnie rzecz się ma z wyborem zestawu podręczników i innych materiałów edukacyjnych – to dyrektor na wniosek zespołu nauczycieli po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady rodziców ustala zestaw podręczników lub materiałów edukacyjnych. Ponadto, choć autonomia nauczyciela obejmuje ocenianie uczniów, to jego kryteria ustala rada pedagogiczna, której przewodniczy dyrektor szkoły.

Podsumowując, można stwierdzić, że swoistość działań pedagogicznych wyraża się w tym, że: (1) praca nauczyciela ma charakter stricte komunikacyjny i intelektualny, (2) w zawodzie nauczyciela mamy do czynienia z niedookreślonością warunków pracy i programu działania, (3) trudno jest wskazać recepty w przypadku pojawienia się trudności w działaniach pedagogicznych, (4) o sile działania nauczyciela decyduje jego podmiotowość i indywidualność, to on – sam

dla siebie – jest źródłem mobilizacji do działania, (5) odpowiedzialność nauczyciela nie znajduje swoich wyznaczników w kodeksie zawodowym, bo go w ogóle nie ma, (6) autonomia nauczyciela jest pozorowana.

1.3. Rozwój zawodowy nauczyciela

W rodzimej literaturze rozwojem zawodowym nauczyciela zajmowało się wielu badaczy (np. Dróżka, 2010; Kwaśnica, 1994; Kwiatkowska, 2005, 2008; Michalak, 2009; Murawska, Putkiewicz i Dolata, 2005; Plewka, 2009; Poraj, 2009; Rutkowiak, 1982; Szempruch, 2011, 2013; Szlosek, 2014). Rozwój zawodowy słownikowo oznacza drogę rozwoju zawodowego osoby, poczynając od fazy poznania obszarów ludzkiej działalności gospodarczej i kulturalnej poprzez fazę przygotowania ogólnozawodowego i okres przygotowania zawodowego, dalej okres rozwoju zawodowego (awansów, osiągnięć), aż do zakończenia pracy zawodowej (Nowacki, 1994).

Na podstawie przeglądu literatury dotyczącej rozwoju zawodowego można wnioskować, że różni autorzy (np. Czarnecki, 2005; Day, 2008; Plewka, 2009; Super, 1984; Szempruch, 2013; Szlosek, 2014; Wiatrowski, 2000) definiują go w podobny sposób, czyli jako proces przemian/zmian/rośnięcia i uczenia się/doskonalenia siebie, zachodzący u jednostki w stosunku do określonych zachowań zawodowych w miejscu pracy. Innymi słowy, rozwój zawodowy jest procesem stopniowego wzrostu zarówno wiedzy (przedmiotowej, psychologicznej i pedagogicznej), jak i umiejętności nauczyciela (dydaktycznych, metodologicznych, interpersonalnych i obiektywnej samooceny), które zdobywa w różnych kontekstach formalnych i nieformalnych oraz w różnych formach doskonalenia służących przyniesieniu korzyści jednostce, grupie i szkole (Day, 2004, 2008), trwającym przez całe życie (Piwowarski i Krawczyk, 2009). Zmiany zachodzące w jednostce w rezultacie jej zaangażowania w pracę zawodową wymagają zarówno stymulacji zewnętrznej (np. wymagania stawiane nauczycielowi przez system doskonalenia zawodowego, system płac, świadczeń socjalnych), jak i stymulacji wewnętrznej, czyli aktywności samego nauczyciela (np. samorozwój, mechanizm samowiedzy i samokontroli, samodoskonalenie, samokształcenie) (Kwiatkowska, 2005).

Rozwój zawodowy jest niezbędny nauczycielowi do profesjonalnych przeżyć, lepszego planowania i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także lepszej współpracy z innymi nauczycielami na każdym etapie rozwoju (Day, 2004). Immanentnym elementem tego rozwoju jest doskonalenie (Piwowarski i Krawczyk, 2009), dzięki któremu nauczyciele nabywają wiedzy, umiejętności i inteligencji emocjonalnej oraz krytycznie je rozwijają (Day, 2004),

co służy refleksji i podnoszeniu jakości kształcenia (Szempruch, 2013). Wyniki badania TALIS (OECD, 2014) wskazały, że rośnie odsetek nauczycieli (z 90 do 94%) w porównaniu z 2008 rokiem, którzy uczestniczą w różnych formach doskonalenia zawodowego, przy czym najczęściej dotyczą one zarządzania klasą (13%) i wykorzystania nowych technologii w miejscu pracy (13%) – na które największe zapotrzebowanie jest wśród najstarszych nauczycieli.

W literaturze pedeutologicznej badacze przede wszystkim odwołują się do fazowych teorii rozwoju człowieka Lawrence’a Kohlberga (Brzezińska i Appelt, 2000; Folkierska, 1992; Kwaśnica, 1990; Kwiatkowska, 1997, 2005) i Erika Eriksona (Dróżka, 1997; Witkowski, 2009). W kontekście tych teorii rozwój jest rozumiany jako dążenie do emancypacji. Jednostka dąży do uwolnienia się od wpływów i presji zewnętrznych oczekiwań. Jednym z empirycznych przykładów odwołań do tych teorii są badania Kwiatkowskiej (2005)⁷, która wyróżniła trzy sposoby zawodowego funkcjonowania nauczyciela i odpowiadające im tożsamości: bycie bezrefleksyjnym, bycie w roli i bycie autonomicznym podmiotem. Kwiatkowska (1997, 2005) za punkt wyjścia bierze perspektywę podmiotowego sposobu bycia w świecie i rodzaje tożsamości wyróżnione przez Lecha Witkowskiego (1988) – tożsamość anomijna, tożsamość roli i tożsamość autonomicznego Ja. Bycie bezrefleksyjnym cechuje „(...) powierzchowność w odbiorze rzeczywistości pedagogicznej, przy braku pogłębionej interpretacji i rozumienia faktów” (Kwiatkowska, 1997, s. 75). Nauczycieli o tożsamości anomijnej cechuje niespójność zachowań i przyzwolenie na dwoistość aksjologiczną. Z jednej strony nauczyciele funkcjonujący w tej tożsamości chcą być uznani, dostrzeżeni w swojej pracy (potrzeba gratyfikacji zewnętrznych), ale unikają konfliktów, boją się ryzyka i kopiują gotowe schematy działania. Z drugiej strony nauczyciele rezygnują z podjętych inicjatyw, są mało zdeterminowani w finalizowaniu zadań, które nie są zewnętrznie wspierane (Kwiatkowska, 2005).

Z kolei bycie w roli oznacza „wykonanie przepisu roli” i jest „tożsame ze spełnieniem nauczycielskich zobowiązań zawodowych” (Kwiatkowska, 2005). Nauczyciel definiuje rolę jako zbiór wewnętrznie narzuconych wymagań i oddziela siebie od roli zawodowej. Nauczyciela w tożsamości roli cechuje wzrost samoświadomości na tle kulturowo-społecznych wymagań otoczenia zewnętrznego. Identyfikuje się z realizacją przypisaną mu roli zawodowej, sumiennie wypełnia obowiązki

⁷ Wyniki badań Kwiatkowskiej (2005) prowadzą do interesujących refleksji na temat tożsamości zawodowej nauczycieli, ale należy do nich podchodzić z dystansem (m.in. ze względu na niewielką próbę badawczą).

i zobowiązania wobec innych, nie wchodzi w konflikty. Tożsamość roli nauczyciela wpisuje traktowanie zawodu jako instrumentalnego, w którym precyzyjnie planuje i wykonuje się z góry założone cele oraz środki w działalności pedagogicznej według z góry wyznaczonego algorytmu (por. Kwaśnica, 1990, 2003). Prawie 65% nauczycieli jest wiernych konwencji roli, co może rodzić pytanie, dlaczego wybierają wygodną „funkcjonalność” zamiast potrzeby działania we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność (Kwiatkowska, 2005). Podobnie inne badania pokazały, że niemalże dwie trzecie nauczycieli pełni swoją rolę zawodową w sposób adaptacyjny, czyli przedmiotowy (Kosiba, Madejski i Jaworski, 2014). Heurystyczny sposób pełnienia roli nauczyciela – czyli bycie autonomicznym podmiotem (Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2007; Kwiatkowska, 2005) wychodzącym poza określone przepisem roli sytuacje edukacyjne – zadeklarowała tylko jedna trzecia nauczycieli (Kosiba i in., 2014). Nauczyciele ze stażem powyżej 20 lat najczęściej akceptują cechy bycia w roli, ponieważ najbardziej podporządkowują się jej konwencjom, są zdyscyplinowani w wykonywaniu jej zaleceń (Kwiatkowska, 2005).

Bycie autonomicznym podmiotem oznacza utożsamianie się ze swoimi działaniami i branie za nie odpowiedzialności. Tożsamość „autonomicznego Ja” cechuje dystans wobec siebie i świata. Nauczyciel posiada wysoki poziom indywidualności, który pozwala tworzyć siebie poprzez indywidualne pragnienia i cechy własnej osobowości. Nauczyciel z autonomicznym „Ja” wchodzi w konflikt z zastanymi regułami świata społecznego i kultury, co pozwala mu być sobą. Konflikt ten warunkuje także realizację własnego rozwoju dzięki takim cechom jak otwartość i elastyczność. Autonomiczne „Ja” wspomaga nauczyciela w realizacji podjętych działań, wzmacnia jego poczucie wartości, wskazuje na najwyższy pułap rozwoju zawodowego i biegłości zawodowej (Kwiatkowska, 2005).

Stadia rozwoju moralnego człowieka Kohlberga – przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne – stanowiły także podstawę analiz tożsamości zawodowej nauczycieli (Kwaśnica, 1990). Badania tego autora pokazały, że stadium przedkonwencjonalne, czyli wchodzenie w rolę zawodową, charakteryzuje powielanie wzorów zachowań uchodzących za typowe w danym zawodzie. Oznacza to, że nauczyciel nie do końca jest świadomy, że odtwarza pewną konwencję (Kwaśnica, 1990). Nie docieka sensu działania, wkłada jak najmniej wysiłku, dążąc jednocześnie do natychmiastowej gratyfikacji. Podobnie inne wyniki badań (Kwiatkowska, 2008) wskazały, że rozwój na poziomie przedkonwencjonalnym sprowadza się z jednej strony do wysokiej potrzeby zewnętrznej aprobaty i bezpieczeństwa w działaniu, a z drugiej strony do determinacji w finalizowaniu

działań bez zewnętrznego wsparcia. Ta dwoistość potrzeb sygnalizuje dezorganizację normatywnych podstaw życia społecznego (por. Kwiatkowska, 2008) oraz rozdźwięk między tym, co dopuszczalne w działaniu instytucji, a tym, co być powinno (por. Marody, 1987).

Kolejnym etapem rozwoju zawodowego nauczyciela jest stadium konwencjonalne – pełna adaptacja w roli zawodowej – które cechuje akceptacja przepisu roli. Oznacza to zgodę na wyznaczone przez rolę cele działania, reguły i powinności (Kwaśnica, 1990). Chociaż nauczyciel sprawnie posługuje się wiedzą i umiejętnościami, to nie poszukuje ich źródeł i uzasadnień. W tej fazie nauczyciel może być co prawda swoistym innowatorem, ale ograniczonym wyłącznie do stawiania pytań instrumentalnych, które są zgodne z instytucjonalnie zdefiniowaną rolą zawodową (por. Kwiatkowska, 2008). Nauczyciele sprowadzają swoją rolę zawodową do zadań pewnych, ściśle zaplanowanych, wykonalnych i rozliczanych według odgórnie założonych celów.

Natomiast w stadium postkonwencjonalnym, czyli fazie twórczego przekraczania roli zawodowej, nauczyciel podejmuje refleksję nad powinnościami zawodowymi, modyfikuje związane z rolą standardy praktyczno-moralne (np. sposoby rozumienia sytuacji edukacyjnych) i techniczne (np. metody, zasady i środki działania). Cechą tej fazy rozwoju zawodowego jest bycie autonomicznym oraz sprawczym podmiotem, kwestionującym i krytycznie osądzającym zastany porządek społeczny (Kwaśnica, 1990). Tym samym rozwój na poziomie postkonwencjonalnym sprowadza się do potrzeby autonomiczności, odrzucenia przez nauczycieli kontroli zewnętrznej instytucji na rzecz kontroli wewnętrznej, będącej ich wytworem (por. Kwiatkowska, 2008). Ten najwyższy pułap rozwoju zawodowego umożliwia refleksję nad własnym myśleniem oraz postawę wątpiącą wobec zastanego zestawu norm i zasad (tzw. socjalizacja krytyczna).

Do fazowych koncepcji rozwoju zawodowego nawiązuje także Wanda Dróżka (1997), która w badaniach nad nauczycielem różnych pokoleń wykorzystwała koncepcję rozwoju tożsamości w cyklu życia Eriksona.

1.4. Funkcjonowanie nauczyciela w roli zawodowej

Wraz z dokonującymi się zmianami w rzeczywistości społeczno-kulturowej człowieka, związanymi między innymi z rosnącym ryzykiem i niepewnością jutra, degradacją więzi społecznych, postępem technologicznym, neoliberalną ideologią i coraz bardziej indywidualizującym się społeczeństwem, pojawia się zmiana w myśleniu o roli nauczyciela (np. Bauman, 2006b; Chomczyńska-Rubacha

i Rubacha, 2007; Dróżka, 2008; Kwiatkowska, 2008; Rutkowiak, 2005, 2007). Tytułem przykładu, analiza pamiętników nauczycieli średniego pokolenia nauczycieli pokazała, że zawód nauczyciela ewoluował od wzoru nauczyciela „zależnego” podporządkowanego odgórnym dyrektywom systemu komunistycznego, którego celem było wychowanie osobowości posłusznego obywatela, poprzez nauczyciela „niezależnego” od systemu politycznego, do nauczyciela „współzależnego” rozumianego jako nauczyciela sieci, relacji, dialogu i otwarcia na Innego (Dróżka, 2008). Jednocześnie rolę nauczyciela cechują zmienność i brak długofalowej polityki oświatowej. Jak stwierdza Śliwerski (2010b, s. 79): „zawód nauczyciela poddawany jest ciągłym i często wzajemnie się wykluczającym w czasie regulacjom prawnym. Wraz ze zmieniającą się co kilka lat w resorcie edukacji władzą pojawiają się skrajne, przeciwstawne sobie podejścia do roli nauczyciela – od uwalniania przestrzeni do swobodnego, kreatywnego działania do braku zaufania, rygorystyki i odgórnego sterowania”. Co więcej, określona mianem „deprofesjonalizacji” zawodu znaczna redukcja autonomii nauczyciela, jego profesjonalizmu i podmiotowej twórczości spowodowała postrzeganie go w kategoriach urzędnika zarządzającego zmianą, a nie lidera środowiska edukacyjnego przeciwdziałającego postępującej dehumanizacji i technicyzacji przestrzeni edukacyjnej.

Osobliwością roli współczesnego nauczyciela jest jej niejasność (Konarzewski, 2004). W zawodzie nauczyciela brak uzgodnionych i wymiernych kryteriów zawodowej doskonałości. Nie wiadomo, czy mają nimi być wyniki nauczania, czy pozytywne zmiany zachodzące w wychowanku, czy też może szacunek i wdzięczność otoczenia? Ta niejasność kryteriów zawodowego mistrzostwa powoduje u nauczycieli zwiększoną podatność na wpływy różnych autorytetów (w tym pozornych autorytetów) z ich otoczenia.

Rola zawodowa nauczyciela jest też wewnętrznie niespójna – spełniając oczekiwania wobec jednych, nauczyciel nieuchronnie naraża się innym osobom (Konarzewski, 2004). Oczekiwania stawiane nauczycielom są umiejscowione między wspomaganie indywidualnego rozwoju każdego ucznia a wymogami selekcji szkolnej, między reprodukcją porządku społecznego a potrzebą emancypacji i zmiany wobec zastanych struktur czy sposobów myślenia, między wprowadzeniem w kulturę duchową a różnymi wizjami świata stykającymi się w kulturze. Jak wskazuje Krzysztof Konarzewski (2004), rozwiązanie dylematu niespójnych oczekiwań następuje na poziomie konstruowania przez nauczycieli jawnej ideologii lub na poziomie stereotypów oświatowych.

Rola nauczyciela jest psychologicznie trudna, co wiąże się z wysokim stopniem obciążeń psychicznych. Nauczyciel ułatwia przejście innym (uczniom),

sam pozostając w miejscu. Z jednej strony powoduje to dumę – nauczyciel jest bowiem współtwórcą kariery, a z drugiej strony może być źródłem powstania i trwania negatywnych uczuć, takich jak poczucie nieodwzajemnienia (nauczyciel daje więcej niż dostaje), osamotnienia (nauczyciel doświadcza ciągłych przeszkód we wzajemnym porozumiewaniu się z uczniem), niższości (nauczyciel, strzegąc wejścia do elity społecznej, sam do niej nie należy), wykorzystania i porzucenia (nauczyciel może stać się zawistny, zgorzkniały). Z trudnościami ich roli nauczyciele radzą sobie, stosując agresję, dominację i rygoryzm wśród uczniów czy szukając pomocy psychologicznej.

Ostatnia osobliwość roli to niezgodność z jego innymi ważnymi rolami (rodzinną, towarzyską) (Konarzewski, 2004). Nauczyciele, mając trudności z podołaniem obowiązkowi zawodowemu, liberalizują normy zawodowe w swoich kolektywach, co z kolei może stać się podstawą napięć i zatargów w gronie pedagogicznym.

Nauczyciel pełni też wiele ról zawodowych, te uznawane za klasyczne to: dydaktyczna (przekaz wiedzy uczniom i doskonalenie ich umiejętności), wychowawcza (kształtowanie umiejętności społecznych i systemu wartości) i opiekuńcza (zaspokajanie potrzeb biologicznych i psychicznych uczniów) (Appelt i Kleczewska, 2001).

W badaniach pedagogicznych dotyczących roli zawodowej nauczyciela można wyróżnić dwie komplementarne perspektywy badawcze. Pierwsza wyprowadza ujmowanie roli z założeń określonego nurtu teoretycznego pedagogiki (pozytywistycznego, humanistycznego czy krytycznego) i jego implikacji pedeutologicznych. Istotnie, inne role czy funkcje wobec zawodu spełnia nauczyciel – „technolog kształcenia”, „humanista” czy „transformatywny intelektualista” (Czerepaniak-Walczak, 2006; Dróżka, 2010; Giroux i in., 1988; Kwieciński, 2000a; Witkowski, 2010). O ile z perspektywy pedagogiki pozytywistycznej nauczyciel podporządkowuje się metodzie warunkowania i kieruje się w swoim działaniu osiągnięciem wymiernego efektu, o tyle nauczyciel „humanista” jest nie tylko „informatorem”, lecz także „interpretorem” rzeczywistości wspierającym pozyskiwane przez ucznia sposoby samorozumienia i jego rozwój emocjonalny, moralny i kulturowo-społeczny. Natomiast rolę nauczyciela jako intelektualisty w służbie zmiany cechuje odpowiedzialność za (re)konstrukcję porządku społecznego i realizacja działań publicznych jako gwarant ładu demokratycznego opartego na idei dobra wspólnego (Milerski, 2015), pomoc uczniom w takiej interpretacji świata, która umożliwia jego zmianę w kierunku społecznej emancypacji i sprawiedliwości (Giroux i in., 1988). Podobnie stwierdza Joanna Rutkowiak (1995, s. 311):

„w dzisiejszym świecie gry wielości nauczyciel musi być krytyczny (...), musi aktywnie interweniować w bieg ludzkich spraw, brać udział w społecznej transformacji. Nie wystarczy wyobrażać ją sobie, trzeba o nią walczyć”.

Druga perspektywa badawcza bazuje na opisanu roli nauczyciela za pomocą zróżnicowanych modusów nauczycielskiego funkcjonowania – metafor (Hammersley, 1997; McIntyre i O’Hair, 1996; Schön, 1993; Yao, 2008). Nauczyciel jako organizator wyznacza cele i kierunki działania w zakresie uczenia się, wybiera strategię działania z uczniami w ramach danego przedmiotu. Drugą z ról jest rola mediatora, którego funkcją jest pośredniczenie i pomaganie uczniom w problemach i trudnościach. Nauczyciel nierzadko pełni również rolę stymulatora, który wspiera motywację uczniów do nauki, odkrywa razem z nimi ich zainteresowania, a także angażuje uczniów w działania szkolne i poza szkołą. Nauczyciel-menedżer ustala reguły i procedury działania w klasie, kreuje sprzyjające uczeniu się środowisko klasy, a także efektywnie nim zarządza. Z kolei nauczyciel w roli innowatora inspiruje uczniów do nowych poszukiwań i krytycznego oraz twórczego myślenia. Mając za cel udzielanie porad edukacyjnych uczniom i zapewnianie doradztwa w zakresie wyboru kształcenia, nauczyciel pełni też rolę konsultanta czy współpracownika aktywnie kooperującego z uczniami i innymi nauczycielami (por. Szempruch, 2013). Nauczyciel w roli obserwatora wychwytuje, analizuje trudności i problemy uczniów, a następnie pomaga je rozwiązywać, przekazując sugestie w ramach informacji zwrotnej. Nauczyciel jako refleksyjny praktyk ma możliwość samorozwoju oraz rekonstrukcji własnego doświadczenia w zderzeniu z problemami praktyki zawodowej. Kolejnym sposobem rozumienia roli nauczyciela jest rola badacza koncentrującego się na procesie odkrywania, dociekania i usprawniania aktywności poznawczej uczniów, a także badania własnej praktyki (Hammersley, 1997). W rodzimej literaturze pedeutologicznej wymieniony repertuar ról bywa uzupełniany o rolę przewodnika budującego mosty między uczestnikami procesu edukacyjnego i rolę tłumacza umożliwiającego uczniowi objaśnianie złożoności otaczającego go świata, a także inspirującego go do pełni rozwoju tożsamości podmiotowej (Kwieciński, 2000a; por. Kwiatkowska, 2008; Leppert, 1998; Nowak-Dziemianowicz, 2001).

Analiza obszarów aktywności nauczyciela w szkole ujawnia, że w ramach roli zawodowej pełni on trzy role: wychowawcy, inspiratora i urzędnika (Strutyńska i Karwowski, 2019). Nauczyciela-wychowawcę cechuje kształtowanie rozwoju społecznego i moralnego uczniów, wspieranie ich w rozwiązywaniu problemów, a także szeroko rozumiane wychowanie uczniów na świadomych obywateli i propagowanie uniwersalnych wartości. Ta rola wpisuje się w perspektywę

pedagogiki humanistycznej eksponującej kategorii pedagogiczne, takie jak: dojrzałość moralna, autonomia (pedagogika personalistyczna) oraz w perspektywę pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej. Nauczyciel-inspirator z jednej strony motywuje uczniów do samodoskonalenia, systematycznej pracy i rozbudza w nich aspiracje edukacyjne (por. OECD, 2014), a z drugiej strony przygotowuje uczniów do realizacji dalszego kształcenia i pracy zawodowej. Ta rola wpisuje się w perspektywę pedagogiki humanistycznej eksponującej kategorii pedagogiczne, takie jak: pądocentryzm i aktywizm poznawczy. Z kolei rola nauczyciela-urzędnika akcentuje biurokratyczny i stricte efektywnościowy model współczesnej szkoły, wpisując się w pedagogikę o orientacji pozytywistycznej. W tej perspektywie nauczyciel nie tylko bierze udział w różnych formach własnego kształcenia i doskonalenia zawodowego, lecz także sporządza liczne raporty i sprawozdania oraz kształtuje dobry wizerunek i prestiż szkoły poprzez dbałość o wysoki poziom w rankingach szkolnych. Może być trudno jednocześnie realizować wymienione role zawodowe, szczególnie w warunkach ciągle zmieniających się przepisów oświatowych i dużych oczekiwań stawianych przez społeczeństwo (Strutyńska i Karwowski, 2019).

Interesującą alternatywę dla prezentowanych badań własnych przedstawił Rubacha (2000). Ramę teoretyczną dla koncepcji społecznego pełnienia roli nauczyciela stanowi kategoria roli społecznej Daniela Levinsona (1978) jako ekspresja dwóch wymiarów: strukturalnie narzuconych nakazów roli i osobowościowej definicji roli. Społeczna rola nauczyciela rozciąga się między dwoma biegunami: (1) adaptacyjnym rozumianym jako dominujący u jednostki układ tendencji do kierowania się w życiu i pracy szkolnej swoistymi strategiami przetrwania a (2) heurystycznym wymagającym poszukiwania nowych rozwiązań sprzeczności i konfliktów wpisanych w oczekiwania, które są formułowane pod adresem nauczyciela ze strony organizacji społecznych, dyrekcji, uczniów i ich rodziców (Rubacha, 2000). Pełnienie roli nauczyciela opiera się na modelu zhierarchizowanym. Na najwyższym poziomie znajdują się trzy składowe każdej ideologii edukacyjnej: wiedza, wartości i uczeń (Meighan, 1993). Każda z tych struktur jest konstytuowana przez czynniki niższego rzędu wyłonione z dziedziny poznawczego (nonkonformizm, poczucie sprawstwa i orientacja na rozwój zawodowy), osobowościowego (interdyscyplinarność, ciekawość poznawcza i tolerowanie niezgodności poznawczych) i interpersonalnego (otwartość interpersonalna, akceptacja siebie i uczniów oraz rozumienie innych i skuteczne działanie społeczne) funkcjonowania nauczyciela.

Heurystyczność roli nauczyciela polega zatem na stosowaniu metod nastawionych na rozwiązywanie nowych problemów, generowaniu pomysłów i ich weryfikowaniu (Rubacha, 2000; Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2007). Nauczyciel w tej roli jest podmiotowy i twórczy, wychodzi poza standardowe schematy postępowania względem różnych partnerów szkolnych interakcji. Staje wobec wymagania testowania różnych rozwiązań, niemających waloru uniwersalnego w codzienności szkolnej. Każda bowiem sytuacja w klasie czy interakcja z innymi podmiotami edukacji jest niepowtarzalna (por. Kwaśnica, 2003; Śliwerski, 2010b). Tym samym nauczyciel jest zobowiązany do poszukiwania strategii godzenia sprzecznych oczekiwań formułowanych ze strony społeczeństwa, dyrekcji, rodziców i uczniów wobec jego roli zawodowej (por. Konarzewski, 2004). Zakres kontroli nauczyciela nad różnymi sytuacjami szkolnymi jest jednak znacznie ograniczony. Przeciwnieństwem pełnienia roli w sposób heurystyczny jest model adaptacyjny, w którym nauczyciel przystosowuje się do istniejących wzorców zachowań i norm, bez możliwości innych interpretacji (Rubacha, 2000; por. Michalak, 2003). Nauczyciel kieruje się „(...) w życiu i w pracy szkolnej swoistymi strategiami przetrwania (...). Desygnują one nastawienia konformistyczne, łatwość ulegania naciskom zewnętrznym i rezygnacji z dążeń emancypacyjnych za cenę świętego spokoju oraz bezpiecznej pasywności” (Komar, 2000, s. 190).

Ambiwalencja roli zawodowej nauczyciela oraz ambiwalencja wobec roli jako element kondycji zawodowej nie jest w pedeutologii utożsamiana z chwiejnością, chaosem, lecz ze składnikiem kultury intelektualnej nauczyciela, reakcją i odpowiedzią poznawczo-emocjonalną na niepewność, złożoność nauczycielskiego funkcjonowania oraz działania (Rubacha, 2001; por. Kwiatkowska, 2008; Szempruch, 2013; Witkowski, 1997). W pracy nauczyciela występują różnego rodzaju napięcia, kwestionowanie oczywistości, odsłanianie niejednoznaczności faktów, zdarzeń, zachowań i problemów dydaktyczno-wychowawczych (Kwiatkowska, 2008). Nie bez znaczenia jest więc to, jak nauczyciel radzi sobie z pracą, którą trudno sformalizować i zoperacjonalizować. Jeśli nauczyciela cechuje zbyt duża pewność i brak wahania charakterystyczne dla postawy dogmatycznej, to trudno mówić o ambiwalencji roli zawodowej, która w tym wypadku jest umocowana niekwestionowaną wiedzą i zasobami własnego doświadczenia. Jednocześnie nauczyciela kierującego się ambiwalencją w działaniach pedagogicznych cechuje postawa otwarta i refleksyjna, wątpliwość i namysł są bowiem pomocnymi wyznacznikami rozwiązywania złożonych zjawisk występujących w procesie wychowania.

Aby dopełnić obrazu wzorów ujmowania roli nauczyciela, warto przedstawić wyniki badań Ewy Murawskiej (2017). Autorka, na podstawie analizy

biograficznych wypowiedzi nauczycieli, wyłoniła sześć typów dróg kształtowania zawodowej tożsamości. Pierwsza droga zawodowa wyznaczona jest poczuciem nauczycielskiej misji, spełniania i ustawicznej pracy nad sobą. Nauczyciel będący tłumaczem i interpretatorem świata to kolejny typ doświadczeń zawodowych, który koresponduje z orientacją humanistyczną, akcentującą proces odkrywania znaczeń i sensów oraz samodzielność w kreowaniu profesjonalnego rozwoju (por. Kwiatkowska, 2008; Niezgodna, 2005; Szempruch, 2013). Kolejna droga nauczycielskiej tożsamości to nauczyciel przewodnik/lider, który posiada praktyczne i merytoryczne kompetencje umożliwiające pracę z uczniem w sposób niekonwencjonalny i inspirujący go do aktywności. Nauczyciel zaangażowany na rzecz zmiany, na drodze którego dominuje działanie, konstruktywny opór i otwartość na dialog, to czwarta możliwa droga zawodowa. Taki sposób ujmowania roli bliski jest pedagogice krytycznej (por. Kwieciński, 2000a; Witkowski, 2010). I ostatnie dwa wzory budowania zawodowej tożsamości to droga nauczyciela rozczarowanego, wycofanego z obniżonym zaangażowaniem w pracę oraz droga konformisty podporządkowanego realizacji celów zewnętrznych.

Tym, co niewątpliwie zwraca uwagę w badaniach Murawskiej (2017), jest nie tylko potwierdzenie różnorodnych dróg budowania zawodowych karier przez nauczycieli, które za wyjątkiem dwóch można wpisać w heurystyczny sposób pełnienia roli, lecz przede wszystkim fakt progresywnego budowania ich tożsamości poprzez namysł nad sobą i swoją karierą w kierunku stadium autonomicznego Ja (por. Kwiatkowska, 2008). Nie oznacza to jednak, że badani nauczyciele nie podkreślali trudności w radzeniu sobie ze swoją rolą zawodową (np. brak wsparcia, problemy dydaktyczno-wychowawcze, frustrujące relacje nauczyciel–przełożony czy nauczyciel–rodzice).

W odniesieniu do funkcjonowania nauczyciela w roli zawodowej warto przytoczyć badania Kwaśnicy (1990, 2003), z których wyłania się niekorzystna konfiguracja charakterystycznych postaw i zachowań nauczycieli – przewaga kompetencji technicznych (postulacyjnych, metodycznych i realizacyjnych) kosztem kompetencji praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych). Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest dominacja rozumu instrumentalnego i jego roszczeń do traktowania pracy nauczyciela jako zawodu technicznego (Kwaśnica, 2003; por. Kwiatkowska, 2008). Na ogół szkoły realizują model „technologiczny” (dominująca kształcąca funkcja szkoły, efektywność kształcenia), nie zaś model „społeczny” (indywidualizacja pomocy, stawianie na rozwój uczniów i nauczycieli) (Przyszczykowski, 2010). Powoduje to brak otwartości na demokrację, podmiotowość i ograniczoną kontrolę społeczną zarządzania

szkołą. Obserwuje się ponadto, że system edukacji nie wspiera niezależności nauczyciela, a raczej ją blokuje. Nauczyciele czują się lepiej, gdy ktoś z zewnątrz zarządza ich pracą. Przy takiej charakterystyce kontekstu społecznego pracy nauczyciela wyraźnie uwidacznia się adaptacyjna, a nie emancypacyjna funkcja edukacji (Kwiatkowska, 2005). Tylko kompetencje praktyczno-moralne i namysł z nimi związany umożliwiają zadawanie pytań, postrzeganie rzeczywistości jako wymagającej nieustannej (re)interpretacji i refleksję moralną nad własnym postępowaniem (Kwaśnica, 2003). Zrozumienie sytuacji edukacyjnej wymaga bowiem od nauczyciela kompetencji praktyczno-moralnych z uwagi na komunikacyjny i intelektualny charakter jego pracy.

Co więcej, w kontekście funkcjonowania nauczyciela w jego roli zawodowej ważne jest przywołanie trzech typów racjonalności wyróżnionych przez Czerepaniak-Walczak (1997) – instrumentalnej, praktycznej i emancypacyjnej. Racjonalność instrumentalna przygotowuje osoby do efektywnej produkcji i konsumpcji dóbr/usług. Nauczyciel sprowadza kompetencje zawodowe do efektywnego posługiwania się środkami w celu osiągnięcia wysokich efektów kształcenia poprzez wystandaryzowane wyniki i testowanie. Wiedza typu „co i jak” jest podporządkowana dominującej ideologii i dobierana w taki sposób, aby kontrolować zachowania ucznia w rzeczywistości społecznej. Racjonalność praktyczna wiąże się z podejmowaniem przez nauczyciela działań, które są uzasadnione w ramach norm i reguł umożliwiających zrozumienie rzeczywistości. Nauczyciel w jej ramach respektuje założone ogólnie reguły poprawności i konwencji oraz dostosowuje ucznia do istniejącego porządku społecznego. Wiedza jest podawana jako pewna matryca do rozumienia i interpretacji rzeczywistości. Z kolei istota pracy nauczyciela w perspektywie racjonalności emancypacyjnej pozwala na bycie krytycznym i refleksyjnym uczestnikiem procesu edukacyjnego oraz wyjście poza określone przepisem roli zawodowej sytuacji edukacyjne, uwalnianie się od stereotypów w myśleniu i działaniu. Ta racjonalność opiera się na konstruowaniu wiedzy, która jest nieustannie aktualizowana. Umożliwia podmiotową transgresję i krytyczny osąd rzeczywistości w kierunku jej zmiany. Bycie nauczycielem w tej racjonalności wiąże się z samodzielnym odkrywaniem, konstruowaniem i dekonstruowaniem wiedzy w warunkach dialogu, podmiotowej wolności i innowacji (Czerepaniak-Walczak, 1997).

1.5. Cykle życia zawodowego nauczyciela

Dynamiczny rozwój badań poświęconych cyklom życia zawodowego nauczycieli datuje się na okres od lat 90. ubiegłego wieku (np. Huberman, 1989; Sikes, Measor i Woods, 1985) do dzisiaj (np. Day i Gu, 2007; Hargreaves, 2005; por. Kwiatkowska, 2008). Przyczyniły się do niego chociażby badania dotyczące procesu rozwoju psychospołecznego człowieka w ujęciu Eriksona (1997). W tym ujęciu jednostka rozwiązuje normatywne kryzysy mające wpływ na jej późniejsze sposoby radzenia sobie z trudnościami funkcjonowania psychospołecznego i somatycznego, czy zdobywanie kompetencji do rozwiązywania zadań rozwojowych przypadających na różne fazy w cyklu życia człowieka.

W literaturze z zakresu pedeutologii, psychologii pracy i zarządzania zasobami ludzkimi wyróżnia się dwa główne nurty analiz rozwoju zawodowego człowieka. Pierwszy z nich zajmuje się poszukiwaniem czynników warunkujących rozwój zawodowy (np. koncepcja Hollanda, 1985; por. Czarnecki, 1985; Jakóbowski, 1987); drugi skupia się na wyróżnieniu faz/cykli czy etapów życia (np. Nowacki, 1976; por. Kuźma, 1995). Szczególnie przydatny do zrozumienia funkcjonowania nauczyciela wydaje się drugi nurt badań. Z uwagi na fakt, że w wielu badaniach fazy życia zawodowego nauczyciela pokrywają się i zostały szeroko opisane w rodzimej literaturze pedeutologicznej (np. Banach, 2001; Kunat, 2016; Kuźma, 2000; Michalak, 2003, 2007; Prokopiuk, 1995; Szkolak, 2013), zaprezentuję jedynie wybrane koncepcje rozwoju zawodowego – Hubermana (1989, 1993) i zespołu Daya (2006). Wybór tych koncepcji nie był przypadkowy. Traktują one rozwój zawodowy jako proces nieliniarny i dynamiczny związany z całożyciowym uczeniem i „stawaniem” się nauczycielem. W ich świetle rozwój zawodowy nauczyciela warunkuje nie tylko kontekst wewnętrzny (np. cechy indywidualne nauczyciela czy jego doświadczenia), lecz także zewnętrzny (np. wymagania wobec nauczyciela, kontekst społeczny).

Huberman (1989, 1993), koncentrując się na motywacyjnym i emocjonalnym przebiegu trajektorii kariery, stwierdził, że przebiega ona zgodnie z sekwencjami, które są podobne w wielu zawodach. Na wczesnym etapie kariery – w okresie eksploracji – nauczyciele zapoznają się ze szkolną rutyną i wdrażają się w pełnione role. Na tym etapie kariery (0–3 lata) nauczyciele zadają sobie pytanie, czy są w stanie nadal pracować w tym zawodzie i w nim przetrwać (*survival*), przy czym udzielona przez nich odpowiedź zależy od poczynionych rozstrzygnięć w zakresie doświadczanego dylematu: lubię/nie lubię swojej pracy (*discovery*). Nauczyciele ze stażem pracy od czterech do sześciu lat pracy wchodzi w okres stabilizacji

zawodowej (*stabilization/pedagogical consolidation*) cechujący się przywiązaniem do zawodu (lub rozważaniem możliwości odejścia z zawodu). Na kolejnym etapie kariery zawodowej (7–18 lat pracy), charakteryzowanym za pomocą kategorii eksperymentowania i aktywizmu (*experimentation and activism*) lub ponownej oceny (*reassessment*), nauczyciele podsumowują swoją karierę i często kwestionują własne wybory zawodowe.

Na końcowym etapie kariery nauczyciela Huberman (1989) wyróżnił dwie fazy życia zawodowego: (1) spokój i dystans afektywny (*serenity and affective distance*, staż pracy: 19–30 lat) oraz (2) zdystansowanie (*disengagement*, staż pracy: 31 lat i więcej). W fazie spokoju i dystansu afektywnego wyróżnił dwie podgrupy nauczycieli. Pierwsza to nauczyciele aktywni i „inwestujący” w pracę, postrzegający siebie jako coraz bardziej skutecznych i mniej podatnych na zewnętrzne oceny i opinie, niezależnie od tego, czy pochodzą one od uczniów, innych nauczycieli czy szkolnej administracji. Tacy nauczyciele nie muszą już nikomu niczego udowadniać, wyznaczając sobie jednak z każdym rokiem coraz skromniejsze cele zawodowe. Ten spadek ambicji jest rekompensowany ich poczuciem pewności, skutecznością i spokojem. Druga grupa nauczycieli, będących w fazie spokoju i dystansu afektywnego, doświadcza wątpliwości oraz poczucia braku zaufania do swoich możliwości i decyzji. Dodatkowo zwiększa się dystans międzypokoleniowy i różnice subkulturowe między nauczycielami a ich uczniami. Jednym z kluczowych paradoksów w pracy nauczyciela jest bowiem to, że nauczyciele się starzeją, podczas gdy ich uczniowie pozostają w tym samym wieku (Huberman, 1989).

Fazę zdystansowania (nauczyciel ze stażem pracy powyżej 31 lat) cechuje albo spokój, albo rozczarowanie i gorycz. Dla jednych nauczycieli wycofanie z zawodu przebiega łagodnie – stopniowo spada ich zaangażowanie w nauczanie w klasie szkolnej, realizują się za to w innych sferach życia. W przypadku innych – niezadowolonych z postępujących zmian w pracy administracji szkolnej, założeniach polityki edukacyjnej, a także z relacji z uczniami i ich rodzicami – dystansowanie się pojawia się wcześniej, przebiega gwałtowniej i jest bardziej nasilone (Huberman, 1989). Z kolei nauczyciele, którzy angażowali się w zmiany strukturalne systemu szkolnego i czują się rozczarowani uzyskanymi efektami, przenoszą energię gdzie indziej, często na zewnątrz szkoły, albo praktykują minimalizm podczas zajęć klasowych. We wszystkich tych grupach nauczycieli staż pracy daje im uprzywilejowaną pozycję: wygodny harmonogram, korzystne zadania w klasie, wolność od ingerencji. Celem nauczycieli na późnym etapie pracy jest zarówno zachowanie przywilejów, jak i obrona przed zwiększeniem ich poziomu zaangażowania (Huberman, 1989).

Warto w tym miejscu odnieść się do interesujących wyników badań narracyjnych Michalak (2007), która wykorzystywała koncepcję rozwoju zawodowego nauczyciela Hubermana (1989), wyodrębniając sześć faz: (1) czas poszukiwania i wyboru; (2) przygotowanie do zawodu (rozwój wiedzy i umiejętności nauczyciela); (3) rozpoczęcie kariery (eksperymentowanie; tworzenie własnych planów działania i indywidualizacja; różnorodne zmagania); (4) pierwsze sukcesy – rozwijanie dojrzałego zaangażowania (poczucie zadowolenia i zaangażowania w pracę, pełna identyfikacja z zawodem, poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania); (5) entuzjazm i wzrastanie, nowe wyzwania (autonomia i większe poczucie indywidualizacji, poczucie kompetencji, twórcza adaptacja do zmian oraz dojrzałe zaangażowanie); (6) przygotowanie do odejścia na emeryturę (bilans osiągnięć i porażek; refleksja nad swoim dotychczasowym życiem). Z przywołanej koncepcji wynika, że natura rozwoju zawodowego nauczyciela jest zmienna i wieloetapowa, a nauczyciel doświadcza „ciągłego wzrastania i odnawiania zawodowego”.

Na podstawie analiz empirycznych (projekt badawczy nt. *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*, dalej VITAE) Day i współpracownicy wyróżnili sześć trajektorii faz życia zawodowego nauczyciela⁸. Pierwszą fazę nazwano przywiązaniem do zawodu (staż pracy 0–3 lata). Nauczyciele rozpoczynający karierę wskazywali na wysokie poczucie przywiązania do zawodu ($n = 25$). W tej fazie zidentyfikowano dwie grupy nauczycieli, u których nastąpił (1) wzrost lub (2) spadek poczucia własnej skuteczności. Ponad połowa badanych z grupy pierwszej (61%) wskazała, że czynnikami determinującymi wybór kariery nauczycielskiej były: tradycje rodzinne lub oczekiwanie satysfakcji związanej ze wspieraniem uczniów w rozwoju. Ponadto rozwój poczucia własnej skuteczności był

⁸ W projekcie VITAE przeprowadzonym w latach 2001–2005 uczestniczyło 300 nauczycieli. Badaniem objęto 100 szkół położonych na terenie siedmiu angielskich samorządów. Głównym celem badań było zidentyfikowanie czynników, które przyczyniają się do zróżnicowanej efektywności nauczycieli rozmaitych typów szkół w różnych fazach kariery zawodowej. Materiał empiryczny zebrano za pomocą „metod badań mieszanych”. Były to półustrukturyzowane wywiady z nauczycielami zbierane dwa razy do roku w ciągu trzech lat i wywiady z dyrektorami i grupami uczniów, uzupełnione o pomiar osiągnięć uczniów i analizę dokumentów szkolnych. Sposób konceptualizacji efektywności nauczania był pochodną postępów uczniów. W wyniku wykorzystania tych metod (1) stworzono holistyczne profile pracy i życia nauczycieli, (2) zidentyfikowano nauczycieli, którzy wydawali się mniej lub bardziej efektywni w pracy z uczniami w czasie trwania projektu, a także (3) wyłoniono sześć faz życia zawodowego nauczyciela. Niemniej należy mieć na uwadze, że w polskim przekładzie innej publikacji tego samego autora (Day, 2008: oryginalna praca 1999) są wymienione nieco inne zarówno temporalnie, jak i kategoryalnie fazy rozwoju zawodowego (zob. s. 97 i następane).

uwarunkowany doświadczeniem wsparcia od dyrektora i innych nauczycieli, uznania dla osiągnięć. Wszyscy nauczyciele podkreślali negatywny wpływ złych zachowań uczniów na ich pracę (Day i in., 2006). Wyłonienie tych dwóch grup nauczycieli koresponduje z ustaleniami Hubermana (1989). Zgodnie z nimi pierwszą grupę stanowią ci nauczyciele, którzy na pytanie, czy są w stanie dalej pracować w zawodzie (por. *survival*, Huberman, 1989), udzielili odpowiedzi twierdzącej (*easy beginning* według zespołu Daya, 2006), entuzjastyczni wobec pracy w szkole. Druga grupa odnosi się natomiast do tych nauczycieli, którzy na to samo pytanie udzielili odpowiedzi przeczącej (por. *painful beginnings* według zespołu Daya, 2006), przeżywających szok spowodowany rozdziwieniem pomiędzy ideami a codziennym życiem w klasie (por. Huberman, 1989).

Druga faza to rozwój tożsamości zawodowej i poczucia skuteczności (staż pracy 4-7 lat). Na tym etapie na poczucie efektywności nauczycieli i rozwój ich kariery większy wpływ miały czynniki związane z zawodem – awans i uznanie pracy przez przełożonych – niż czynniki biograficzne. Dla badanych priorytetowe było poczucie własnej efektywności i pewności siebie. Nie był to jeszcze okres stabilizacji zawodowej (por. Huberman, 1989), lecz raczej konfrontacji wyzwań wynikających z pracy w klasie szkolnej i poza nią. Dodatkowe obowiązki badani postrzegali jako zagrożenie dla efektywnej pracy. Ważniejsze niż wiedza dotycząca klasy i ogólnoszkolnych zasad okazało się wsparcie od dyrektora, innych nauczycieli oraz uczniów. W tej fazie zidentyfikowano trzy grupy nauczycieli ($n = 75$): (1) z silnym poczuciem tożsamości, własnej skuteczności i efektywności, (2) radzących sobie z utrzymaniem tożsamości, skuteczności i efektywności, (3) z zagrożonym poczuciem tożsamości, skuteczności i efektywności (Day i in., 2006).

Trzecia faza to radzenie sobie z różnorodnością pełnionych ról (staż pracy 8-15 lat). Jest ona kluczowa dla zawodowego rozwoju nauczycieli ($n = 86$). Większość badanych doświadczała napięć związanych z utrzymaniem równowagi między życiem zawodowym i osobistym. Prawie 80% badanych nadal wykonywało dodatkowe obowiązki poza klasą (np. kierownicze), które zmniejszały ich zdolność do wypełniania oczekiwań wobec roli nauczyciela. Do tych wyzwań dołączyły zwiększające się zobowiązania osobiste i rodzinne. Według badanych zagrożeniem dla efektywnego nauczania w klasie były obciążenia wynikające między innymi z pełnienia ról kierowniczych i osobistych obowiązków. W tej fazie zidentyfikowano dwie grupy nauczycieli: (1) stale zaangażowanych, (2) obojętnych i tracących motywację.

Czwarta faza to napięcia między pracą zawodową a życiem osobistym: wyzwania dla motywacji i przywiązania do zawodu (staż pracy 16-23 lata). Jest to faza

zwiększającego się poczucia tożsamości zawodowej. Prawie wszyscy nauczyciele (91%) mieli dodatkowe obowiązki poza klasą. Konieczność podejmowania wysiłku na rzecz regulowania napięcia pomiędzy pracą zawodową a życiem osobistym była powodowana obciążeniem pracą i nadmierną biurokracją, wzrostem osobistych i rodzinnych zobowiązań, trudnymi sytuacjami życiowymi (np. choroba, śmierć, rozwód). W rezultacie zmniejszała się motywacja, a także przywiązanie i efektywność nauczycieli w pracy. W porównaniu z dwoma wcześniejszymi etapami rozwoju zawodowego większa liczba nauczycieli zmagала się z brakiem równowagi między życiem osobistym i zawodowym. W tej fazie zidentyfikowano trzy grupy nauczycieli ($n = 46$): (1) ze wzrastającą motywacją i przywiązaniem do zawodu w rezultacie doświadczania pozytywnych efektów kształcenia uczniów i dobrych relacji z nimi, (2) z utrzymującą się motywacją, przywiązaniem i efektywnością, (3) ze spadkiem motywacji, przywiązania i efektywności wskutek obciążeń, stagnacji w karierze i nieumiejętności radzenia sobie z napięciami praca zawodowa – życie osobiste.

Piąta faza to wyzwania dla motywacji (staż pracy 24–30 lat). W tej fazie tożsamość nauczycieli była stale podważana przez konieczność dostosowania się do określonej sytuacji. Dla nauczycieli mających dodatkowe obowiązki poza klasą (58%) duże znaczenie miała możliwość kształcenia zawodowego, które zwiększało ich efektywność jako menedżerów. Jednakże dla tych nauczycieli, którzy zmagali się z trudnymi sytuacjami wywołanymi przez czynniki związane z pracą i życiem osobistym, wsparcie ze strony środowiska szkolnego odegrało istotną rolę w utrzymaniu ich motywacji i przywiązania do pracy oraz umożliwiło skuteczne dostosowanie się do skutków inicjatyw zewnętrznych. W obrębie tej fazy wyodrębniono dwie grupy nauczycieli ($n = 52$): (1) z utrzymującą się motywacją i przywiązaniem do zawodu, (2) stopniowo tracących motywację i przywiązanie do zawodu, bardziej zdystansowanych i myślących o wcześniejszej emeryturze.

Szósta faza to motywacja a radzenie sobie ze zmianami (staż pracy powyżej 31 lat). W tej fazie na motywację i efektywność nauczycieli wpływały: polityka oświatowa, wzrastająca biurokratyzacja związana ze standaryzacją kształcenia, zachowania uczniów, pogarszający się stan zdrowia, obciążenie pracą. Głównym źródłem satysfakcji z pracy były postępy uczniów i pozytywne relacje z nimi. W obrębie tej fazy wyodrębniono dwie grupy nauczycieli ($n = 22$): (1) utrzymujących motywację i przywiązanie do zawodu pomimo licznych zmian, których doświadczali, (2) z niskim poziomem motywacji do pracy. Nauczyciele z grupy pierwszej wciąż byli zainteresowani aktualizowaniem wiedzy i umiejętności, chcieli kontynuować pracę w zawodzie. Nauczyciele z grupy drugiej byli zmęczeni,

rozczarowani, narzekali na pogarszający się stan zdrowia, brak wsparcia ze strony szkoły i chcieli odejść z zawodu.

Podsumowując, niezależnie od typologii faz rozwoju zawodowego nauczyciela za pewnik przyjąć należy, że we wszystkich fazach kluczową rolę odgrywają zarówno zasoby organizacyjne/pracy (np. wsparcie społeczne), jak i zasoby osobiste nauczycieli (np. poczucie własnej skuteczności). Wczesny etap pracy (mniej niż siedem lat doświadczenia) z jednej strony cechuje szok spowodowany rozdzwięciem między ideałami a życiem codziennym w klasie („walka o przetrwanie”), a z drugiej strony rozwój tożsamości zawodowej, własnej skuteczności i wzrost zadowolenia z pracy. Faza ta przypada na lata między 24. a 31. rokiem życia. Okres rutyny zawodowej oraz umiejętność radzenia sobie z napięciami praca–dom cechuje kolejny (środkowy) etap pracy nauczyciela (8–23 lata doświadczenia) (Day i in., 2006). W tym okresie życia (32–47 lat) następuje największe spiętrzenie obowiązków zawodowych i rodzinnych. To jednocześnie najdłuższa faza w cyklu życia. To zarówno czas kulminacji rozwoju wszystkich sfer życia jednostki, jak i czas wielu problemów, i kryzysów (Oleś, 2015, por. Erikson, 1997). Na późnym etapie pracy (powyżej 24 lat doświadczenia) może pojawić się spadek przywiązania nauczyciela do zawodu, jak również utrata motywacji, którym mogą towarzyszyć akceptacja lub rozczarowanie (Huberman, 1989). W rezultacie utrzymanie pozytywnej trajektorii zawodowej na późnym etapie pracy może okazać się nie lada wyzwaniem. Niemniej niektórzy nauczyciele pozostają pozytywnie nastawieni, wciąż utrzymują motywację i przywiązanie do zawodu pomimo zmian, których doświadczyli (Day i in., 2006), podczas gdy inni są rozczarowani (Hargreaves, 2005; Huberman, 1993). Są to nauczyciele mający w momencie badania 48 lat i więcej, będący w fazie oceny osiągniętych wyników i ograniczania aktywności, zachowania status quo.

Szczególnie interesujące z punktu widzenia omawianej problematyki etapów pracy wydaje się określenie *veteran teacher*, spotykane w literaturze zagranicznej. Słowo „weteran” pochodzi z łacińskiego słowa *veteranus* oznaczającego „stary”. Weteran to osoba mająca długie doświadczenie w określonej dziedzinie. Tym samym nauczyciel-weteran to doświadczony nauczyciel, który przez długi okres pracuje w szkole, przedszkolu. Mimo to w literaturze naukowej nie ma zgody co do określenia długości doświadczenia, które kwalifikuje nauczyciela do nazwania „weteranem”. Na przykład Yisrael Rich i Malka Almozlino (1999), badając preferencje celów edukacyjnych wśród dwóch grup nauczycieli nauk ścisłych i humanistycznych, za nauczyciela-weterana uznają osobę, która ma co najmniej siedmioletnie doświadczenie w zawodzie, przy czym pojęcia weteran (*veteran*)

i doświadczony (*experienced*) stosują zamiennie (por. Kauffman i in., 2002). Sara Brundage (1996), przeciwnie, za weterana uznała nauczyciela z minimum 15-letnim doświadczeniem, a Rosetta Cohen (1988) przeprowadziła badania etnograficzne z trzema nauczycielami, którzy pracowali co najmniej 35 lat w zawodzie.

W piśmiennictwie, w zależności od celu badania i dziedziny nauki, pojawia się również mniej metaforyczny termin – „starszy pracownik”, który odnosi się do pracowników w wieku od 45 do 75 lat i więcej (Warr, 2000; Kooij i in., 2008). W badaniach rynku pracy termin ten jest używany w odniesieniu do pracowników w wieku 50 lub 55+, ponieważ ten przedział wiekowy cechuje się wyraźnym spadkiem stopy uczestnictwa w rynku pracy. Podobnie w innych badaniach starszy pracownik jest definiowany jako ten w wieku 50–70 lat, znajdujący się więc na późnym etapie kariery (*late career*) (Greller i Stroh, 1995). Ten brak jasności, a w szczególności zamienne stosowanie określeń „doświadczony” i „weteran”, sugeruje badaczom jednorodność tej grupy nauczycieli, co nie przyczynia się do lepszego zrozumienia zróżnicowanego charakteru pracy i warunków życia nauczycieli w różnych fazach ich karier. Na przykład nauczyciele z siedmio- lub ośmioletnim stażem zawodowym będą prawdopodobnie mieli inne charakterystyki zawodowe w porównaniu z nauczycielami pracującymi ponad 20 lat. Potrzeba jak najlepszego zrozumienia wpływu wyzwań związanych z nauczaniem w ciągu długiej kariery zawodowej na pracę i życie nauczycieli-weteranów w tych kontekstach jest szczególnie ważna, ponieważ stanowią oni większość nauczycieli w szkołach zarówno w wielu krajach zachodnich, jak i w Polsce (OECD, 2018).

Metafora nauczyciela-weterana, używana głównie w językach anglosaskich dla wskazania wieloletniego doświadczenia w pracy zawodowej, może mieć szersze konotacje. Weteran nieodzownie kojarzy się z kimś, kto brał udział w działaniach wojennych. Rodzi to zatem serię pytań: z kim toczono wojnę? o co prowadzono walkę? kto był wrogiem? jakie charakterystyki podmiotu i organizacji pomogły przetrwać czas wyzwania? A w końcu: czy walka zakończyła się sukcesem, czy porażką?

Biorąc pod uwagę pierwotne określenia „weteran”, klasyfikację pracowników określanych jako starsi w psychologii organizacji oraz identyfikację sześciu faz zawodowych nauczyciela w badaniu VITAE Daya i współpracowników (2006), proponuję, aby uznać za nauczyciela-weterana osobę, która ma minimum 48 lat. Ta cezurą wiekową może być dla niektórych badaczy zbyt wczesna, niemniej w praktyce oznacza co najmniej 24-letni staż pracy i wskazuje na swoiste apogeum aktywności nauczycielskiej (por. Dróżka, 2010). Warto również pamiętać, że zawód nauczycielski jest silnie sfeminizowany, a więc wiele nauczycielek w polskich realiach może zakończyć pracę zawodową w wieku 55 lat.

1.6. Nauczyciel – przegląd wybranych badań

Szczególnie interesująca wydaje się próba spojrzenia na różne aspekty zawodowego funkcjonowania nauczycieli w środowisku szkolnym przez pryzmat etapów ich pracy: wczesnego, środkowego i późnego. Pierwsza grupa badań pedeutologicznych, którą zrekonstruuje w dalszej części tekstu, ma charakter komparatystyczny: porównywani są nauczyciele o różnym stażu pracy. W drugim nurcie badań opisuję wyłącznie doświadczenia zawodowe konkretnej grupy nauczycieli: początkujących, doświadczonych lub weteranów. W większości badań zastosowano metody jakościowe, przy czym przedstawiam również badania z wykorzystaniem metod ilościowych (Jensen i in., 2012) czy „metod (badań) mieszanych” (Day i in., 2006). Celem podrozdziału jest przegląd badań, a nie porównanie ich wyników czy krytyczna analiza.

Perspektywa porównawcza została uwzględniona między innymi zarówno w badaniach Hargreavesa (2005), jak i rodzimych eksploracjach Dróżki (1993, 2017). Pierwsze badania etnograficzne zostały przeprowadzone przez Hargreavesa (2005). Grupę badaną stanowiło 50 nauczycieli na różnych etapach kariery, reprezentujących różne typy szkół. Celem badań była analiza porównawcza reakcji nauczycieli na zmiany zachodzące w systemie edukacji, w zależności od ich wieku i etapu kariery. Nauczyciele na początku kariery zawodowej wykazywali większy entuzjazm, zdolność adaptacji i otwartość na zmiany. Jednocześnie byli mniej kompetentni i pewni siebie w procesie wdrażania czy nawet rozumienia zmian w porównaniu ze starszymi kolegami. Wynikało to z braku uprzednich doświadczeń w tym obszarze.

Nauczyciele będący w środkowej fazie kariery (6–19 lat) dostrzegali, że ich koledzy w końcowej fazie różnie reagują na zmiany w systemie edukacji: (1) jedni są niechętni zmianom, (2) kolejni przeżywają porażkę, (3) podczas gdy inni są coraz bardziej doświadczeni, spokojni i wzrasta ich akceptacja odnośnie do zmieniających się warunków życia zawodowego. Reakcje swoich starszych kolegów na zmiany wiązali oni zarówno z ich przywiązaniem do rutyny życia w szkole, jak i zmęczeniem kolejnymi reformami systemu oświaty. Większość nauczycieli w połowie kariery wskazała trzy czynniki determinujące reakcje nauczycieli na zmiany: (1) starzenie się i związane z tym spadek energii, (2) doświadczanie ciągłych zmian, jakim podlega system edukacji, powstrzymujące ich przed emocjonalnym reagowaniem na nie, zarówno oburzeniem, jak i entuzjazmem, oraz (3) perspektywa zbliżającej się emerytury i związane z nią poczucie ulgi (Hargreaves, 2005).

Nauczyciele z ponad 20-letnim stażem pracy byli bardziej niechętni zmianom i częściej kwestionowali ich zasadność. Oczekiwali ich uprawomocnienia: na ile są potrzebne i skuteczne (Hargreaves, 2005). Nauczyciele tracili energię do nauczania, a pozostałą jej część przynosili do życia osobistego. Byli świadomi zbliżającej się emerytury i czuli potrzebę uznania ich zasług w nauczaniu. Nauczyciele stali się bardziej zrelaksowani i kompromisowi w relacjach z uczniami. Cechował ich spokój wobec uczniów wymagających, którzy potrzebują bardziej nauczycieli akceptujących i rozumiejących niż autorytarnych. Stali się bardziej pragmatyczni i akceptowali fakt, że w szkole zawsze będą mieli do czynienia z problemami typu frekwencja uczniów, zachowanie w klasie, trudności związane z dojrzewaniem. W konfrontacji ze zmianą niektórzy nauczyciele na późnym etapie kariery przyznawali, że mają trudność z kontrolowaniem negatywnych emocji i doświadczają ich somatycznych objawów (np. bezsenność). Większość z nich przyjęła jednak postawę bardziej pragmatyczną lub asertywną. Nauczyciele byli świadkami wielu reform zachodzących w edukacji, dlatego wprowadzają zmiany dopiero wówczas, gdy wejdą one w życie, nie wcześniej (Hargreaves, 2005).

Podsumowując wyniki badań Hargreavesa (2005), o ile we wczesnych fazach kariery (mniej niż pięć lat doświadczenia zawodowego) nauczyciele są w większości optymistami, cechuje ich entuzjastyczne podejście do wykonywanej pracy i mają zdolności adaptacyjne, niezbędne do przetrwania w „niepewnym” środowisku zawodowym, o tyle w środkowych fazach (6-19 lat doświadczenia) zachowują entuzjazm do pracy, mimo że tracą zainteresowanie czynnościami, które wcześniej sprawiały im radość; natomiast rosnące poczucie zaufania, kompetencji i bycia uznanym sprawia, że pozostają otwarci i wybiórczo podejmują kolejne inicjatywy zmian. Z kolei w końcowych fazach kariery (ponad 20 lat doświadczenia zawodowego) większość nauczycieli dystansuje się wobec zmian, a energię koncentruje na czerpaniu satysfakcji z dotychczasowych osiągnięć.

Kolejne badania, przeprowadzone głównie w paradygmacie badań jakościowych, przedstawiają sytuację pracujących nauczycieli trzech pokoleń w kontekście zmian epokowych, tj. globalnej zmiany kulturowej, kryzysu instytucji i organizacji oraz przemian społeczno-ustrojowych trwających od 1989 roku (Dróżka, 2017). W badaniach tych użyto kwestionariusza ankiety stworzonego na potrzeby wcześniej prowadzonych badań (Dróżka, 1993). Wzięło w nich udział 405 nauczycieli różnych typów szkół położonych na obszarze województwa świętokrzyskiego i ościennych. Dodatkowo, w ramach szerszego projektu badań statutowych, zgromadzono 117 wypowiedzi o charakterze autobiograficznym, pt. „Sens i godność mojego życia i pracy”. Celem badań było porównanie i wyjaśnienie różnic

międzypokoleniowych w systemie wartości, aspiracjach życiowych oraz biografiach społecznych nauczycieli w dwóch płaszczyznach – pokoleniowej (Ossowska, 1963) i cyklu życia (Erikson, 1997).

Młode pokolenie nauczycieli, urodzone w latach 1980–1995, akcentowało cele rodzinne i osiąganie wysokich wyników pracy (Dróżka, 2017). Identyczne wartości cenili sobie nauczyciele urodzeni w latach 60. XX wieku (Dróżka, 1993). We wczesnej dorosłości (Erikson, 1997) najważniejsze dla nich były: miłość, rodzina, posiadanie dzieci i rozwój. Ponadto ważnym rysem tego pokolenia było podporządkowanie ich dążeń sprawom osobistym – ja, rodzina, praca (Dróżka, 1997). Młodzi nauczyciele byli przekonani o sile własnej osobowości, wierzyli we własne zdolności (por. Dróżka, 1993), co może świadczyć o tym, że doceniają znaczenie własnej zaradności i aktywności. Spośród aspiracji do wartości pracy, przywiązywali największą wagę do możliwości samorealizacji i rozwoju zawodowego. Zależało im na twórczej atmosferze i dobrych stosunkach międzyludzkich w szkole. To, kim są dzisiaj, młodzi nauczyciele zawdzięczali gronu przyjaciół i znajomych. W wypowiedziach autobiograficznych zawód nauczyciela postrzegali jedynie jako źródło zarobkowania i zawód, w którym kładzie się nacisk na efektywność nauczania. Inaczej zawód postrzegali nauczyciele urodzeni w latach 60. i 70. XX wieku – jako misję społeczno-kulturową (Dróżka, 1993).

Młode pokolenie nauczycieli znacznie rzadziej przyjmowało refleksyjną postawę wobec własnego zawodu i rzadziej się z nim identyfikuje (Dróżka, 2017). Pewnym wytłumaczeniem może być przewaga pragmatycznego nastawienia młodych do zawodu, związana z oczekiwaniem sprecyzowania zadań, za które mają ponosić odpowiedzialność, i wyraźnego określenia funkcji zawodowych. Mimo że dostrzegali spadek prestiżu zawodu nauczyciela, to nie odnosili się do jego kontekstu społecznego – służby społecznej, bycia użytecznym czy dobrze wypełnionego obowiązku wobec społeczeństwa. Odczuwali lęk przed bezrobociem spowodowany niżem demograficznym i planowaną wówczas reformą szkolnictwa, wdrożoną w 2017 roku (Dróżka, 2017).

Średnie pokolenie nauczycieli, urodzone w latach 1965–1979, pamięta wydarzenia lat 80. minionego stulecia, ideały Sierpnia i Solidarności (Dróżka, 2017). Nazwani zostali pokoleniem „awansowym” z uwagi na wprowadzone w 2000 roku stopnie awansu zawodowego. Jest to też pokolenie tzw. rozdarcia profesjonalnego – w związku z wprowadzeniem do szkół zasad neoliberalnej ekonomii i konsumpcji. Nauczyciele ci wysoko cenili wartości rodzinne, co wiąże się z fazą ich życia (35–50 lat), ich doświadczeniami oraz potrzebami związanymi z osiągnięciem zawodowego sukcesu. Jedną z ważnych cech ich orientacji zawodowej było

dążenie do zapewnienia lepszego bytu dzieciom, co potwierdza wpływ fazy życia związanej z troskliwym rodzicielstwem jako typowym zadaniem rozwojowym tej grupy wiekowej. Tym samym pragnęli pomyślności i bezpieczeństwa rodziny oraz utrzymania pracy. Spośród hierarchii wartości ogólnospołecznych częściej, w porównaniu z młodszym i starszym pokoleniem, wskazali wysoki poziom kultury umysłowej. W pracy zawodowej największą wagę przywiązywali do uznania, szacunku w środowisku i autorytetu. Nauczyciele w średnim wieku byli istotnie bardziej zadowoleni z wykonywanego zawodu niż młodzi. Choć o tym pokoleniu można powiedzieć, że częściej wskazywali na trudne i nieadekwatne warunki pracy (np. ciągłe reformy, przeładowane programy, brak czasu na zadania szkolne, zbyt liczne klasy, małe szanse na karierę zawodową, zawiść, zazdrość itp.) jako największe trudności i problemy ich zawodu, to w wypowiedziach autobiograficznych dominowała silna identyfikacja z zawodem. Co nie dziwi, byli wyraźnie mniej zadowoleni ze stanu zdrowia niż w młodym wieku.

W wypowiedziach autobiograficznych nauczycieli, szczególnie średniego i starszego pokolenia, oprócz niekwestionowanej satysfakcji z pracy zauważalne jest pewne rozżalenie, a nawet dyssatisfakcja zawodowa związana z kryzysem zawodu nauczyciela, niżem demograficznym i niską gratyfikacją finansową w tym zawodzie. Sytuacja nieustannych reform, „zbiurokratyzowanie” pracy pedagogicznej, marketingowe nastawienie szkoły (wizja ucznia jako klienta i konsumenta), praca z młodzieżą funkcjonującą w cyberprzestrzeni, mogą powodować liczne napięcia i problemy, jakich nauczyciele średniego pokolenia wcześniej nie doświadczali. Ponadto zmagali się z przeważającym ówczasie w szkole i społeczeństwie nastawieniem indywidualistyczno-pragmatycznym i pogłębiającym się zamętem aksjologicznym. W rezultacie poszukiwali niekwestionowanych autorytetów, które mogliby wykorzystać w zmaganiach z egzystencją osobistą i „nauczycielską”. Najważniejsze dla nich stało się zachowanie rodzinnego charakteru i tradycyjnych wartości szkoły (Dróżka, 2017).

Pokolenie starszych nauczycieli przywiązywało istotnie większą wagę do wysokiego poziomu moralnego obywateli i znaczenia tzw. mądrych rządów w porównaniu z pokoleniem młodszym. To nauczyciele urodzeni w latach 1950-1965, mający pomiędzy 51 a 65 lat. Ich młodość przebiegała w ustroju socjalistycznym, doświadczyli w życiu wielu radykalnych przemian, między innymi upadku komunizmu, zmiany ustroju w Polsce, reform edukacji z 1999 i 2017 roku, eksplozji technologii cyfrowej oraz ugruntowania się porządku neoliberalnego. Dlatego Dróżka (2017) nazwała je pokoleniem „wolnościowym” i przełomu ustrojowego. Aspiracje życiowe tego pokolenia koncentrowały się wokół wartości rodzinnych i zawodowych. Starsza generacja

najbardziej ceniła udane życie rodzinne, a także pragnęła uznania oraz szacunku w środowisku i różniła się istotnie pod względem tych wartości od młodszej generacji. W pracy zawodowej przywiązywała większą wagę do wyższych zarobków i uczciwej oceny pracy oraz wyżej ceniła wartości uznaniowo-prestiżowe (np. szacunek, uznanie innych, satysfakcja z pracy, poważanie, wdzięczność po latach) w porównaniu z nauczycielami młodszymi. Największe niezadowolenie w środowisku szkolnym budziły w nich biurokracja i urzędniczy model szkoły. Ponadto starsze pokolenie nauczycieli istotnie częściej niż pokolenie młodsze było niezadowolone ze stanu zdrowia, wskazując na między innymi nerwice i inne ubytki w zdrowiu, zarówno psychicznym, jak i fizycznym. Znaczną rolę odgrywa tu zapewne faza życia (Erikson, 1997). Interesujące jest, że nauczyciele starszego pokolenia nie byli bardziej pesymistyczni niż ich młodszy koledzy w zakresie oceny szans realizacji planów życiowych i zamierzeń na kolejne lata. To pokolenie nauczycieli, szczególnie w wypowiedziach autobiograficznych, podkreślało upływający czas i to, że nie miało czasu ani dla siebie, ani dla rodziny, ponieważ ciągle się dokształcali. Wyróżnikiem pokolenia starszego jest rozdarcie między dumą (satysfakcją) a rozgoryczeniem (rozpaczą), które jest wynikiem rozłamu między etosowym charakterem zawodu nauczyciela, związanym ze służbą w trosce o dobro wspólne, a rynkowym podejściem do zawodu nauczyciela, który świadczy usługi edukacyjne. Za swą główną powinność uznali wychowanie dla człowieczeństwa (Dróżka, 2017).

Wyniki uzyskane przez Dróżkę (2017) są dowodem na to, że współczesny nauczyciel jest pragmatykiem akcentującym realistyczne aspekty zawodu, który od pracy oczekuje możliwości samorealizacji i rozwoju, wzbogacania swej wiedzy (wartości intelektualno-autokreacyjne), satysfakcji z pracy, szacunku i uznania (wartości prestiżowo-uznaniowe) oraz stabilizacji finansowej (wartości materialne). W tym kontekście wymowne są konstatacje z badań, że „dziś potrzeba nauczyciela – instrumentalisty, pragmatyka, nauczyciela sukcesu materialnego swego ucznia” (Dróżka, 2008, s. 148). W poprzednich badaniach z lat 1989/1990 nauczyciele wskazywali na inną hierarchię osiągnięć z pracy: poczucie bycia użytecznym, sukcesy w pracy i poczucie dobrze spełnionego obowiązku (Dróżka, 1993). Świadczyć to może o zaniku wartości etosowych, „powołaniowych” wśród badanych nauczycieli (2014/2015) i „opuszczenia rynku pracy” przez nauczyciela zaangażowanego w szersze sprawy społeczne, kulturowe i narodowe. Choć współcześni nauczyciele na ogół są zadowoleni z wielu aspektów ich pracy, to jednocześnie wskazują na liczne trudności w realizacji potrzeb finansowych, rodzinnych i zdrowotnych. Nauczyciele z poszczególnych grup pokoleniowych nie różnili się w ocenie postrzegania najbardziej odczuwanych trudności, jakimi są: brak szacunku ze strony uczniów,

rodziców czy społeczeństwa oraz nadmiar „wymyślnej biurokracji”. Natomiast wśród negatywnych aspektów pracy zawodowej badani nauczyciele najliczniej akcentowali stres, uszczerbek na zdrowiu, nerwowość, zbyt duże obciążenie problemami innych ludzi, a także brak czasu dla siebie (Dróżka, 2017).

W innych badaniach jakościowych dotyczących profesjonalizmu nauczyciela porównano pisemne narracje dotyczące mocnych i słabych stron początkujących (staż pracy do lat trzech) i doświadczonych (ponad dziesięć lat) (Okas, van der Schaaf i Krull, 2014). Młodzi nauczyciele łączyli profesjonalizm nauczyciela głównie z technologicznymi aspektami nauczania (np. umiejętnością korzystania z nowoczesnego sprzętu informatycznego), podczas gdy ich bardziej doświadczeni koledzy – ze wspieraniem rozwoju ucznia i rolą wychowawcy. Początkujący nauczyciele pokładali nadzieje i oczekiwania co do wykorzystania nowoczesnych technologii i mobilnych urządzeń w edukacji, podczas gdy doświadczeni uważali, że rozwinięcie e-systemu w edukacji nie rozwiąże problemów związanych z nauką i nauczaniem w szkole, a także nie zastąpi rzeczywistej komunikacji między uczniem a nauczycielem. Ponadto doświadczeni nauczyciele częściej wymieniali aspekty związane z dyscypliną i porządkiem: widzieli bowiem swoją zdolność do utrzymania porządku w klasie jako kluczową kompetencję. Natomiast początkujący nauczyciele choć uważali, że utrzymanie dyscypliny w klasie jest ważne, deklarowali kłopoty z jej egzekwowaniem (Okas i in., 2014).

Druga wyodrębniona przez mnie grupa badań (po badaniach komparatystycznych) koncentruje się na wyłącznie jednej grupie nauczycieli: początkujących, doświadczonych lub weteranach. Rekonstrukcję badań dotyczących początkujących nauczycieli rozpocznę od rodzimych dociekań autorstwa Dróżki (1997).

Pomyślna adaptacja do zawodu i pierwsze lata pracy decydują o tym, czy nauczyciel sprosta specyficznym zadaniom i wymaganiom stawianym mu zarówno przez uregulowania prawne, jak i przez społeczeństwo. Próba odpowiedzi nie tylko na te kwestie wydaje się szczególnie interesująca. Dróżka (1997) przeanalizowała materiały autobiograficzne młodego pokolenia nauczycieli lat 90. XX wieku, urodzonych w latach 1962–1969⁹. Badaczka skoncentrowała się na następujących kwestiach: analizie startu zawodowego nauczycieli, realiach życia i pracy młodych nauczycieli czy aksjologicznym wzorze nauczyciela. W analizie

⁹ We współczesnej pedeutologii badania biograficzne są ważnym źródłem wiedzy dostarczającym bogatego opisu. Ciekawe badania z wykorzystaniem metody zbierania danych jakościowych za pomocą pamiętników zrealizowały Dróżka (1993, 1997, 2008, 2017) i Łukasik (2017). Dotyczą one między innymi kondycji społeczno-zawodowej nauczycieli czy kwestii kulturowo-aksjologicznych przemian zawodu nauczyciela.

wykorzystała 110 wypowiedzi nauczycieli w wieku od 21 do 35 lat. Największym problemem ówczesnych nauczycieli była marginalizacja kształcenia praktycznego podczas studiów, a w szczególności zbyt niski wymiar liczby godzin praktyk (por. Wiłkomirska, 2002; Walczak, 2012). Nowi nauczyciele nie czuli się odpowiednio przygotowani do pracy w zawodzie. Dopiero w trakcie pracy szukali własnego stylu i metod pracy z uczniem, bazując na intuicji, działając metodą prób i błędów (Dróźka, 1997). Nauczyciele wskazali również na trudności, które miały znaczenie dla ich startu zawodowego. Wśród najczęściej wymienianych były czynniki związane z naturą pracy nauczyciela, a mianowicie: lęk przed pierwszym kontaktem z uczniami, obawa przed ośmieszeniem czy ocenianiem ze strony innego nauczyciela albo ucznia, a także nieumiejętność poradzenia sobie z dokumentacją szkolną. Najmłodszy stażem nauczyciele stwierdzili, że owe problemy mogą być wynikiem zarówno złej atmosfery panującej w zespołach nauczycielskich, jak i braku fachowości w kształceniu. Zdecydowana większość początkujących nauczycieli doświadczała stresu będącego wynikiem napięcia między poczuciem misji, obowiązku, świadomości własnej wartości jako człowieka i nauczyciela a niskim wynagrodzeniem i obniżającą się jakością pracy nauczycielskiej. Młodzi nauczyciele byli nastawieni bardziej indywidualistycznie (tzw. mentalność indywidualna), cechowała ich bowiem najniższa akceptacja dla działania społeczno-organizacyjnego. Bardziej cenili wartości materialne niż ideowe i uznaniowe. Mieli silną potrzebę samodoskonalenia zawodowego i samorozwoju. Sens swojej pracy widzieli w rzetelnym przekazywaniu wiedzy uczniom, a nie w wychowywaniu. Odczuwali bowiem lęk przed braniem odpowiedzialności za coś, na co nie mają wpływu. Tego typu postawa wpisuje się w model profesjonalny roli nauczyciela jako organizatora procesu uczenia się i samorozwoju bez wchodzenia w inne role: społeczne, polityczne, organizatorskie (Dróźka, 1997). Na podobne trudności młodego nauczyciela wskazała w badaniach jakościowych Michalak (2007). Badaczka opisuje niedostateczne przygotowanie zawodowe, brak wsparcia ze strony zarówno kolegów, jak i przełożonych, nierealistyczne oczekiwania, słabą komunikację w zespole pedagogicznym, złą atmosferę w pracy, nieodpowiednie warunki pracy.

W nurcie badań jakościowych mieszczą się także badania początkujących nauczycieli przeprowadzone przez Dominikę Walczak (2012). Głównymi celami badania były: próba (1) wskazania mocnych i słabych stron w zakresie kompetencji początkującego nauczyciela (ze stażem pracy nie dłuższym niż pięć lat) w momencie wejścia do zawodu oraz (2) ocena stopnia przygotowania i adaptacji zawodowej początkującego nauczyciela w szkole. Dane zebrano od 76 nauczycieli

z krótkim stażem pracy, 15 nauczycieli starszym stażem, 45 dyrektorów szkół oraz 15 uczniów. Zasadniczo lista trudności doświadczanych przez początkujących nauczycieli okazała się znacznie dłuższa niż wskazanych przez nich atutów pracy w zawodzie. Wśród swoich atutów początkujący nauczyciele wymieniali przede wszystkim wiedzę merytoryczną z zakresu prowadzonego przedmiotu i metodykę prowadzenia zajęć, a także postawy przejawiające się w większej inwencji i pomysłowości wyrażającej się w prowadzeniu lekcji. Natomiast w opinii nauczycieli starszych stażem mocną stroną ich młodszych kolegów był brak zmęczenia i negatywnych doświadczeń. Uczniowie zaś szczególnie doceniali większe zaangażowanie początkujących nauczycieli, ich większą elastyczność, a także chęć przekazania wiedzy w sposób niestandardowy dzięki zastosowaniu technologii i metod aktywizujących. Ponadto wypowiedzi dyrektorów szkół potwierdziły znaczną większość atutów początkującego nauczyciela. To, co nie zostało wskazane przez samych nauczycieli, a podkreślili badani dyrektorzy, to umiejętności technologiczne (m.in. korzystanie z nowych narzędzi komunikacji) i znajomość języków obcych (Walczak, 2012).

Słabością nauczycieli z krótkim stażem pracy, w ocenie ich samych, były braki w kompetencjach zarówno dydaktycznych (np. nieumiejętność planowania i rozłożenia czasu na lekcji), jak i wychowawczych (np. problemy z poradzeniem sobie z uczniem/klasą, trudności w zetknięciu z problemami uczniów czy brak kompetencji wspierających kontakt z rodzicami uczniów). Trudności sprawiały im również nieznanostwo obowiązującego prawa oświatowego i wymagania wobec nich w odniesieniu do czynności administracyjno-sprawozdawczych. Dodatkowo elementem negatywnie zaskakującym większość początkujących nauczycieli był zakres zadań i pracy, jakie ma nauczyciel w szkole. Ten brak umiejętności sprostania nowym zadaniom jest określany w literaturze jako „szok praktyki” (Dróźka, 2002) albo „szok przejścia” (Michalak, 2007). Młodzi nauczyciele wskazywali również na cechy indywidualne, które uważali za swoje słabe strony w momencie wejścia do zawodu: brak cierpliwości, dystansu i opanowania (Walczak, 2012). Natomiast część starszych stażem nauczycieli podkreślała u młodszych kolegów brak umiejętności budowania autorytetu u młodzieży, nieumiejętność zarządzania czasem na lekcji, trudność w prowadzeniu rozmów z rodzicami oraz nadmierne oczekiwania w stosunku do uczniów. Jako przyczyny owych problemów bardziej doświadczeni nauczyciele wskazali niedostateczną liczbę zajęć praktycznych na studiach przygotowujących do zawodu nauczyciela, a także brak kształcenia umiejętności miękkich. Dyrektorzy zaś mieli głównie zastrzeżenia co do umiejętności praktycznych młodej kadry,

borykali się z trudnościami związanymi z dostosowaniem metod oraz form pracy do realizowanych treści i poziomu ucznia, rolą wychowawcy klasy, a także nieumiejętnością pracy w zespole. Uczniowie zaś jako słabe strony początkujących nauczycieli określili zbytne spoufalanie się z uczniem i sposób zwracania się do nich jak do starszego rodzeństwa (Walczak, 2012).

Jednym z przykładów badań ilościowych na temat pracy początkujących nauczycieli z różnych krajów są międzynarodowe badania TALIS 2008 (Jensen i in., 2012). Wynika z nich, że większość młodych stażem nauczycieli do dwóch lat pracy miała podobne obowiązki dydaktyczne jak ich bardziej doświadczeni koledzy. Początkujący nauczyciele deklarowali, że znacznie więcej czasu poświęcali na planowanie lekcji, a mniej na nauczanie uczniów. Kłopotliwe dla nich były również czynności sprawozdawcze. Wśród swoich słabości nowi nauczyciele wymieniali przede wszystkim brak kompetencji przekładających się na efektywne nauczanie oraz problemy z utrzymaniem dyscypliny w klasie, co w rezultacie wiąże się z przeznaczeniem mniejszej liczby czasu na nauczanie. Prawie jedną piątą czasu zajmowało nowym nauczycielom utrzymanie porządku i dyscypliny w klasie. Co istotne, zdawali sobie sprawę ze swoich braków i ograniczeń, a przez to zdecydowanie częściej w porównaniu z doświadczonymi nauczycielami podnosili kompetencje i kwalifikacje zawodowe między innymi w zakresie efektywnego nauczania czy zarządzania klasą i czasem. Ponadto początkujący nauczyciele mieli bardziej konstruktywistyczne przekonania na temat nauczania niż ich bardziej doświadczeni koledzy. W praktyce oznacza to, że w większym stopniu wspierali naukę ucznia jako podmiotu samodzielnie poszukującego rozwiązań dla danego problemu/zadania. Co ciekawe, choć widzieli brak wyciągania przez dyrekcję szkoły konsekwencji wobec niskiej efektywności pracy nauczycieli, to jedynie tylko 25% początkujących nauczycieli wierzyło, że podnoszenie jakości kształcenia zostanie dostrzeżone i uznane przez dyrektora (Jensen i in., 2012).

Na podstawie przytoczonych badań w większości z wykorzystaniem strategii jakościowych można pokusić się o stwierdzenie, że nauczyciele będący na początkowym etapie pracy zawodowej wskazują na takie same trudności związane z pracą w szkole. Do głównych trudności zalicza się: niewystarczającą liczbę godzin praktyk na studiach, braki w kompetencjach dydaktycznych i wychowawczych, nieumiejętność rozmowy z rodzicem oraz biurokrację. Natomiast atutami młodego nauczyciela były kompetencje informatyczne, energia, elastyczność i pomysłowość.

Wraz ze stażem pracy zmienia się również percepcja pracy i związanych z nią wyzwań. Nauczycieli doświadczonych (środkowy etap pracy) interesująco

przedstawia Dróżka (2008). Poddaje analizie pamiętniki, dzienniki i listy nadesłane na ogólnopolski konkurs pod hasłem „Nauczycielska dojrzałość”. Głównym celem badań była próba ukazania wpływu zmian transformacji ustrojowej z 1989 roku i edukacyjnej zapoczątkowanej w 1999 roku na funkcjonowanie zawodowe nauczycieli. Z tego też względu niektóre opisane przez Dróżkę (2008) doświadczenia i narracje średniego pokolenia nauczycieli wydają się tak naprawdę kontekstowe (wątki polityczne czy historyczne), a nie generacyjne. Niemniej dostarczają bogatego opisu specyficznych doświadczeń tego pokolenia nauczycieli. Nauczycielskie opisy i refleksje 160 nauczycieli pozwoliły Dróżce (2008) na wyróżnienie trzech grup obszarów problemowych, które rzutują na pracę nauczyciela w zmienionych warunkach. Były to zmiany w wymiarze: (1) kulturowo-aksjologicznym i cywilizacyjnym, (2) społeczno-politycznym i ekonomicznym oraz (3) edukacyjno-zawodowym.

W świadomości średniego pokolenia nauczycieli dominowały problemy natury aksjologicznej, które były konsekwencją przemian w kulturze i społeczeństwie związanych z tendencją do urynkowania i indywidualizowania tych dziedzin, a także przewagą wartości materialnych nad duchowymi (Dróżka, 2008). Zjawiska te miały odzwierciedlenie w nauczycielskich opisach i refleksjach, wskazały bowiem na zachwianie tradycyjnego etosu nauczyciela odpowiedzialnego przed państwem i społeczeństwem za wychowanie młodych pokoleń, relatywizm wartości w sferze wychowania oraz brak powołania do zawodu. Znamienna była także troska badanych nauczycieli średniego pokolenia o wartości ważne dla naszego kraju, a mianowicie: patriotyzm, rodzinę i życie w społeczeństwie, które ich zdaniem były pomijane w pracy dydaktyczno-wychowawczej. W refleksjach nauczycieli pojawiło się spostrzeżenie, że młodzież staje wobec dylematu „mieć” czy „nie mieć”. Nauczyciele zauważyli zmiany zarówno w orientacjach aksjologicznych dzieci i młodzieży, jak i w przestrzeni ich socjalizacji, i akulturacji. Do tego dostrzegali postępującą pragmatyzację wartości w kierunku szybkiej materializacji i nastawienia indywidualistycznego. W rezultacie zmianie uległa rola nauczyciela w kierunku osoby mającej zaspokajać potrzeby użytkowników nowoczesnych technologii, co odpowiada wąskiej odmianie profesjonalizmu (por. Gołębiak, 1998).

Zmiany w wymiarach społeczno-politycznym i ekonomicznym ujawniły postępującą pauperyzację środowiska nauczycielskiego (por. Kwieciński, 2000a) oraz konieczność dostosowania się nauczycieli do warunków decentralizacji i wolnej konkurencji (Dróżka, 2008). Jak wspomniałam wcześniej, szczególnie ten obszar problemowy nauczycielskich refleksji odnosi się do konkretnego

momentu w historii, a nie ogólnych charakterystyk i doświadczeń średniego pokolenia nauczycieli. Odejście bowiem w sferze polityki i ekonomii od realizacji koncepcji państwa opiekuńczego w systemie scentralizowanym na rzecz rozwijania gospodarki rynkowej miało swoje negatywne następstwa. Wśród nich wyróżniono między innymi: rozpad wspólnoty i zanikanie więzi, rozwarstwienie społeczne, brak perspektyw dla młodego pokolenia, budowanie społeczeństwa segregacyjnego czy ubożenie rodzin. Nauczyciele obserwowali występowanie tych zjawisk w szkole. Najbardziej widocznym następstwem przemian społeczno-politycznych i ekonomicznych były zjawiska marginalizacji oraz segregacji społecznej i ekonomicznej młodzieży, co w rezultacie mogło prowadzić do pogłębiania się różnic oraz nierówności między uczniami ze środowisk uprzywilejowanych materialnie i cywilizacyjnie a dziećmi z obszarów bardziej peryferyjnych, dotkniętych brakiem szerszych możliwości. Nauczyciele czuli się niepewnie w nowej sytuacji ekonomicznej państwa, czuli zagrożenie utratą pracy wywołaną niżem demograficznym. Do tego doszła jeszcze postępująca pauperyzacja nauczycieli związana przede wszystkim z niskim wynagrodzeniem za trud i wysiłek włożony w nauczanie i wychowanie uczniów oraz wciąż nowymi zadaniami i obowiązkami nakładanymi kolejnymi reformami (m.in. plan rozwoju szkoły, mierzenie jakości pracy szkoły). Było to szczególnie bolesne dla nauczycieli doświadczonych (w średnim wieku) wychowanych na wartościach szacunku dla pracy i poczuciu odpowiedzialności oraz wykształconych w szacunku dla społecznikowskiego etosu. Jednocześnie nauczyciele zwracali uwagę na własną sytuację życiową – konieczność utrzymania dzieci na studiach, zaangażowanie w opiekę nad starszym pokoleniem, pogorszenie stanu zdrowia. W wielu pamiętnikach były opisywane przykłady chorób zawodowych (np. gardło, nerwice szkolne) oraz związanych z chronicznym zmęczeniem (Dróżka, 2008).

Nauczyciele, podobnie jak cała edukacja, kształtowani są zgodnie z wymogami ekonomicznymi – to jest potrzebą rynku i konkurencji na rynku pracy czy presją sukcesu zawodowego (Rutkowiak, 2005). Nauczycielom średniego pokolenia towarzyszyło przeświadczenie, że mechanizmy gry rynkowej przyczyniają się do tego, że szkołę (i ucznia) postrzega się jako konsumentów. Konsument – zgodnie z teorią racjonalnego wyboru – jest racjonalnym wyborcą dóbr i najlepszym orędownikiem własnych interesów. Coraz to bardziej konsumpcyjne społeczeństwo dopomina się wykształcenia sprawnego konsumenta i wydajnego pracownika. Biurokratyczny model szkoły i tendencje rynkowe zderzają się z postulatem nauczycieli średniego pokolenia postrzegania szkoły jako społeczności uczącej się,

otwartej, społecznej i kulturalnej, połączonej ze społecznością lokalną. Obserwacje te potwierdziła Eugenia Potulicka (2014, s. 12): „racjonalność ekonomiczna dominuje w naszej świadomości, prowadząc do przekonania, że interakcje ekonomiczne ze światem to jedyny świat”. Szkoła nastawiona jest na efektywność dydaktyczną i walkę o każdego ucznia. Wychowaniu nie sprzyja nacisk na standaryzację procesu kształcenia (w tym systemów oceniania) czy presja wyników, które mogą pozbawiać nauczyciela możliwości nieszablonowego działania i wykluczać różnorodność opinii. Widoczna jest tendencja do marginalizowania humanistyki na rzecz treści technicznych i matematyczno-przyrodniczych, co może zwiększyć bierność intelektualną (Dróżka, 2008). Do tego dochodzi duch przedsiębiorczości i tryumf etosu indywidualnej konkurencji, które wpisują się w neoliberalne tendencje w edukacji (Potulicka, 2014; por. Rutkowiak, 2007).

Kolejne zmiany w wymiarze edukacyjno-zawodowym ukazują wątki zarówno korzystnych, jak i niekorzystnych rezultatów reformy roku 1999 (Dróżka, 2008). Wśród jej pozytywów nauczyciele średniego pokolenia wskazali między innymi na wprowadzenie do szkół zasad poszanowania i indywidualności uczących się, zwiększenie autonomii szkół i nauczycieli (np. wybór podręczników, metod pracy), współudział i współodpowiedzialność nauczycieli za efekty kształcenia. Ponadto wymienili aktywność do działania związaną z doksztalcaniem i współpracę w zespołach nauczycielskich (np. integracja grona pedagogicznego wokół wspólnych działań, jak chociażby konieczność opracowania programu wychowawczego szkoły). Jednocześnie dostrzegali przerost biurokracji („nauczyciele toną w papierach”), formalizm, pozorowane inicjatywy w celu uzyskania awansu zawodowego (m.in. ogromne ilości nieweryfikowanej dokumentacji) i „przymusowe zaangażowanie” związane z przełożeniem na barki nauczyciela założeń reformy strukturalnej i programowej (por. Śliwowski, 2010b). Rola nauczyciela została zredukowana do roli urzędnika kosztem ograniczania roli wychowawcy. To duży błąd reformy w opinii nauczycieli w średnim wieku. Badani nauczyciele nie zawsze pozytywnie oceniali utworzenie gimnazjów, które miały być w założeniu panaceum na nierówności w edukacji i podniesienie jakości nauczania (Dróżka, 2008). Tymczasem spora liczba gimnazjów w dużych miastach prowadziła nabór selektywny, co w rezultacie skutkowało znacznym zróżnicowaniem wyników egzaminu gimnazjalnego pomiędzy szkołami. Wprowadzaniu reformy towarzyszyły pośpiech i arbitralność wielu decyzji, co przy jednoczesnym niedokończeniu reformy szkół ponadgimnazjalnych spowodowało, że gimnazjum funkcjonowało w zespole ze szkołą podstawową i zaczęło się do niej upodabniać. Gimnazja miały kumulować potencjał infrastrukturalny

(m.in. dobre wyposażenie) i potencjał kadry nauczycielskiej, a zamiast tego nauczyciele i organy prowadzące szkoły zostali zostawieni sami sobie.

Warto zwrócić uwagę również na badania Łukasik (2017), które co prawda prowadzone były z udziałem nauczycieli między 30. a 40. rokiem życia, ale uzyskane w ich ramach wyniki mogą posłużyć stworzeniu pełniejszego obrazu doświadczonego nauczyciela, będącego na średnim etapie pracy szkolnej. Badaczka, wykorzystując materiały pamiętnikarskie pozyskane drogą konkursową, opisała trudności doświadczane przez nauczycieli w fazie rozwoju zawodowego, określanego mianem zawodowego osadzenia, i ich źródła (Sikes i in., 1985). Na czoło poruszanych trudności opisywanych w nauczycielskich narracjach (38–40 lat) wysunęły się szczególnie te związane z dyscyplinowaniem uczniów oraz przejawianymi przez nich negatywnymi zachowaniami. W rezultacie nauczyciele przeżywali niemoc w zakresie dyscyplinowania, a nawet lęk i apatię przed rozpoczynającym się nowym tygodniem pracy, tzw. syndrom poniedziałku. Z kolei nauczyciele będący na wcześniejszych etapach osadzenia (30–33 lata i 34–37 lat) najczęściej wskazali na trudności związane z organizacją i przygotowaniem się do zajęć (zarządzanie czasem) oraz z relacjami z rodzicami. Prawie we wszystkich narracjach nauczyciele narzekali na prace administracyjne związane między innymi z przepisywaniem planów, sprawozdań itp. Z podobną siłą natężenia i emocjonalnej ekspresji charakteryzowali również trudności związane z chorobami wynikającymi z pracy głosem i związanymi z infekcjami górnych dróg oddechowych. Inna trudność dotyczy złych emocji odnoszących się do relacji interpersonalnych, jakich doświadczają w miejscu pracy, tj. zazdrości o sukcesy czy wręcz ignorowania, izolowania, plotkowania i wykorzystywania do różnych prac administracyjnych. Wyniki uzyskane przez Łukasik (2017) są dowodem na to, że nauczyciele będący w fazie najwyższego zawodowego mistrzostwa potrzebują wzmocnienia wielu rodzajów kompetencji, między innymi komunikacyjnych, pragmatycznych i interpretacyjnych.

Na ostatnim z etapów pracy nauczyciela, którego w tej książce określam mianem „weterana”, charakterystyczna jest kumulacja wieloletnich doświadczeń, ale również coraz wyraźniejsza perspektywa zakończenia aktywności zawodowej. Ten nurt badań dotyczących nauczycieli-weteranów rozwija się począwszy od lat 90. XX wieku. Ponieważ jednak ta etykieta może nieść ze sobą negatywne konotacje, będą również używała innego, bardziej opisowego określenia „nauczyciele na późnym etapie pracy”. Fundament dzisiejszego spojrzenia na nauczycieli na późnym etapie ich pracy jest zawarty w publikacjach między innymi Hubermana (1993), Hargreavesa (2005) czy Daya i współautorów (2006). Rodzima

pedeutologia, w odróżnieniu od innych dziedzin nauki, traktuje nauczyciela na późnym etapie pracy „po macoszemu”. W piśmiennictwie polskim wyjątkiem są prace Dróźki (2017), o czym pisałam wcześniej, zawierające analizę porównawczą trzech formacji pokoleniowych nauczycieli (pokolenia młodszego, średniego i starszego): ich systemu wartości, aspiracji życiowych i biografii społecznych. Badania zagraniczne, które skupiały się na nauczycielach z ponad 20-letnim doświadczeniem, miały najczęściej charakter opisowy i niewiele z nich odnosiło się do pozytywnego doświadczania pracy przez nauczycieli. Najczęściej w rodzimych badaniach skupiano się na motywacji, stresie i wypaleniu zawodowym nauczycieli (np. Baka i Cieślak, 2010; Pyżalski, 2010b; Sęk, 2009; Tucholska, 1999, 2009).

Jednym z pierwszych badań prowadzonych w paradygmacie badań jakościowych zorientowanych na nauczyciela-weterana były analizy Hubermana (1993), który zidentyfikował cztery dominujące trajektorie dotyczące nauczycieli na późnym etapie ich pracy. Pierwsza z nich dotyczy małej grupy nauczycieli nieustannie doskonalących się (*continuing renewal*), którzy wciąż znajdują i oferują nowe możliwości kształcenia uczniów zarówno w obrębie klasy, jak i poza nią. Druga ścieżka kariery jest typowa dla nauczycieli pozytywnie zogniskowanych (*positive focusers*). Pomimo doświadczenia wielu zmian w systemie szkolnym, spadku energii i posiadania obowiązków pozazawodowych byli oni zaangażowani w poprawę efektywności nauczania i uczenia się uczniów. Cechuje ich mądrość życiowa, brak rozgoryczenia i spokojne, zrównoważone podejście do własnej pracy zawodowej. Trzecia ścieżka kariery odnosi się do nauczycieli negatywnie zogniskowanych (*negative focusers*), którzy są bardziej zaangażowani w realizację własnych interesów niż potrzeb uczniów. Staż pracy umożliwia im wybór korzystnych warunków pracy (struktura klasy szkolnej, plany lekcji), a także stawianie oporu czy podważanie zmian, które zagrażają ich uprzywilejowanej pozycji. Nauczyciele ci są odporni na zmiany, a w literaturze dotyczącej przywództwa określani bywają jako ciężar dla kierownictwa czy wręcz „zbędny bagaż”. Czwarta ścieżka kariery zawodowej dotyczy nauczycieli, których Huberman (1993) nazwał rozczarowanymi. Nauczyciele ci na wczesnym i średnim etapie kariery często angażowali się w reformy edukacyjne i podejmowali wysiłki na rzecz zmian w szkole, które jednak okazały się nieefektywne. W konsekwencji czuli się zawiedzeni, tracili swój idealizm, optymizm i motywację do pracy. Jest więc prawdopodobne, że będą oni najgłośniejszymi oponentami zmian edukacyjnych (Huberman, 1993). Rozczarowani nauczyciele z nostalgią odnosili się do okresu, w którym jako młodzi osiągnęli sukcesy (Goodson, Moore i Hargreaves,

2005), natomiast obecnie czują się marginalizowani przez nowych dyrektorów i reformatorów, którzy w swoich działaniach nie odwołują się do doświadczeń oraz osiągnięć dojrzałych nauczycieli.

Istotne w kontekście opisywanej problematyki wydają się także wyniki badań nad cechami umożliwiającymi bycie nauczycielem entuzjastycznie nastawionym do pracy w „trudnym” środowisku miejskiej szkoły (Cohen, 2009). Badaczka skoncentrowała się na następujących kwestiach: Jak to się dzieje, że niektóre osoby pozostają zaangażowane i entuzjastycznie nastawione do pracy przez długi czas, podczas gdy inni postrzegają warunki swojej pracy jako trudne? Co pozwala im odnosić sukcesy w zawodzie oraz jaką wiedzę, umożliwiającą zatrzymanie w szkołach innych uzdolnionych nauczycieli-weteranów, mogą zaferować swoim dyrektorom? Wcześniejsze badania określiły profil szczęśliwego nauczyciela-weterana (np. Latham, 1998). Po pierwsze, zadowolony to ten, dla którego ważniejsze są nagrody wewnętrzne (np. szacunek dla samego siebie, świadomość własnych osiągnięć, satysfakcja ze zdobycia nowych umiejętności) niż zewnętrzne (np. premie, awanse, pochwały, szacunek kolegów). Po drugie, zadowolony to ten, który jest w stanie stawić czoło codziennym trudnościom, niskiej płacy i warunkom pracy dla poczucia „dobrej pracy”. Po trzecie, zadowolony nauczyciel jest wzmacniany przez administrację szkolną. Dzięki wsparciu i zachętom, jakie otrzymuje, ma poczucie, że jego pomysły są cennie, a praca ma wpływ na innych (Latham, 1998). Natomiast badania Cohen (2009) ujawniły cechy, które pozwalają na utrzymanie nauczycieli w zawodzie jako zaangażowanych i entuzjastycznie nastawionych do pracy. Należą do nich: twardość (*hardiness*)¹⁰, koncentracja na sobie i miłość do nauczania. Badani nauczyciele wskazali na zdolność do niepamiętania o przykrych doświadczeniach czy wydarzeniach szkolnych jako przejaw twardości, ułatwiający im kontynuowanie pracy i pozytywny stosunek wobec szkoły, pomimo występujących trudności (por. Maddi i in., 2002). Podobnie późniejsze badania dotyczące nauczycieli-weteranów pokazały, że zasoby osobiste odgrywają kluczową rolę w postrzeganiu wymagań, jakie są im stawiane w trakcie trwania kariery (Day i Gu, 2010). Drugą cechą wyróżniającą nauczycieli-weteranów na tle innych osób znużonych pracą

¹⁰ Chociaż twardość i prężność są ze sobą powiązane (odporność na stres) i niekiedy używane zamiennie, koncepcyjnie są to odrębne konstrukcje. Prężność w porównaniu z twardością jest znacznie bardziej wielostronnie operacjonalizowana – „rozciąga się” na poziom nie tylko indywidualny, lecz także społeczny – kontekstualny. Natomiast twardość odnosi się do poziomu wyłącznie indywidualnego i jest mierzona zespołem trzech powiązanych ze sobą cech – zaangażowania, poczucia kontroli i stawiania czoła wyzwaniom (Kobasa, 1979).

w szkole była koncentracja na własnych potrzebach. Ten sposób myślenia jest sprzeczny z tym, jak wyobrażamy sobie nauczycieli – jako bezinteresownych urzędników pracujących dla dobra publicznego. Dbałość o siebie i skupienie na sobie pomagają poradzić sobie z wyzwaniami pracy nauczyciela, szczególnie w środowisku, które jest niesprzyjające. Wynik ten jest sprzeczny z wcześniejszymi badaniami Cohen (2002), które wskazały, że dobrzy nauczyciele koncentrowali się na uczniu, nabywającym wiedzę dzięki swojej aktywnej roli, i nauczycielu jako organizatorze działań edukacyjnych. Trzecią cechą, która miała znaczenie dla strategii długotrwałego przetrwania nauczycieli w zawodzie, w szczególności sprostaniu trudnym sytuacjom szkolnym, jest miłość do nauczanego przedmiotu. Ta pasja wyzwala siły w złożonych sytuacjach, stanowi antidotum na trudności związane z zawodem nauczyciela i pozwala na utrzymanie zaangażowania w pracę z uczniami (Cohen, 2009).

W nurcie badań biograficzno-narracyjnych mieszczą się analizy przeprowadzone przez zespół Ietje Veldman (2013). Celem badania była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób relacja nauczyciel–uczeń jest powiązana z satysfakcją z pracy podczas kariery nauczycieli, którzy utrzymują wysoką satysfakcję z pracy pod koniec ich aktywności zawodowej? Dane zebrano za pomocą „metod (badań) mieszanych” (Urbaniak-Zajac, 2018) od czterech nauczycieli z ponad 25-letnim stażem pracy w zawodzie i porównano z percepcją ich uczniów odnośnie do wzorów zachowań interpersonalnych nauczycieli, mierzonych kwestionariuszem *The Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI; Wubbels i in., 2006). Okazało się, że nauczycielska satysfakcja z pracy pozytywnie wiązała się z jakością relacji nauczyciel–uczeń na początku kariery zawodowej, a dla trzech z czterech nauczycieli również na końcu ich kariery zawodowej. Chociaż wszyscy nauczyciele-weterani wskazywali na dobre relacje z uczniami w trakcie trwania ich kariery zawodowej, to uczniowie nie we wszystkich przypadkach postrzegali relacje tak pozytywnie jak nauczyciele.

Kolejne badania dają wgląd w relacje między satysfakcją zawodową 12 nauczycieli-weteranów a realizacją ich aspiracji zawodowych w relacjach z uczniami (Veldman i in., 2016). Głównym źródłem informacji były dwukrotnie przeprowadzane wywiady oraz badania kwestionariuszowe dotyczące relacji nauczyciel–uczeń (*The Questionnaire on Teacher Interaction*, Wubbels i in., 2006) oraz poczucia skuteczności (*The Teachers' Sense of Efficacy Scale*, Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001). Ramę teoretyczną badania stanowiła teoria wymagania w pracy – zasoby (Demerouti i in., 2001), opisana szerzej w podrozdziale 2.2. Satysfakcja z pracy nauczycieli-weteranów okazała się pozytywnie związana z zakresem

realizacji ich aspiracji w relacjach nauczyciel–uczeń. Nauczyciele, którym udało się utrzymać dość wysoką satysfakcję z pracy i pozytywnie postrzegać swoje relacje z uczniami, nadal uczą w pełnym wymiarze godzin. Nauczyciele o stosunkowo wysokiej satysfakcji z pracy, którzy mniej pozytywnie postrzegali swoje relacje z uczniami, wybrali inne zadania spoza nauczania. Z kolei nauczyciele z relatywnie niską satysfakcją z pracy odnosili się głównie do czynników dotyczących kontekstu szkolnego, na przykład braku wsparcia ze strony dyrektora szkoły jako przyczyny ich niskiej satysfakcji. Dopiero po szczegółowym zapytaniu o ich relacje z uczniami nauczyciele ci przyznali, że również z nimi mieli problemy. Sygnalizowali, że nie czują się już zdolni do realizacji swoich aspiracji w zakresie relacji z uczniami. Ze względu na fakt, że relacja z uczniami jest główną przyczyną motywacji do bycia nauczycielem i ich satysfakcji z pracy (np. Grayson i Alvarez, 2008; Spilt, Koomen i Thijs, 2011), trudne może być przyznanie się, że nie są już w stanie realizować pozytywnych relacji z uczniami.

We wspomnianych już wcześniej badaniach VITAE (Day i in., 2006) 76% nauczycieli utrzymywało względnie pozytywne trajektorie przywiązania zawodowego we wszystkich fazach życia. Jednakże w każdej z nich pojawiali się nauczyciele, którym się to nie udawało. W analizie przywiązania i trajektorii zawodowych nauczycieli na późnym okresie kariery (ponad 24 lata doświadczenia) negatywne trajektorie dotyczyły 46% badanych ($n = 32$), a pozytywne 54% ($n = 42$). Jednocześnie w grupie tej zauważono różnice między nauczycielami ze stażem pracy 24–30 lat a nauczycielami z ponad 31-letnim doświadczeniem. Okazało się, że znacznie więcej nauczycieli z negatywną trajektorią występowało w grupie 24–30 lat doświadczenia (46%) niż w grupie nauczycieli 31+ (36%). Uzyskane rezultaty sugerują potrzebę wsparcia dla nauczycieli, którym pozostało około 15 lat pracy w zawodzie. Ponadto nauczyciele ze stażem pracy 24–30 lat w porównaniu z nauczycielami z wcześniejszych faz stawali przed coraz bardziej intensywnymi wyzwaniami dotyczącymi utrzymania motywacji w zawodzie. Dodatkowe obowiązki kierownicze lub przywódcze miało 46 na 52 nauczycieli. Podobnie jak nauczyciele na środkowym etapie kariery nauczyciele będący w tej fazie rozwoju zawodowego wskazywali, że narzucone im z zewnątrz zasady i działania wywierały silny negatywny wpływ na ich poczucie efektywności. Podobne znaczenie przypisywano czynnikom takim jak: niewłaściwe zachowania uczniów, stagnacja w karierze, niekorzystne wydarzenia w życiu osobistym i staż zawodowy. W przeciwieństwie do nauczycieli z poprzednich faz życia zawodowego (wczesnej i środkowej), wśród których zdecydowaną większość cechowała pozytywna percepcja zawodu, blisko połowa nauczycieli z 24–30-letnim

doświadczeniem stwierdziła, że wiele wysiłku kosztuje ich to, aby nadal być dobrym w zawodzie. W obrębie tej fazy wyodrębniono dwie grupy nauczycieli: (1) z utrzymującą się motywacją i przywiązaniem do zawodu; (2) bardziej zdystansowanych, stopniowo tracących motywację i przywiązanie do zawodu (zob. podrozdział 1.5). Napięcie w relacji praca–dom oraz destrukcyjne zachowania uczniów stanowiły szczególne wyzwanie dla motywacji i przywiązania w drugiej grupie nauczycieli rozważających przejście na wcześniejszą emeryturę lub nauczanie w niepełnym wymiarze godzin, o ile ich sytuacja finansowa na to pozwoli (Day i in., 2006). Także nowsze badania dotyczące profili tożsamości zawodowej nauczycieli pokazały, że około 45% badanych z 20–30-letnim doświadczeniem twierdzi, że jest zmotywowanych i emocjonalnie przywiązanych do szkoły, około 15% – niezadowolonych i zdemotywowanych, a pozostałe 40% – niepewnych co do dalszych kroków (Canrinus i in., 2012).

Z kolei badania trajektorii życia zawodowego nauczycieli z ponad 31-letnim stażem pracy pokazały, że często borykają się oni ze skutkami polityki rządu, biurokracją, negatywnymi zachowaniami uczniów, pogarszającym się stanem zdrowia i dużym obciążeniem pracą (Day i in., 2006; zob. także podrozdział 1.5). Postępy uczniów i pozytywne relacje z nimi były podstawą satysfakcji z pracy i poczucia stałego przywiązania do zawodu. Na podstawie poziomu przywiązania oraz motywacji w obrębie tej fazy wyodrębniono dwie grupy nauczycieli: (1) utrzymujących motywację i przywiązanie do zawodu pomimo licznych zmian, których doświadczyli, (2) z niskim poziomem motywacji do pracy.

Dla większości nauczycieli z ponad 24-letnim doświadczeniem poczucie własnej wartości i znaczenia wykonywanej pracy, jakie czerpią z obserwacji postępów swoich uczniów, służyły spełnieniu i wzmocnieniu ich powołania do nauczania. Tym samym pozytywnie oddziaływały na ich morale i zasoby psychologiczne, intelektualne, społeczne i zawodowe, niezbędne do radzenia sobie z niekorzystnymi doświadczeniami w środowisku pracy. W badaniu Daya i współpracowników (2006) zidentyfikowano kluczowe czynniki, które negatywnie wpływały na efektywność nauczycieli, takie jak: państwowa polityka oświatowa, nadmierna biurokracja, orientacja na osiągnięcia, destrukcyjne zachowania uczniów, zły stan zdrowia oraz duże obciążenie pracą. W końcowych fazach życia zawodowego wsparcie w środowisku szkolnym miało decydujące znaczenie dla przywiązania do doskonalenia wiedzy i tożsamości zawodowej, istotnych dla poczucia profesjonalizmu.

Warto zwrócić także uwagę na inne badania poświęcone zrozumieniu przyczyn i sposobów (nie)utrzymania motywacji, przywiązania i poczucia

odporności nauczycieli-weteranów w trzeciej i czwartej dekadzie ich kariery zawodowej (Day i Gu, 2009). Dwie narracje nauczycieli z ponad 24-letnim doświadczeniem pochodzą z opisanego wcześniej projektu VITAE (Day i in., 2006), łączącego metody ilościowe i jakościowe, przy czym autorów interesował jedynie jakościowy aspekt tych badań. Analiza wypowiedzi dwóch nauczycieli – Marian (staż pracy: 32 lata) i Alana (staż pracy: 30 lat) – wskazała, że są oni nauczycielami z powołania i „wewnętrznej potrzeby”, co ma decydujący wpływ na postrzeganie przez nich roli zawodowej, uczniów i zachowanie odporności w nie zawsze łatwych warunkach szkolnych. Są to dwa typowe profile cech nauczycieli w końcowych fazach kariery: (1) przywrócenie utraconego przywiązania dzięki przywództwu dyrektora, pomimo wczesnego wypalenia zawodowego i (2) „walka” o utrzymanie własnej motywacji do pracy na wysokim poziomie, pomimo stopniowo pogarszającego się stanu zdrowia. W przypadku obu badanych nauczycieli, na wczesnym etapie ich kariery zawodowej, pozytywne znaczenie dla poczucia skuteczności i optymistycznego nastawienia do zawodu miało przekonanie o zdolności do wspierania ucznia w pełnym wykorzystaniu jego potencjału. Jednak w przypadku Alana, po około 16 latach nauczania, zmiana oczekiwań wobec roli nauczyciela, brak uznania wartości jego pracy przez rząd i rodziców wywołały reakcję wycofania, niepokój i negatywną samoocenę. Ten spadek motywacji do pracy trwał u niego około pięciu lat. Wyzwaniem dla Alana były także destrukcyjne zachowania uczniów, reforma systemu edukacyjnego (np. nakazowo-dyrektywny charakter programu nauczania, testowanie). Wzrost biurokracji, które zmniejszyły jego przywiązanie do szkoły, i liczba wykonywanych zadań miały negatywny wpływ na jego zdrowie. Niemniej otrzymywał on wsparcie od kolegów i uczniów, co pozwoliło mu na utrzymanie motywacji i pozostanie w zawodzie. Z kolei Marian w ciągu trzech dekad nauczania w szkole doświadczyła różnych stylów przywództwa, co w konsekwencji miało decydujący wpływ na jej motywację i przywiązanie do organizacji. Na początku drugiej dekady nauczania motywacja i przywiązanie Marian stopniowo ulegały pogorszeniu z powodu braku zdolności organizacyjnych dyrektora szkoły. Dopiero wsparcie od nowego dyrektora, który był zaangażowany w sprawy szkoły, odrodziło powołanie Marian do pracy i dało jej motywację do działania na rzecz rozwoju uczniów (Day i Gu, 2009). Te dwie historie pokazały, że prawdopodobnie istnieje kombinacja czynników (słabe przywództwo, zmiany w dynamice społecznej nauczania w klasie, warunki pracy, wyzwania dla długoletnich wyobrażeń o niezmienności tożsamości

zawodowej, dobrostan, a także czynniki pokoleniowe i starzenie się), które mogą osłabić przywiązanie nauczycieli, powodując albo wczesne wypalenie w przypadku Marian, albo stopniowy spadek zdrowia w przypadku Alana.

Opisane różnice w doświadczeniach zawodowych dwóch nauczycieli-weteranów sugerują, że adekwatne, odpowiednie do potrzeb wsparcie władz szkolnych ma kluczowe znaczenie dla zapewnienia i promowania jakości pracy oraz skuteczności zawodowej nauczycieli. Kiedy takie wsparcie jest dostępne, istnieje większe prawdopodobieństwo, że nauczyciele-weterani utrzymają przywiązanie do szkoły i poczucie skuteczności, pomimo problemów zdrowotnych oraz negatywnych doświadczeń w środowisku pracy. Staż zawodowy, wyznawane wartości i poczucie powołania pozwalają nauczycielom zdystansować się do niekorzystnych wydarzeń i realizować pierwotne powołanie do nauczania. Pomimo spadku energii, częstego poczucia „rozgoryczenia” związanego z aktualnymi doświadczeniami i tęsknotą za „złotą przeszłością” niektórzy nauczyciele na końcowym etapie kariery nadal wykazują silne poczucie przywiązania do pracy – w szczególności, jeśli miejsce pracy jest wspierające i przyjazne dla pracownika. Wsparcie ze strony dyrektora i innych osób pozwala nauczycielom-weteranom zrozumieć i zaakceptować konieczność zmian i reform w szkole. Badanie to kwestionuje zatem tradycyjne podejście, zgodnie z którym powszechnie nauczyciele z ponad 30-letnim stażem gorzej funkcjonują w zawodzie (Day i Gu, 2009).

Kolejne badania opisujące i interpretujące doświadczenia czterech nauczycieli-weteranów przeprowadziły Denise G. Meister i Patricia Ahrens (2011). Autorkom zależało na poznaniu czynników zapobiegających stagnacji i rutynie w zawodzie nauczyciela. Przeprowadzone wywiady fenomenologiczne pozwoliły na wyłonienie czynników, które miały znaczenie dla prężności każdego nauczyciela i zachowania jego entuzjazmu do pracy, a także czynników pozwalających nauczycielom stawić opór wobec stagnacji w zawodzie. Po pierwsze, wspierające przywództwo dyrektora wzmacniało entuzjazm nauczycieli i inspirowało do rozwoju zawodowego. Nauczyciele, których dyrektorzy wyznaczali jasne i spójne granice, czuli się bardziej bezpiecznie, podejmowali większe ryzyko, a także postrzegali siebie jako bardziej autonomicznych. Po drugie, ważnym czynnikiem zapewniającym entuzjazm w nauczaniu było uznanie uczniów. Rozwój uczniów inspirował nauczycieli do działania, wyznaczając im właściwy kierunek pracy. Badani nauczyciele podkreślali również wagę interakcji z kolegami, które zwiększały ich entuzjazm i wspierały rozwój zawodowy, a indywidualne systemy wsparcia przeciwdziałały występowaniu frustracji w karierze (Meister i Ahrens, 2011). Podobnie inne badania opisujące dziesięciu australijskich nauczycieli

odpornych na stres i wypalenie pokazały, że prężność, cele etyczne zawodu, silna grupa wsparcia i poczucie osiągnięć utrzymują/wzmacniają zaangażowanie do pracy (Howard i Johnson, 2004).

1.7. Podsumowanie

Podsumowując rozważania zawarte w pierwszym rozdziale, bezdyskusyjna wydaje się kwestia, że zawód nauczyciela jest trudny i odpowiedzialny, a w rezultacie stanowi nie lada wyzwanie dla jednostki, która go wykonuje. Oczywiście zawód nauczyciela daje wiele możliwości doświadczania satysfakcji, zaangażowania i przywiązania, jako że stwarza „(...) możliwość przyczynienia się do kształcenia i wychowania młodych pokoleń w duchu norm etycznych, społecznych i kulturowych” (Dróźka, 2017, s. 120). Jednocześnie każdy nauczyciel staje wobec wielu sprzecznych wymagań i oczekiwań współczesnego świata (Konarzewski, 2004). Niemal codziennie jest świadkiem niepowtarzalnych i zmiennych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, które powinny powodować pewien namysł, i refleksję nad nauczaniem (Kwiatkowska, 2008; Szempruch, 2012; Szymański, 2021). Nauczyciel ma przygotować ucznia do życia w społeczeństwie, które jeszcze nie istnieje, a postęp w rozwoju technologii sprawia, że stawiane są przed nimi coraz to nowe zadania wprowadzania faktów i pojęć, które nie istniały, jak zaczynał się kształcić (por. Grzegorzewska, 2006). Charakterystyczne dla środowiska pracy nauczyciela jest także to, że pracuje on w domu nie mniej niż w szkole (przygotowanie do lekcji, sprawdzanie klasówek itp.). Nie ma więc wątpliwości, że wszystko to może powodować większe przeciążenie pracą, zarówno ilościowe (zbyt dużo pracy), jak i jakościowe (praca zbyt trudna), oraz prowadzić do braku zadowolenia z pracy, zaangażowania w nią, a nawet w skrajnych przypadkach do wypalenia zawodowego. Wyzwania, z którymi mierzą się nauczyciele, są dynamiczne, zmieniają się wraz z nabywaniem doświadczeń zawodowych.

Rozwój zawodowy nauczyciela ujmuję jako proces dynamiczny i wielofazowy. W badaniach dotyczących czynników warunkujących dobrostan zawodowy nauczycieli odwołuję się do sekwencyjnych koncepcji rozwoju zawodowego Daya i współpracowników (2006) oraz Hubermana (1989). W ich ujęciu rozwój zawodowy nauczyciela nie przebiega liniowo, jest wręcz pełen nieciągłości i wydarzeń przełomowych, które mają na niego wpływ. Rozwój zawodowy wiąże się bowiem z ciągłą transformacją doświadczeń nauczyciela, które są konsekwencją nie tylko jego cech/dyspozycji indywidualnych/osobowych, lecz także czynników kontekstowych i organizacyjnych.

Scharakteryzowane przeze mnie koncepcje rozwoju zawodowego (Day i in., 2006; Huberman, 1989) wyróżniają trzy etapy pracy nauczycielskiej: wczesny, środkowy i późny. O ile we wczesnych fazach kariery (mniej niż siedem lat doświadczenia zawodowego) występuje wysokie poczucie przywiązania do zawodu, choć niektórzy nauczyciele doświadczali też spadku własnej skuteczności (początkowy szok i walka o przetrwanie w zawodzie), o tyle w środkowych fazach (8–23 lata doświadczenia) występuje z jednej strony rozwój tożsamości zawodowej i poczucia skuteczności, z drugiej strony konieczność radzenia sobie z różnorodnością pełnionych ról. Ponadto występują napięcia między pracą zawodową a życiem osobistym. Z kolei w końcowych fazach kariery (ponad 24 lata doświadczenia zawodowego) większość nauczycieli dystansuje się wobec zmian, a energię koncentruje na czerpaniu satysfakcji z dotychczasowych osiągnięć (Huberman, 1989). Należy jednak mieć na uwadze fakt, że choć w badaniach przeprowadzonych przez zespół Daya (2006) pod koniec kariery część badanych nauczycieli czuła się zmęczona i rozczarowana, to większość zachowała jednak silne poczucie celu i sprawstwa związanych z realizacją przywiązania do nauczania. Nauczyciele ci byli przekonani, że mogą wpływać na osiągnięcia uczniów, kształtować życie przyszłych pokoleń, co nadawało sens ich pracy.

W analizowanym kontekście niezwykle ważne znaczenie ma fakt, że poszczególne fazy życia zawodowego nauczyciela są związane nie tylko ze stażem pracy, lecz także z pewnymi zdarzeniami (życiowymi, sytuacyjnymi) mogącymi zmieniać dynamikę przebiegu etapów i prowadzić do wzrostu lub spadku poczucia własnej skuteczności i efektywności, motywacji, zaangażowania w pracę czy przywiązania do zawodu. Zastanawiające jest zatem, jakie czynniki mogą kształtować dobrostan zawodowy nauczyciela. Odpowiedź na tak postawione pytanie zdaje się równie oczywista, co naturalna: obok właściwości wewnętrznych jednostki tak samo ważne są czynniki zewnętrzne. Te pierwsze dotyczą między innymi sytuacji biograficznej nauczycieli, ich charakterystyk indywidualnych. Zewnętrzne czynniki warunkujące zachowania nauczycieli stanowią głównie środowiskowe czynniki pracy wynikające ze specyfiki szkoły jako kultury organizacji oraz polityki edukacyjnej. Dlatego wskazane jest, by w ramach analizowania problematyki dobrostanu zawodowego nauczycieli szczególną uwagę poświęcić nie tylko stresorom miejsca pracy, lecz także teorii tłumaczącej mechanizmy powodujące rozwój wypalenia zawodowego i zaangażowania w pracę. Niezwykle ważne jest też wzbogacenie zagadnień badawczych polskiej pedeutologii o problematykę pozytywną. Jak podkreśla Krzysztof Szmidt (2013), teoretyczne i empiryczne badania pedagogiczne koncentrują się głównie na brakach, deficytach i niedostatkach

pedagogiki (np. nauczyciel jest przedstawiany jako osoba wypalona, sfrustrowana, bezradna, wręcz manipulator, szkodnik i główny realizator opresyjnej polityki edukacyjnej państwa), zamiast zwracać baczniejszą uwagę na zdrowie i rozwój, w tym w szczególności na zasoby jednostki, twórczość i jej zdolności. Pedeutologii pozytywnej, której wyrazem mają być nauczycielska satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę i przywiązanie do zawodu, a także dobry stan zdrowia nauczycieli, poświęciłam kolejne rozdziały pracy.

2. FUNKCJONOWANIE NAUCZYCIELA W SZKOLE JAKO MIEJSCU PRACY

W rozdziale drugim przedstawiam problem kontekstowego funkcjonowania nauczyciela. Skupiam się na wymiarach organizacyjnym, rozwojowym, demograficznym, ale też szerzej na sytuacji rynku pracy. W pierwszej kolejności, z uwagi na silne zdynamizowanie i wymagające środowisko pracy, rosnące oczekiwania wobec pracowników (Lubrańska, 2017), niepewność i złożoność pracy, podejmuję problematykę stresorów miejsca pracy. Szczególne znaczenie w tym rozdziale przypada teorii wymagania w pracy – zasoby (*Job Demands-Resources Theory*, JD-R; Demerouti i in., 2001; por. Bakker i Demerouti, 2014), która stanowi podstawową ramę teoretyczną prowadzonych badań. W dalszej kolejności odnoszę się do perspektywy psychologii rozwoju człowieka w ciągu całego życia (*life-span*), w ramach której różnice występujące między osobami młodszymi a starszymi w odniesieniu do postaw wobec (w) pracy mogą być wynikiem: koncepcji rozwoju dorosłości opartej na procesach zapewniających maksimum zysków i minimum strat (teoria selektywnej optymalizacji z kompensacją, Baltes i Baltes, 1990; teoria kontroli biegu życia, Heckhausen i Schulz, 1995), oraz perspektywy temporalnej (teoria społeczno-emocjonalnej selektywności, Carstensen, 1991). Psychologia

rozwoju człowieka w ciągu całego życia kładzie nacisk na zmianę zachowań i przekonań w biegu życia, a w szczególności na dynamiczne procesy zysków i strat oraz plastyczność jednostki (Baltes, 1987). Kolejnym istotnym zagadnieniem dla moich badań są zmiany demograficzne związane ze starzeniem się ludności, w tym problem starzenia się populacji nauczycieli i utrzymania aktywności zawodowej pracujących nauczycieli. W ostatniej kolejności przedstawiam, jak funkcjonują różne pokolenia pracowników na rynku pracy. Choć proponowane ramy teoretyczne mogą wydawać się eklektycznym połączeniem odmiennych perspektyw, przyjęcie wieloaspektowego podejścia do funkcjonowania nauczycieli w różnych fazach życia zawodowego pozwoli na zrozumienie ich specyfiki pracy w kontekście zasobów oraz wymagań natury osobistej i kontekstowej.

2.1. Stresory miejsca pracy

Problematyka stresu i stresorów miejsca pracy stanowi jedno z empirycznych dociekań nad warunkami pracy (Lubrańska, 2017). Stres występuje niemal we wszystkich zawodach, na wszystkich szczeblach organizacji, wśród pracowników niezależnie od ich płci, wieku i stażu pracy. Najbardziej narażeni na działanie stresu są jednak przedstawiciele „zawodów pomocowych”, do których zalicza się między innymi zawód nauczyciela, lekarza, pielęgniarki, terapeuty czy pracownika socjalnego (Ogińska-Bulik, 2006; Baka, 2013). Szczególnie w tych zawodach może pojawić się ciągle napięcie i pobudzenie emocjonalne związane z realizacją oczekiwań stawianych w codziennej pracy. Ponadto, w porównaniu z innymi profesjami, nauczyciele doświadczają największego poziomu stresu (Iriarte Redín i Erro-Garcés, 2020; por. Travers, 2017; von der Embse i in., 2019). Spośród analizowanych grup obejmujących pracowników 14 zawodów usług społecznych zawód nauczyciela uzyskał najwyższy współczynnik stresu zawodowego (Ogińska-Bulik, 2006), a w badaniach OBOP-u (2000) na reprezentatywnej grupie Polaków wśród najbardziej stresujących profesji na drugim miejscu, tuż za lekarzem, znalazł się właśnie nauczyciel. Szczególnie wysoki odsetek narażenia na stres związany z pracą odnotowano u nauczycieli w dużych aglomeracjach miejskich (Iriarte Redín i Erro-Garcés, 2020). Prawie 25% nauczycieli określa doświadczany przez siebie stres związany z pracą zawodową jako silny bądź bardzo silny (Tucholska, 1999). Chociaż sondaż OBOP-u (2000) nie jest najnowszy, to jego niewątpliwą zaletą jest to, że był przeprowadzony na reprezentatywnej grupie Polaków.

Stres w pracy nauczyciela jest zazwyczaj definiowany jako doświadczanie przez nauczyciela negatywnych emocji (np. gniewu czy zniechęcenia) wynikających z różnych aspektów jego pracy (Collie, Shapka i Perry, 2011; Kyriacou, 2011; Liu i Onwuegbuzie, 2012). Emocjom tym towarzyszą zwykle zmiany (biochemiczne oraz fizjologiczne) w organizmie, które zagrażają samoocenie i dobremu samopoczuciu nauczyciela. Na podstawie konceptualizacji stresu nauczycielskiego w badaniach empirycznych zidentyfikowano wiele potencjalnie stresujących aspektów w środowisku pracy nauczyciela. Aspekty te, często określane mianem „stresorów”, można pogrupować w kilka kategorii. Są to stresory zadaniowe, organizacyjne i interpersonalne. Pierwsza kategoria obejmuje między innymi stresory wynikające ze sprzeczności w rozumieniu roli nauczyciela (np. nauczanie czy wychowanie, indywidualizacja czy standaryzacja nauczania, reprodukcja czy emancypacja), przeciążenie pracą, presję czasu oraz nadmierne wymagania ze strony władz oświatowych/dyrekcji/rodziców/uczniów (Conley i You, 2009; Grzegorzewska, 2006; Pyżalski, 2010a; Santavirta, Solovieva i Theorell, 2007; Travers i Cooper, 1996;). Stresory organizacyjne to stresory związane z niewłaściwym zarządzaniem szkołą, niepewnością co do celów systemu nauczania i poszerzania wiedzy (edukacja masowa nie gwarantuje uczniowi przyszłego zatrudnienia w dobie gwałtownych zmian), a także zmieniające się wymogi administracyjne, wprowadzane bez przygotowania samych nauczycieli (Grzegorzewska, 2006; Pyżalski, 2010b). Stresory interpersonalne obejmują między innymi niewłaściwe zachowania uczniów – od braku motywacji do problemów z dyscypliną – złą atmosferę w gronie pedagogicznym, konflikty ze współpracownikami, rodzicami lub dyrekcją czy niski status zawodowy (np. Grzegorzewska, 2006; Klassen i Chiu, 2011; Pyżalski, 2010b; Skaalvik i Skaalvik, 2009, 2010, 2011; Spilt i in., 2011). Kilka z tych stresorów zidentyfikowano również w badaniach jakościowych (Shernoff i in., 2011; Skaalvik i Skaalvik, 2015). Przykładowo w jednym z nich (Skaalvik i Skaalvik, 2015) wyłoniono siedem typów stresorów w zawodzie nauczyciela. Są to: niewłaściwe zachowania uczniów, przeciążenie pracą i presja czasu, różnorodność uczniów i konieczność dostosowania nauczania do ich potrzeb, brak autonomii, brak wspólnych celów i wartości, problemy i konflikty związane z pracą zespołową oraz niski status zawodowy. Co więcej, nauczyciele w różnym wieku doświadczali tych samych stresorów w szkole, ale nauczyciele starsi potrzebowali więcej czasu, by poradzić sobie z nimi (Skaalvik i Skaalvik, 2015).

Badania przeprowadzone wśród nauczycieli wskazały, że większość z nich doświadcza stresu (np. Boström i in., 2020; Kyriacou, 2011). Podobne wyniki uzyskano w badaniach w zawodzie pielęgniarki (Marine i in., 2006). Poza tym

dostępne są dane świadczące o tym, że nauczyciele amerykańscy (Shakrani, 2008) i chińscy (Yang i in., 2009) w porównaniu z przedstawicielami innych zawodów deklarowali niższą jakość życia i żyli znacznie krócej. W związku z tym badanie stresu i stanu zdrowia nauczycieli wydaje się mieć istotne znaczenie, między innymi dla wydajności szkół, dobrego samopoczucia nauczycieli i poziomu edukacji. Zły stan zdrowia nauczyciela może wpływać zarówno na jakość nauczania, jak i na opiekę zapewnianą uczniom (Maslach, Schaufelli i Leiter, 2001). Ponadto absencja chorobowa jednego z pracowników zwykle wymaga zwiększonego nakładu pracy innych i jest dla nich źródłem stresu. Uzyskane wyniki sugerują, że potencjalne następstwa stresu i złego stanu zdrowia nauczycieli dla funkcjonowania systemu edukacji są zatem niepokojące.

2.2. Teoria wymagania w pracy – zasoby

W literaturze przedmiotu występuje kilka modeli teoretycznych wyjaśniających mechanizmy rozwoju negatywnych konsekwencji stresu w pracy¹¹. Najczęściej weryfikowaną empirycznie teorią w środowisku pracy jest teoria wymagania w pracy – zasoby (*Job Demands-Resources Theory*, JD-R; Demerouti i in., 2001; Bakker i Demerouti, 2014). Zaletą tej teorii jest to, że w heurystycznie płodny sposób tłumaczy mechanizmy rozwoju wypalenia zawodowego i zaangażowania w pracę przez odwołanie się do wzajemnych oddziaływań między zasobami i wymaganiami w pracy. Teoria JD-R wydaje się lepiej odpowiadać zmieniającemu się środowisku pracy niż poprzednie teorie (por. teoria wymagania w pracy – kontrola – wsparcie, *Demands – Control – Support*, DCS, Johnson i Hall, 1988) poprzez uwzględnienie innych czynników (nie tylko kontrola w pracy i wsparcie), mogących osłabiać negatywne skutki wymagań w pracy. Wyniki badań w wielu krajach i w różnych grupach zawodowych potwierdziły teoretyczne założenia teorii JD-R (np. Baka, 2013; Bakker i in., 2003; Hakanen, Bakker i Schaufeli, 2006; Llorens i in., 2006). W dalszej części podrozdziału bardziej szczegółowo prezentuję podstawowe założenia teorii JD-R, gdyż stanowi ona punkt wyjścia do budowania modelu teoretycznego.

W teorii JD-R zakłada się, że każdy zawód ma swoje specyficzne czynniki ryzyka związane ze stresem w pracy, a czynniki te można zaklasyfikować do dwóch ogólnych kategorii. Są nimi wymagania w pracy i zasoby pracy (Bakker i Demerouti,

¹¹ Ich szczegółowy opis znajduje się w pracach polskich autorów (Baka, 2013; Grzegorzewska, 2006; Ogińska-Bulik, 2006; Terelak, 2007) i dlatego rezygnuję z ich szczegółowej rekapitulacji.

2007). W literaturze polskiej poświęconej problematyce stresu zawodowego częściej stosuje się pojęcie stresorów w pracy (*job stressors*) (Dudek, Waszkowska i Hanke, 1999; Terelak, 2007) niż stosowane obecnie w literaturze zagranicznej – wymagania w pracy (*job demands*) (Demerouti i in., 2001). Wymagania w pracy uznaje się za stresory, gdy są one oceniane przez osobę jako obciążające, uciążliwe. Z definicji więc stresory w pracy mają węższy zakres znaczeniowy niż wymagania w pracy. Niemniej z uwagi na fakt, że stosowanie terminów „stresory” i „wymagania” jest sprawą umowną, będą one w pracy stosowane zamiennie.

Wymagania w pracy odnoszą się do tych fizycznych, psychologicznych, społecznych i organizacyjnych aspektów pracy, które wymagają długotrwałego psychologicznego lub fizjologicznego wysiłku i dlatego wiążą się z kosztami fizjologicznymi bądź psychologicznymi, jakie musi ponieść pracownik. Takimi wymaganiami mogą być na przykład wysoka presja związana z pracą, praca silnie angażująca afekt i emocje, ograniczenia organizacyjne i przeciążenie pracą (rozumiane jako konieczność wykonywania zbyt wielu zadań w określonym czasie). Wysokie wymagania w pracy niekoniecznie muszą mieć negatywne skutki, ale mogą przekształcić się w stresory, kiedy sprostanie im wymaga dużego wysiłku od pracownika, a koszty z niego wynikające nie zostaną odpowiednio zrekompensowane (Meijman i Mulder, 1998). Dotychczasowe rezultaty metaanaliz wyłoniły dwa rodzaje wymagań w pracy. Pierwsze to wymagania określone jako wyzwania (*challenges*), które w percepcji pracowników mają potencjał do promowania mistrzostwa, rozwoju osobistego i przyszłych zysków (np. obciążenie pracą, presja czasu, odpowiedzialność, różnorodność zadań na stanowisku pracy). Druga grupa wymagań to ograniczenia (*hindrances*), które uniemożliwiają rozwój osobisty, uczenie się i osiągnięcie celu (np. konflikt ról, niejasność ról, ograniczenia organizacyjne, biurokracja) (Crawford, LePine i Rich, 2010). Relacje między wymaganiami a zaangażowaniem zmieniają się w zależności od rodzaju wymagań: o ile ograniczenia są ujemnie powiązane z zaangażowaniem w pracę, o tyle wyzwania wiążą się z nim pozytywnie (Bakker i Demerouti, 2014). Zgodnie z teorią JD-R zasoby pracy ujemnie wiązały się z wypaleniem i pozytywnie z zaangażowaniem. Wspominana metaanaliza potwierdziła więc, że wymagania w pracy mogą różnie wiązać się z zaangażowaniem, w zależności od specyficznego charakteru analizowanych wymiarów wymagań (Crawford i in., 2010).

Z kolei zasoby pracy odnoszą się do fizycznych, psychologicznych, społecznych lub organizacyjnych aspektów pracy, które są funkcjonalne w osiąganiu celów zawodowych; redukują koszty psychofizjologiczne związane z wymaganiami pracy oraz stymulują rozwój osobisty i uczenie się (Bakker, 2011). Zasoby pracy,

jako źródło realizacji potrzeby autonomii, kompetencji i relacji (Ryan i Deci, 2000), przyczyniają się do pozytywnych efektów i postaw wobec pracy. Wiele badań wskazuje, że zasoby pracy dodatkowo korelują z zaangażowaniem w pracę. Na przykład Wilmar Schaufeli i Arnold Bakker (2004) znaleźli dowody na istnienie pozytywnego związku między trzema zasobami pracy (dostępność informacji zwrotnej, wsparcie społeczne i coaching nadzorczy) a zaangażowaniem w pracę w czterech różnych próbach holenderskich pracowników. W szczególności wykorzystali analizę modelowania strukturalnego, aby wykazać, że zasoby pracy (a nie wymagania w pracy) wyłącznie przewidują zaangażowanie w pracę. Wyniki te zostały zreplicowane w badaniach nauczycieli (Hakanen i in., 2006). Wykazano w nich, że kontrola w pracy, dostępność informacji zwrotnych, wsparcie ze strony przełożonego, przyzwolenie na innowacyjność i pozytywny klimat społeczny były dodatkowo związane z zaangażowaniem w pracę. Do podobnych wniosków prowadzą wyniki badań Susany Llorens i współpracowników (2006).

Zgodnie z teorią JD-R wymagania i zasoby w pracy oddziałują na jednostkę za pomocą dwóch różnych procesów – motywacyjnego i energetycznego (Bakker i Demerouti, 2014). Pierwszy z nich – istotny z perspektywy podjętej w książce problematyki – uruchamiany poprzez zasoby w pracy, polega na wzroście zaangażowania w pracę, a w dłuższej perspektywie prowadzi do wzrostu efektywności. Dociekania weryfikujące założenia teorii JD-R koncentrują się głównie na testowaniu zależności między wymaganiami w pracy i zasobami a pozytywnymi postawami wobec pracy (np. zaangażowaniem w pracę, satysfakcją z pracy, przywiązaniem do organizacji) czy negatywnymi związanymi z utratą zdrowia (np. wypaleniem zawodowym bądź intencją porzucenia pracy) (Bakker i in., 2007; Hakanen i in., 2006; Xanthopoulou i in., 2007b). Wykazano, że proces motywacyjny przewiduje dobrostan pracownika, a zasoby pracy są najistotniejszymi predyktorami zaangażowania w pracę oraz że zaangażowanie w pracę przewiduje lepsze wyniki pracy (Schaufeli i Taris, 2014). Natomiast drugi proces – energetyczny – skutkuje pogorszeniem zdrowia pracowników wskutek nadmiernych wymagań w pracy (np. Hakanen i in., 2006; Lorente i in., 2008). Ponadto udowodniono, że wymagania w pracy są związane ze składową wypalenia zawodowego – wyczerpaniem, podczas gdy zasoby pracy (m.in. wsparcie społeczne, coaching przełożonego, sprzężenie zwrotne, wydajność i kontrola czasu) są zazwyczaj czynnikami pozytywnie przekładającymi się na przywiązanie do organizacji, motywację i zaangażowanie w pracę, które z kolei są ujemnie związane z intencją porzucenia pracy (Bakker i in., 2007; Hakanen i in., 2006).

Początkowo w teorii JD-R uwzględniano jedynie cechy środowiska pracy (wymagania i zasoby), dopiero później włączono do niej zasoby osobiste (Bakker i Demerouti, 2017) jako istotne dla wspierania osiągania celów w pracy i stymulowania rozwoju jednostki (por. Hobfoll, 2006). Zasoby osobiste są pozytywnymi aspektami ściśle związanymi z indywidualnymi zdolnościami do skutecznego kontrolowania i oddziaływania na środowisko, szczególnie w trudnych warunkach (Youssef i Luthans, 2007). Zasoby osobiste zostały uznane, obok zasobów pracy, za kluczowe determinanty zaangażowania w pełnienie obowiązków zawodowych (Xanthopoulou i in., 2009a). Do zasobów osobistych należą między innymi poczucie własnej skuteczności, optymizm, nadzieja i podstawowe samowartościowanie (czyli połączenie samooceny, ogólnego poczucia skuteczności, poczucia umiejscowienia kontroli i niskiego neurotyzmu). Do zasobów osobowościowych, które wpływają na postrzeganie wymagań (stresorów) i radzenie sobie z różnymi sytuacjami występującymi w środowisku pracy, należą między innymi ekstrawersja, sumienność i stabilność emocjonalna (Mäkikangas i in., 2013; Schaufeli i Taris, 2014). Rolę zasobów osobistych w teorii JD-R opisuje w kolejnym podrozdziale.

2.2.1. Rola wymagań w pracy i zasobów dla funkcjonowania zawodowego nauczyciela

Wraz z rozwojem badań wzbogacano założenia teoretyczne modelu JD-R, uwzględniając nie tylko bezpośrednie relacje między zmiennymi, lecz także możliwe relacje mediacyjne i moderacyjne. Rezultaty badań (Bakker, Demerouti i Euwema, 2005) wskazały, że w „wymagających” warunkach pracy pracownicy, którzy doświadczają wysokiego poziomu zasobów pracy, lepiej radzą sobie z wymaganiami, a jednocześnie doświadczają niższego poziomu wyczerpania (czyli zasoby buforują wpływ wymagań na wypalenie). Inne badania (Bakker i Demerouti, 2008) dowiodły, że wymagania w pracy moderują relację między zasobami a zaangażowaniem w pracę. Z uwagi na zainteresowanie pozytywnymi doświadczeniami w pracy i samooceną stanu zdrowia w dalszej części podrozdziału poddaje analizie jedynie interakcje między nimi a zasobami pracy.

Badania potwierdziły, że zasoby pracy buforują wpływ negatywnych zachowań uczniów na zaangażowanie w pracę nauczycieli (Bakker i in., 2007). Okazało, że ujemna zależność między negatywnym zachowaniem ucznia a zaangażowaniem nauczycieli była silniejsza u tych nauczycieli, którzy funkcjonowali w środowiskach o niskich zasobach pracy. W analizach z wykorzystaniem metodologii modelowania strukturalnego wykazano, że istotne czynniki, które pomagają nauczycielom niwelować negatywne skutki wymagających interakcji z uczniami,

to wsparcie ze strony przełożonego, przyzwolenie na innowacyjność, uznanie i pozytywny klimat organizacyjny (Bakker i in., 2007). Także badania Adama Garricka i współpracowników (2014) dostarczyły dowodów na występowanie efektów interakcji, gdzie psychospołeczny klimat bezpieczeństwa moderował z jednej strony relacje między wymaganiami pracy a zmęczeniem i zaangażowaniem w pracę, a z drugiej strony relacje między powrotem do zdrowia ze zmęczenia i zaangażowaniem nauczycieli. W polskich badaniach wykazano, że wsparcie społeczne z jednej strony moderuje relacje między stresem organizacyjnym a zaangażowaniem w pracę (Smoktunowicz, Cieślak i Żukowska, 2013), a z drugiej relacje między konfliktem interpersonalnym a zaangażowaniem w pracę (Baka i Cieślak, 2010). Pozytywne efekty wsparcia społecznego w postaci wysokiego poziomu zaangażowania w pracę ujawniały się jedynie w sytuacji braku konfliktów interpersonalnych (Baka i Cieślak, 2010).

Moderującą rolę zasobów pracy w kontekście teorii JD-R potwierdzono także w odniesieniu do satysfakcji z pracy. Przykładowo rezultaty badań Mortena Nielsena i współpracowników (2011) wskazały, że psychospołeczny klimat dla bezpieczeństwa¹² działa jako bufor w relacji między postrzeganym ryzykiem a satysfakcją z pracy. Okazało się, że pracownicy, którzy oceniali klimat dla bezpieczeństwa jako pozytywny, raportowali wyższy poziom satysfakcji z pracy niż pracownicy negatywnie go oceniający, nawet wtedy, gdy poziom postrzeganego ryzyka był równy (Nielsen i in., 2011). Co więcej, inne badania wskazały, że wsparcie ze strony przełożonego zmniejszało negatywny efekt stresorów na satysfakcję z pracy (McCalister i in., 2006; Steinhardt i in., 2003). Podobnie, rodzime badania pokazały, że jedynie w sytuacji niskich wymagań pracy osoby, w których środowisku pracy liczba zasobów jest wysoka, odczuwały istotnie wyższy poziom satysfakcji zawodowej w porównaniu z osobami oceniającymi zasoby pracy jako średnie lub niskie (Potocka i Waszkowska, 2013).

Wątpliwości nie budzą również relacje zasobów pracy z przywiązaniem do organizacji. Na przykład wyniki badań Saiji Mauno i współpracowników (2006) przekonująco dowiodły, że zasoby pracy buforują negatywny wpływ konfliktu praca-rodzina na przywiązanie do organizacji. W szczególności pracownicy raportowali niższy poziom przywiązania do organizacji w warunkach silnego

¹² Psychospołeczny klimat dla bezpieczeństwa jest specyficznym komponentem klimatu organizacyjnego, który odnosi się do wspólnego postrzegania polityk, praktyk i procedur odpowiedzialnych w komunikowaniu pozycji organizacyjnej dotyczącej wartości zdrowia psychicznego i bezpieczeństwa pracowników w miejscu pracy.

konfliktu dotyczącego pracy i rodziny oraz niskiego poziomu kontroli nad pracą. Ponadto w sytuacjach, w których pracownik doświadczał silnego konfliktu praca–rodzina, wspierający klimat stanowił bufor chroniący przed obniżeniem przywiązania do organizacji i nasilenia objawów fizycznych.

Buforujący efekt zasobów pracy potwierdzono także w odniesieniu do zdrowia psychicznego pracowników. Rezultaty badań Łukasza Baki (2013) pokazały, że wsparcie społeczne osłabiało negatywny efekt konfliktu praca–rodzina (ale nie rodzina–praca) w odniesieniu do zdrowia psychicznego pielęgniarek. Także badania zagraniczne dostarczyły dowodów na występowanie efektów interakcji, gdzie wsparcie społeczne moderowało relacje między wymaganiami w miejscu pracy a wypaleniem zawodowym (Demerouti i in., 2001). Dlatego też moje badania mają na celu replikę cytowanych w tym akapicie studiów dotyczących buforującej roli zasobów pracy w kontekście teorii JD-R.

Wilmar Schaufeli i Toon Taris (2014) postulują, aby w badaniach uwzględnić ignorowane dotychczas zasoby osobiste, które mogą być zintegrowane z teorią JD-R w różny sposób i pełnić w niej różne role. Po pierwsze, w teorii JD-R zasoby osobiste mogą bezpośrednio wpływać na dobrostan jednostki w miejscu pracy, wyczerpanie pracą i zaangażowanie w pracę (Vera, Salanova i Lorente, 2012). Tym samym zasoby osobiste mogą wyznaczać sposób, w jaki ludzie postrzegają środowisko i jak na nie reagują (Judge, Locke i Durham, 1997). Niedostatek zasobów naraża jednostkę na ryzyko związane z negatywnymi konsekwencjami stresu, a następnie na niezdolność do skutecznego radzenia sobie z nim i odzyskiwania równowagi (Spini, Bernardi i Oris, 2017). W badaniu podłużnym potwierdzono hipotezę o wzajemnej zależności postrzeganej dostępności zasobów i zaangażowania w pracę w czasie (Xanthopoulou i in., 2009a). Wykazano w nich, że z jednej strony zasoby osobiste (poczucie własnej skuteczności, optymizm i samoocena związana z organizacją) przewidywały późniejsze zaangażowanie w pracę, obok zasobów pracy (kontroli, informacji zwrotnych i możliwości rozwoju), z drugiej strony zwrotnie zaangażowanie w pracę przewidywało zasoby osobiste w czasie. Sugeruje się, że strukturalne wymogi pracy mogą kształtować cechy osobiste, a te z kolei mogą mieć istotne konsekwencje dla postrzegania środowiska pracy przez jednostkę (Kohn i Schooler, 1982). Badania podłużne przeprowadzone wśród nauczycieli pokazały, że kompetencje emocjonalne i intelektualne na początku roku szkolnego przewidywały poziom wypalenia i zaangażowania w pracę na koniec roku, przy kontroli poziomu wymagań pracy i zasobów (Lorente i in., 2008). Kiedy w środowisku zasoby pracy są dostępne, pracownicy czują się bardziej zdolni do radzenia sobie z zadaniami (tzn. wyżej oceniają zasoby

osobiste). Podobnie pracownicy, którzy czują się skuteczni, dowartościowani i optymistyczni, mogą tworzyć bogate w zasoby środowisko pracy. W obu przypadkach jest prawdopodobne, że ci pracownicy bardziej zaangażują się w swoje zadania. Gdy pracownicy doświadczają zaangażowania w pracę, mają tendencję do łatwiejszego rozpoznawania, aktywowania lub tworzenia zasobów.

Po drugie, zasoby osobiste mogą moderować relacje między wymaganiami/zasobami a dobrostanem. Teoria zachowania zasobów Stevana Hobfolla (2006), szczegółowo opisana w podrozdziale 2.3, zakłada, że jednostki dążą do budowania i ochrony puli zasobów, umożliwiając im radzenie sobie w niesprzyjających okolicznościach i chroniących przed negatywnymi konsekwencjami zdarzeń, takimi jak wymagania w pracy. Wykazano na przykład, że ogólne poczucie własnej wartości moderuje relacje między wymaganiami pracy a wskaźnikami zdrowia psychicznego (Van Yperen i Snijders, 2000). W innych badaniach okazało się, że w trudnych warunkach pracy (tj. przy presji czasu, wysokim poziomie niepewności pracy i złym klimacie organizacyjnym) optymistyczni pracownicy doświadczają niższego poziomu dystresu psychicznego niż ich mniej optymistyczni koledzy (Mäkikangas i Kinnunen, 2003). Podobne wyniki uzyskano dla prężności. Wykazano, że pozytywne relacje między wypaleniem zawodowym a depresją są słabsze wśród bardziej prężnych pracowników (Spini i in., 2017). Zasadniczo pracownicy o wysokim poziomie zasobów osobistych doświadczają większego poczucia mistrzostwa, które pomaga im lepiej radzić sobie w trudnych warunkach, co z kolei zapobiega rozwojowi różnych dolegliwości psychosomatycznych (Schaufeli i Bakker, 2004). Rodzime badania wskazały natomiast, że zasoby osobiste moderują relacje wymagania w pracy – satysfakcja z pracy jedynie przy średnim poziomie wymagań w pracy (Potocka i Waszkowska, 2013). Z kolei inne studia pokazały, że wewnętrzna motywacja do pracy wzmocniła negatywny wpływ możliwości uczenia się na wyczerpanie pracą oraz zwiększyła pozytywny efekt autonomii na zaangażowanie w pracę (Van den Broeck i in., 2011). Znalaziono również pewne przesłanki na rzecz istnienia *boosting hypothesis* w teorii JD-R – autonomia przewidywała zaangażowanie w pracę jedynie w warunkach wysokiego, a nie niskiego obciążenia pracą (Van den Broeck i in., 2011). Ponadto interakcja możliwości uczenia się i obciążenia pracą ujawniła odwrotny kierunek zależności: możliwości uczenia się były najbardziej korzystne w warunkach niskiego obciążenia pracą i to zarówno dla pracowników o wysokim poziomie wewnętrznej orientacji, jak i nisko zorientowanych wewnętrznie (Van den Broeck i in., 2011). Te odkrycia wymagają więcej badań nad *boosting hypothesis* w teorii JD-R (Bakker i in., 2007).

Po trzecie, zasoby osobiste mogą mediować relacje między charakterystykami pracy a dobrostanem pracownika. Na przykład rezultaty badań Despoiny Xanthopoulou i współpracowników (2009b) pokazały, że zasoby osobiste mediują efekt zasobów pracy na zaangażowanie w pracę. Do podobnych wniosków prowadzą wyniki badań Anji Van den Broeck i współpracowników (2008). Wykazali oni, że satysfakcja z podstawowych potrzeb psychologicznych (tj. kompetencji, autonomii i przynależności) częściowo pośredniczy w relacji wymagania pracy–wypalenie oraz w relacji zasoby pracy–wigor. Natomiast w pełni wyjaśnia związek między zasobami pracy a wyczerpaniem emocjonalnym (Van den Broeck i in., 2008). Najwyraźniej zasoby pracy zaspokajają podstawowe potrzeby, podczas gdy wymagania w pracy uniemożliwiają satysfakcję. Jeśli te podstawowe potrzeby są zaspokojone, pracownicy mogą czuć się mniej wyczerpani i bardziej energiczni. Inne badania pokazały, że poczucie własnej skuteczności jest mediatorem w relacji stres zawodowy (obciążenie pracą i stres związany z zachowaniami uczniów) a satysfakcja nauczycieli z pracy (Klassen i Chiu, 2010). Te odkrycia o mediującej roli poczucia własnej skuteczności w kontekście zaangażowania w pracę zostały także potwierdzone w badaniach podłużnych (Llorens i in., 2007; Simbula i in., 2011). Jedynie w kilku badaniach wykazano, że prężność mediuje relacje między zasobami pracy (spostrzeganym wsparciem organizacyjnym) a zaangażowaniem w pracę (Mazzetti i in., 2019; Nikhil i Arthi, 2018).

Po czwarte, zasoby osobiste mogą wpływać na postrzeganie zasobów pracy jako zmiennych pośredniczących dla dobrostanu. Teoria społeczno-poznawcza Alberta Bandury (1997) zakłada, że zasoby osobiste (takie jak poczucie własnej skuteczności) kształtują sposób, w jaki osoby rozumieją swoje środowisko i jak na nie reagują. Z badań wynika, że podstawowe samowartościowanie determinuje sposób, w jaki pracownicy postrzegają cechy pracy, co z kolei wpływa na satysfakcję z pracy (Judge, Bono i Locke, 2000). Podobnie Xanthopoulou i współpracownicy (2007a) wykazali, że zasoby pracy pośredniczą w relacji między zasobami osobistymi (poczucie skuteczności, optymizm, samoocena związana z pracą) a zaangażowaniem w pracę.

Po piąte, zasoby osobiste mogą działać jako „trzecie zmienne” – zmienne, które wyznaczają zasoby i zaangażowanie albo wymagania i wyczerpanie pracą oraz częściowo (lub w pełni) wyjaśniają związki między nimi (Schaufeli i Taris, 2014). Wśród australijskich naukowców ekstrawersja była pozytywnie związana z zasobami pracy i przywiązaniem do organizacji, częściowo wyjaśniając tę relację (Bakker i in., 2010). Podobnie neurotyzm był pozytywnie związany z wymaganiami w pracy i napięciem psychologicznym (*psychological strain*).

Podsumowując, Schaufeli i Taris (2014) podkreślają, że jednym z wyzwań jest uwzględnianie ignorowanych dotąd w teorii JD-R zasobów osobistych, które są nie tylko związane z odpornością na stres, lecz także mają pozytywny wpływ na dobrostan fizyczny i emocjonalny jednostki. Ponadto zasoby osobiste mogą być uznane za kluczowe determinanty dobrostanu pracowników (Judge i in., 2005), a więc wyznaczać sposób, w jaki ludzie postrzegają środowisko i jak na nie reagują (Judge i in., 1997). Niedostatek zasobów naraża jednostki na duże ryzyko związane z negatywnymi konsekwencjami stresu, a następnie niezdolność do skutecznego radzenia sobie z nim i odzyskiwania równowagi (Spini i in., 2017).

Nieliczne analizy poświęcono możliwej mediacyjnej roli wymagań związanych z uczeniem się¹³ w relacji między wymaganiami osobistymi¹⁴ a wypaleniem zawodowym. Badania zespołu Marijntje Zeijen (2021), oparte na transakcyjnym modelu stresu Richarda Lazarusa, ujawniły, że studenci o wysokim poziomie wymagań osobistych byli bardziej skłonni oceniać sytuacje związane z nauką jako „zmuszające” ich do wysiłku i pociągające za sobą koszty fizjologiczne lub psychologiczne. Co więcej, wymagania osobiste przekładały się na wyższy poziom wypalenia, a czynnikiem pośredniczącym w tej relacji były wymagania związane z uczeniem się.

Znacznie więcej jest badań, w których testowano mediującą rolę zaangażowania w pracę w relacji między zasobami w pracy a przywiązaniem do organizacji czy satysfakcją z pracy. Wykazano, że kontrola w pracy (rozumiana jako autonomia pracownika w działaniu i współuczestnictwo w podejmowaniu decyzji), poprzez wzrost zaangażowania w pracę, oddziaływała na przywiązanie do organizacji (Derbis i Baka, 2014). Badania tych samych autorów potwierdziły także pośredniczącą rolę zaangażowania w pracę w relacji między wsparciem w pracy i klimatem psychologicznym a satysfakcją z pracy. Do podobnych wniosków prowadzą wcześniejsze wyniki badań przeprowadzone wśród nauczycieli (Hakanen i in., 2006) i dentystów (Hakanen, Schaufeli i Ahola, 2008).

W teorii JD-R nieco słabiej akcentowana jest możliwa mediacyjna rola wypalenia zawodowego między wymaganiami pracy a zdrowiem pracowników.

¹³ Wymagania związane z uczeniem się (*study demands*) są rozumiane jako wymagania emocjonalne, obciążenie pracą i interferencja nauka-dom.

¹⁴ Wymagania osobiste (*personal demands*) są rozumiane jako te aspekty Ja, które zmuszają jednostkę do wkładania nieproporcjonalnego wysiłku w swoją pracę, utrudniając jej skuteczne radzenie sobie z otoczeniem, co pociąga za sobą określone koszty psychologiczne lub fizyczne. Innymi słowy, wymagania osobiste można rozumieć jako irracjonalne wymagania dotyczące własnej wydajności lub jako irracjonalną potrzebę kontroli.

Badania Jari Hakanena i współpracowników (2006) potwierdziły, że wypalenie zawodowe mediuje wpływ wymagań w pracy (np. problemy z uczniami i przeciążenie pracą) na pogorszenie się ogólnego stanu zdrowia psychicznego nauczycieli (por. Baka, 2013). Efekt mediacji testowano również w schemacie badań podłużnych. Wykazano w nich pośredniczącą rolę wypalenia zawodowego w relacji wymagania w pracy (np. ilościowe obciążenie pracą, liczba obowiązków domowych) – depresja w grupie dentystów (Hakanen i in., 2008). Podobny wzorzec zależności pokazały badania dotyczące przywiązania do organizacji. Wymagania w pracy (przeciążenie pracą, reorganizacja miejsca pracy) i zasoby (kontrola, uczestnictwo w podejmowaniu decyzji) przewidywały odpowiednio wypalenie zawodowe i przywiązanie do organizacji, podczas gdy wypalenie i przywiązanie pośredniczyło w relacji między warunkami pracy a absencją (Bakker i in., 2003). Podobnie w innych badaniach wykazano silny, pozytywny związek między wymaganiami w pracy (przeciążenie pracą, emocjonalne wymagania, konflikt praca-rodzina¹⁵) a wyczerpaniem oraz silną, negatywną relację między zasobami (autonomia, możliwości rozwoju, wsparcie społeczne) a brakiem zaangażowania (jako przeciwieństwo motywacji i przywiązania) (Bakker i Geurts, 2004). Ponadto wyczerpanie pracą częściowo pośredniczyło w relacji wymagania – wydajność pracy, podczas gdy brak zaangażowania w pełni pośredniczył w relacji zasoby pracy – intencja porzucenia pracy.

2.3. Teoria zachowania zasobów

Inną ważną teorią w aspekcie doświadczania stresu w pracy jest teoria zachowania zasobów (*Conservation of Resources Theory*, COR, Hobfoll, 2006). Zakłada ona, że człowiek posiada pewne zasoby, które stara się pozyskać, zachować, ochronić i promować. W teorii COR zasoby są rozumiane jako cenione przez jednostkę przedmioty, cechy osobowe i warunki środowiska. Ponadto zasoby są czynnikami wspomagającymi reakcję na stres i efektywne radzenie sobie z nim (por. Baka, 2017). Hobfoll (2006) definiuje stres jako reakcję na otoczenie, w której występuje

¹⁵ Warto odwołać się tu do analiz empirycznych przeprowadzonych przez Joannę Łukasik (2009), poświęconych próbie odpowiedzi na pytanie o codzienne funkcjonowanie nauczycieli w rolach zawodowych i w rolach rodzinnych z perspektywy ich samych. Szczególnie istotny, w świetle analizowanej tematyki, wydaje się wniosek dotyczący możliwego konfliktu ról między pracą zawodową a obowiązkami rodzinnymi. Okazało się, że wypełnianie ról zawodowych wpływa zarówno negatywnie, jak i pozytywnie na życie rodzinne badanych nauczycieli, przy czym tych negatywnych konsekwencji pracy zawodowej jest więcej.

(1) groźba utraty zasobów, (2) rzeczywista ich utrata lub (3) brak wzrostu zasobów następujący po ich zainwestowaniu. Oznacza to, że tak definiowany stres jest pozbawiony pozytywnej funkcji (Sęk, 2002) i w przeciwieństwie do poglądów Lazarusa – stres jest skutkiem obiektywnych okoliczności, a nie sposobu interpretacji sytuacji przez jednostkę. Chociaż Hobfoll (2006) stwierdza, że stres ma podłoże biologiczne, to jest kształtowany w znacznym stopniu przez czynniki społeczno-kulturowe. Źródłem stresu jest zakłócenie równowagi w wymianie zasobów między jednostką a otoczeniem. Teoria ta zwraca uwagę na różnice interindywidualne w efektywności wykorzystania zasobów przez jednostki, które nie są w równym stopniu obdarzone tymi zasobami lub dostępem do nich (Hobfoll, 2006). Zarówno zasoby i walka o ich utrzymanie, jak i unikanie straty zasobów mają wpływ na losy jednostki.

Wiele badań empirycznych potwierdziło teoretyczne założenia teorii zachowania zasobów. Przegląd wyników tych badań prezentuje Hobfoll (2006). Na przykład, okazało się, że dla osób starszych bardziej typowe niż dla osób młodych jest unikanie strat. Ci drudzy są nastawieni na zyski, jako podstawę ich rozwoju (Freund i Riediger, 2001). Wykazano także, że osoby posiadające wysoki poziom zasobów osobistych (np. wysoką samoocenę, optymizm, wysokie poczucie własnej skuteczności i odporność) bardziej skutecznie radzą sobie ze stresem. Z kolei osoby, którym brakuje zasobów osobistych, są w większym stopniu skłonne poszukiwać pocieszenia, mają tendencję do rozpamiętywania negatywnych emocji i wybierania defensywnego stylu radzenia sobie (Baumeister i Heatherton, 1996). Należy zaznaczyć, że najczęściej testowano teorię COR w kontekście roli zasobów (np. wsparcia społecznego, prężności fizycznej czy psychicznej) w radzeniu sobie ze stresem, konfliktem rodzina-praca, wypaleniem zawodowym (zob. Dudek, Koniarek i Szymczak, 2007) i zaangażowaniem w pracę (Bakker i in., 2007).

2.4. Psychologia biegu życia

Na przełomie lat 60. i 70. XX wieku wyłoniono nową perspektywę rozwoju człowieka w pełnym cyklu życia, nazwaną w psychologii *life-span* albo *life-course* w socjologii. Zgodnie z nią rozwój ontogenetyczny jest procesem wielowymiarowym (różnorodność wzorców rozwojowych) i wielokierunkowym (progres bądź regres zmian) zachodzącym w ciągu całego życia człowieka (Baltes, Reese i Lipsitt, 1980; Trempała, 2011). Przyjęcie tego założenia skłoniło badaczy do weryfikacji tradycyjnego stanowiska zakładającego zasadniczo koniec rozwoju jednostki wraz z jej wejściem w dorosłość (np. Freud, Piaget).

Według psychologii biegu życia psychika człowieka jest plastyczna i podatna na indywidualne doświadczenia życiowe (Straś-Romanowska, 2001). Perspektywa ta, w badaniach nad rozwojem człowieka w pełnym cyklu życia, przeddefiniowała także podejście do starości i człowieka starszego od podmiotu wyłączonego z życia społecznego (teoria wycofania się, Cumming i Henry, 1961) albo zmuszonego do readaptacji do wymagań zmieniającej się rzeczywistości (teoria stresu starości, Neugarten, Harvighurst i Tobin, 1968) do podmiotu aktywnego w różnych obszarach życia (teoria aktywności, Neugarten i in., 1968).

Dobre przystosowanie jednostki w późnym okresie życia tłumaczą różne teorie aktywności. Podkreśla się w nich możliwość podtrzymania poziomu aktywności człowieka starszego w różnych obszarach życia (Steuden, 2014). Istotne znaczenie w osiągnięciu poczucia zadowolenia jednostki, a jednocześnie wskazujące na dużą plastyczność osoby w tym procesie, mają trzy teorie: selektywnej optymalizacji z kompensacją (Baltes i Baltes, 1990), kontroli biegu życia (Heckhausen i Schulz, 1995) i społeczno-emocjonalnej selektywności (Carstensen, 1991). Ze względu na ich znaczenie dla tej pracy w dalszej części podrozdziału krótko dyskutuję ich kluczowe założenia.

Wiele kontrowersji budzi przekonanie, że wraz z wiekiem spada motywacja do własnego rozwoju i pracy. Starsi pracownicy w porównaniu z młodszymi są mniej zainteresowani nauką i przywiązują mniejszą wagę do zadowolenia z pracy. Pojęcie spadku motywacji w ciągu życia wspierają teorie rozwojowe dotyczące biegu życia, a wśród nich teoria selektywnej optymalizacji z kompensacją (*Selective, Optimisation with Compensation* – SOC, Baltes i Baltes, 1990). Teoria ta zakłada, że ogólną cechą rozwoju człowieka w ciągu życia jest ciągłe kształtowanie się adekwatnych do warunków form adaptacji. Adaptacyjne radzenie sobie z codziennymi problemami jest związane z trzema mechanizmami, które pozostają we wzajemnych interakcjach: selekcji, optymalizacji i kompensacji (Steuden, 2014). Szeroko pojęta selekcja oznacza wybór celów i sposobu ich realizacji, dla których zostanie utrzymana wysoka sprawność (optymalizacja), przy jednoczesnym wycofaniu z tych obszarów życia, które są mniej istotne bądź całkowicie nieważne. Natomiast kompensacja wiąże się z procesem radzenia sobie z istniejącymi ograniczeniami i wyzwaniem środowiska poprzez modyfikowanie własnych dążeń, wykorzystywanie posiadanych zasobów, a także zastępowanie nieosiągalnych form aktywności innymi (Oleś, 2015). Opisując mechanizmy adaptacji, teoria SOC wyjaśnia, w jaki sposób jednostka jest w stanie utrzymać wcześniej osiągnięty poziom zadowolenia z życia, pomimo strat związanych ze starzeniem się. Baltes i współpracownicy (1999) sugerują, że w biegu

życia maksymalizację zysków osiąga się poprzez selekcję celów, które są realne i pozostają w zasięgu jednostki, optymalizację wewnętrznych i zewnętrznych zasobów oraz kompensację niepowodzeń. Gdy jednostki wkraczają w późną dorosłość, teoria SOC przewiduje z jednej strony spadek motywów związanych z rozwojem zawodowym, a z drugiej wzrost motywów związanych z regulowaniem kosztów/strat związanych z pracą (np. utrzymaniem poczucia bezpieczeństwa).

Reasumując, pomyślne starzenie się jest związane z maksymalizowaniem zysków i minimalizowaniem strat. Zarazem teoria SOC opisuje strategie wykorzystywane przez ludzi w celu dostosowania się do zmian zarówno tych związanych z wiekiem, jak i zachodzących w miejscu pracy (Baltes i Dickson, 2001), a także wyjaśnia związek między wiekiem a cechami pracy. Okazuje się bowiem, że sposoby adaptowania się pracowników do zmian związanych z wiekiem różnią się w zależności od cech środowiska pracy (np. Zacher i Frese, 2011).

Zgodnie z teorią kontroli biegu życia (*Life Span Theory of Control*, Heckhausen i Schulz, 1995) utrata zdolności lub możliwości związana z procesami starzenia się wymusza zmianę strategii, które jednostka stosuje, aby kontrolować swoją sytuację. Teoria ta zakłada, że za adaptację w dorosłości odpowiadają dwa procesy kontroli pierwotnej (wybór i realizacja celów) i wtórnej (rezygnacja z celów nieosiągalnych). Jednostki we wczesnej dorosłości w większym stopniu opierają się na strategiach kontroli pierwotnej (osiągnąć cel poprzez zmianę sytuacji lub zmianę środowiska). W przeciwieństwie do tego jednostki w średniej i późnej dorosłości stosują strategię kontroli wtórnej, która skupia się na zmianie Ja w celu dostosowania się do sytuacji albo ograniczeń środowiskowych (Lachman i Bertrand, 2001). Rezygnacja z celów nieosiągalnych pomaga podtrzymać satysfakcję z życia, zainteresowanie pracą, a także czerpać z niej radość.

Ruth Kanfer i Phillip Ackerman (2004) zidentyfikowali cztery wzorce rozwoju, które wpływają na motywację do pracy w ciągu życia. Są nimi spadek, wzrost, reorganizacja, zamiana. Spadek oznacza, że wraz z wiekiem obniża się poziom inteligencji płynnej (np. pogarsza się funkcjonowanie pamięci krótkotrwałej, zmniejsza zdolność do zapamiętywania nowych informacji, pojawiają się trudności z koncentracją i podzielnością uwagi, Stuart-Hamilton, 2006). Wzrost odnosi się do pozytywnej relacji między wiekiem a zasobami, czyli efektu kumulowania się doświadczeń związanych z pracą i podnoszenia się poziomu inteligencji skryzalizowanej (Cattell, 1971). W konsekwencji pracownicy mogą wybierać miejsca pracy i role, które pozwalają im najlepiej wykorzystać swoje umiejętności (por. Baltes i Baltes, 1990). Reorganizacja oznacza zmiany w organizacji i strukturze celów życiowych (por. Carstensen, 1991). Z kolei zamiana odnosi się

do występujących w ciągu życia przeobrażeń w zakresie tendencji do działania. Na przykład badania wskazały na stopniowy wzrost stabilności emocjonalnej i poczucia własnej wartości w dorosłości (Roberts, Walton i Viechtbauer, 2006; Robins i in., 2002).

Chociaż wraz z wiekiem pojawia się spadek motywacji do rozwoju zawodowego, to osoby starsze realizują się i rozwijają w innych dziedzinach życia, takich na przykład jak relacje społeczne (Freund, 2006). Podczas gdy teoria SOC opisuje czynniki wpływające na proces adaptacji, to teoria społeczno-emocjonalnej selektywności (*Socioemotional Selectivity Theory*, SES, Carstensen, 1991) koncentruje się przede wszystkim na procesie selekcji, zakładając, że przyjmowana perspektywa temporalna determinuje dobór i realizację celów społecznych (Carstensen, Isaacowitz i Charles, 1999). Zgodnie z teorią SES wyróżnia się dwa rodzaje celów społecznych: związane z nabywaniem wiedzy i z regulacją emocji. Odnoszące się do wieku zmiany w postrzeganiu czasu powodują przeniesienie motywacji związanych ze zdobywaniem wiedzy i nabywaniem kompetencji na sferę społecznych interakcji, emocjonalnie satysfakcjonujących, wspierających rozwijanie własnej tożsamości. Długa perspektywa czasowa – charakteryzująca młodszych – sprzyja realizacji celów związanych z wiedzą. W przypadku krótkiej perspektywy czasowej – dotyczącej starszych pracowników – to cele emocjonalne mają większe znaczenie. Zgodnie z teorią SES dla osób starszych znaczenie ma jakość, a nie ilość relacji społecznych, angażowanie się w pracę na rzecz młodszego pokolenia (generatywność, intymność emocjonalna i zakorzenienie społeczne, zob. Lang i Carstensen, 2002). Teoria SES uzyskała silne wsparcie empiryczne w wyjaśnianiu relacji między wiekiem a dobrostanem subiektywnym (Diener i in., 1999) i relacjami interpersonalnymi (Carstensen i in., 1999).

Starzenie się determinuje zasoby osobiste jednostki, takie jak kompetencje i doświadczenie, które pomagają minimalizować fizyczne „straty” i maksymalizować zyski (Baltes i Baltes, 1990). Co więcej, kiedy ludzie postrzegają swój czas jako ograniczony (a tak czynią starsi pracownicy), pierwszeństwo mają cele emocjonalne, a pracownicy wykazują tendencję do skupiania swojej uwagi raczej na nagrodach afektywnych (Carstensen i in., 1999; Truxillo i in., 2012) niż materialnych i związanych z karierą.

Podsumowując, wydaje się, że rozwój kariery zakłada zmiany zarówno negatywne, jak i pozytywne. Według mojej wiedzy niewiele jest jednak badań dotyczących relacji między wiekiem i stażem a satysfakcją pracownika z pracy, jego zaangażowaniem w pracę, przywiązaniem do zawodu czy stanem zdrowia. Na funkcjonowanie zawodowe nauczyciela w wieku średnim prawdopodobnie

wpływają zarówno doświadczane przez niego zmiany negatywne (np. mnogość ról i problemy zdrowotne), jak i pozytywne (np. przyrost umiejętności, wiedzy i doświadczenia). Zarazem te ostatnie, stanowiąc zasoby osobiste jednostki, mogą służyć jako bufor dla rozwoju wypalenia.

2.5. Zawód nauczyciela a starzejące się społeczeństwo

Badania i analizy dotyczące funkcjonowania zawodowego nauczycieli nie byłyby kompletne bez uwzględnienia wymiaru przyszłościowego, w tym wskazania trendów demograficznych i prognoz statystycznych związanych z tym zawodem, lecz także szerszego problemu starzenia się społeczeństw jako takich (Eurydice, 2018).

Jednym z najczęściej stosowanych mierników pokazujących proces starzenia się populacji jest mediana wieku ludności. Według danych Eurostatu (2021) nastąpił wzrost tempa mediany wieku mieszkańców 27 krajów należących do Unii Europejskiej – w 2020 roku wyniosła ona 43,9 roku, a w 2050 prognozuje się, że wyniesie aż 48,2 roku. Według szacunków GUS (2021b) w 2020 roku mediana wieku ludności Polski wyniosła prawie 42 lata, a do 2050 ma wynieść ponad 52 lata. W rezultacie ludność naszego kraju stanie się jedną z najstarszych w Unii Europejskiej. Wedle prognoz demograficznych w 2050 roku będzie nas o 4,3 miliona mniej, a udział osób starszych (65 lat i więcej) w populacji wyniesie nawet 40% (GUS, 2021b). A jak wygląda dzisiaj? Najnowsze wyniki wstępne Narodowego Spisu Powszechnego 2021 (GUS, 2022) wskazują, że wyraźnie zwiększył się udział osób w wieku 60/65 i więcej w ludności ogółem – z 16,9% w roku 2011 do 22,3% w roku 2022. Potwierdzają to dane Eurostatu (2021) – w Polsce w 2020 roku udział obywateli w wieku powyżej 65 lat w całej populacji wyniósł średnio 18,2% i był mniejszy niż w większości krajów Europy, gdzie przekraczał nawet 25%.

O tym, że społeczeństwa się starzeją, świadczą też niskie współczynniki urodzeń (w krajach Unii Europejskiej kształtują się one poniżej prostej zastępowalności pokoleń) i wydłużenie okresu życia, w tym wzrost liczby i udziału najstarszych roczników wieku w ogólnej populacji ludności. Prognozuje się, że do 2070 roku podwoi się liczba Europejczyków w wieku 80 lat i starszych (Komisja Europejska, 2018). W rezultacie znacznie wzrośnie wskaźnik obciążenia demograficznego (czyli stosunek liczby osób mających 65 lat i więcej do liczby osób w wieku 20-64 lata) z poziomu 32% w 2020 roku do 54% w 2070 (Eurostat, 2021). Wówczas w 2070 roku na jedną osobę powyżej 65. roku życia będą pracować tylko dwie osoby w wieku produkcyjnym, a nie 3,3 osoby jak w roku 2016 (Komisja Europejska, 2018).

Innym miernikiem zaawansowania procesu starzenia się jest relacja między osobami w wieku mobilnym (18–44) i niemobilnym (45 do granicy wieku emerytalnego), która w 2020 wyniosła odpowiednio: 37,1% i 22,4% (GUS, 2021a). W latach 1990–2014 wskaźnik ludności w wieku mobilnym oscylował wokół 40%, czyli obniżył się o trzy punkty procentowe w porównaniu z rokiem 2020.

Epidemia COVID-19 wciąż trwa i nie wiadomo, kiedy samoistnie wygaśnie. Trudno zatem oszacować jej ostateczny wpływ na gospodarkę, jednostkę¹⁶. Wiadomo natomiast, że pandemia koronawirusa nie tylko zasadniczo zmieniła charakterystyki przeżycia, pogorszyła stan zdrowia, lecz także wpłynęła na trwanie życia. Na świecie odnotowano gwałtowny wzrost liczby zgonów na tysiąc mieszkańców w roku 2020 i 2021. Przykładowo, w Polsce współczynnik ten wyniósł 12,4‰ i był o 2,4 p.prom. większy niż w roku 2019 (GUS, 2021b). Zdecydowana większość nadwyżki wiązała się ze wzrostem zgonów wśród osób starszych – zarówno w wieku 61–80 lat, jak i powyżej 80. roku życia. W 2020 roku w Polsce zanotowano wzrost liczby zgonów o 78 tys. osób więcej w stosunku do roku poprzedniego. Jak stwierdza Przemysław Śleszyński (2021), jeśli chodzi o demograficzny efekt podwyższonej liczby zgonów, które dotyczyły głównie osób starszych, to ich liczba była zbyt mała, aby znacznie zahamować proces starzenia się. Na koniec roku 2020 populacja osób w wieku 65 lat i więcej zwiększyła się o 1% w stosunku do roku 2019. Potwierdzają to dane GUS (2021b). Seniorzy stanowią ponad jedną czwartą naszego społeczeństwa.

Jednocześnie w Polsce w 2020 roku nastąpił dalszy spadek liczby urodzeń – jest ich o blisko 20 tys. mniej w porównaniu z 2019 rokiem. W 2020 współczynnik ubytku naturalnego wyniósł rekordowo –3,2‰. Natomiast różnica między liczbą urodzeń i ogólną liczbą zgonów wyniosła 122 046 w 2020 i w porównaniu z rokiem poprzednim zwiększyła się o 87,2 tys. (GUS, 2021b). Ponadto skróceniu uległo przeciętne dalsze trwanie życia w 2020 roku w porównaniu z 2019 o półtora roku w przypadku mężczyzn oraz o rok w przypadku kobiet (GUS, 2021b).

Zmiany spowodowane epidemią COVID-19 odnotowano również w przypadku wskaźnika aktywności zawodowej w grupie wiekowej 20–64 lata, który do drugiego kwartału 2019 wyniósł średnio dla mieszkańców 27 krajów należących do Unii Europejskiej 78,4% (Komisja Europejska, 2020). Natomiast w 2020 gwałtownie się obniżył do 71,7% i nieznacznie wzrósł do 73,1% w 2021. W czasie pandemii w większym stopniu spadek ten dotknął osoby młode (15–24)

¹⁶ Piotr Długosz (2021) podjął się próby opisanego wpływu pandemii koronawirusa na polskie społeczeństwo na podstawie teorii traumy autorstwa Piotra Sztompki (2000).

niż starszych pracowników (55–64 lata), przy czym występowały różnice między państwami członkowskimi Unii Europejskiej (Komisja Europejska, 2020). Co ciekawe, grupa wiekowa pracowników w wieku 55–64 lata lepiej znosiła też konsekwencje związane z pandemią COVID-19 pod względem wyników na rynku pracy. Okazało się bowiem, że wskaźnik zatrudnienia osób w wieku od 55 do 64 lat, który wyniósł w drugim kwartale 2020 roku 59,2%, utrzymywał się na relatywnie lepszym poziomie niż w innych grupach wiekowych bez zmian na przykład w porównaniu z drugim kwartałem 2019 roku (Komisja Europejska, 2020). Dane te pokazują, że 40% osób w wieku przedemerytalnym było biernych zawodowo i pozostawało poza rynkiem pracy.

W odniesieniu do zawodu nauczyciela badania wskazały, że średnio około 35% nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych w krajach OECD ma co najmniej 50 lat i może osiągnąć wiek emerytalny w ciągu najbliższej dekady (OECD, 2021). W 2019 roku 36% polskich nauczycieli szkół podstawowych miało co najmniej 50 lat, co było wynikiem wyższym niż średnia OECD wynosząca 33%. Średnio w krajach OECD odsetek nauczycieli w wieku co najmniej 50 lat wzrasta wraz z poziomem nauczania i wynosi on 36% w szkołach gimnazjalnych i 40% w szkołach ponadgimnazjalnych (OECD, 2021). W 2020 roku średnia wieku nauczyciela zatrudnionego w szkole kształtowała się na poziomie 47 lat (NIK, 2021). Aż 38% pracujących nauczycieli stanowili nauczyciele z przedziału wiekowego 46–55 lat. To, co może niepokoić, to coraz niższy odsetek nauczycieli w wieku poniżej 30 lat (średnia UE: 11%). W Polsce odsetek ten jest jeszcze mniejszy i wynosi 9% nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i 5% nauczycieli zatrudnionych w szkołach licealnych i zawodowych (OECD, 2018)¹⁷.

2.6. Rynek pracy – specyfika wieku

Praca jest jedną z najistotniejszych aktywności człowieka. Dzięki niej jednostka potwierdza zasadność swojej egzystencji (Roźnowski i Korulczyk, 2018). Praca wpływa pozytywnie na poczucie jakości życia, a jej brak obniża poziom odczuwanego szczęścia (Derbis, 2000). Na rynku pracy występują pracownicy w różnym wieku, co może wiązać się ze zróżnicowanym funkcjonowaniem zawodowym. Rozwój kariery i dostępność konkretnych zasobów oraz wymagań pracy są określane przez etap życia, w którym znajduje się jednostka (Demerouti, Peeters

¹⁷ Zaobserwowano również zjawisko fluktuacji kadr wśród młodych nauczycieli, o czym wspominałam w podrozdziale 1.1.

i van der Heijden, 2012; Shane i Heckhausen, 2016). Na początkowych etapach kariery pracownicy zazwyczaj nie dysponują odpowiednimi rezerwami zasobów (np. relacje, doświadczenia zawodowe, poczucie tożsamości, dochód) (Wiese, Freund i Baltes, 2002). Przykładowo polska młodzież posiada wysoki poziom poczucia sprawstwa (Cybal-Michalska, 2013), stara się dostosować do rzeczywistości, dokonując zmian w swoich obecnych wymaganiach i zasobach. W trakcie odkrywania i rozwijania osobistych zasobów, takich jak dochody, sieci i kompetencje w miejscu pracy, przekonują się oni, że wymagania w pracy przewyższają zasoby pracy (Demerouti i in., 2012). Badania pokazały również, że w odniesieniu do pracowników na początkowych etapach kariery w porównaniu z pracownikami na etapach późniejszych ważniejszym zasobem jest zorientowana na przyszłość perspektywa temporalna (Zacher i Frese, 2011). Ponadto młodszy pracownicy są zazwyczaj bardziej podatni na objawy wypalenia zawodowego niż starsi (Antonioni i in., 2006; Maslach i in., 2001) oraz wraz z wiekiem nieznacznie wzrasta ich zaangażowanie w pracę (Schaufeli, Bakker i Salanova, 2006).

Specyfika wieku średniego wiąże się z jednej strony z okresem największych możliwości, najważniejszych zadań życiowych, odpowiedzialnych ról zawodowych, z drugiej strony z okresem największego ryzyka, dużego obciążenia organizmu oraz nakładania się wielości ról i zadań (Oleś, 2015). Ten optymistyczny i pesymistyczny obraz połowy życia znajduje między innymi odzwierciedlenie w teorii ról (Biddle, 1986; Ashforth, 2001) oraz w dotychczas przeprowadzonych badaniach dotyczących dobrostanu zawodowego (Zacher, Jimmieson i Bordia, 2014). Teoria ról zakłada, że pracownicy pełnią wiele ról zarówno w kontekście pracy, jak i poza nią (np. rola pracownika, kolegi, członka rodziny). Wraz z wiekiem zmienia się percepcja samych ról, jak również ich ważności oraz związanych z nimi szczegółowych zadań, oczekiwań i zasobów. Badania nad starzeniem się w pracy (Clark, Oswald i Warr, 1996; Scheibe i Zacher, 2013) i etapami kariery zawodowej (np. Slocum i Cron, 1985) wykazały, że charakteryzujący pracowników w wieku 30–40 lat niższy poziom satysfakcji z pracy może być wynikiem doświadczania wyższych wymagań związanych z rolą zawodową, bardziej nasilonego konfliktu praca–rodzina oraz niższego wsparcia społecznego w ramach pełnionej roli w porównaniu z pracownikami młodszymi i starszymi. Potencjalną przyczyną wskazanych różnic jest fakt, że pracownicy w wieku 30–40 lat mają ugruntowaną pozycję zawodową (Sterns i Subich, 2002) i rodzinną: zaangażowanie w stały związek oraz obowiązki związane z opieką nad dziećmi i osobami starszymi (Salmela-Aro, 2009). Jednocześnie ten etap rozwoju zawodowego cechuje wzrost problemów zdrowotnych, co w konsekwencji może skutkować mniejszą

zdolnością do radzenia sobie z obowiązkami i stresem oraz spowolnieniem procesu regeneracji (Cau-Bareille, 2011).

Na późnym etapie pracy pojawiają się wymagania związane z opieką nad starszymi rodzicami (Salmela-Aro, 2009), nasilają się problemy zdrowotne, przez co ważne staje się inwestowanie w zdrowie (Shane i Heckhausen, 2016). Współcześnie obserwuje się także występowanie tzw. pokolenia kanapkowego (*sandwich generation*) (Walkowska, 2018). Należą do niego osoby w wieku 50+, które realizują obowiązki opiekuńcze wobec nie tylko dorastających dzieci, lecz także starzejących się rodziców. W miarę rozwoju kariery zawodowej, zwłaszcza na późnym jej etapie, jednostki w większym stopniu korzystają z dostępnych sposobów rekompensowania strat wynikających ze zmian zasobów i wymagań pracy (Wiese i in., 2002; Salmela-Aro, 2009).

Badania dowiodły, że pracownicy starsi w porównaniu z młodszymi mają mniejsze szanse na zdobywanie nowej wiedzy i nabywanie nowych umiejętności, na rotację zadań, dostęp do rozwoju zawodowego, a także doświadczają dyskryminacji w procesach selekcyjnych i poczucia bycia zbędnym (Chiu i in., 2001). Ponadto starsi pracownicy są mniej zorientowani na zmiany (Warr, Miles i Platts, 2001), mniej zmotywowani do działań na rzecz własnego rozwoju (Colquitt, LePine i Noe, 2000) i otrzymują mniej wsparcia ze strony organizacji w rozwoju ich kariery niż ich młodszy koledzy (Sterns i Subich, 2002). Co więcej, miejsca pracy starszych pracowników nie są należycie zaprojektowane. Nie przewidują efektywnego korzystania z zasobów tej grupy, jak również nie uwzględniają ich specyficznych potrzeb (Fried i in., 2007). Te różnice pod względem środowiska i warunków wykonywania pracy mogą owocować różnymi skutkami w obszarze bezpieczeństwa i higieny pracy.

Jednocześnie dowiedziono, że starsi pracownicy pracują tak samo dobrze jak ich młodszy i mniej doświadczony koledzy. Wykazano wręcz, że są oni bardziej lojalni, usatysfakcjonowani, przywiązani afektywnie (Sullivan, Mikels i Carstensen, 2010) i zmotywowani wewnętrznie (Ng i Feldman, 2010), wykazują bardziej pozytywne wartości w pracy (Rhodes, 1983; Warr, 1994b), rzadziej rezygnują z pracy i zmieniają ją (Healy, Lehman i McDaniel, 1995). Cechuje ich również wyższy poziom odporności emocjonalnej na sytuacje trudne (lepiej radzą sobie z konfliktami i obciążeniami psychicznymi w miejscu pracy). Starsi pracownicy częściej angażują się w zachowania wykraczające poza rolę zawodową (*extra-role behaviors*), a rzadziej w zachowania nieproduktywne w pracy (Ng i Feldman, 2008). Argumentuje się, że starsi pracownicy w porównaniu z młodszymi mogą odczuwać mniejszy poziom stresu w miejscu pracy, ponieważ mają więcej zasobów, które pomagają im

radzić sobie z sytuacjami trudnymi i większe doświadczenie zawodowe (Aldwin i Levenson, 2001; Barnes-Farrell, Rumery i Swody, 2002). Stwierdzono także, że starsi pracownicy prawdopodobnie nauczyli się w ciągu swojej kariery, jakie strategie radzenia sobie są najbardziej odpowiednie w różnych sytuacjach stresowych, a w konsekwencji mają mniej problemów zdrowotnych oraz wyższy dobrostan związany z pracą (Aldwin i Levenson, 2001; Barnes-Farrell i in., 2002). Rezultaty innych badań wskazały, że odpowiedzialność, wiedza ekspercka, większy dystans do określonych spraw i podchodzenie do pracy bardziej pozytywnie (Mockałło, 2015; Rogozińska-Pawelczyk, 2014) to główne zalety starszych pracowników. Potwierdzenie tych ustaleń stanowią opinie pracodawców i ekspertów w zakresie rynku pracy – starsi pracownicy są wysoko cenieni za sumienność, lojalność, znaczne doświadczenie zawodowe i przywiązanie do miejsca pracy (Litwiński i Sztanderska, 2010). Dlatego dobrą strategią inwestycyjną jest zatem czerpanie korzyści z umiejętności i doświadczenia. Pracodawcy mogliby skoncentrować się na mocnych stronach starszych pracowników, wykorzystać ich wiedzę zawodową, zachęcać ich do podjęcia ról mentora czy tutora.

2.7. Podsumowanie

Analizowane w rozdziale drugim zagadnienia stanowią tło teoretyczne koncepcji badań własnych. Praca w zawodzie nauczyciela staje się coraz bardziej stresująca (Day i in., 2006) w związku ze wzrostem wymagań wobec pracy nauczyciela i osiągnięć edukacyjnych ucznia, negatywną percepcją nauczania oraz koniecznością angażowania się w czynności, które nie są bezpośrednio związane z nauczaniem (np. biurokratyczne). Do tego dochodzą wzrastające sprzeczności w rozumieniu roli nauczyciela, na przykład: nauczanie czy wychowanie, indywidualizacja czy standaryzacja nauczania, reprodukcja czy emancypacja. Co więcej, nauczanie wiąże się z wysokimi wymaganiami natury emocjonalnej, takimi jak niewłaściwe zachowania uczniów (Klassen i Chiu, 2010) i radzenie sobie w relacjach z uczniami pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych lub zaniedbanych wychowawczo (Howard i Johnson 2004), co w konsekwencji może powodować u nauczycieli poczucie wyczerpania pracą i/lub frustrację, wypalenie zawodowe czy dolegliwości psychiczne (Baka i Cieślak, 2010). Ponadto brak wsparcia społecznego (Pyżalski, 2010b) może utrudniać satysfakcjonujące funkcjonowanie w zawodzie.

Na podstawie wyników dotychczas przeprowadzonych badań można stwierdzić, że teoria JD-R autorstwa Bakker i Evangelii Demerouti (2014) została wskazana jako użyteczna i rzetelna w badaniu pozytywnych zjawisk (głównie zaangażowania

w pracę), gdyż łączy dwie różne tradycje badań z obszaru psychologii pracy i organizacji, a mianowicie stres i motywację (Potocka i Waszkowska, 2013). Ponadto nasuwa kilka ważnych wniosków. Po pierwsze, wyniki omówionych badań dowiodły, że zasoby pracy są czynnikiem zmniejszającym (buforującym) negatywny wpływ wymagań pracy na odczuwaną przez pracowników satysfakcję z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do organizacji i zdrowie. Po drugie, zasoby osobiste są zintegrowane z teorią JD-R w różny sposób (Schaufeli i Taris, 2014). Zdecydowana większość badań koncentrowała się na roli zasobów osobistych jako: (1) predyktora dobrostanu pracownika zarówno w procesie motywacyjnym (np. zaangażowaniu w pracę, przywiązaniu do organizacji), jak i energetycznym (wypaleniu) (Vera i in., 2012; por. Lorente i in., 2008), (2) bufora negatywnego wpływu wymagań stawianych przez pracę na wypalenie zawodowe (Spini i in., 2017) czy dystres psychiczny (Mäkikangas i Kinnunen, 2003) oraz (3) procesu wyjaśniającego relacje między zasobami pracy a emocjonalnym wyczerpaniem/wypaleniem zawodowym i między zasobami pracy a zaangażowaniem w pracę (np. Llorens i in., 2007; Van den Broeck i in., 2008; Xanthopoulou i in., 2007a).

W pracy skupiam się na roli zasobów osobistych jako predyktora dobrostanu zawodowego nauczycieli, gdyż model ten znajduje najlepsze wsparcie w badaniach podłużnych (Lorente i in., 2008; Vera i in., 2012). Znacznie mniej sensowna wydaje się hipotetyczna rola prężności jako mediatora omawianych relacji. Zdaje się ona mniej uzasadniona, prężność jako charakterystyka względnie stała nie może bowiem zmieniać się w krótkim okresie. Wyklucza to zatem efekt mediacji. Dodatkowo zauważmy, że przewidywanie moderacyjnej roli zasobów osobistych w relacji między wymaganiami pracy a dobrostanem w miejscu pracy ma teoretyczny sens jedynie w odniesieniu do wskaźników braku dobrostanu, na przykład wypalenia zawodowego (Spini i in., 2017). Po trzecie, wsparcie empiryczne płynące z wcześniejszych badań pokazało albo mediacyjną rolę zaangażowania (Derbis i Baka, 2014; Hakanen i in., 2006), albo mediacyjną wypalenia zawodowego (Baka, 2013; Hakanen i in., 2008) w relacji między zasobami pracy a satysfakcją z pracy i przywiązaniem do organizacji. W literaturze przedmiotu brak natomiast badań testujących potencjalnie mediującą funkcję postrzeganych wymagań pracy (stresorów miejsca pracy) w relacji między prężnością a dobrostanem zawodowym – satysfakcją z pracy, zaangażowaniem w pracę, przywiązaniem do zawodu i samooceną stanu zdrowia. Z perspektywy teorii zachowania zasobów (COR) zakładającej, że zasoby osobiste prowadzą do lepszego samopoczucia w miejscu pracy przez osłabienie postrzegania stresorów, taki trop teoretyczny wydaje się dobrze uzasadniony.

Jak twierdzą Demerouti i współpracownicy (2001), każde środowisko pracy obejmuje różne wymagania oraz zasoby (pracy i osobiste), które zgodnie z perspektywą biegu życia odgrywają różne role w dobrostanie zawodowym na różnych etapach życia (Baltes i Lang, 1997; Shane i Heckhausen, 2016). Perspektywa ta opiera się na założeniu, że zasoby jednostki są ograniczone, a podejmowane przez nią decyzje, jak nimi dysponować, są determinowane przez nadarzające się możliwości i pojawiające się wymagania (Baltes i Lang, 1997). Ponadto w procesie rozwoju kariery jednostki wybierają oraz konstruują cele personalne z uwzględnieniem nie tylko wymagań i zasobów osobistych, lecz także tych związanych z pracą (Baltes i Dickson, 2001). Jak wcześniej wspominałam, wymagania w pracy i zasoby w teorii JD-R uruchamiają równocześnie dwa procesy – energetyczny oraz motywacyjny. Ich przebieg różni się w zależności od sposobu postrzegania wymagań (mniej lub bardziej obciążające) i zasobów (mniej lub bardziej wspierające). Innymi słowy, dobrostan zawodowy w ciągu życia jest wynikiem stale zmieniającej się równowagi między poszczególnymi zasobami a wymaganiami pracy.

Co więcej, perspektywa psychologii biegu życia (Brzezińska i Appelt, 2000; Trempała, 2011) jest niezwykle przydatna do badania interakcji między wiekiem a cechami pracy. Wskazuje się, że niektóre zasoby pracy (m.in. autonomia w zakresie wykonywania zadań, wsparcie społeczne, specjalizacja) są bardziej pozytywnie związane ze wskaźnikami dobrostanu zawodowego wśród starszych pracowników (m.in. satysfakcją z pracy i zaangażowaniem) (Truxillo i in., 2012). Jednocześnie dowodzi się istnienia takich zasobów pracy, jak różnorodność zadań, interakcja poza organizacją oraz otrzymywanie i udzielanie informacji zwrotnych, które są silniej pozytywnie związane z dobrostanem zawodowym wśród młodszych pracowników (Truxillo i in., 2012).

Niezbędne jest wyraźne podkreślenie, że starzenie nauczycieli staje się faktem. Z roku na rok wydłuża się średnia wieku nauczycieli (Eurostat, 2017; por. OECD, 2021). Co więcej, brak młodych nauczycieli to głównie efekt malejącego prestiżu zawodu, niskiego wynagrodzenia i ciągłych zmian/reform w szkolnictwie. Tymczasem pokolenie „millenialsów”, które weszło na rynek pracy, oczekuje satysfakcjonującej pracy, a częsta zmiana pracy jest dla nich naturalna (Kwiatkowski, 2019). Ponadto z jednej strony wśród osób młodych popularne są elastyczne formy zatrudnienia, a z drugiej są oni również zagrożeni wykluczeniem (Pańkow, 2012). Zygmunt Bauman (2006a) pisał nawet o „straconym pokoleniu” – pierwszym powojennym pokoleniu, które zanotuje regres w porównaniu z rodzicami. Dlatego nie dziwi tak niski odsetek nauczycieli w wieku poniżej 30 lat.

Obserwowany proces starzenia się wskazuje także na potrzebę podjęcia wątku różnic wiekowych wśród nauczycieli w zakresie ich funkcjonowania zawodowego. Wyniki omówionych badań dowiodły, że zgodnie z modelem kompetencyjnym każdą grupę wiekową charakteryzują mocne i słabe strony (Rogozińska-Pawelczyk, 2014). Jak pokazały dotychczas przeprowadzone badania, wyraźnie zróżnicowane wiekowo są: motywacja wewnętrzna, odporność emocjonalna, zachowania wykraczające poza rolę zawodową, dobrostan czy przywiązanie do miejsca pracy (Ng i Feldman, 2008). Nie ulega wobec tego wątpliwości, że pracownicy na różnych etapach pracy mogą prezentować odmienne doświadczenia, postawy wobec aktywności zawodowej czy nawyki związane z pracą (por. Lubrańska, 2017).

3. DOBROSTAN W KONTEKŚCIE FUNKCJONOWANIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

W rozdziale trzecim przybliżam problematykę nauczycielskiego dobrostanu i omawiam wybrane konstrukty, które w swoich założeniach teoretycznych odnoszą się do dobrostanu zawodowego. Są to satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i samoocena stanu zdrowia. Wydaje się bowiem, że dla optymalnego funkcjonowania nauczycieli istotny jest nie tylko brak zachowań dysfunkcyjnych, występowanie patologii organizacyjnych czy dolegliwości psychofizycznych, ale przede wszystkim posiadanie zasobów, które umożliwiają jednostce pokonywanie problemów i trudności w środowisku pracy. Zgodnie bowiem z założeniami psychologii pozytywnej dobrostan to nie tylko brak negatywnych symptomów (np. wypalenia zawodowego), lecz także pozytywne wskaźniki, w tym między innymi satysfakcja z pracy, pozytywne emocje, zaangażowanie w pracę.

Rozdział ten zamyka syntetyczna rekonstrukcja badań zrealizowanych w paradygmacie badań ilościowych dotyczących czynników demograficzno-społecznych

(wieku/stażu pracy), czynników osobistych (prężności) i organizacyjnych (wsparcia społecznego, poczucia sensu pracy, autonomii w pracy, możliwości rozwoju zawodowego oraz oceny jakości przywództwa) wspierających pozytywną ewaluację własnych doświadczeń zawodowych i poczucie dobrostanu własnej profesji przez nauczycieli.

3.1. Dobrostan zawodowy – próba konceptualizacji

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa główne nurty badawcze dobrostanu (*well-being*) – eudajmonistyczny i hedonistyczny (por. Nowosad i Farnicka, 2018). Pierwszy z nich opiera się na koncepcji formowania rozwoju człowieka w kontekście egzystencjalnych wyzwań, jakie niesie życie, oraz kładzie nacisk na poczucie sensu i samorealizacji. Drugi nurt badawczy – utożsamiany z doświadczaniem przyjemnych emocji i nastrojów w życiu jednostki. O ile w eudajmonii chodzi o sensowność, wartościowość i celowość życia, o tyle w hedonii – o przyjemność czerpaną z życia. Jak stwierdza Agnieszka Czerw (2017), przy takich definicjach obu nurtów dobrostan eudajmonistyczny jest bardziej złożonym pojęciem, a niektórzy badacze (Ryff, 1989; Ryff i Singer, 2008) reprezentujący ten sposób rozumienia dobrostanu wskazują na jego wieloaspektowy charakter. Z kolei dobrostan w hedonii jest zawsze rozumiany jednakowo jako satysfakcja i doznania emocjonalne.

Przegląd literatury wskazuje na występowanie kilku obszarów dobrostanu – osobisty¹⁸ (Diener i in., 1999; Seligman i in., 2005), społeczny¹⁹ (Keyes, 1998) czy zawodowy (Spector, 1997; Warr i Clapperton, 2010). Każdy z wymienionych obszarów dobrostanu może przybierać formę eudajmonistyczną i hedonistyczną (Czerw, 2017). Warto jednak zaznaczyć, że dobrostan doświadczany przez jednostkę w kontekście pracy zawodowej jest znacznie rzadziej eksplorowany niż dwa pozostałe – osobisty oraz społeczny – i dlatego wymaga głębszej analizy.

¹⁸ Dobrostan osobisty jest definiowany jako subiektywna ocena własnego życia prywatnego, w zakres którego wchodzi: odczuwanie sensu realizacji celów wyznaczonych sobie (ujęcie eudajmonistyczne) lub satysfakcja z życia czy stany emocjonalne (hedonistyczne).

¹⁹ Dobrostan społeczny jest rozumiany jako ocena jakości swojego życia w większych grupach i społecznościach, z którymi jest związana jednostka. O ile w perspektywie eudajmonistycznej dobrostan społeczny odnosi się między innymi do oceny przez jednostkę poczucia osobistego wkładu w społeczność czy poczucia integracji ze społecznością, o tyle w hedonistycznej do oceny satysfakcji z bycia w danej społeczności lub emocji z tym związanych.

Dobrostan zawodowy²⁰ jest najczęściej rozumiany jako ocena własnego funkcjonowania w środowisku pracy (Rożnowski i Korulczyk, 2018). W ujęciu eudajmonizmu oznacza spostrzeganie własnej pracy jako wartościowej i zgodnej z prawdziwym Ja pracownika (Czerw i Borkowska, 2010), a hedonizmu – odczuwanie satysfakcji z pracy lub/i emocje (pozytywne, negatywne) przeżywane przez pracowników w związku z pracą.

Poszukując badań dotyczących dobrostanu zawodowego, można znaleźć trzy perspektywy: afektywną, afektywno-poznawczą i integracyjną. W pierwszej perspektywie – dobrostan odnosi się do dokonywanej przez jednostkę oceny jej aktywności związanych z pracą zawodową. Wskazuje się dwa wymiary tak pojmowanego dobrostanu zawodowego: stan przyjemności (afekt pozytywny i negatywny) i aktywacji (napięcie i energia) (np. Watson i Tellegen, 1985). Afekt pozytywny charakteryzuje się takimi stanami emocjonalnymi jak entuzjazm, energia i szczęście, natomiast – negatywny cechuje złość, strach i zdenerwowanie. Badania, wykorzystujące zaawansowane metody statystyczne, wykazały, że stan przyjemności ma większe znaczenie dla dobrostanu zawodowego niż wymiar aktywacji (Warr, 2007).

W perspektywie drugiej – afektywno-poznawczej – dobrostan zawodowy odnosi się do wypalenia zawodowego i zaangażowania w pracę, które są umieszczone na dwóch wymiarach: energii i identyfikacji z pracą (González-Romá i in., 2006). Wypalenie zawodowe jest chronicznym negatywnym stanem psychicznym wynikającym z pracy zawodowej, który ma zdaniem Bakker i Demerouti (2008) strukturę dwuczynnikową: wyczerpanie (wyczerpanie zasobów emocjonalnych) i dystans psychiczny (cyniczny stosunek do pracy)²¹. Dowiedziono, że wyczer-

²⁰ W literaturze polskiej poświęconej problematyce dobrostanu doświadczanego przez jednostkę w kontekście pracy zawodowej stosuje się różne jego określenia. Przykładowo określa się go jako dobrostan zawodowy, dobrostan pracowniczy, dobrostan w pracy czy dobrostan związany z pracą. Ponieważ stosowanie tych pojęć jest sprawą umowną, będę stosowała je zamiennie.

²¹ Należy zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu wciąż dominuje myślenie o wypaleniu zawodowym jako trójobjawowym syndromie, na który składa się wyczerpanie (spadek energii i utrata sił fizycznych), cynizm (zdyktansowanie wobec całego środowiska pracy) i brak poczucia osiągnięć zawodowych (Maslach i Leiter, 2011). Jednakże wyniki prowadzonych badań systematycznie pokazują, że poczucie braku osiągnięć zawodowych najsłabiej koreluje ze stresem i cechuje go niższy poziom rzetelności w stosunku do dwóch pozostałych (Bakker i in., 2003; por. Mańkowska, 2018). Dlatego inni badacze zaproponowali dwuczynnikową strukturę wypalenia zawodowego: wyczerpanie i dystans psychiczny (Demerouti i Bakker, 2008). Pomimo wielości prób operacjonalizacji zjawiska i wielu narzędzi pomiaru wypalenia (Baka i Basińska, 2016; Chirkowska-Smolak i Kleka, 2011; Jaworowska, 2014) wciąż brakuje spójnej wiedzy w tym zakresie (Mańkowska, 2018).

panie i wigor odnoszą się do wymiaru „energii”, a dystans psychiczny i oddanie się pracy – do wymiaru „identyfikacja z pracą” (González-Romá i in., 2006). Natomiast zaangażowanie w pracę charakteryzuje wigor (wysoki poziom energii), oddanie się pracy (silna identyfikacja z pracą) i zaabsorbowanie (pełne skupienie na wykonywanej pracy) (Schaufeli i in., 2002).

Trzecia perspektywa dobrostanu zawodowego zwana integracyjną ujmuje go jako wielowymiarowy konstrukt złożony z trzech wymiarów pozytywnych – zaangażowanie w pracę, szczęście w pracy i satysfakcja z pracy – oraz dwóch negatywnych – pracoholizm i wypalenie zawodowe. W dalszej części podrozdziału szerzej ją opiszę.

Obok pojęcia dobrostanu zawodowego w literaturze funkcjonuje pojęcie dobrostanu nauczyciela (*teacher well-being*). Hascher i Waber (2021) dokonali przeglądu istniejących badań w tym zakresie i wyłonili pięć obszarów badawczych różniących się pod względem sposobu definiowania i operacjonalizowania dobrostanu nauczyciela: (1) psychologia dobrostanu (*psychology of well-being*), (2) psychologia pozytywna, (3) psychologia pracy i organizacji, (4) dobrostan nauczyciela (*teacher well-being*), (5) badania nad zdrowiem (*health science*).

W pierwszym obszarze badań kategoria dobrostanu postrzegana jest jako subiektywny (*subjective well-being*), wielowymiarowy konstrukt złożony z aspektów pozytywnych i negatywnych oraz czynników emocjonalnych i poznawczych. Przykładowo, subiektywny dobrostan definiuje się jako poznawczą i afektywną ocenę życia danej osoby (Diener i in., 1999).

Z kolei w psychologii pozytywnej podkreśla się rolę dobrostanu w rozwoju człowieka i społeczeństwa oraz jego związku z poczuciem osobistego sukcesu (Seligman, 2018). Miarą dobrostanu jest osiągnięcie tego, co jest warte starań. Z tej perspektywy istotna jest aktywność i praca jednostki nad celami związanymi z realizowaniem podstawowych wartości takich jak mądrość, odwaga, miłość, sprawiedliwość, wstrzemięźliwość i duchowość, które zapewniają jednostce samorealizację. Na przykład Martin Seligman (2018) zaproponował wielowymiarowy model dobrostanu złożony z pięciu komponentów – pozytywne emocje, zaangażowanie, relacje, znaczenie i osiągnięcia.

W psychologii pracy i organizacji sposób definiowania dobrostanu nauczyciela odnosi się do sytuacji zawodowych i opiera się częściowo na koncepcjach zaczerpniętych z psychologii dobrostanu. Pionierem badań nad dobrostanem w pracy był Peter Warr (1994a), który opisał go za pomocą pięciu wymiarów: dobrostan afektywny w odniesieniu do pracy, aspiracje, autonomia, kompetencje i optymalne funkcjonowanie. Nowsze ujęcie bazuje na teorii wymagania w pracy – zasoby

(Bakker i Demerouti, 2007). Ujawnia ono wieloaspektową naturę dobrostanu w pracy. Bakker i Oerlemans (2012) zaprezentowali ją w modelu kołowym, który jest kombinacją dwóch wymiarów: stanu przyjemności i aktywacji. Emocje pozytywne o wysokiej aktywacji odnoszą się do wymiaru zaangażowania w pracę (podekscytowanie). Emocje negatywne o wysokiej aktywacji charakteryzują pracoholizm (rozniewanie). Z kolei negatywne emocje o małej aktywacji wskazują na wypalenie zawodowe (przygnębiecie), a pozytywne emocje o małej aktywacji – satysfakcję z pracy (zadowolenie).

Podobnie jak w omówionym wyżej podejściu czwarty obszar badawczy konceptualizuje dobrostan nauczyciela w kontekście warunków pracy. W sposób szczególny jednak odnosi je do zawodu nauczyciela. Na przykład Joan Van Horn i współautorzy (2004), opierając się na konceptualizacji Carol Ryff (1989) i Warra (1994a), zaproponowali wielowymiarowy model dobrostanu zawodowego (*occupational well-being*) złożony z różnych wymiarów pracy: afektywnego, motywacyjnego, behawioralnego, poznawczego i psychosomatycznego. Mimo że model ten został zaprojektowany dla specyficznego kontekstu pracy nauczycieli, badacze nie sformułowali precyzyjnej definicji dobrostanu (nauczyciela). Niejasne są zatem podstawy wyłonienia poszczególnych wymiarów zaproponowanego przez nich modelu. Konieczne wydaje się zatem zbadanie relacji pomiędzy wskazanymi wymiarami dobrostanu.

W badaniach nad zdrowiem koncepcja dobrostanu opiera się na definicji sformułowanej przez Światową Organizację Zdrowia. Zgodnie z tą definicją dobrostan traktuje się jako element zdrowia psychicznego, na które składa się zdolność do radzenia sobie z trudnościami generowanymi przez środowisko zewnętrzne oraz indywidualny rozwój i ocena poznawcza.

Do pomiaru dobrostanu nauczyciela wykorzystuje się różne konstrukty psychologiczne. Przykładowo wcześniej zrealizowane badania dotyczące poczucia dobrostanu związanego z pracą koncentrowały się przede wszystkim na jego negatywnych aspektach, takich między innymi jak stres, niski poziom zadowolenia z pracy czy wyczerpanie emocjonalne (Tsouloupas i in., 2010; por. Maslach i Leiter, 2011; Sęk, 2009). Tak ujmowany nauczycielski dobrostan wynikał z przyjęcia jego rozumienia w obszarze psychologii klinicznej, w której zdrowie psychiczne traktuje się jako brak psychopatologii (Keyes, 2005). Niemniej wraz z rozwojem psychologii pozytywnej można spotkać przykłady operacjonalizacji nauczycielskiego dobrostanu przez miary takie jak na przykład: (1) przekonania o własnej skuteczności nauczyciela (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001), (2) satysfakcja z pracy (Klassen i Chiu, 2010; Skaalvik i Skaalvik, 2011, 2015, 2017)

czy (3) zaangażowanie w pracę (Hakanen i in., 2006). Dobrostan był też rozumiany jako niski poziom wyczerpania i wysoki poziom zadowolenia z pracy (Klusmann i in., 2008). Co więcej, przegląd badań w zakresie dobrostanu nauczyciela wskazuje, że znaczna większość badaczy stosowała narzędzia, które dotyczyły ogólnego dobrostanu (Hascher i Waber, 2021). Jedynie w kilku badaniach ilościowych wykorzystano skale, które bezpośrednio były poświęcone dobrostanowi nauczyciela z wyraźnym odniesieniem pozycji lub skal do zadań w tym zawodzie, takich jak na przykład nauczanie, interakcja z uczniami i rodzicami, współpraca z innymi nauczycielami lub z dyrektorem (np. Collie i in., 2011).

Z dokonanego przeglądu ukazującego różnorodność konceptualizacji i operacjonalizacji dobrostanu zawodowego można wyciągnąć trzy wnioski. Po pierwsze, brak jest zgody co do tego, w jaki sposób konceptualizować i operacjonalizować dobrostan w pracy. Do jego pomiaru wykorzystuje się bowiem różne konstrukty psychologiczne, takie na przykład jak: wypalenie zawodowe, zaangażowanie w pracę, pracoholizm, przeżywane przez pracowników emocje. Po drugie, nie ma jednej uzgodnionej definicji dobrostanu zawodowego. Niemniej wydaje się, że dobrostan należy rozumieć jako konstrukt złożony z wielu odrębnych, ale powiązanych ze sobą wymiarów, w którym te pozytywne przeważają nad negatywnymi (Hascher i Waber, 2021). Po trzecie, mając na uwadze fakt, że w latach 1996–2004 przegląd artykułów opublikowanych w czołowych amerykańskich pismach z nurtu psychologii pracy poświęcono w 94% identyfikacji negatywnych czynników w pracy (Schaufeli i Salanova, 2007), skupiam się na pozytywnych stronach funkcjonowania nauczycieli w pracy. Czerw (2017, s. 57) zauważa, że „pewnym nadużyciem wydaje się wykorzystywanie wypalenia zawodowego wprost jako miary dobrostanu w pracy. (...) Sam fakt braku wypalenia zawodowego nie świadczy jeszcze o zaangażowaniu”.

Na dobrostan zawodowy – w moich badaniach – składają się zarówno czynniki motywacyjne i emocjonalne (satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu), jak i czynniki zdrowotne (stan zdrowia). Oczywiście zdaję sobie sprawę, że wybór ten nie jest ani wyczerpujący, ani wolny od problemów. Satysfakcja z pracy jest jednym z najczęściej pojawiających się pojęć związanych z dobrostanem zawodowym – odnosi się do pozytywnej (lub negatywnej) oceny pracy bądź sytuacji zawodowej – oraz postrzeganego stopnia „spełnienia się” w środowisku organizacyjnym. Zaangażowanie w pracę jest uważane za ważny konstrukt organizacyjnego dobrostanu, który sprzyja efektywnemu podejściu do wymagań zawodowych. Wysokie zaangażowanie w pracę wiąże się z chęcią pozostania w danej organizacji oraz z wysokim poziomem wydajności (Hakanen i in., 2006). Ponadto dotychczasowe badania pokazały, że znacznie rzadziej w taksonomii

dobrostanu zawodowego wykorzystuje się albo wręcz pomija przywiązanie do organizacji/zawodu (Klassen i Tze, 2014). Tymczasem badacze na gruncie zarówno teoretycznym, jak i praktycznym podkreślają znaczenie poszukiwań odnoszących się do natury, przyczyn i skutków przywiązania (Bakker i in., 2011; Schaufeli i Tavis, 2014). Za ważne wskaźniki relacji jednostka–organizacja uznano bowiem zarówno przywiązanie pracownika do organizacji i jego identyfikację z nią, jak i zaangażowanie w pracę (Bakker i in., 2011; Hallberg i Schaufeli, 2006). Ponadto choć stan zdrowia nie jest tożsamy z poczuciem dobrostanu, to stanowi ważny element kształtujący jego poziom. Pozytywna bądź negatywna ocena własnego stanu zdrowia w oczywisty sposób wyznacza ogólny poziom satysfakcji, chęci działania i zaangażowania. Dlatego uznałam, że obraz dobrostanu pozbawiony stanu zdrowia byłby niepełny. Celowe więc wydaje się włączenie samooceny stanu zdrowia jako elementu dobrostanu analizowanego w ramach teorii JD-R.

3.1.1. Satysfakcja z pracy

W nurcie badań pedagogicznych nad funkcjonowaniem zawodowym problematyka satysfakcji i zadowolenia z pracy jest szczególnie ważna. W polskiej literaturze naukowej poświęconej satysfakcji nauczycieli z pracy kluczowe wydają się trzy pozycje książkowe: Anny Wiłkomirskiej (2002), Stanisława Korczyńskiego (2017) i Beaty Jakimiuk (2017). Dostępne są również badania i refleksje teoretyczne dotyczące obszaru edukacyjnego pośrednio związane z badanym zagadnieniem lub koncentrujące się na wybranym wycinku tej tematyki (np. Bajcar i in., 2011; Karłyk-Ćwik, 2020; Lisowska, 2017; Michalak, 2007; Tucholska, 1999; Wiśniewski, 1990).

Jak zauważa Wiesław Wiśniewski (1990, s. 85) „(...) skutki poczucia satysfakcji zawodowej lub jej braku u nauczycieli mają większe w skali społecznej znaczenie niż skutki tego poczucia u osób pracujących w większości innych zawodów (...) przesądzają bowiem o tym, jakich będziemy mieli następców”. Ważność tej problematyki w grupie nauczycieli potwierdza Michalak (2007), stwierdzając, że poziom odczuwanego zadowolenia zawodowego może być przyczyną ogólnych zachowań wobec otoczenia oraz wpływać na stosunek nauczycieli do innych jednostek. Niemniej nurt badań poświęconych zadowoleniu i satysfakcji z pracy jest niezwykle złożony. Przegląd definicyjny zadowolenia i satysfakcji z pracy, i sposobów ich pomiaru zawiera wiele prac (Balicki, 1997; Juchnowicz, 2014; Korczyński, 2017; Lewicka, 2010; Wudarszewski, 2013, 2016; Zalewska, 2001, 2003). Dlatego zasygnalizuję ich najważniejsze ustalenia.

Zwykle precyzowanie pojęć rozpoczyna się od analiz słownikowych. Na przykład w *Słowniku socjologicznym* przez satysfakcję rozumie się silne uczucie

zadowolenia i przyjemności, które wynika z zaspokojenia potrzeb i pragnień (Olechnicki i Załęski, 1997). W *Słowniku języka polskiego* zadowolenie jest definiowane jako uczucie przyjemności doznawane z powodu tego, że spełniły się jakieś pragnienia, że coś się powiodło, satysfakcja z jakiegoś powodu (Szymczak, 1995). Zarówno satysfakcji, jak i zadowoleniu przypisuje się znak dodatni. Ujęcia słownikowe zamiennie używają terminów „satysfakcja” i „zadowolenie”, w przeciwieństwie do literatury i opracowań naukowych (por. Bańka, 2002; Juchnowicz, 2014; Karney, 2007; Kunecka, 2016), acz z pewnymi wyjątkami (por. Bartkowiak, 2009; Czajka, 1984).

Podstawę do teoretycznego rozróżnienia tych dwóch pojęć daje między innymi dwuczynnikowa teoria zespołu Fredericka Herzberga (1959) zakładająca istnienie dwóch różnych wymiarów opisywanych przez bieguny: zadowolenie – brak zadowolenia oraz niezadowolenie – brak niezadowolenia, które są od siebie niezależne (za: Zalewska, 2003; por. Kunecka, 2016). Nie zawsze bowiem praca dająca pracownikowi zadowolenie jednocześnie będzie dostarczać mu satysfakcji (Korczyński, 2017). Elementem różnicującym zadowolenie i satysfakcję jest trwałość i czas ich występowania. O ile zadowolenie z pracy może mieć charakter chwilowy oraz zmienny, o tyle satysfakcja („silne uczucie zadowolenia”) jest trwałą reakcją doświadczaną w trakcie pracy i w stosunku do pracy, związaną z długotrwałym okresem zadowolenia (por. Bańka, 2002). Przy takim założeniu zadowolenie z pracy jest warunkiem koniecznym do osiągnięcia satysfakcji i jest szerszą kategorią niż zadowolenie (Juchnowicz, 2014; Wudarzewski, 2013, 2016). Warto dodać, że zarówno satysfakcja, jak i zadowolenie to stany subiektywne będące wynikiem indywidualnej percepcji i odczuć jednostki (Żechowska, 1978), które są kształtowane przez czynniki sytuacyjne i podmiotowe oraz ich wzajemną interakcję.

Kolejna perspektywa koncepcyjna i badawcza różnicująca satysfakcję i zadowolenie z pracy odnosi się do kryterium oceny. Satysfakcja z pracy jest zazwyczaj zjawiskiem pozytywnym, które albo nie występuje w ogóle, albo występuje z różnym nasileniem pozytywnym (Wudarzewski, 2016). Natomiast zadowolenie może przybierać różne nasilenie, od skrajnie negatywnego poprzez umiarkowany aż do skrajnie pozytywnego (Korczyński, 2017).

W piśmiennictwie naukowym akcentuje się różne aspekty satysfakcji z pracy – poznawcze, emocjonalne i procesowe. Jednym z najczęściej przytaczanych sposobów rozumienia satysfakcji z pracy jest perspektywa koncepcyjna Edwina Locke’a (1976). Satysfakcja z pracy jest przyjemnym lub pozytywnym stanem emocjonalnym, będącym rezultatem oceny własnej pracy bądź doświadczeń z nią związanych (Locke, 1976). Ta definicja stanowi podstawę do dalszych rozważań

nad dookreśleniem tego pojęcia. Satysfakcja z pracy w ujęciu poznawczym jest rozumiana jako swoista postawa jednostki w (i wobec) pracy związana z trwałymi doświadczeniami w trakcie pracy (Zalewska, 2002). Innymi słowy, określa, co jednostka myśli o swojej pracy i jak ją ocenia. W kontekście zawodu nauczyciela satysfakcja to zbiór ocen i postaw „wobec różnych aspektów roli i praktyki zawodowej” (Wiłkomirska, 2002, s. 119). Poznawczy aspekt satysfakcji jest zazwyczaj konceptualizowany albo jako średnia wartości poszczególnych składników pracy, albo jako zestaw cząstkowych czynników zadowolenia w zakresie relacji interpersonalnych, wynagrodzenia, rozwoju, komunikacji, stabilności i treści pracy (por. Bajcar i in., 2011; Juchnowicz, 2014)²². Przyjmuje się, że można ocenić ogólną satysfakcję z pracy, stosując pojedyncze pytania (np. „W jakim stopniu jesteś zadowolony/a ze swojej pracy?”, Brief i in., 1998) lub skale złożone z kilku pozycji (np. „W sumie jestem zadowolony z pracy”; *Michigan Organizational Assessment Questionnaire Satisfaction Subscale*). Niemniej ogólna satysfakcja z pracy nie jest sumą satysfakcji różnych składników środowiska pracy. Wiele badań wskazuje na niski poziom korelacji ($r = 0,3$) między sumą satysfakcji z różnych składowych a odpowiedzią na jedno ogólne pytanie (za: Zalewska, 2003).

Aspekt emocjonalny satysfakcji z pracy informuje o tym, co osoba czuje w pracy. Określany jest on jako względnie stałe uczucia jednostki w (wobec) pracy (Zalewska, 2001). Wiąże się z uczuciową reakcją przyjemności lub przykrości, powstałą w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji czy ról zawodowych (Bańka, 2002). Jedni badacze w bardzo prosty sposób dokonują pomiaru emocjonalnego aspektu zadowolenia z pracy poprzez ocenę na kontinuum zadowolenie – niezadowolenie. Inni stosują bardziej zaawansowane metody, sięgając po analizy zmiennych latentnych. W jednym z klasycznych już badań wyłoniono na przykład dwa niezależne wymiary emocjonalne – afekt pozytywny i afekt negatywny (Watson i Clark, 1984). Pierwszy wymiar to pozytywne emocje, których wysoki poziom wyraża się poprzez podekscytowanie i entuzjazm, a niski przejawia się spadkiem energii i zmęczeniem. Drugi wymiar to emocje negatywne, których wysoki poziom powoduje rozdrażnienie i zdenerwowanie, a poziom niski – spokój i odprężenie. W większości przypadków mamy do

²² Ciekawą systematyzację, na podstawie dorobku przywoływanego w piśmiennictwie w latach 1959–2011, potencjalnych 64 składników i odpowiadających im 17 wymiarów badawczych satysfakcji z pracy przedstawia Wudarzewski (2016). Ta umowna i, jak stwierdza sam autor, modułowa propozycja czynników satysfakcji z pracy potwierdza, że nie ma wyraźnych zmian w składnikach satysfakcji w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, a wcześniej skonstruowane narzędzia badawcze są współcześnie stosowane (Wudarzewski, 2016).

czynienia z występowaniem umiarkowanych intensywności obu wymiarów, a tylko w kilku przypadkach występuje duże nasilenie afektu zarówno pozytywnego, jak i negatywnego (Watson i Clark, 1984). Jednymi z najczęściej stosowanych skal do badania emocji i odczuć są: (1) Skala Afektu w Pracy (*Job Affect Scale*) (Brief i in., 1998) w adaptacji Zalewskiej (2002), (2) Minnesocki Kwestionariusz Satysfakcji (*Minnesota Satisfaction Questionnaire*) (Weiss, Davis i England, 1967) zaadaptowany i opublikowany w książce Anny Jachnis (2008).

Aspekt procesowy satysfakcji z pracy odnosi się do stopnia dopasowania osobistych aspiracji i oczekiwań pracownika do rzeczywistej sytuacji w pracy (za: Wudarzewski, 2016; por. Wilkomirska, 2002). W tym ujęciu wyróżniono sześć różnych typów satysfakcji z pracy jako reakcji na określone działania: progresywny, stabilny, zrezygnowany, pseudosatysfakcja, stabilny brak satysfakcji i konstruktywny brak satysfakcji. Satysfakcja z pracy lub jej brak są pochodnymi trzech podstawowych procesów: (1) porównania sytuacji w pracy z aspiracjami jednostki; (2) rozwoju/utrzymania/spadku poziomu aspiracji; (3) rozwiązania/nierozwiązania problemu lub odrzucenia i wyparcia problemu w przypadku niezadowolenia. Wynik porównania rzeczywistej sytuacji w pracy z osobistym poziomem aspiracji może być korzystny albo niekorzystny. W pierwszym przypadku (wynik porównania jest pozytywny) dochodzi do stabilizacji zadowolenia, co w efekcie prowadzi do satysfakcji typu (1) progresywnego (wzrost poziomu aspiracji pracownika) lub (2) stabilnego (utrzymany poziom aspiracji). W drugim przypadku (wynik porównania jest niekorzystny) występuje niestabilne niezadowolenie, którego rezultatem może być (1) spadek poziomu aspiracji, przekładający się na wystąpienie zrezygnowanego typu satysfakcji z pracy (dopasowanie aspiracji do rzeczywistej sytuacji i osiągnięcie zadowolenia przez zmniejszenie aspiracji wyjściowych) lub (2) utrzymanie poziomu aspiracji, co przekłada się na trzy możliwe zachowania pracownika: (a) odrzucenie i wyparcie problemu prowadzące do wystąpienia pseudosatysfakcji (zniekształcona percepcja sytuacji), (b) niepodjęcie prób rozwiązania problemu skutkujące wystąpieniem stabilnego braku satysfakcji, (c) podjęcie prób rozwiązania problemu prowadzące do konstruktywnego braku satysfakcji (za: Wudarzewski, 2016).

Podsumowując, chociaż analiza literatury przedmiotu pokazała wielość prób zdefiniowania satysfakcji z pracy, to do tej pory nie udało się ani wypracować wspólnej definicji, również w kontekście zawodu nauczycielskiego (Evans, 1997), ani stworzyć jednej teorii satysfakcji. Jedną z przyczyn jest to, że chociaż w definicjach podkreślano rolę aspektu emocjonalnego (jak bardzo osoba lubi pracę), to w badaniach zazwyczaj szacowano aspekt poznawczy satysfakcji z pracy

(co myśli i jak ocenia swoją pracę). Okazało się, że te dwa aspekty satysfakcji z pracy wcale nie muszą pozostawać ze sobą w harmonii, zależą bowiem od innych czynników i wywołują odmienne skutki (Brief i in., 1998; Zalewska, 2001). W konsekwencji aspekt poznawczy i emocjonalny zadowolenia z pracy badano niezależnie od siebie (Zalewska, 2002). Drugą z przyczyn jest to, że zadowolenie z pracy może być albo ogólne (rozumiane jako ogólna postawa wobec pracy), albo partykularne/częstkowe (specyficzna reakcja przyjemności związana z konkretnym czynnikiem pracy, np. wymaganiami stawianymi przez pracę czy strukturą nagród) (Bańka, 2002). Poszczególne zadowolenia częstkowe mogą być niezależne od siebie (Derbis i Bańka, 1998). Z jednej strony pracownik może być zadowolony z wynagrodzenia, jakie otrzymuje w ramach wykonywanej pracy, a z drugiej – niezadowolony z jakości relacji interpersonalnych i ogólnej atmosfery w organizacji. Badanie zadowolenia z kilku jakościowo różnych wymiarów postawy wobec pracy umożliwi między innymi: (1) zidentyfikowanie sfer, z jakich pracownicy są najbardziej czy najmniej zadowoleni, (2) badanie relacji między satysfakcją z poszczególnych składników a pojedynczym stwierdzeniem mierzącym ogólną satysfakcję z pracy (Zalewska, 2003).

3.1.2. Zaangażowanie w pracę

W literaturze funkcjonują trzy odmienne sposoby rozumienia zaangażowania w pracę. Pierwsze uznaje zaangażowanie w pracę za przeciwległy biegun wypalenia (Maslach i in., 2001). Zaangażowanie w pracę charakteryzuje wysoki poziom energii, poświęcenie się pracy i skuteczność w radzeniu sobie z jej wymogami jako bezpośrednimi przeciwieństwami trzech wymiarów wypalenia – wyczerpania, cynizmu i poczucia braku osiągnięć zawodowych (Maslach i Leiter, 2011). O ile w trudnych sytuacjach pracownicy zaangażowani doświadczają wyzwania w pracy, o tyle wypaleni doświadczają stresu i napięcia. W konsekwencji zaangażowanie w pracę można mierzyć za pomocą kwestionariusza MBI (GS) jako przeciwstawny wzorzec punktacji wypalenia: niskie wyniki na skali wyczerpania i cynizmu oraz wysokie na skali poczucia osiągnięć zawodowych (Maslach i in., 2001).

W drugim sposobie rozumienia zaangażowanie w pracę uznaje się za samodzielny, odrębny konstrukt. Wykazano, że zaangażowanie nie stanowi prostego przeciwieństwa wypalenia zawodowego (Bakker i in., 2011). Chociaż zaangażowanie w pracę jest negatywnie związane z wypaleniem zawodowym (Schaufeli i in., 2002), to utrata zaangażowania nie musi oznaczać wypalenia zawodowego (Schaufeli i Salanova, 2011), nie mamy bowiem do czynienia z jednym dwubiegunowym wymiarem: zaangażowanie – wypalenie, a dwoma wymiarami:

zaangażowaniem i wypaleniem. Zaangażowanie w pracę jest definiowane w tym podejściu jako względnie stały afektywno-poznawczy stosunek do obowiązków, zachowań i obiektów związanych z pracą (opis doświadczeń jednostki będących rezultatem pracy) (Bakker i in., 2008). Składa się ono z trzech komponentów: wigoru (*vigor*), oddania (*dedication*) i zaabsorbowania (*absorption*)²³. Wigor charakteryzuje się wysokim poziomem energii, entuzjazmem do podejmowania wysiłku w pracy, jak również kontynuowania pracy nawet w obliczu trudności. Oddanie to utożsamianie się z pracą i poczucie, że jest ona ważna, z równoczesnym odczuwaniem dumy, pasji, sensu, motywacji i traktowaniem pracy jako wyzwania. Zaabsorbowanie oznacza koncentrację i całkowite pochłonięcie przez pracę przy niezauważaniu upływu czasu, ale z zachowaniem możliwości zaprzestania działania (Bakker i in., 2008; Schaufeli i in., 2002).

Trzeci sposób rozumienia zaangażowania w pracę odwołuje się do podejścia dotyczącego zaspokajania potrzeb (*need-satisfying approach*). W ten sposób pojęcie zaangażowania w pracę rozumie William Kahn (1990). Zaangażowanie w pracę to stan „wsiąknięcia w pracę” odniesiony do pełnienia ról zawodowych. Zaangażowany pracownik kieruje swoją energią na fizyczne, poznawcze i emocjonalne odgrywanie roli; wkłada więcej wysiłku w swoją pracę, ponieważ się z nią identyfikuje. Według Kahna (1990) istnieje dynamiczna, dialektyczna relacja między pracownikiem, który wkłada osobistą energię (fizyczną, poznawczą, emocjonalną i psychiczną) w pełnienie ról zawodowych, a rolą zawodową, która pozwala mu na „wyrażenie siebie”. Podobnie zaangażowanie w pracę rozumieją inni badacze (Ghafoor i in., 2011), sprowadzając je do dwóch wymiarów – (1) uwagi (*attention*) mierzonej częstością czasu, jaką jednostka poświęca na pełnienie roli, oraz (2) oddania się pracy/zaabsorbowania (*absorption*), której wskaźnikiem jest stopień koncentracji na pełnieniu roli zawodowej. Te dwie perspektywy odróżnia odniesienie zaangażowania albo do czynności zawodowych (Bakker i in., 2003; Schaufeli i in., 2002), albo do roli zawodowej (Kahn, 1990; Ghafoor i in., 2011).

²³ Podobnie jak w koncepcji przywiązania do organizacji, w rodzimej literaturze spotykamy się ze zróżnicowaniem w zakresie tłumaczenia nazw poszczególnych skal: *vigor*, *dedication* i *absorption*. *Vigor* – pierwszy wymiar zaangażowania w pracę – jest tłumaczony przez badaczy jako wigor (Szabowska-Walaszczyk i in., 2011; Derbis i Baka, 2011; Szabowska-Walaszczyk, 2010; Chirkowska-Smolak, 2012; Łaguna i in., 2015). *Dedication* tłumaczy się jako dedykacja (Szabowska-Walaszczyk, 2010), oddanie się pracy (Derbis i Baka, 2011; Chirkowska-Smolak, 2012), oddanie (Szabowska-Walaszczyk i in., 2011; Łaguna i in., 2015). *Absorption* – trzeci wymiar zaangażowania w pracę – jest tłumaczony jako absorpcja (Szabowska-Walaszczyk, 2010; Szabowska-Walaszczyk i in., 2011; Chirkowska-Smolak, 2012), pochłonięcie przez pracę (Derbis i Baka, 2011) czy zaabsorbowanie (Łaguna i in., 2015). W pracy przyjmuję propozycje tłumaczeń zespołu Łaguna (2015).

Warto zaznaczyć, że koncepcja zaangażowania Schaufeliego i współpracowników (2002, 2003) jest jedną z najbardziej znanych, a ich narzędzie do pomiaru (*Utrecht Work Engagement Scale*, UWES) najczęściej używane w literaturze przedmiotu. Chociaż większość badań potwierdza trójczynnikową strukturę skali UWES, to polska adaptacja nie potwierdziła tej struktury (Szabowska-Walaszczyk i in., 2011). Nie powinno to stanowić większego problemu dla badaczy, bo jak twierdzą sami jej autorzy (Schaufeli i in., 2002), ogólny wynik może być czasami bardziej przydatny niż wynik na trzech oddzielnych skalach.

3.1.3. Przywiązanie do organizacji/zawodu

Przywiązanie (*commitment*) jako konstrukt w badaniach nad zachowaniami organizacyjnymi oznacza możliwość tworzenia przez jednostkę więzi przywiązania do na przykład: celów zawodowych, pracy, zawodu czy rodziny (Bańka, 2002). Początkowo przywiązanie opisywano jako tendencję do pozostawania w organizacji ze względu na spostrzegane koszty jej opuszczenia i zauważono współwystępowanie nie tylko różnych obiektów przywiązania, lecz także różnych jego form: afektywnego, poznawczego i behawioralnego (Becker, 1960). Równoległe rozwijało się drugie podejście do przywiązania traktujące je jako postawę wobec pracy związaną z indywidualnym zaabsorbowaniem organizacją oraz silną identyfikacją z nią jednostki (Porter i in., 1974; Mowday, Steers i Porter, 1979). We wczesnych pracach nad przywiązaniem do organizacji ujmowano je jako konstrukt jednowymiarowy, koncentrujący się jedynie wokół dwóch aspektów pracy (tj. absencji i fluktuacji), obejmujący trzy różne elementy: gotowość do podjęcia wysiłków na rzecz organizacji, silne pragnienie przynależności do organizacji oraz wiarę w słuszność wartości i celów organizacji (Mowday i in., 1979). Późniejsze badania doprowadziły do sporu o strukturę przywiązania dotyczącego tego, czy jest ona jedno- czy wieloczynnikowa (Meyer i Allen, 1991; Meyer, Allen i Smith, 1993).

Jedną z najczęściej analizowanych w literaturze przedmiotu koncepcji teoretycznych wyjaśniających obszar funkcjonowania zawodowego jest model trójczynnikowego przywiązania organizacyjnego/do organizacji (*organizational commitment*) Johna Meyera i współpracowników (1991). Przywiązanie do organizacji składa się z trzech komponentów: afektywnego (*affective commitment*), normatywnego (*normative commitment*) i kontynuacyjnego (*continuance commitment*)²⁴.

²⁴ W rodzimej literaturze spotykamy się ze zróżnicowaniem w zakresie tłumaczenia nazw poszczególnych skal. Pierwsza z nich – *affective commitment* – jest głównie tłumaczona jako

Przywiązanie afektywne odnosi się do emocjonalnego angażowania się pracownika w sprawy organizacji. Pracownicy czują się dopasowani i odczuwają potrzebę posiadania fizycznego oraz psychicznego komfortu bycia w danej organizacji. Z kolei przywiązanie normatywne bazuje na moralnym poczuciu obowiązku pozostawania w organizacji oraz na przekonaniu, że należy być lojalnym wobec niej. Przywiązanie kontynuacyjne ma zaś charakter instrumentalny i jest związane z przekonaniem o potrzebie pozostania w organizacji i rozważenia kosztów związanych z jej opuszczeniem (Meyer i in., 1993). Wymiar ten oddaje rodzaj „bezwładu” stanowiącego efekt swoistej kalkulacji zysków i potencjalnych strat (Bartkowiak i Krugielka, 2015).

Badacze uznają, że związek jednostki z organizacją należy rozpatrywać raczej jako komponenty przywiązania niż jego typy (Meyer i Allen, 1991). Jednostka może być do organizacji silnie emocjonalnie przywiązana (afektywnie), a jednocześnie może odczuwać potrzebę pozostania w niej (normatywnie). Możliwość identyfikowania się jednostki z organizacją i kontynuowania z nią (romantycznego) związku powoduje u niej dodatnie stany emocjonalne (np. zadowolenie). Z kolei pracownicy z silnie rozwiniętym przywiązaniem normatywnym i kontynuacyjnym – odpowiednio „powinni” i „muszą” pozostać w organizacji (przywiązanie-unikanie) (Frank i Brandstätter, 2002). Te dwa komponenty przywiązania (normatywny i kontynuacyjny) są związane z unikaniem negatywnych bodźców, mogących być wynikiem ewentualnego przerwania relacji jednostki z organizacją. Natomiast pracownicy z silnie rozwiniętym afektywnym przywiązaniem do organizacji z własnej woli „chcą” w niej pozostać, co odpowiada motywacji do osiągnięcia bodźców pozytywnych (przywiązanie-dążenie).

Z biegiem czasu ten wzorcowy trójwymiarowy model przywiązania (Meyer i Allen, 1991) nie przystawał do nowej rzeczywistości organizacyjnej i zawodowej, w tym zmian strukturalnych na rynku pracy (tj. niepewności jutra, rotacji pracy, redukcji zatrudnienia, nieprzewidywalności wzrostu zapotrzebowania na siłę

przywiązanie afektywne (Bańka, Wołowska i Bazińska, 2002; Baka, 2012; Chirkowska-Smolak, 2012; por. Łaguna i in., 2015) bądź rzadziej emocjonalne (Szabowska-Walaszczyk, 2010). Drugi z wymiarów – *normative commitment* – jest tłumaczony zazwyczaj jako przywiązanie normatywne (Bańka i in., 2002; Baka, 2012; Chirkowska-Smolak, 2012; por. Łaguna i in., 2015), niekiedy moralne (Szabowska-Walaszczyk, 2010). Trzeci wymiar – *continuance commitment* – przysparza najwięcej różnic w zakresie jego tłumaczenia. Badacze określają go jako przywiązanie trwałe (Bańka i in., 2002), przywiązanie trwania (Baka, 2012), przywiązanie trwałości (Chirkowska-Smolak, 2012a), przywiązanie inercyjne czy normatywne (Szabowska-Walaszczyk, 2010). Łaguna i współpracownicy (2015) proponują wymiar ten tłumaczyć jako przywiązanie kontynuacyjne, które wydaje się najbardziej zbliżone do oryginału (por. Hauziński i Bańka, 2013).

roboczą) (Wołowska, Bańka i Bazińska, 2010), co dało asumpt do wyodrębnienia takich konstruktów jak na przykład przywiązanie do zawodu (*occupational commitment*) (Bańka i Wołowska, 2007). Założono bowiem, że osoby mogą być przywiązane do zawodu, natomiast niekoniecznie do organizacji. Warto podkreślić, że chociaż przywiązanie do organizacji i przywiązanie do zawodu stanowią oddzielne pojęcia (Billingsley i Cross, 1992; Bogler i Somech, 2004; Somech i Bogler, 2002), to jednak wyniki metaanaliz (Wallace, 1993) wskazały na umiarkowanie silny, pozytywny związek między tymi rodzajami przywiązania, potwierdzając tym samym ich kompatybilność.

W rodzimej literaturze znana jest skala przywiązania do zawodu skonstruowana przez Aleksandra Hauzińskiego i Augustyna Bańkę (2013). Składa się ona z czterech komponentów: afektywnego, trwałego, normatywnego i lojalnościowego. Jej struktura jest wzorowana na skali przywiązania do organizacji i zawodu autorstwa Meyera i współpracowników (1991, 1993). Badacze przetestowali trzy różne modele – jednoczynnikowy, trzyczynnikowy i czteroczynnikowy (Hauziński i Bańka, 2013). Konfirmacyjne analizy czynnikowe pokazały, że najlepsze parametry dopasowania modelu do danych empirycznych ma model czteroczynnikowy, chociaż rozwiązanie trzyczynnikowe wciąż znajduje potwierdzenie swojej adekwatności (Hauziński i Bańka, 2013).

Nie budzi wątpliwości fakt, że pracownicy o wysokim poziomie przywiązania osiągają pozytywne wyniki pracy, co przekłada się na ich efektywność i lojalność (Mahal, 2012). Przywiązani pracownicy są bardziej skłonni inwestować w pracę oraz poświęcać więcej energii i czasu na osiągnięcie celów organizacyjnych (Joo i Park, 2010; Meyer i in., 2002; Youssef i Luthans, 2007). Przywiązaniu do organizacji towarzyszy większe pragnienie inwestowania w pracę, wyższa satysfakcja (McInerney i in., 2015) oraz wyższa wydajność (Fu i Deshpande, 2014).

3.1.4. Zdrowie

Zdrowie jest ostatnim z interesujących mnie wymiarów będących efektem sytuacji pracy i zasobów. Początkowo zdrowie ujmowano jako brak objawów chorobowych i dysfunkcji biologicznych. Model, zwany biomedycznym, skupia się na wykrywaniu patologii i medycynie naprawczej, a zdrowie i choroba są traktowane w nim rozłącznie (Dolińska-Zygmunt, 1996). Chociaż takie podejście do zdrowia wskazuje na redukcjonizm i powoduje dehumanizację oraz uprzedmiotowienie jednostki, to niektóre jego elementy są nadal aktualne i komplementarne wobec innych podejść do zdrowia (Woynarowska, 2007). Późniejsze konceptualizacje zdrowia ujmowały je bardziej holistycznie. Zdrowie zdefiniowano jako stan pełnego

dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego jednostki. To klasyczne już ujęcie zdrowia krytykowane za idealizm, zbytnią ogólność i niejednoznaczność pojęcia dobrostanu (Słońska, 1994; Woynarowska, 2007). Inni autorzy (Słońska i Misiuna, 1993) definiują zdrowie w kategoriach rozwojowo-funkcjonalnych, traktując je z jednej strony jako zasób determinujący wszechstronny rozwój jednostki, a z drugiej jako dyspozycję umożliwiającą skuteczne radzenie sobie z trudnościami życia codziennego. Takie rozumienie zdrowia oznacza, że jest ono czymś własnością, aktualizuje się w różnym stopniu w zależności od sytuacji (Heszen-Niejodek, 1997). W kolejnej perspektywie zdrowie jest rozumiane jako proces przemieszczający się na kontinuum zdrowie-choroba, którego przebieg zależy zarówno od zasobów odpornościowych²⁵, jak i kontekstu społeczno-kulturowego (Antonovsky, 1979). Helena Sęk (1997) definiuje zdrowie jako proces polegający na wykorzystywaniu dostępnych potencjałów w celu sprośtania wymaganiom oraz osiągnięciu celów indywidualnych i społecznych bez przewlekłego zaburzenia dynamicznej równowagi. Jednostka ma do dyspozycji wiele zasobów zdrowotnych istotnych dla ujęcia zdrowia jako procesu (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008a). Na przykład obejmują one zasoby pochodzące ze środowiska biologicznego (np. wydolność fizyczna organizmu) i fizycznego (klimat), które następnie konstytuują zasoby psychiczne (temperament, emocje), duchowe (poczucie sensu, transgresji) czy społeczno-kulturowe jednostki (zwyczaje, tradycje).

W psychologii ogólnej zdrowie jest też traktowane jako jedna z wartości/dóbr jednostki, która wyznacza cele jej aktywności (Tatarkiewicz, 1979; Tomaszewski, 1975). Z badań wynika, że 70% pracowników przemysłu przypisało zdrowiu najważniejszą rangę, przy czym najbardziej konkurencyjnymi dla zdrowia wartościami okazały się miłość i zdrowie rodziny/przyjaciół (Korzeniowska, 1990). Inne reprezentatywne badania (Woynarowska, 2007) pokazały, że osoby przypisują zdrowiu wysokie miejsce w hierarchii wartości, przy czym należy zauważyć, że osoby starsze przypisują zdrowiu większą wartość niż młodszy. Przywołane konceptualizacje zdrowia opisuje i wyjaśnia model holistyczno-funkcjonalny, zakładający, że jednostka jest częścią środowiska, a zdrowie i choroba są sytuowane na jednym kontinuum. Zdrowie jest w nim rozumiane jako proces stałego równoważenia potrzeb jednostki i wymagań otoczenia, a także aktywność jednostki „tworzącej” swoje zdrowie (Juczyński, 2009). Właśnie to dostosowanie cech jednostki do wykonywania zadań specyficznych dla danego okresu jej

²⁵ Zasoby odpornościowe obejmują przykładowo: poziom wsparcia społecznego, strategie radzenia sobie, zaangażowanie, spójność Ja.

życia świadczy o funkcjonalności (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008a). W tym podejściu uwzględnia się pewien zakres zmienności przebiegu różnych właściwości jednostki i środowiska. To zróżnicowanie zdrowia jednostki przejawia się bowiem z jednej strony w różnym poziomie wymagań i posiadanych zasobów, a z drugiej w różnym stopniu tolerowanej zmienności bez powodowania stanu nierównowagi (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008a).

W ramach socjologii zdrowia i modelu socjoekologicznego zdrowie jednostki jest częścią systemów (biosfery, kultury i czterech pól zdrowia, którymi są czynniki biologiczne, zachowania, środowisko fizyczne, środowisko społeczno-kulturowe) i wzajemnych powiązań między nimi (Słońska, 1994). Model ten jest przedstawiany w postaci „mandali zdrowia”, w której jednostka zajmuje centralne miejsce, wokół niej zaś znajdują się rodzina, społeczność i kultura (Woynarowska, 2007). Zdrowie jest tu pojmowane jako proces osiągania dynamicznej równowagi systemów, na przykład pomiędzy potrzebami jednostki a wymaganiami otoczenia. W modelu tym nie neguje się innych definicji zdrowia, lecz łączy w sobie elementy wielu definicji. Najbliższy jest jednak ujęciu zdrowia jako zasobu, który w cyklu życia człowieka podlega rozwojowi bądź regresowi (Heszen i Sęk, 2012).

Owa pluralistyczność w konceptualizacji zdrowia jako stanu, dyspozycji, procesu czy wartości z jednej strony ujawnia jego złożoność i niejednoznaczność, a z drugiej wskazuje na ich komplementarność (Heszen i Sęk, 2012). Koncentracja na różnych aspektach zdrowia uniemożliwia więc przyjęcie jednej, powszechnie obowiązującej jego definicji. Najczęściej zdrowie jest łączone ze sferą somatyczną, a stan zdrowia określa się jako dobry lub zły, lepszy lub gorszy (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008a). Chociaż pojęcie zdrowia jest wieloznaczne, to współczesne konceptualizacje pozwalają na wskazanie pewnych tendencji w jego ujmowaniu. Pierwszą z nich jest poszerzanie się zakresu pojęciowego zdrowia o inne wymiary obok tych już istniejących – biologiczny, psychiczny i społeczny (patrz definicja zdrowia WHO zalecająca uwzględnienie sfery fizycznej, psychicznej i społecznej). Mianowicie zaczęto zwracać uwagę na duchowy wymiar zdrowia, którego istotą jest transcendencja polegająca na wykraczaniu poza aktualnie doświadczane Ja (Heszen-Niejodek, 2003). Po drugie, dostrzegalne jest akcentowanie zmienności zdrowia, zasobów czy potencjału zdrowia w ciągu całego życia. Po trzecie, zauważa się wpływy psychologii pozytywnej, która z jednej strony akcentuje rolę aktywności autokreacyjnej dla zdrowia, z drugiej strony zwraca uwagę na następstwa zdarzeń niekorzystnych, takie jak na przykład choroba czy proces starzenia się. Po czwarte, przypisywanie jednostce odpowiedzialności za własne zdrowie jest tendencją określającą zachowanie jednostki (Heszen i Sęk, 2012).

Ponadto zdrowie może być rozumiane obiektywnie i subiektywnie. Jednostki oceniają zdrowie subiektywnie przez pryzmat własnych norm i oczekiwań (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008a), co może powodować trudności związane z jego pomiarem. Te dwie oceny zdrowia, obiektywna i subiektywna, pomimo znacznego skorelowania zdrowia obiektywnego i subiektywnego, mogą pozostawać ze sobą w konflikcie; mamy wtedy do czynienia ze swoistym paradoksem „zdrowia” (dobra ocena własnego zdrowia, a dane medyczne wskazują na istnienie choroby) czy paradoksem „choroby” (zła ocena własnego zdrowia, a wyniki badań medycznych są w normie).

Przegląd rodzimej literatury wskazuje, że stosunkowo niewiele przeprowadzono badań nad stanem zdrowia nauczycieli, a jeszcze mniej jest danych empirycznych wskazujących na występowanie związków między prężnością, zasobami pracy a zdrowiem. Większość badań koncentruje się na samoocenie stanu zdrowia nauczycieli (Woynarowska-Sołdan i Węziak-Białowolska, 2012), ich stylu życia i zachowaniach (pro)zdrowotnych (Kirenko, 2016; Duda-Zalewska, 2012; Prażmowska i in., 2011; Woynarowska-Sołdan i Tabak, 2013), chorobach przewlekłych czy negatywnych aspektach zdrowia, takich między innymi jak: obciążenia psychospołeczne i wypalenie zawodowe (Sęk, 2009; Tucholska, 2009). W kolejnym badaniu, przeprowadzonym wśród nauczycieli ze szkół różnego typu, wskazano, że większość badanych (77%) oceniała swój stan zdrowia jako dobry i bardzo dobry (Wojnarowska-Sołdan i Węziak-Białowolska, 2012; por. Kocór, 2019; Woynarowska-Sołdan i Tabak, 2013). Sugeruje to w miarę wysoką samoocenę stanu zdrowia nauczycieli, co z jednej strony budzi optymizm, a z drugiej może zaskakiwać. Niemniej nie oznacza, że nauczyciele nie zgłaszają problemów zdrowotnych. Najlepiej rozpoznaną chorobą zawodową w tej grupie zawodowej są zaburzenia głosu wywołane nadmiernym wysiłkiem głosowym (Świątkowska, Hanke i Szeszenia-Dąbrowska, 2018). Z kolei inne badania pokazały, że ponad 40% nauczycieli miało długotrwałe problemy zdrowotne, 40% z nich odczuwało silny ból/dyskomfort fizyczny, a 24% było często zmęczonych (Woynarowska-Sołdan i Tabak, 2013).

Równie wybiórcze są dane, dotyczące stanu zdrowia nauczycieli, pochodzące z badań przeprowadzonych w innych państwach. Jedno z badań pokazało, że nauczyciele istotnie gorzej oceniali swój stan zdrowia niż inni pracownicy francuskiego sektora edukacji (Kovess-Masféty i in., 2006). Podobnie belgijscy nauczyciele w porównaniu z populacją ogólną mieli gorsze wyniki w zakresie zdrowia psychicznego i fizycznego, deklarowali wyższy poziom stresu i większą absencję chorobową (Bogaert i in., 2014). Z kolei w innych studiach wykazano,

że większość nauczycieli szkół podstawowych (ponad 80%) w Szwecji cieszy się dobrym i bardzo dobrym stanem zdrowia (Boström i in., 2020). Jest to zgodne z danymi dotyczącymi ogólnej liczby ludności w Szwecji, które wskazały, że 84% kobiet i 88% mężczyzn z wykształceniem wyższym cieszyło się dobrym stanem zdrowia (Statistics Sweden, 2018). Co ciekawe, profil zgłaszanych dolegliwości w grupie nauczycieli był podobny w wielu krajach. Nauczyciele najczęściej sygnalizowali występowanie chorób związanych z dolną i środkową okolicą pleców, bóle szyi, choroby oczu, choroby głosu oraz przewlekłe zmęczenie (Arvidsson i in., 2016; Tang, Leka i MacLennan, 2012; Zamri, Moy i Hoe, 2017).

Przedstawiony przegląd badań dotyczący samooceny stanu zdrowia nauczycieli i jej uwarunkowań ma jedynie charakter referencyjny. Wyniki tych badań nie powinny być ani uogólniane poza badane grupy, ani porównywane z uwagi na różne metodologie i nie zawsze reprezentatywne grupy z przypadkowo wybranych regionów.

3.2. Czynniki warunkujące dobrostan zawodowy

3.2.1. Wiek/staż pracy

W badaniach wykazano U-kształtną relację między wiekiem a satysfakcją z pracy (Clark i in., 1996; Hochwarter i in., 2001; Kacmar i Ferris, 1989). Okazało się, że satysfakcja z pracy wzrasta wraz z wiekiem, a literatura wskazuje albo na U-kształtny cykl satysfakcji, albo pozytywną relację, w której satysfakcja wzrasta w ciągu całego życia (Jepsen i Sheu, 2003). Tłumaczy to model dopasowania zawodowego (Lipińska-Grobelny i Głowacka, 2009; por. Terelak i Jankowska, 2009). To bowiem predyspozycje i kompetencje obok osobowości stanowią o dopasowaniu jednostki do pracy, co w konsekwencji może wpływać na wzrost jej zadowolenia z pracy.

Natomiast badania co do relacji stażu pracy z satysfakcją nie są już spójne. Niektórzy autorzy potwierdzili, że bardziej doświadczeni nauczyciele czują się mniej usatysfakcjonowani ze swojej pracy niż ich pozostali koledzy (Brunetti, 2001; por. Hulpia, Devos i van Keer, 2009; Korczyński, 2016). W opozycji do tych ustaleń pozostają inne badania, w których wykazano, że nauczyciele z ponad dziesięcioletnim stażem pracy mają wyższy poziom zadowolenia z pracy w porównaniu z nauczycielami o niższym doświadczeniu w zawodzie (DeMato, 2001). Podobnie Xiaofeng Liu i Jase Ramsey (2008) stwierdzili, że satysfakcja z pracy rośnie wraz z liczbą lat nauczania. Badacze ci argumentują, że większość niezadowolonych nauczycieli odeszła już z zawodu po kilku latach nauczania i nie

są uwzględniani w badaniach dotyczących tej problematyki. W kilku innych badaniach (np. De Nobile i McCormick, 2008) wykazano jednak brak zależności.

W przeważającej mierze jednoznaczne są wyniki badań dotyczące związków wieku z przywiązaniem do organizacji²⁶. Zaobserwowano, że poziom identyfikacji z celami i wartościami organizacyjnymi, gotowością do dołożenia wszelkich wysiłków na rzecz organizacji i chęcią kontynuacji uczestnictwa w niej rośnie wraz z wiekiem pracownika (Dumay i Galand, 2012; Mathieu i Zajac, 1990). Podobnie w rodzimych badaniach Marty Juchnowicz (2010)²⁷ to właśnie pracownicy najstarsi powyżej 55. roku życia byli najsilniej przywiązani do organizacji, najmłodsi (do 25. roku życia) zaś najmniej (por. Lipińska-Grobelny i Ciesielska, 2018). Ponadto wskazuje się, że starsi pracownicy mogą być bardziej przywiązani do realizacji obowiązków, jako że więcej już zainwestowali w realizację własnej ścieżki zawodowej i prawdopodobnie silniej są związani z organizacją, w której pracują (Dunham, Grube i Castañeda, 1994). Otrzymane rezultaty są spójne z metaanalizami (Meyer i in., 2002). Należy jednak podkreślić, że nie we wszystkich badaniach wykazano istnienie takiego związku (np. Kwon i Banks, 2004).

Badania dotyczące znaczenia stażu pracy mierzonego jako zmienna kategorialna pokazały, że nauczyciele na początku kariery zawodowej (pierwsze pięć lat) lub na jej końcu (ostatnie lata pracy) są mniej przywiązani do pracy i szkoły. Uzyskane dane tworzą więc kształt odwróconej litery U (Guarino, Santibañez i Daley, 2006). Badania, w których staż pracy był ujmowany jako zmienna ciągła, dają sprzeczne wyniki (Chan i in., 2008). Na przykład, chociaż część badań potwierdziła, że doświadczenie zawodowe koreluje pozytywnie z przywiązaniem pracownika (Chan i in., 2008), to inne wykazały brak zależności (Coladarci, 1992; Collie i Martin, 2017; Fresko, Kfir i Nasser, 1997; Riehl i Sipple, 1996; por. Minda i Kasprzak, 2018; Wołowska, 2013). Znaleźć można także dane, które wskazują co prawda, że wraz ze stażem pracy rośnie przywiązanie afektywne do szkoły, lecz maleje ono w grupie nauczycieli z ponad 21-letnim doświadczeniem (Karakus i Aslan, 2009). Źródłem wskazanych niespójności dotyczących relacji między stażem zawodowym, wiekiem a przywiązaniem nauczycieli mogą być różnice w jego operacjonalizacji (Chan i in., 2008). W niektórych badaniach nie dokonano rozróżnienia między przywiązaniem do zawodu a przywiązaniem do

²⁶ W literaturze można spotkać wiele modeli przywiązania, choć jednym z najczęściej stosowanych narzędzi pomiaru jest model Meyera i Allena (1990).

²⁷ Chociaż Juchnowicz (2010) stosuje pojęcie zaangażowania organizacyjnego, tworząc własne narzędzie badawcze, to analiza treściowa bardziej wskazuje na przywiązanie do organizacji.

organizacji. Tymczasem każdy z tych typów przywiązania cechują różne wzorce zachowań, w związku z czym mogą one pozostawać w konflikcie (Billingsley i Cross, 1992; Firestone i Pennell, 1993). Ponadto niespójność uzyskiwanych danych może być rezultatem odmiennych kulturowo kontekstów badań – badani nauczyciele pochodzili z różnych kultur, np. amerykańskiej (Riehl i Sipple, 1996) czy izraelskiej (Bogler i Somech, 2004).

Doniesienia dotyczące związków wieku z zaangażowaniem w pracę zaowocowały niejednoznaczными ustaleniami. Rzeczywiście, tylko kilka badań testowało wiek jako czynnik warunkujący zaangażowanie w pracę. Z jednej strony pojawiają się głosy, zgodnie z którymi starsi pracownicy w przeciwieństwie do swoich młodszych kolegów oczekują przede wszystkim bezpieczeństwa zatrudnienia i regularnych podwyżek wynagrodzenia w zamian za lojalność (D'Amato i Herzfeldt, 2008). W tym ujęciu prezentują oni większe zaangażowanie niż pracownicy młodszy. Bywają nazywani „tradycjonalistami” i jako że są przywiązani do organizacji, które ich zatrudniają, przejawiają silną etykę pracy oraz podejmują działania przynoszące korzyści liderowi. Wyniki te pokrywają się z badaniami Schaufeliego i współpracowników (2006), w których wykazano pozytywne i słabe zależności między wiekiem a zaangażowaniem nauczycieli w pracę. Do podobnych ustaleń dochodzi Dilys Robinson i współpracownicy (2004) – przeprowadzone przez nich badania wskazały, że choć zaangażowanie w pracę zasadniczo maleje wraz z wiekiem, to po 60. roku życia tendencja ta ulega odwróceniu: najbardziej zaangażowani okazali się pracownicy powyżej 60. roku życia. W innych badaniach stwierdzono nawet, że „motywacja i zaangażowanie nie tylko nie maleją wraz z wiekiem, ale w rzeczywistości wzrastają” (Towers Perrin, 2005, s. 37).

Z drugiej strony pojawiają się głosy, zgodnie z którymi starsi pracownicy mogą prezentować mniejszy stopień zaangażowania w pracę niż młodszy. Tłumaczy to perspektywa zbliżającego się wieku emerytalnego i związane z nią założenia, zgodnie z którymi jest to czas oczekiwania na zakończenie pracy w zawodzie i spadku aktywności (Kite i in., 2005). Potwierdzeniem tego poglądu są badania pokazujące, że zaangażowanie w pracę było najwyższe wśród pracowników w wieku średnim (zwłaszcza w wieku 41 lat), a najniższe wśród pracowników w wieku powyżej 60 lat (Brooks, 2006). Wyniki te częściowo pokrywają się z wnioskami z badań przeprowadzonymi przez Jacquelyn James i współpracowników (2011), w których pracownicy w wieku 40–54 lat byli bardziej zaangażowani niż młodszy pracownicy, w szczególności w porównaniu z pracownikami w wieku 18–24 lat. Potrzebne są dalsze poszukiwania pozwalające porównać stopień zaangażowania pracowników starszych i młodszych.

Co więcej, rozbieżność wyników dotyczących relacji wieku i zaangażowania w pracę można wytłumaczyć między innymi składem grup badanych – przedstawiciele różnych branż.

Badania Roberta Klassena i współpracowników (2012) potwierdziły, że doświadczenie zawodowe pozytywnie, ale słabo koreluje z zaangażowaniem nauczycieli w pracę. Jednym z możliwych wyjaśnień słabej zależności między tymi zmiennymi może być kształt trajektorii. Klassen i Ming Chiu (2010) wykazali, że poczucie własnej skuteczności nauczycieli wzrastało od wczesnego do średniego okresu kariery zawodowej, a następnie spadało pod jej koniec. Zaangażowanie nauczycieli może wykazywać podobny wzór zależności w kształcie odwróconej litery U.

Niezwykle interesujące w świetle omawianej problematyki są wyniki metaanalizy 802 badań, które przeprowadzili Thomas Ng i Daniel Feldman (2010). Wskazali oni, że relacje między wiekiem chronologicznym a mierzonymi 35 postawami pracownika wobec pracy (np. ogólną satysfakcją z pracy, przywiązaniem do organizacji, motywacją do pracy, wyczerpaniem emocjonalnym czy identyfikacją pracowniczą) są na ogół istotne statystycznie i dodatnie o sile od słabej do umiarkowanej. Dla zrozumienia zależności między wiekiem a postawami wobec pracy szczególnie przydatna wydaje się teoria społeczno-emocjonalnej selektywności (Carstensen i in., 1999). Przewiduje ona bowiem, że zmiany w zachowaniach społecznych i doświadczeniach emocjonalnych jednostki mogą być w znacznym stopniu wyjaśnione przez to, jak długo jednostki postrzegają, że będą żyć.

Większość badań wskazuje na ogólne obniżenie sprawności fizycznej i poziomu energii wraz z wiekiem pracownika. W szczególności zauważono spadek siły, sprawności, zdolności sensorycznych i szybkości reakcji jako konsekwencji starzenia się (np. Kalwij i Vermeulen, 2008). Jednocześnie starzenie się nie musi powodować obniżenia zdolności funkcjonalnych czy jakości życia związanej ze zdrowiem u osób w wieku około 55–75 lat. Na przykład rezultaty badań podłużnych (Asakawa i in., 2012) wskazały, że typową trajektorię życia osób przed ukończeniem 60 lat cechował powolny spadek zdrowia, po czym obserwowano jego przyspieszenie. Istotny negatywny wpływ na trajektorie życia osób młodych (18–39 lat) i w średnim wieku (40–64 lata) miały czynniki takie jak: korzystanie z pomocy społecznej, niższe wykształcenie i niepozostawanie w związku małżeńskim. Tymczasem w przypadku seniorów (65+) okazało się, że istotne znaczenie mają choroby przewlekłe i zachowania zdrowotne związane choćby z paleniem tytoniu. W opozycji do tych ustaleń dostępne są badania, których wyniki wskazały na stały spadek samooceny stanu zdrowia w populacjach pracowników w średnim wieku (van Kippersluis i in., 2009). Z kolei wyniki metaanalizy wykazały, że starsi

pracownicy doświadczają istotnego, umiarkowanego pogorszenia klinicznych wskaźników zdrowia fizycznego, takich na przykład jak ciśnienie krwi, cholesterol i wskaźnik masy ciała (Ng i Feldman, 2010). Jednocześnie efekt wieku pracownika okazał się nieistotny dla samooceny stanu zdrowia fizycznego i psychicznego (Ng i Feldman, 2013).

W kontekście edukacyjnym relacje między wiekiem a zdrowiem nauczycieli dają niejednoznaczne wyniki. Tytułem przykładu, jak wynika z rodzimych badań (Wrona-Polańska, 2003), wraz z wiekiem spada poziom poczucia zdrowia somatycznego i wzrasta poziom poczucia zmęczenia w grupie badanych nauczycielek. Do podobnych wniosków prowadzą inne wyniki badań wskazujące, że nauczyciele młodsi (poniżej 40. roku życia) w porównaniu ze starszymi lepiej oceniali swój stan zdrowia (Wojnarowska-Sołdan i Węziak-Białowolska, 2012). Metaanaliza badań (Jijia i Aitao, 2008) dotyczących zdrowia psychicznego chińskich nauczycieli wykazała, że w grupie wiekowej powyżej 40 lat było ono istotnie gorsze niż w pozostałych dwóch grupach (poniżej 30 lat i 30-39 lat). Ponadto porównano wyniki w zakresie wybranych wskaźników zdrowia psychicznego (m.in.: zaburzenie somatyczne, zaburzenie obsesyjno-kompulsywne, wrażliwość interpersonalna, depresja, zaburzenia lękowe, wrogość) między nauczycielami z różnych grup wiekowych i odpowiadającymi im normami w grupie odniesienia. Okazało się, że nauczyciele w grupie poniżej 30. roku życia cieszyli się lepszym zdrowiem psychicznym niż osoby z grupy odniesienia. Z kolei średnie wyniki nauczycieli w grupach 30-39 lat oraz 40-49 lat były wyższe niż normy w grupie odniesienia, co świadczyło o gorszym ich stanie zdrowia psychicznego (Jijia i Aitao, 2008).

W opozycji do tych ustaleń pozostają inne badania (np. Seibt i in., 2013) wskazujące, że wiek nie był predyktorem zdrowia psychicznego wśród nauczycieli. Z kolei badania Xiaowei Yanga i współpracowników (2009) dotyczące różnych wymiarów jakości życia, w tym zdrowia fizycznego i psychicznego, wykazały, że młodsi nauczyciele mieli najniższe wyniki we wszystkich wymiarach z wyjątkiem zdrowia fizycznego. Na przykład w przypadku młodszych nauczycieli poziom poczucia osiągnięć osobistych oraz umiejętności do kierowania klasą i współpracy był niższy niż u nauczycieli starszych. W związku z tym wykazywali oni tendencję do mniejszego angażowania się w swoją pracę oraz obawę o to, czy poradzą sobie ze współzawodnictwem. W przeciwieństwie do nich starsi nauczyciele dobrze radzili sobie z podejmowaniem rutynowych aktywności, a problemy związane z pracą zawodową rozwiązywali samodzielnie. W konsekwencji starsi

nauczyciele odczuwali mniejszy poziom stresu związanego z warunkami pracy (Yang i in., 2009).

Natomiast badania odnoszące się do grupy zawodowej nauczycieli wskazały, że negatywna samoocena stanu zdrowia dotyczy szczególnie osób w grupie wiekowej 30-39 lat, przy czym w większym stopniu mężczyzn niż kobiet (Trendall, 1989). Ustalenia te można interpretować w kategoriach kryzysu połowy życia, kiedy to jednostka odczuwa konieczność reinterpretacji własnego miejsca i roli w życiu (w tym roli zawodowej), zmiany perspektywy czasowej oraz reewaluacji celów i dążeń (Oleś, 2015).

W kilku badaniach analizowano relacje stażu pracy ze zdrowiem nauczycieli. Przykładowo rezultaty badań Elaine Chong i Alana Chana (2010) wykazały występowanie zależności między stażem pracy a wybranymi dolegliwościami zdrowotnymi nauczycieli. W badaniu przeanalizowano pięć kategorii dolegliwości zdrowotnych: mięśniowo-szkieletowe, neurologiczne, żołądkowo-jelitowe, alergiczne i grypowe. Okazało się, że wśród dolegliwości mięśniowo-szkieletowych jedynie częstość występowania bólu barku była istotnie wyższa wśród nauczycieli ze stażem pracy 1-15 lat i niższa wśród nauczycieli z 16-20-letnim stażem pracy. Wśród dolegliwości neurologicznych nauczyciele z 6-15-letnim doświadczeniem w zawodzie wskazywali na istotnie wyższą częstość występowania smutku lub depresji, podczas gdy nauczyciele najbardziej doświadczeni (ponad 30 lat) wskazali na niższą częstość występowania tych dolegliwości. Ponadto zmęczenie było istotnie niższe u nauczycieli z większym doświadczeniem w nauczaniu (> 16 lat). Z kolei wśród dolegliwości alergicznych nauczyciele z dużym stażem pracy (> 26 lat) wskazywali na wyższą częstość występowania astmy, trudności w oddychaniu i bólu w klatce piersiowej niż nauczyciele z mniejszym doświadczeniem w nauczaniu. Istotną różnicę stwierdzono również dla dwóch pojedynczych dolegliwości zdrowotnych w podskali grypa. Nauczyciele z niższym stażem pracy (< 16 lat) częściej chorowali na gripę. Również częstość występowania kaszlu była istotnie wyższa wśród nauczycieli z < 11-letnim stażem w nauczaniu (Chong i Chan, 2010).

W badaniu dotyczącym stylu życia, które przeprowadzono w grupie nauczycieli z trzech województw (lubelskiego, mazowieckiego i świętokrzyskiego), zauważono, że chociaż po przekroczeniu granicy 15 lat pracy pogarsza się poziom ogólnego stylu życia nauczycieli i popadają oni w regres zdrowotny, szczególnie w sferze sprawności fizycznej, palenia tytoniu oraz stresu i niepokoju wewnętrznego, to po 25 latach pracy poziom stylu życia stabilizuje się, ale pozostaje na dość niskim poziomie (Kirenko, 2016).

Podsumowując, dotychczasowe rezultaty badań wskazują, że zarówno wiek, jak i staż pracy mają znaczenie dla dobrostanu zawodowego nauczycieli. Niemniej relacje między tymi zmiennymi zaowocowały mieszanymi ustaleniami, co implikuje potrzebę dalszych analiz.

3.2.2. Prężność

Zawód nauczyciela charakteryzuje się wysokimi wymaganiami emocjonalnymi, brakiem kontroli nauczyciela nad wieloma aspektami własnej pracy (np. cechami uczniów, napiętym harmonogramem nauczania, określonymi programami nauczania, kwestiami finansowymi). Ten brak kontroli może utrudniać nauczycielowi indywidualizację przebiegu jego pracy, ustalanie własnych priorytetów, a nawet organizowanie codziennej pracy. Lekcje muszą być przygotowane, przeprowadzone i oceniane, a tych zadań nie można odkładać na później. W klasie czas jest ograniczony, a materiał dydaktyczny ściśle określony. Ponadto nauczyciele rzadko mają czas, by reagować na indywidualne potrzeby uczniów. Dodatkowo, warunki życia i pracy mogą się zmienić w sposób nieprzewidywalny i od własnych doświadczeń, postrzeganych kompetencji i poglądów na temat znaczenia zaangażowania zależeć będzie, czy nauczyciele wykażą się prężnością, czy też nie będą w stanie poradzić sobie ze zmianami. Biorąc pod uwagę te ograniczenia i brak kontroli z jednej strony oraz wysokie wymagania wobec zawodu z drugiej strony, nauczyciele, którzy pozostają zdrowi, powinni wykazywać się zdolnościami adaptacyjnymi i elastycznością w radzeniu sobie z różnymi czynnikami stresogennymi. Te kompetencje osobiste mieszczą się w koncepcji prężności. Dlatego też prężność może stać się kluczowa w warunkach (wyzwań i zmian), których doświadczają zwłaszcza nauczyciele, i prowadzić do mobilizacji pozytywnych zasobów.

W literaturze przedmiotu dominują głównie dwie conceptualizacje – prężność jako właściwość osobowości jednostki (*resiliency*) i prężność ujmowana w kategoriach procesu (*resilience*)²⁸. W pierwszej z nich prężność jest interpretowana jako predyspozycje podmiotowe, a więc względnie stały zasób jednostki, które w sytuacji zagrożeń pełnią funkcje ochronne i prewencyjne (Rutter, 1987; por. Oleś, 2015;

²⁸ W rodzimej literaturze występuje różnorodność tłumaczenia terminów *resilience* i *resiliency*, na przykład: odporność (Cierpiałkowska, 2007; Oleś, 2015), prężność psychiczna (Gąsior, Chodkiewicz i Cechowski, 2016), prężność (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008b), *resilience* (Konaszewski, 2020), sprężystość psychiczna (Kaczmarek, 2011). Chociaż niektórzy postulują posługiwanie się angielskim terminem *resilience* (np. Borucka i Ostaszewski, 2008; Heszen i Sęk, 2012; Konaszewski, 2020), w pracy będą używać polskiego odpowiednika – prężność.

Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008b). Historycznie koncepcja prężności wywodzi się z psychiatrii i psychologii rozwojowej jako wynik zainteresowania cechami osobowymi lub cechami umożliwiającymi pozytywny rozwój dzieci/młodzieży, które funkcjonowały w trudnych warunkach środowiskowych, a mimo to dobrze radziły sobie z niekorzystnymi warunkami życiowymi (Rutter, 1987; Waller, 2001). Dlatego początkowe definicje prężności w dużej mierze koncentrowały się na cechach osobowych, tzw. odpornych dzieci, i identyfikowały indywidualne czynniki chroniące (np. pozytywny temperament związany z regulacją emocji, wysokie IQ, wysoką sprawność procesów poznawczych, umiejętność pokonywania trudności, zdolność przystosowania do nowych sytuacji i zmieniających się okoliczności, poczucie wewnętrznego bezpieczeństwa, zaufanie do siebie, elastyczność, poczucie własnej skuteczności i zdolność powrotu do równowagi), które umożliwiały im sprawne funkcjonowanie zawodowe i społeczne (Cicchetti i in., 1993).

Badania dotyczące prężności traktowanej w kategoriach właściwości osobowości pozwalają na dokonanie charakterystyki prężnej osoby (Heszen i Sęk, 2012). Wskazuje się, że są to jednostki wytrwałe w działaniu, refleksyjne, optymistyczne, otwarte na nowe doświadczenia i w konsekwencji mające zdolność do oderwania się od negatywnych doświadczeń i wzbudzania pozytywnych emocji (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008b; Cierpiałkowska, 2007). Ponadto w innych badaniach wykazano, że zachowują one wewnętrzny spokój wobec zagrożeń oraz mają wyższy poziom energii życiowej (Ogińska-Bulik, 2009). Prężne osoby w porównaniu z osobami o niskim nasileniu tej cechy lepiej radzą sobie ze stresem o dużym nasileniu (Tugade i Fredrickson, 2004), a także posiadają umiejętności tworzenia i utrzymywania satysfakcjonujących więzi społecznych, które mogą być źródłem emocji pozytywnych (Fredrickson, 2001; por. Heszen i Sęk, 2012).

W ten nurt myślenia o prężności jako właściwości osobowości wpisuje się teoria pozytywnej emocjonalności (*The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*, Fredrickson, 2001). Zgodnie z nią pozytywne emocje – radość, zainteresowanie, zadowolenie, duma i miłość – pobudzają/stymulują osobę do działania, ułatwiają nawiązywanie więzi społecznych i poszerzają repertuar reakcji na sytuację stresową, co następnie przyczynia się do budowania trwałych zasobów osobistych jednostek (Fredrickson, 2001). Zasoby osobiste (fizyczne, intelektualne, społeczne i psychologiczne) „działają jako rezerwa, z której będzie można skorzystać w trudnym momencie, aby zwiększyć szanse na skuteczne radzenie sobie z przeciwnościami życiowymi” (Fredrickson, 2004, s. 1367). Innymi słowy, pozytywne emocje będą napędzać prężność i niwelować skutki przeżywania negatywnych stanów emocjonalnych. Zasoby osobiste zgromadzone podczas

pozytywnych stanów emocjonalnych są trwałe i dzięki ich doświadczaniu osoby stają się bardziej kreatywne, kompetentne, odporne, zintegrowane społecznie i zdrowe. Pozytywne emocje zwiększają nie tylko uwagę i poznanie, umożliwiając elastyczne i kreatywne myślenie, lecz także trwałe mechanizmy radzenia sobie z wymaganiami. Ponadto badacze traktujący prężność jako cechę akcentują również pewne umiejętności (np. kompetencje osobiste, społeczne, rodzinne), które służą skutecznemu radzeniu sobie z codziennymi obciążeniami i problemami (Heszen i Sęk, 2012; por. Gąsior, Chodkiewicz i Cechowski, 2016). Dlatego też prężność można uznać za „klucz do zdrowia” (Konaszewski, 2020).

W drugiej konceptualizacji prężność jest utożsamiana z procesem skutecznego przewycięzania negatywnych zjawisk i wydarzeń losowych (Luthar, Cicchetti i Becker, 2000; Sammons i in., 2007). Prężność jest aktywowana, gdy jednostka doświadcza przeciwności, zagrożeń, które wywołują trudności w przystosowaniu się, oraz gdy występuje adaptacja jednostki do tych trudności, przejawiająca się w postaci utrzymania możliwości i kompetencji pozwalających na poradzenie sobie z nimi (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008b). Podobne rozumienie prezentują Qing Gu i Christopher Day (2013), traktując prężność jako konstrukt wielowymiarowy i społecznie konstruowany, obejmujący istotne czynniki powiązane ze skuteczną adaptacją do stresujących wydarzeń. Chociaż wszyscy możemy się urodzić ze zdolnością do bycia prężnym, dzięki czemu rozwijamy kompetencje społeczne, rozwiązujemy problemy, mamy krytyczną świadomość, autonomię i poczucie celu, to zależy ona od kontekstu życiowego, stanu zdrowia i ogólnego funkcjonowania jednostki (Luthar i in., 2000). Skoro prężność jest wynikiem wzajemnego oddziaływania cech jednostki i środowiska, to można ją rozwijać i wzmacniać w procesie świadomego, refleksyjnego zaangażowania jednostki (Pearce i Morrison, 2011; por. Day i Gu, 2014). Konsekwencją takiego podejścia jest założenie, że prężność zmienia się w czasie, a jednostki różnią się jej poziomem w zależności od sytuacji, w jakich się znalazły, i tego, na ile efektywnie sobie w nich poradziły (Gu i Day, 2007).

Badania nad prężnością pozwoliły na określenie trzech cech tego konstruktu: spotkanie z ryzykiem, proces adaptacji uwarunkowany czynnikami chroniącymi oraz osiągnięcie pozytywnego wyniku (Windle, 2011). W obszarze badań nad prężnością nauczycieli zidentyfikowano czynniki ryzyka powodujące wzrost prawdopodobieństwa wystąpienia określonych typów problemów lub zaburzeń. Typowymi czynnikami ryzyka były wyzwania związane z pracą nauczyciela, takie między innymi jak: obciążenie pracą, bycie nieprzygotowanym, nieumiejętność zarządzania klasą czy brak wsparcia ze strony szkoły lub systemu (np. Jenkins,

Smith i Maxwell, 2009). W innych badaniach zwrócono uwagę na czynniki chroniące, które wspomagają proces budowania prężności. Obejmują one zarówno osobiste cechy indywidualne, na przykład silna motywacja wewnętrzna, inteligencja emocjonalna, wysokie poczucie własnej skuteczności (Gu i Day, 2007; Chan i in., 2008; Woolfolk Hoy i Burke Spero, 2005), umiejętności, na przykład postawa proaktywna, zdolność do akceptowania niepowodzeń, uczenia się i poruszania dalej (Castro, Kelly i Shih, 2010; Howard i Johnson, 2004), jak i cechy środowiska pracy, na przykład wsparcie społeczne, koledzy z pracy, rodzina oraz przyjaciele (Le Cornu, 2009; Howard i Johnson, 2004). Kolejną cechą prężności stanowi realizacja pozytywnego radzenia sobie z problemami i utrzymanie dobrego zdrowia psychicznego.

W ostatnich latach nowa fala badań skupiła się na prężności nauczyciela. Chociaż jest to względnie nowy obszar badań – można zauważyć różne sposoby konceptualizacji. Jedni badacze definiują prężność nauczyciela jako proces rozwojowy obejmujący przystosowanie do różnych sytuacji i zwiększenie kompetencji radzenia sobie w obliczu niekorzystnych warunków (Bobek, 2002; Egeland, Carlson i Sroufe, 1993; Masten, Best i Garmezy, 1990). Inni – jako strategie stosowane przez nauczycieli w niekorzystnych sytuacjach (Castro i in., 2010). Prężność jest też definiowana jako zdolność nauczycieli do skutecznego przewycięzania własnej podatności na działanie stresorów środowiskowych (Oswald, Johnson i Howard, 2003) czy też zdolność utrzymania psychicznej równowagi, poczucia przywiązania, sprawstwa i świadomości celu w codziennych obszarach aktywności nauczycieli (Gu i Day, 2007, 2013). Jedną z nowszych konceptualizacji prężności nauczycieli w badaniach edukacyjnych wyodrębnia cztery wymiary składające się z czynników i zasobów, które mogą rozwijać lub zapobiegać jej rozwojowi (Mansfield i in., 2012). Należą do nich wymiary: zawodowy (np. efektywne strategie nauczania, bycie refleksyjnym i przywiązanym do uczniów), społeczny (np. wsparcie ze strony kolegów i rodziny, szukanie pomocy, rozwiązywanie problemów), emocjonalny (np. zarządzanie emocjami, zdolność do „odbijania się od dna” po przeżyciu silnie stresującego zdarzenia, poczucie humoru) i motywacyjny (np. wytrwałość, pewność siebie i silne poczucie celu). Przytoczone konceptualizacje ujmują prężność nauczyciela w kategoriach procesu.

Reasumując, pomimo rozbieżności teoretyczno-badawczych oraz niezależnie od tego, czy prężność jest ujmowana przez badaczy jako względnie trwałe zasób jednostki czy jako dynamiczny proces odzwierciedlający dobre przystosowanie, można zauważyć, że większość badaczy podkreśla wymiarowość i złożoność tego konstruktów. Prężność w ujęciu dyspozycyjnym obejmuje cechy indywidualne

(np. pozytywna samoocena, optymizm, poczucie samoskuteczności, umiejętność rozwiązywania problemów, zdolność do samoregulacji), czynniki kontekstowe (np. poczucie więzi z rozbudowanymi sieciami wsparcia ze strony rodziny, pozytywne zewnętrzne źródła wsparcia) i czynniki związane z jakością środowiska rodzinnego (np. ciepłe i zdrowe relacje rodzinne). Z kolei w podejściu, w którym prężność jest rozumiana jako proces adaptacji pomimo nieszczyć i przeciwności, uważa się, że istnieje możliwość wyuczenia się dyspozycji potrzebnych do „odbijania się” od trudnych doświadczeń. Prężność nie jest już obecnie postrzegana jako wrodzona cecha rozwinięta w dzieciństwie, a raczej jako względna, rozwojowa z natury i dynamiczna (Gu i Day, 2007). W pracy prężność rozumiem jako cechę osobowości człowieka, która sprzyja wytrwałości i determinacji w działaniu, ułatwia elastyczne przystosowanie się do wymagań życiowych i mobilizowanie się w trudnych sytuacjach, a także zwiększa tolerancję negatywnych emocji i niepowodzeń (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008b).

W kontekście zawodu nauczyciela prężność jest szczególnie istotna zarówno z uwagi na złożoność jego pracy w „zmieniającym się krajobrazie społecznym” (Clandinin, Downey i Huber, 2009), jak i w odniesieniu do kwestii radzenia sobie ze stresem czy dobrostanu zawodowego. Badacze podkreślają, że na pracę nauczycieli mają wpływ między innymi takie zjawiska społeczne jak: globalizacja, starzenie się społeczeństw, imigracja, nierówności ekonomiczne i polityka rządu (standaryzacja i zarządzanie wydajnością) (Clandinin i in., 2009). Zjawiska te nie pozostają obojętne dla samopoczucia nauczycieli i ich kompetencji. Dlatego prężność można wykorzystać jako swego rodzaju osobistą umiejętność życia pod presją i w ciągłym stresie, która umożliwia optymalne funkcjonowanie w zawodzie.

Dotychczasowe wyniki badań wskazały, że nauczyciele o wysokiej prężności: (1) czerpią „głębką” osobistą satysfakcję ze swojej pracy (Stanford, 2001), (2) znajdują równowagę między kształtowaniem własnej tożsamości, ocenianiem sytuacji szkolnych a rozwijaniem wartości zawodowych i przekonań w trakcie pracy (Gu i Day, 2007). Prężni nauczyciele, cechujący się powołaniem do nauczania i pozytywnym stosunkiem do uczniów, budują głębsze relacje z uczniami, innymi nauczycielami i dyrekcją szkoły, a także pracują nad poprawą własnej skuteczności (Gu i Day, 2013). Ponadto niższą prężnością charakteryzują się nauczyciele pracujący w szkołach o trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Innym czynnikiem znaczącym dla prężności nauczycieli jest doświadczane wsparcie – prężni nauczyciele częściej niż pozostali wskazują, że mogą liczyć na wsparcie innych (Gu, 2014). Jednocześnie zidentyfikowano mocne strony i strategie stosowane przez prężnych nauczycieli (Patterson, Collins i Abbott,

2004). Wszelkie zawodowe decyzje podejmują oni na podstawie ustalonego zestawu wartości. Prężni nauczyciele kładą nacisk na rozwój zawodowy i są aktywni w poszukiwaniu możliwości realizacji tego celu. Ponadto pełnią oni rolę mentorów – doradzają innym nauczycielom, a także są skoncentrowani na uczniach i procesie kształcenia (Patterson i in., 2004).

W kontekście edukacyjnym badania pokazały, że wysokie natężenie prężności, wysokie poczucie sprawstwa i optymizm dyrektorów przyczyniają się do zaangażowania w pełnienie obowiązków zawodowych (Bakker i Demerouti, 2008). Budowanie prężności jest szczególnie pożądane w przypadku nauczycieli pracujących w środowisku szkoły, które stymuluje zachowania rywalizacyjne i jest stresogenne. Na uwagę zasługują badania podłużne przeprowadzone w trzech organizacjach związanych ze służbą zdrowia, w których udowodniono, że bycie prężnym w obliczu stresujących sytuacji i przekonaniem o własnej skuteczności pozytywnie wiąże się z zaangażowaniem w pracę i zadowoleniem z życia (Upadaya, Vartiainen i Salmela-Aro, 2016). Dostępne są także dane zebrane wśród pracowników służby zdrowia dowodzące, że prężność pozytywnie wiąże się z zaangażowaniem w pracę i negatywnie z wypaleniem zawodowym (Salmela-Aro i Upadaya, 2018), potwierdzając tym samym, że jest ona jednym z głównych zasobów osobistych wspierających pozytywne funkcjonowanie pracownika na wszystkich etapach jego kariery (patrz także Baltes i Lang, 1997).

Nauczyciele, którzy są opisywani jako prężni, czują się bardziej przywiązani zarówno do szkoły, jak i zawodu (Howard i Johnson, 2004). Wiele badań wskazało także, że prężność dodatnio koreluje z przywiązaniem do organizacji (Luthans i Jensen, 2005; Larson i Luthans, 2006; Youssef i Luthans, 2007; Ollier-Malaterre, 2010). Można argumentować, że osoby o wysokim poziomie prężności będą internalizować i akceptować procedury panujące w organizacji oraz swoje w niej obowiązki, i bardziej przyczyniać się do rozwoju organizacji niż pozostali pracownicy. Dodatkowo prężność jest jednym z filarów kapitału psychologicznego pracownika, który został zidentyfikowany jako czynnik pozytywnie wpływający na przywiązanie do organizacji (Avey i in., 2011).

Prężność jest istotną właściwością osobowości mającą znaczenie także dla zdrowia pracownika (Juczyński, 2009; Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008a). Rezultaty metaanaliz 60 badań przeprowadzone przez zespół Tianqiang Hu (2015) wykazały, że prężność jako cecha jest ujemnie skorelowana z negatywnymi wskaźnikami zdrowia psychicznego, a dodatnio – z pozytywnymi. Innymi słowy, poziom prężności jest niższy u osób, które odczuwają większe nasilenie symptomów depresji, lęku i negatywnego afektu; a wyższy u osób, które przejawiają

wyższy poziom zadowolenia z życia lub pozytywnego afektu (Hu, Zhang i Wang, 2015). Wielkość efektu dla tych wyników była umiarkowana. Ponadto udowodniono, że prężność jako cecha pozwala przewidywać wybrane wskaźniki zdrowia psychicznego, takie jak zadowolenie z życia (Rossi, Bisconti i Bergeman, 2007), pozytywny afekt (Ong, Zautra i Reid, 2010), depresję i lęk (Beutel i in., 2010).

Reasumując, należy podkreślić, że prężność jest ważna dla dobrego samopoczucia i zdrowia nauczycieli (Brunetti, 2006). Należy zatem zadbać o poszerzenie wiedzy na jej temat nie tylko w nurcie psychologicznym czy medyczno-prozdrowotnym, lecz także pedagogicznym. Jak wskazuje Karol Konaszewski (2020), w pedagogice więcej uwagi powinno poświęcić się prężności, szczególnie w kontekście rosnącej presji wobec zawodu nauczyciela. Wobec tego przeniesienie koncepcji prężności na grunt pedagogiczny, w tym pedeutologiczny stanowi niejako konieczność wynikającą ze wspierania odporności i sztuki życia pośród wyzwań. Śliwerski (2018, s. 24) stwierdza, że „to, co jest nieustannie potrzebne pedagogice, to generowanie podejść syntetycznych, które wyprowadzą teorie wychowania i kształcenia poza granice i ograniczenia cząstkowych paradygmatów i ich rozmaitych autorskich wariantów, także irracjonalnych czy pseudonaukowych”. Jedną z takich prób łączących różne podejścia teoretyczne – psychologiczne, socjoekologiczne i społeczno-polityczne w odniesieniu do prężności jest koncepcja pedagogiki wrażliwej na *resilience* (Konaszewski, 2020). Jest to pionierskie przedsięwzięcie zawierające pedagogiczne ukonstytuowanie pojęcia *resilience*, wsparte autorską koncepcją Pedagogicznego Modelu Resilience (PMR). Model PMR ujmuje *resilience* jako wielowymiarowy mechanizm obronny, złożony z *resilience* indywidualnej (zmienne biologiczno-fizjologiczne), wewnętrznej (zmienne osobowościowe) i zewnętrznej (zmienne społeczno-kulturowe). Choć badacz koncentruje się na obszarze *resilience* wewnętrznej jako konstruktowi opisującego cechę osobowości – zwraca uwagę na wielowymiarowość funkcjonowania jednostki, uwzględniając również makroperspektywę. Zaproponowana koncepcja pedagogiki wrażliwej na *resilience* kładzie szczególny nacisk na walor adaptacyjny edukacji i wspieranie kształtowania osobowości nie tylko odpornej na wyzwania i przeciwności, ale przede wszystkim przystosowującej się do stresujących sytuacji i radzenia sobie z nimi (Konaszewski, 2020). Zwraca tym samym uwagę na formowanie umiejętności i kompetencji w obszarze radzenia sobie z wcześniejszymi trudnościami czy regulacji emocji, jednocześnie wskazując na ważność kontekstu socjoekologicznego (np. rodziny, szkoły, sąsiedztwa, systemu politycznego i praktyk kulturowych). Z punktu widzenia edukacyjnego kluczowe zatem staje się rozwijanie zdolności resiliencyjnych jednostki do

samorefleksyjności, samostanowienia i zdolności do rozumienia siebie i świata, aby właściwie oceniała i interpretowała zagrożenia. Rdzeń pedagogicznego oddziaływania polega na obecności osób, od których można uzyskać wsparcie, umiejętnościach komunikacyjnych oraz budowaniu poczucia własnej wartości i kontroli nad własnym życiem. W tym kontekście ważne jest budowanie *resilience* jako priorytetowe zadanie wspierające jednostkę w harmonijnym rozwoju (Konaszewski, 2020).

3.2.3. Wsparcie społeczne

Bakker i Demerouti (2007) zasugerowali, że zasoby w miejscu pracy są zlokalizowane na czterech poziomach: (1) organizacji jako całości (np. wynagrodzenie, możliwości rozwoju zawodowego, bezpieczeństwo pracy); (2) interpersonalnym i relacji społecznych (np. wsparcie przełożonego i współpracowników, klimat w zespole); (3) organizacji pracy (np. jasność ról, uczestnictwo w podejmowaniu decyzji); oraz (4) zadaniowym (np. różnorodność umiejętności, tożsamość zadań, znaczenie zadań, autonomia w pracy, informacje zwrotne na temat wyników). Zasoby te uznano za kluczowe w większości zawodów (Bakker i Demerouti, 2007; Torenbeek i Peters, 2017). W dalszej części podrozdziału dyskutuję ich znaczenie dla dobrostanu jednostki w miejscu pracy.

Wsparcie społeczne jest pojęciem wieloznacznym (Sęk i Cieślak, 2004). W ujęciu szerokim jest rozumiane jako pomoc dostępna dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresujących i codziennych, która służy zaspokajaniu podstawowych interpersonalnych potrzeb życiowych człowieka. Uwzględniając wąskie ujęcie wsparcia, utożsamia się je ze sposobem wykorzystania sieci społecznych w celu uzyskania pomocy w kontekście sytuacji stresowych. Inni autorzy (Norris i Kaniasty, 1996) rozróżniają wsparcie otrzymywane od spostrzeganego. Pierwsze dotyczy faktycznie otrzymywanej pomocy od innych osób w konkretnej sytuacji (Cohen i Wills, 1985), drugie ma charakter prospektywny i jest subiektywnym przekonaniem osoby, że w sytuacji potrzeby pomoc będzie dostępna (Kaniasty i Norris, 2004; Schwarzer i Knoll, 2007). Wsparcie spostrzegane jest słabo skorelowane z otrzymywanym wsparciem społecznym (Cieślak i Elias, 2004). Wiele badań wskazało również, że wsparcie spostrzegane jest ważniejszym predyktorem zdrowia, dobrostanu i efektywnego radzenia sobie niż otrzymywane (Łuszczynska i Cieślak, 2005) i dlatego właśnie ten rodzaj wsparcia będzie poddany przede wszystkim badaniom.

Wsparcie może być ujmowane w sposób strukturalny i funkcjonalny (Sęk i Cieślak, 2004). Wsparcie strukturalne wiąże się z istnieniem i dostępnością

interakcji społecznych pojawiających się w sytuacjach problemowych. W przypadku nauczycieli źródłem wsparcia mogą być na przykład rodzina, przyjaciele, współpracownicy i przełożeni. Z kolei wsparcie funkcjonalne definiuje się jako rodzaj interakcji społecznej, podjętej przez jednego lub dwóch uczestników w sytuacjach trudnych. W zależności od treści wymiany społecznej najczęściej wyróżnia się wsparcie emocjonalne (otrzymywanie od innych sygnałów o tym, że jednostka cieszy się zaufaniem, opieką, sympatią i akceptacją), informacyjne (poznawcze), instrumentalne (otrzymywanie konkretnej pomocy w postaci przedmiotów, narzędzi, czasu, informacji itp.) i materialne (Sęk i Cieślak, 2004), które są ze sobą słabiej lub silniej skorelowane (Frese, 1999). W badaniach własnych uwzględniłam dwa źródła wsparcia strukturalnego w pracy – uzyskiwane od przełożonych i współpracowników.

Jeśli założyć, że wsparcie społeczne jest kategorią odnoszącą się do relacji interpersonalnych, to kluczowe wydają się badania Wiłkomirskiej (2002). Pokazały one, że jednym z elementów budujących poczucie satysfakcji zawodowej nauczycieli są relacje społeczne w szkole, włączając w to współpracę nauczycieli z rodzicami. W kilku innych badaniach wykazano również, że pozytywne relacje z rodzicami oraz kreatywne środowisko organizacyjne (podkreślające myślenie i działanie w sposób innowacyjny, klimat wspierający różne idee i indywidualne wysiłki jednostki) są istotnymi predyktorami wysokiej satysfakcji nauczycieli z pracy (Skaalvik i Skaalvik, 2010, 2011). Co więcej okazało się, że w trudnych sytuacjach zawodowych szczególnie istotnym źródłem wsparcia mogą być zarówno przełożeni, jak i współpracownicy (Halbesleben, 2006). Potwierdziły to badania Baki (2016), w których te dwa rodzaje wsparcia (od przełożonych i od współpracowników) bezpośrednio prowadziły do wzrostu zadowolenia z pracy.

Podobnie wiele badań realizowanych w ramach teorii wymagania w pracy – zasoby wskazuje na znaczenie wsparcia społecznego dla zaangażowania w pracę. Dotychczasowe rezultaty dwóch metaanaliz (Halbesleben, 2010; Nahrgang, Morgeson i Hofmann, 2011) pokazały, że wsparcie społeczne (obok innych zasobów pracy takich jak: autonomia zawodowa, pozytywny klimat organizacyjny, wiedza, informacje zwrotne i poczucie bezpieczeństwa w pracy) pozytywnie łączy się z zaangażowaniem w pracę (por. Baka, 2013).

Ważnym czynnikiem determinującym przywiązanie pracownika do organizacji jest wsparcie społeczne (Hakanen i in., 2006; Llorens i in., 2006; Mathieu i Zajac, 1990; Meyer i in., 2012). Wyniki metaanaliz (Rhoades i Eisenberger, 2002) wskazały, że postrzegane wsparcie organizacyjne jest silnie i pozytywnie skorelowane z przywiązaniem afektywnym. Aby wyjaśnić ten związek, J. Bryan

Fuller i współpracownicy (2003) odnoszą się do teorii tożsamości społecznej Toma Tylera (1999), zgodnie z którą kiedy pracodawca dostrzega wkład pracownika w funkcjonowanie organizacji, pracownik czuje się doceniony i pozytywnie postrzega swój status w organizacji. Sytuacja ta sprzyja zaspokajaniu potrzeb społeczno-emocjonalnych pracowników, takich jak szacunek, akceptacja i przynależność (Shore i in., 1995), i przyczynia się do budowania społecznych więzi w miejscu pracy, wzmocnienia poczucia przynależności i dumy z organizacji (Meyer i Allen, 1991). Podobnie badania realizowane w kontekście edukacyjnym dowiodły, że przywództwo i wsparcie dyrektora wpływają na przywiązanie nauczycieli do zawodu w sposób zarówno bezpośredni, jak i pośredni (gdzie mediatorem relacji było wsparcie ze strony kolegów) (Singh i Billingsley, 1998). Badani nauczyciele wskazali, że dyrektorzy szkół sprzyjają ich przywiązaniu, zwłaszcza gdy wyrażają jasne oczekiwania, promują wizję i cele szkoły, zapewniają pomoc i bezpośrednie wsparcie, oceniają w sposób sprawiedliwy, a także uznają osiągnięcia nauczycieli. Jednakże najsilniejszym predyktorem przywiązania okazała się percepcja nauczycieli dotycząca wysiłków podejmowanych przez dyrektora szkoły na rzecz wspierania środowiska koleżeńskiego (np. promowania wspólnej wizji i wartości, które zwiększają satysfakcję z pracy) (Singh i Billingsley, 1998). W kolejnym badaniu, przeprowadzonym wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej, potwierdzono, że wsparcie społeczne jest pozytywnie związane z przywiązaniem do szkoły (Cho, Moon i Min, 2008) i negatywnie związane z obciążeniem pracą, co wiąże się niższym poziomem wypalenia zawodowego, a także wpływa na dobrostan pracownika. Podobne wyniki uzyskano w badaniach zespołu Daya (2006) – możliwość rozwijania i utrzymania poczucia przywiązania oraz prężności w zawodzie cechowała zwłaszcza tych nauczycieli, którzy doświadczali wsparcia i uznania ze strony dyrektorów. W szczególności nauczyciele, którzy zdołali utrzymać przywiązanie i prężność w zawodzie (74%), wskazywali na pozytywny wpływ przywództwa na ich morale, motywację i przywiązanie (Day i in., 2006).

Mimo że wsparcie społeczne jest jednym z częściej badanych zasobów pracy w relacji ze zdrowiem psychicznym, fizycznym pracownika (Cox, Griffiths i Rial-González, 2000), to wciąż nie do końca rozpoznane są mechanizmy jego oddziaływania na stres (Derbis i Baka, 2011). Wsparcie może oddziaływać na zdrowie bezpośrednio i pośrednio, to znaczy moderować efekt stresorów na zdrowie jednostki (Cohen i Wills, 1985). Badacze donoszą, że osoby, które doświadczają niskiego poziomu wsparcia społecznego, są bardziej narażone na wiele różnych chorób (Cohen i Syme, 1985). Ponadto niski poziom wsparcia społecznego i decyzyjności przy wysokich wymaganiach zwiększa ryzyko pogorszenia stanu

zdrowia (Niedhammer, Chastang i David, 2008). Kolejne badania wykazały, że osoby z wysokim poziomem zasobów postrzegały swoje środowisko pracy jako mniej stresujące (głównie w odniesieniu do takich czynników jak brak wsparcia, przeciążenie pracą, relacje społeczne i brak kontroli) oraz wykazywały mniej zaburzeń psychicznych (np. dolegliwości somatycznych, lęku/braku snu, objawów depresji). Analiza ścieżek wykazała, że wsparcie społeczne ujawniło swój wpływ zarówno na postrzeganie stresu zawodowego, jak i na stan zdrowia. Wysoki poziom postrzeganego wsparcia społecznego zmniejszył poczucie stresu w pracy i umocnił zdrowie (Ogińska-Bulik, 2005). Buforowa rola wsparcia społecznego została potwierdzona w wielu badaniach (np. Cieślak, 1998; Karasek, 1979). Jednoznacznie potwierdzono zatem, że spostrzegane wsparcie społeczne neutralizuje negatywny efekt stresorów na dobrostan zawodowy (np. Schaufeli i Bakker, 2004; por. Bakker i in., 2007). Badania dowodzą, że wsparcie wpływa na dobrostan pracownika w sposób zarówno pośredni, przyczyniając się do postrzegania wykonywanej pracy jako mniej stresującej, jak i bezpośredni, prowadząc do bardziej pozytywnej oceny środowiska pracy przez pracownika.

3.2.4. Sens pracy

Kolejnym istotnym uwarunkowaniem funkcjonowania jednostki w środowisku pracy jest poczucie sensu pracy. Środowisko pracy jest ważnym czynnikiem formowania tożsamości, ponieważ przeciętnie spędza się w niej ponad jedną trzecią życia (Wrzesniewski i in., 1997). Nie dziwi zatem fakt, że jednostki podejmują wysiłki na rzecz poszukiwania w niej sensu. Doświadczenie pracy jako sensownej, to znaczy takiej, która umożliwia spełnianie się na wielu polach, nie tylko finansowym, jest ważnym zasobem pracy (Hackman i Oldham, 1980; May, Gilson i Harter, 2004). Sens pracy jest najczęściej rozumiany jako przekonanie, że to, co robimy, jest zgodne z podzielanymi ideami i standardami (Bailey i in., 2019). W większości badań wskazuje się na wielowymiarowe ujęcie poczucia sensu odczuwanego w sytuacji pracy (np. Morin, 2008; Yeoman, 2014). Na przykład składa się on z trzech komponentów, którymi są: subiektywne doświadczenie pracy jako działania znaczącego; doświadczenie pracy jako źródła samorealizacji oraz doświadczenie pracy jako służącej realizacji celów pozajednostkowych (Martela i Pessi, 2018). Jako wskaźnik sensu pracy badacze stosują również pojedyncze pozycje pochodzące z narzędzi mierzących szerzej rozumiane zmienne psychologiczne, na przykład „Czy Twoja praca ma sens?” (Widerszal-Bazył, 2017).

Model cech pracy (*Job Characteristics Model*, JCM) J. Richarda Hackmana i Grega R. Oldhama (1976) zakłada, że cechy pracy i natura zadań determinują

poziom zadowolenia z pracy i wewnętrznej motywacji do pracy. Autorzy wyróżnili trzy stany psychologiczne, które są niezbędne, aby mówić o zadowoleniu pracowników: (1) poczucie sensu pracy jako ważnej i mającej znaczenie dla pracownika w kontekście systemu wartości, jaki wyznaje, (2) poczucie odpowiedzialności za wyniki pracy, (3) znajomość rezultatów/wyników działania pracownika. Poczucie sensu pracy jest więc jednym z trzech „krytycznych” subiektywnych stanów pracownika mających znaczenie dla satysfakcji z pracy. Praca daje poczucie sensowności, jeżeli (1) wymaga od pracownika zaangażowania różnych jego umiejętności i zdolności w celu realizacji zadania (różnorodność umiejętności), (2) wymaga od pracownika wykonywania pracy od początku do końca (tożsamość zadań) oraz (3) wpływa na życie i funkcjonowanie innych osób (znaczenie pracy) (Hackman i Oldham, 1976). Niemniej nie tylko Hackman i Oldham (1976) zwrócili uwagę na poczucie sensu pracy, lecz także psychologowie pozytywni (np. Sivanathan i in., 2004). Chociaż badania wykazały, że praca pełni wiele funkcji, w tym ekonomiczną, to pracownicy (wiedzy) mogą również odnajdować w niej sens (Sivanathan i in., 2004).

Wątpliwości nie budzą pozytywne powiązania poczucia sensu pracy z satysfakcją zawodową. Chociaż kierunkowość tej relacji nie została potwierdzona, to wyniki metaanaliz przekonująco dowodzą, że sens pracy wykazuje silne relacje z satysfakcją z pracy (Fried i Ferris, 1987; Humphrey, Nahrgang i Morgeson, 2007). Wykazano również, że odczuwanie sensu w miejscu pracy dodatnio koreluje z zaangażowaniem nauczycieli (Fouché, Rothmann i Van der Vyver, 2017; por. May i in., 2004). Według Kahna i Emily Heaphy (2014) pogłębione cele (wynikające z kolektywnego wysiłku, przynależności i kontaktu z beneficjentami) prowadzą do odczuwania pracy jako sensownej, czego efektem jest zaangażowanie w pracę. Dlatego wysoki poziom zaangażowania w pracę występuje, ponieważ pracownicy przywiązują się do swoich ról w pracy, gdy doświadczają sensu pracy. Natomiast brak poczucia sensu wykonywanej pracy może prowadzić do wyobcowania lub braku zaangażowania w nią (Aktouf, 1992). Ponadto, gdy pracownicy mają poczucie, że ich praca ma sens, lepiej funkcjonują, co tym samym prowadzi do wzrostu poziomu przywiązania do organizacji (Steger, Dik i Duffy, 2012). Do podobnych wniosków prowadzą rezultaty innych badań (np. Fairlie, 2011).

Pomimo znaczenia poczucia sensu pracy dla optymalnego funkcjonowania człowieka w pracy jest ono ważne także dla stanu zdrowia pracownika. W literaturze zwraca się uwagę na to, jak utrata pracy negatywnie wpływa na psychikę i zdrowie psychiczne pracowników. Dlatego Ryff i Burton Singer (1998, s. 8) wezwali do zwiększenia liczby „badań na temat tego, w jaki sposób praca ułatwia

osiągnięcie celu, znaczenia, samorealizację i wcielenie w życie swoich unikalnych zdolności, tym samym przyczyniając się do poprawy zdrowia”. Potwierdzono, że strategie wspierające realizowanie potrzeby sensu pracy są związane z niższym poziomem wypalenia zawodowego (Dunn i in., 2007). Co więcej, wykazano buforowy efekt działania poczucia sensu pracy i aktywności fizycznej w relacji między postrzeganym stresem a wynikami zdrowotnymi (Lease, Ingram i Brown, 2019). Podsumowując, praca dająca poczucie sensu jest potencjalnym promotorem dobrego samopoczucia i zdrowia psychicznego.

3.2.5. Autonomia w pracy

Autonomia jest ważnym zasobem pracy w wielu modelach stresu (np. Karasek, 1979; por. Bakker i Demerouti, 2007) i dobrostanu (np. Hackman i Oldham, 1980). O autonomii w pracy piszę również w innym miejscu (patrz podrozdział 1.2). W tym podrozdziale zrekapituluję wyniki badań dotyczące autonomii w pracy i wybranych miar dobrostanu jednostki w miejscu pracy.

Autonomia w pracy, obok możliwości awansu oraz interakcji z uczniami i współpracownikami, pozytywnie wpływa na zadowolenie nauczycieli z pracy (Kim i Loadman, 1994). Rodzime badania pokazały także, że samodzielność wykonywanej pracy jest jednym z czynników budujących satysfakcję zawodową nauczycieli (Wiłkomirska, 2002; por. Wiśniewski, 1990). Tom Cox, Amanda Griffiths i Eusebio Rial-González (2000) stwierdzili, że partycypacja pracowników w procesie decyzyjnym skutkuje odczuwaniem większej satysfakcji z pracy i wyższym poczuciem własnej wartości. Wykazano, że doświadczanie braku partycypacji jest silnie skorelowane z występowaniem braku satysfakcji z pracy (French, Caplan i van Harrison, 1982). Chociaż większość badań pokazała, że im większa autonomia nauczyciela, tym większa satysfakcja z pracy (Guarino i in., 2006; Klassen i Chiu, 2010; Skaalvik i Skaalvik, 2009, 2015; Zembylas i Papanastasiou, 2006), to w literaturze można też znaleźć badania wskazujące na brak takiej zależności (np. Skaalvik i Skaalvik, 2017). Być może rozbieżności te wynikają z tego, że stopnie kontroli lub autonomii mogą się różnić w zależności od szkoły. Wysoki poziom autonomii jest tradycyjnie konceptualizowany jako zasób pracy. Z kolei brak autonomii może być stresujący i postrzegany jako wymaganie w pracy. Dzieje się tak wówczas, gdy nauczyciele muszą stosować metody edukacyjne, które są sprzeczne z ich filozofią edukacyjną (Skaalvik i Skaalvik, 2017).

Autonomia w pracy pozytywnie wiąże się z zaangażowaniem w pracę (Heyns i Rothmann, 2018). Ten sam kierunek zależności zaobserwowano w grupie nauczycieli. Hasan Kavgacı i Temel Çalık (2017) stwierdzili, że nauczyciele mający większą

autonomię charakteryzują się wyższym poziomem zaangażowania w pracę (por. Konermann, 2012; Simbula i in., 2011). Ponadto, zgodnie z teorią autodeterminacji (Ryan i Deci, 2000), autonomia, obok kompetencji i relacji z innymi, jest jedną z podstawowych potrzeb psychologicznych człowieka. Dla tej teorii kluczowe jest zaspokojenie potrzeby autonomii nauczycieli (Skaalvik i Skaalvik, 2014). Nauczyciele z większą autonomią w swoim zawodzie mają więcej pozytywnych uczuć i opinii o swojej pracy.

Autonomia w pracy jest także czynnikiem warunkującym przywiązanie afektywne (Aubé, Rousseau i Morin, 2007; Jernigan, Beggs i Kohut, 2002). Większa autonomia wzmacnia przywiązanie do organizacji (Mathieu i Zajac, 1990). Wykazano także, że poczucie autonomii jako jeden z wymiarów klimatu szkoły (obok wsparcia administracyjnego, wsparcia/pomocy w zakresie nauczania) istotnie przewiduje przywiązanie nauczycieli do zawodu (Riehl i Sipple, 1996).

Rezultaty badań pokazały, że pracownicy doświadczający braku partycypacji w procesie podejmowania decyzji mają gorszy stan zdrowia somatycznego (Cox i in., 2000). Wykazano zatem, że pracownicy z dużą autonomią zawodową częściej doświadczają mniejszej liczby zagrożeń psychospołecznych w miejscu pracy, ponieważ możliwość akumulacji zasobów zwiększa ich zdolność do radzenia sobie z obciążeniem pracą, co z kolei zmniejsza poziom stresu. Ponadto poczucie autonomii może pomóc pracownikom odzyskać zasoby energii, ponieważ mogą swobodnie korzystać z dostępnej im wiedzy i umiejętności, nie będąc kontrolowanymi przez innych, i nie stosować się do zewnętrznych ograniczeń. Swoboda określania własnego sposobu działania zwiększa motywację i autodeterminację jednostki (Deci, Connell i Ryan, 1989; Spreitzer, 1995).

3.2.6. Możliwości rozwoju zawodowego

Wśród zmiennych sytuacyjnych określających aktywność jednostki w miejscu pracy ważne miejsce zajmuje możliwość rozwoju zawodowego. Globalna konkurencja i gwałtowny rozwój technologiczny spowodowały, że od pracownika wymaga się ciągłego rozwoju i zdobywania nowych kompetencji (Coetzer, 2007) w celu radzenia sobie ze zmianami w miejscu pracy, na przykład z reorganizacją czy projektowaniem nowych miejsc pracy. Zmiany te wpływają na stan zdrowia i bezpieczeństwo pracowników, a także zwiększają ich ekspozycję na stres (Cox i in., 2000; Kompier, 2006). Dlatego też środowisko pracy, które stwarza i oferuje możliwości rozwoju zawodowego, sprawowania kontroli nad realizacją obowiązków zawodowych, sprzyjające zwiększeniu motywacji pracowników do wykonywania zadań, ich efektywności oraz sprzyjające ich pozytywnemu

nastawieniu do zmian, jest dla pracownika bardzo ważne (Bakker i Geurts, 2004). Pracownik, który ma różne możliwości rozwoju, może rozwijać kompetencje społeczne, emocjonalne lub poznawcze, motywację, umiejętności, ma świadomość własnej tożsamości; może także wpływać na skutki swojej pracy, wykazując mniejszą skłonność do oceniania proponowanych zmian w kategoriach zagrożenia, a większą – w kategoriach możliwości zawodowych (Salanova, Agut i Peiró, 2005). Jednym z wymiarów możliwości rozwoju zawodowego, któremu przypisuje się coraz większe znaczenie w edukacji i szkoleniu pracowników, jest uczenie się w miejscu pracy (Jacobs i Park, 2009). Umożliwia ono jednostkom i organizacjom radzenie sobie ze zmianą charakteru pracy, przyczynia się do poprawy efektywności i produktywności oraz zaspokaja potrzeby pracowników w zakresie rozwoju osobistego i zawodowego (Panari i in., 2010). Uczenie się w miejscu pracy może mieć charakter zarówno formalny, jak i nieformalny, przy czym ten drugi przeważa w rzeczywistości pracy w szkole. Uczenie się nieformalne opisuje się jako niestrukturyzowane, pozainstytucjonalne, oparte na doświadczeniu i codziennej rutynie pracy (Holman i Wall, 2002; Morrison i in., 2005).

W badaniach dotyczących możliwości rozwoju kategorię tę odnosi się do czynników zarówno wewnętrznych (związanych z wyjaśnianiem celów zawodowych, zwiększaniem samoświadomości i pewności siebie), jak i zewnętrznych (społecznych) wzmacniających funkcjonowanie zawodowe jednostek. Wykazano, że możliwości uczenia się zmniejszają stres (Holman i Wall, 2002), mają pozytywny wpływ na jakość życia zawodowego (Panari i in., 2010), a także zwiększają motywację (Morrison i in., 2005). Wśród pracowników, którym oferuje się możliwości rozwoju, obserwuje się wyższy poziom satysfakcji zawodowej (Baka, 2012; Mościcka-Teske i Potocka, 2016). Ponadto dowiedziono, że między możliwościami rozwoju a zaangażowaniem w pracę relacje są obustronne (Xanthopoulou i in., 2009a): nie tylko możliwości rozwoju zawodowego wpływają na zaangażowanie pracownika (por. Juchnowicz, 2010), lecz także zaangażowanie zwiększa chęć zdobywania nowej wiedzy i kompetencji. Z kolei brak możliwości rozwoju może obniżać poziom zaangażowania w pracę (Schaufeli, Bakker i Van Rhenen, 2009). Dlatego inwestycja w rozwój pracowników jest tak ważna dla jego dobrostanu. Wykazano też, że możliwości rozwoju jako zasoby pracy pełnią rolę bufora w relacji wymagania w pracy-wypalenie zawodowe (Bakker i in., 2003). Posiadanie dużych zasobów pracy (np. autonomia, możliwości rozwoju zawodowego, informacja zwrotna o wynikach) powoduje, że relacja między wymaganiami zawodowymi (np. obciążeniem pracą, wymaganiami fizycznymi

i molestowaniem pacjentów) a wypaleniem przestaje być istotna. Podobnie inne badania pokazały, że interakcja wysokich wymagań pracy i niskich zasobów pracy powoduje wysoki poziom wypalenia zawodowego (Bakker i in., 2005).

3.2.7. Jakość przywództwa

Kolejnym czynnikiem, który w świetle dotychczas przeprowadzonych analiz empirycznych odgrywa ważną rolę w optymalnym funkcjonowaniu zawodowym pracownika w środowisku pracy, jest niewątpliwie przywództwo. Ze względu na wielowymiarowy charakter przywództwa trudno jest przedstawić uniwersalną definicję, która obejmowałaby wszystkie jego aspekty. Ogólnie rzecz biorąc, przywództwo można opisać jako relację między przełożonymi i podwładnymi, w której ci pierwsi pomagają tym drugim w wypełnianiu ich obowiązków oraz w realizacji celów organizacji (Bennis i Nanus, 1985). Niektórzy badacze definiują przywództwo jako proces oddziaływania na jednostki i grupy zorientowany na określone cele lub wyniki (Howell i Costley, 2006; Pardey, 2007). Inni badacze skupiają się na zdolnościach i cechach przywódcy (Grint, 2005).

Przywódca jest kluczową osobą w organizacji (Gronn, 2008; Storey, 2004). Tak samo ważni są przywódcy w szkołach, którzy ponoszą odpowiedzialność za ich pielęgnację, rozwój i satysfakcję, dlatego też ich rola jest podobna do roli innych liderów firm, ponieważ muszą również poradzić sobie z wyzwaniem związanym z utrzymaniem celów instytucji. Przywództwo szkolne to procedura nadzorowania nauczycieli i motywowania ich do pracy z pasją dla realizacji celów edukacyjnych (Madalińska-Michalak, 2013; Michalak, 2006). W ramach prowadzonych badań koncentruję się na ocenie jakości przywództwa zorientowanego na ludzi i stosunki międzyludzkie, które jest sprawowane przez przełożonego.

Styl przywództwa to kluczowy czynnik decydujący o satysfakcji pracowników (Rast i Tourani, 2012). Rezultaty licznych badań zdają się potwierdzać tę tezę, wskazując na dodatnie powiązania przywództwa transformacyjnego²⁹ z satysfakcją z pracy. Przykładowo Timothy Judge i Ronald Piccolo (2004) wykazali w metaanalizie 87 badań, że transformacyjny styl kierowania wiąże się nie tylko z satysfakcją z pracy, lecz także z zadowoleniem pracowników ze swojego przywódcy oraz z motywacją do podejmowania różnych zadań. Podobnie w kontekście

²⁹ Przywódca „transformujący” stymuluje pracowników do działania na rzecz organizacji lub zespołu i poszukiwania innowacyjnych rozwiązań (Bass i Avolio, 1994), uświadamia pracowników w zakresie wspólnotowych wartości organizacyjnych, ważności celów, sposobów ich osiągnięcia (Czerw i Babiak, 2010).

edukacyjnym potwierdzono, że przywództwo transformacyjne wiąże się zarówno z lepszymi osiągnięciami uczniów (Griffith, 2004), jak i z większą satysfakcją z pracy (por. Aydin, Sarier i Uysal, 2013; Nguni, Slegers i Denessen, 2006). Także inni badacze stwierdzili, że przywództwo transformacyjne jest konieczne, aby dyrektorzy szkół mogli zwiększyć satysfakcję z pracy wśród nauczycieli i zapewnić lepsze wyniki w szkole (Balyer, 2012). Zauważa się też wpływ innych stylów kierowania na satysfakcję z pracy (Chen i Silverthorne, 2005). Na przykład Ayhan Aydin i współpracownicy (2013) stwierdzili, że transakcyjny styl kierowania³⁰ ma pozytywny wpływ na satysfakcję z pracy, choć w mniejszym stopniu niż transformacyjny. Niemniej należy mieć na uwadze wyniki o charakterze metaanalizy (Kuoppala i in., 2008). Okazało się bowiem, że związki między różnymi rodzajami przywództwa a satysfakcją pracowników z wykonywanej pracy są słabe (Kuoppala i in., 2008).

Na znaczenie transformacyjnego stylu kierowania dla zaangażowania w pracę wskazały między innymi badania Weichuna Zhu i współpracowników (2009b) oraz zespołu Marisy Salanovy (2011). Ich rezultaty ujawniły, że jest prawdopodobne, że pracownicy, którzy mają przywódcę „transformacyjnego”, w większym stopniu będą pełni energii podczas wykonywania pracy, będą utożsamiać się z pracą i nią zaabsorbowani. W kontekście szkolnym przywódca „transformacyjny” to ktoś, kto posiada charyzmę i jasną wizję przyszłości, jest kreatorem zmiany oraz stymuluje nauczycieli do kreatywnego i innowacyjnego podejścia do zadań (Michalak, 2010). Jednocześnie należy wskazać, że relacje między przywództwem a zaangażowaniem są słabe (Christian, Garza i Slaughter, 2011).

O przywiązaniu nauczyciela często decyduje styl przywództwa dyrektora (Caprara i in., 2003; Hulpia i in., 2009; Ross i Gray, 2006). Theodore Coladarci (1992) stwierdził, że nauczyciele postrzegający dyrektora szkoły jako przywódcę demokratycznego (wsparcie dydaktyczne, wspólne podejmowanie decyzji, pozytywne relacje z uczniami i pracownikami) są bardziej przywiązani do nauczania. Entuzjazm nauczycieli wobec pracy i ich przywiązanie wzrastały, gdy przywództwo dyrektora było postrzegane jako silne i pozytywne (Singh i Billingsley, 1998). I odwrotnie, kiedy lider był postrzegany przez nauczycieli jako słaby, lekceważący i/lub niewspierający, entuzjazm do pracy słabł. Do podobnych wniosków doszli

³⁰ Przywódca „transakcyjny” skupia się na zaspokojeniu potrzeb socjalnych pracowników, które są najczęściej określone i ograniczone formalną umową (Czerw i Babiak, 2010). Mobilizuje pracowników do większego wysiłku poprzez wymianę pracy na cenne nagrody, takie jak pieniądze czy status.

William Koh i współpracownicy (1995). Odróżniając przywództwo transformacyjne od transakcyjnego wykazali oni, że to pierwsze posiada dodatkowe efekty w przewidywaniu przywiązania do organizacji (Koh, Steers i Terborg, 1995; por. Dumay i Galand, 2012).

Badania ujawniły, że wspierające przywództwo zorientowane zarówno na ludzi, jak i zadania odgrywa kluczową rolę w zakresie stymulowania przywiązania nauczycieli do szkoły (Devos, Tuytens i Hulpia, 2014). Wykazano, że szczególne znaczenie w tym zakresie mają dyrektorzy szkół, którzy udzielają informacji zwrotnej i zachęt (Singh i Billingsley, 1998). Eileen Horng i współpracownicy (2010) stwierdzili, że czas, jaki dyrektorzy poświęcają na utrzymanie dobrych relacji w szkole, jest pozytywnie związany z zadowoleniem nauczycieli z pracy w szkole. Zatem silne i wspierające przywództwo koreluje z przywiązaniem nauczycieli, a także pozytywnym klimatem szkoły, większym zadowoleniem i spójną wizją celów szkoły. Także w badaniach dotyczących rozwoju nauczycieli, doskonalenia i efektywności szkoły odnotowano pozytywny wpływ silnego przywództwa na uczenie się uczniów na drodze budowania wspierającej kultury szkoły i tworzenia sprzyjających warunków pracy dla nauczycieli (Day i in., 2011; Gu, Sammons i Mehta, 2008). Wykazano też, że brak wspierającego przywódcy przeszło dwukrotnie zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się niskiej samooceny własnego zdrowia (Schmidt i in., 2014).

Na podstawie przytoczonych badań nad związkami między stylem przywództwa i wybranymi miarami dobrostanu zawodowego można stwierdzić, że odpowiednie zachowania przywódców mogą wpływać nie tylko na satysfakcję z pracy i zaangażowanie w nią, lecz także przywiązanie do organizacji. Może to być istotny argument dla decydentów oświatowych, aby zwracać uwagę na to, jakim przywódcą jest dyrektor.

Mając na uwadze poruszaną w książce tematykę, należy wyraźnie podkreślić, że opisane w podrozdziale 3.2 badania przytoczyłam w aż tak szczegółowy sposób nie tylko ze względu na ich znaczenie dla omawianej tematyki nauczycielskiego dobrostanu w miejscu pracy, lecz także dlatego, że wynikające z nich wnioski, a przynajmniej ich znaczna część, mogą być wykorzystane w praktyce nauczycielskiej.

3.3. Podsumowanie

Wieloaspektowość pracy nauczycieli skłoniła mnie do podjęcia próby analizy czynników warunkujących ich poczucie dobrostanu zawodowego. Wcześniejsze badania dotyczące omawianej problematyki koncentrowały się bowiem w dużej

mierze na identyfikacji negatywnych czynników w pracy i analizie mechanizmów ich działania zamiast poszukiwaniu zasobów (osobistych i pracy) umożliwiających pokonywanie problemów oraz trudności. Już Herzberg i współpracownicy (1959) zauważyli, że poprawa złych warunków pracy nie wiąże się z doświadczaniem większego zadowolenia z pracy. To założenie było punktem wyjścia do stworzenia teorii wymagania w pracy – zasoby (Bakker i Demerouti, 2014), a także teorii zachowania zasobów (Hobfoll, 2006), stanowiących punkt wyjścia do opracowania modelu badań własnych. Autorzy tych teorii wskazali, że środowisko pracy bogate w zasoby kształtuje dobrostan zawodowy rozumiany między innymi jako: zaangażowanie w pracę, przywiązanie do organizacji/zawodu czy zachowania obywatelskie (Schaufeli i Baker, 2004; Baka, 2016), a także podkreślili potrzebę wykrywania mechanizmów, za pomocą których zasoby pracy oddziałują na te zjawiska. Jednocześnie postulowali, aby w badaniach uwzględnić ignorowane dotąd zasoby osobiste (Schaufeli i Taris, 2014).

Teoria JD-R jest szczególnie eksplorowana w kontekście stresu, wypalenia zawodowego i zaangażowania w pracę, dużo rzadziej natomiast w odniesieniu do przywiązania do organizacji/zawodu (Klassen i Chiu, 2011) czy zdrowia fizycznego i psychicznego pracownika (Baka, 2013). Co więcej, badania poświęcone przywiązaniu nauczycieli do organizacji/zawodu nie tylko dostarczają sprzecznych danych, lecz także są dość nieliczne (Klassen i Chiu, 2011). W obecnym badaniu poszerzam teorię JD-R o afektywne przywiązanie do zawodu odzwierciedlające emocje. Nieznane mi są przy tym badania, które rozszerzają teorię JD-R o stan zdrowia pracownika. Ponadto przywołane doniesienia teoretyczne i rezultaty badań mają dwa główne ograniczenia w stosowaniu teorii JD-R.

Po pierwsze, jest to model złożony, obejmujący efekty bezpośrednie, mediacyjne i moderacyjne, często mało systematycznie od siebie oddzielane. Relacje te były jak dotąd w większości przypadków testowane indywidualnie i nieliczne są badania, gdzie uwzględniono by kompleksowe relacje postulowane przez model teoretyczny, zwłaszcza w grupie nauczycieli. Jedyne znane mi wyjątek stanowią badania podłużne Theresy Dicke i współpracowników (2018). Ich rezultaty wskazały na istotny bezpośredni efekt przekonań o własnej skuteczności na zaangażowanie w pracę wśród początkujących nauczycieli oraz efekt negatywnych zachowań uczniów w klasie na wyczerpanie emocjonalne i istotną odwrotną ścieżkę zaangażowania na przekonania o własnej skuteczności (Dicke i in., 2018). Dodatkowo wyniki tych badań pokazały dwa interesujące efekty moderacyjne. Przekonanie o własnej skuteczności buforowało relację wymagania w pracy – wyczerpanie emocjonalne, podczas gdy przekonanie o własnej

skuteczności również przewidywało zaangażowanie w pracę, zwłaszcza przy wysokim poziomie negatywnych zachowań uczniów. Przekonania o własnej skuteczności dotyczące zarządzania klasą odgrywają więc ważną rolę w procesie rozwoju stresu u nauczyciela, ponieważ w przypadku negatywnych zachowań uczniów przekonanie o własnej skuteczności nie tylko buforuje i wyhamowuje bezpośredni wpływ wymagań na wyczerpanie emocjonalne, lecz także zwiększa (*boost*) zaangażowanie w pracę.

Po drugie i kluczowe, teoretyczny model wymagania w pracy – zasoby jest rzadko wykorzystywany w kontekście środowiska nauczycielskiego. Występują tu co prawda pewne wyjątki (np. Baka i Cieślak, 2010; Baka, 2013; Hakanen i in., 2006; Simbula i in., 2011), ale w żadnym z nich nie testowano roli prężności jako istotnego zasobu osobistego nauczycieli. W większości badań analizowano przede wszystkim znaczenie przekonania o własnej skuteczności nauczyciela (Dicke i in., 2015; Schwarzer i Hallum, 2008; por. Kwiatkowski, 2018), szczególnie na początkowym etapie pracy (Klassen i Chiu, 2011; Woolfolk Hoy i Burke-Spero, 2005), a nie prężność rozumianą jako właściwość osobowości jednostki. Ogólnie rzecz biorąc, przeprowadzone przeze mnie badania mogą pomóc w wypełnieniu tych dwóch luk badawczych poprzez bardziej wszechstronną aplikację teorii JD-R do badania specyficznej grupy zawodowej, jaką są nauczyciele. Uzyskane wyniki mają szansę być wartościowym wkładem do wiedzy o dobrostanie zawodowym nauczycieli.

Jako miary dobrostanu zawodowego przyjąłem cztery zmienne, trzy bezpośrednio związane z funkcjonowaniem w roli (satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę i przywiązanie do zawodu), czwartą zaś, będącą pośrednim elementem takiej charakterystyki, uczyniłam postrzegany przez nauczycieli ich stan zdrowia. Przez satysfakcję z pracy rozumiem ogólne zadowolenie z pracy, skupiam się na jej poznawczym aspekcie (Widerszal-Bazył, 2017). Z kolei zaangażowanie w pracę oznacza stan afektywno-poznawczy charakteryzujący się wigorem (wysoki poziom energii), oddaniem się pracy (silna identyfikacja z pracą) i zaabsorbowaniem (pełne skupienie na wykonywanej pracy) (Schaufeli i in., 2002). Wiąże się ono również z emocjami pozytywnymi o wysokiej aktywacji (np. poczucie podekscytowania). W wielu badaniach wykorzystywano ten konstrukt jako wskaźnik dobrostanu doświadczanego przez jednostkę w kontekście pracy. Koncepcja ta daje możliwość wielowymiarowego spojrzenia na relacje jednostka–organizacja (Bakker i in., 2011; Hallberg i Schaufeli, 2006). Przywiązanie jest również związane z silnym identyfikowaniem pracownika z organizacją czy zawodem. Należy podkreślić, że ten konstrukt jest bowiem rzadziej eksplorowany w literaturze niż satysfakcja i zaangażowanie, szczególnie wśród nauczycieli (Klassen i Tze, 2014).

Z kolei przez stan zdrowia rozumiem subiektywną ocenę nauczyciela dotyczącą jego ogólnego stanu zdrowia.

Satysfakcję z pracy, zaangażowanie w nią oraz przywiązanie do zawodu traktuję jako powiązane, ale treściowo i znaczeniowo odrębne konstrukty. Każdy z nich jest ważny dla opisu funkcjonowania nauczycieli, każdy jednak akcentuje nieco inne aspekty tegoż funkcjonowania. W literaturze toczy się dyskusja, na ile niezależne są to wymiary, na ile zaś można je traktować zamiennie (Macey i Schneider, 2008). Z jednej strony James Harter, Frank Schmidt i Theodore Hayes (2002) przedstawili argumenty, aby nie rozróżniać zaangażowania w pracę od satysfakcji z pracy. Zaproponowali utworzenie jednego globalnego konstruktów złożonego z satysfakcji z pracy, entuzjazmu wobec pracy i utożsamiania się z pracą, nazwanego *employee satisfaction-engagement* (Harter i in., 2002). Podważyli zatem teoretyczną zasadność odrębnego stosowania konstruktów zaangażowania i satysfakcji z pracy z uwagi na wysoką korelację między nimi (por. Nimon, Shuck i Zigarmi, 2015; Newman i Harrison, 2008). Podobnie umiarkowane w sile zależności wykazano między satysfakcją z pracy a przywiązaniem do organizacji (Qureshi i in., 2011) oraz między zaangażowaniem w pracę a przywiązaniem do organizacji ($r = 0,46$) (Hallberg i Schaufeli, 2006). Na podstawie dotychczas prowadzonych badań można wnioskować, że zaangażowanie w pracę było przede wszystkim związane z brakiem dolegliwości zdrowotnych, co znalazło odzwierciedlenie w silnych i spójnych współczynnikach korelacji (Hallberg i Schaufeli, 2006). Przywiązanie do organizacji wykazuje podobny wzór relacji z zasobami pracy i zasobami osobistymi, jednakże nieco bardziej umiarkowany w porównaniu z zaangażowaniem w pracę.

Z drugiej strony wielu badaczy postuluje, aby odróżnić zaangażowanie w pracę zarówno od satysfakcji z pracy, jak i przywiązania do organizacji (Alarcon i Lyons, 2011; Bakker i in., 2011; Schaufeli i Bakker, 2010). Po pierwsze, zaangażowanie w pracę jest konstruktem bardziej złożonym, cechującym się też większą trafnością w wyjaśnianiu wyników organizacji. Satysfakcja odnosi się do oceny pracowników, na ile są szczęśliwi i zadowoleni (opinie pracownika o pracy i ocena jej warunków lub cech pracy). Po drugie, zgodnie z propozycją Schaufeliego i współpracowników (2002), satysfakcja z pracy i poziom pobudzenia energetycznego stanowią warunek zaangażowania w pracę lub wypalenia zawodowego. Można zatem uznać, że zaangażowanie to coś więcej niż satysfakcja, albowiem oba te pojęcia odróżnia poziom pobudzenia energetycznego (Bakker i in., 2011). O ile satysfakcja z pracy oznacza przyjemny stan wewnętrzny łączący się z niewielkim pobudzeniem, o tyle zaangażowanie w pracę to przyjemny stan

wewnętrzny o wysokim pobudzeniu energetycznym. Po trzecie, wykazano, że zaangażowanie w pracę jest pozytywnie związane z wymaganiami w miejscu pracy (Saks, 2005; por. Alarcon i Lyons, 2011), w przeciwieństwie do satysfakcji z pracy, która jest negatywnie związana z wymaganiami (Macklin, Smith i Dollard, 2006). Wysokie wymagania w pracy mogą więc sprzyjać zaangażowaniu, jeśli nie są przytłaczające. W przeciwieństwie do tego wysokie wymagania w pracy zazwyczaj skutkują niższą satysfakcją z pracy.

Podobnie, zaangażowanie w pracę nie jest równoznaczne z przywiązaniem pracownika. Przywiązanie do organizacji określa postawę pracownika odnoszącą się do funkcjonowania samej organizacji (Łaguna i in., 2015), która wpływa na jego efektywność i lojalność wobec organizacji. Zaangażowanie w pracę jest więc czymś więcej niż postawą – oznacza stopień, w jakim dana jednostka jest skoncentrowana na pełnieniu ról organizacyjnych i zaabsorbowana wykonywaniem swojej roli (Saks, 2006). Wyniki analiz pokazały, że przywiązanie stanowi odrębny czynnik latentny, który umiarkowanie koreluje z zaangażowaniem w pracę (Schaufeli i Bakker, 2010). Wykazano, że wspólna wariancja zaangażowania w pracę i przywiązania do oryginalności to około 40%, co stanowi wartość niebagatelną, ale niewystarczającą do postawienia znaku równości pomiędzy tymi konstruktami (Field i Buitendach, 2011).

W kontekście przedstawionych różnic między satysfakcją, zaangażowaniem a przywiązaniem warto wskazać także na naturę ich relacji z efektywnością wykonywanej pracy. Wyniki metaanalizy, którą przeprowadzili Judge i współpracownicy (2000), wykazują, że współczynnik korelacji między satysfakcją z pracy a efektywnością wynosi $r = 0,3$. Z kolei zarówno zaangażowanie w pracę (Christian i in., 2011), jak i przywiązanie do organizacji (Qureshi i in., 2011) są lepszymi predyktorami efektywności pracownika niż satysfakcja, co jest kolejnym argumentem na rzecz ich odrębności. Wysoka korelacja zaangażowania z efektywnością wykonywanej pracy może być wynikiem tego, że zaangażowanie jest zbliżonym konstruktem do motywacji wewnętrznej (Rich, Lepine i Crawford, 2010). W związku z tym zaangażowanie nie powinno być wymieniane jako jedna z postaw wobec pracy, ale raczej w kategorii stanów psychologicznych, takich jak motywacja czy poczucie własnej wartości.

Podsumowując, przytoczona dyskusja i przeprowadzone analizy confirmacyjne (patrz podrozdział 5) jednoznacznie wskazują, że satysfakcja z pracy, zaangażowanie w nią oraz przywiązanie do zawodu to znaczeniowo odrębne konstrukty. Wykazano, że zasoby pracy są najbardziej istotnymi predyktorami zaangażowania w pracę i czerpanej z niej satysfakcji (Hakanen i in., 2006; Simbula i in., 2011;

Skaalvik i Skaalvik, 2009, 2011, 2014; Zembylas i Papanastasiou, 2006) i pozytywnie wiążą się z przywiązaniem do organizacji (Bakker i in., 2007; Hakanen i in., 2006). Do konstruowanego modelu badań własnych postanowiłam włączyć zasoby pracy jako hipotetyczne moderatory relacji między wymaganiami w pracy (postrzeganymi stresorami miejsca pracy) a wybranymi miarami dobrostanu zawodowego. W świetle założeń teorii JD-R to właśnie zasoby pracy mogą buforować wpływ wymagań zawodowych na postawy wobec/w pracy i uzyskiwane rezultaty (Bakker i in., 2003). Oznacza to, że osoby pracujące w środowisku bogatym w zasoby mają większe szanse, aby poradzić sobie z wymaganiami stawianymi przez pracę niż nauczyciele pracujący w środowisku ubogim w zasoby. W rezultacie ta druga grupa pracowników jest bardziej podatna na skutki wymagań związanych z pracą.

Zebrane dowody empiryczne wskazały, że do zasobów istotnych w procesie motywacyjnym JD-R należą zarówno indywidualne cechy osobowościowe (tj. stabilność emocjonalna, ekstrawersja, sumienność i ogólnie tzw. osobowość proaktywna), jak i indywidualne wymiary niższego rzędu (tj. poczucie skuteczności, optymizm, poczucie własnej wartości i prężność) (Bakker i Demerouti, 2017). Z analizy literatury przedmiotu można wnosić, że zasoby osobiste są wynikiem wrodzonych oraz nabytych dyspozycji psychicznych i fizycznych pracownika, jego kompetencji i umiejętności, a także sieci społecznych powiązań jakimi dysponuje (Derbis i Baka, 2014; por. Hobfoll, 2006; Xanthopoulou i in., 2007). Jednocześnie badacze, jak wcześniej wspomniałam, w mniejszym stopniu koncentrują się na koncepcji prężności w grupie nauczycieli (Day i Gu, 2014). W modelu stworzonym na potrzeby moich badań przyjmuję, że prężność warunkuje wybrane miary dobrostanu zawodowego nauczycieli. Zakładam, że im bardziej prężna jednostka, tym większe finalnie jest jej zadowolenie z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu oraz lepiej postrzega ona własny stan zdrowia. Ponadto w uszczegółowieniu elementów składowych modelu teoretycznego uwzględniającego kontekst stresorów w pracy pomocna okazała się teoria zachowania zasobów (COR), zakładająca, że to zasoby osobiste prowadzą do lepszego dobrostanu pracownika poprzez osłabienie wpływu stresorów (Hobfoll, 2006). Tym samym tłumaczy ona mechanizmy wpływające na procesy doświadczania sytuacji pracy przez pracownika.

Dotychczasowe bowiem wyniki badań dotyczące związków stażu pracy z wybranymi miarami dobrostanu zawodowego dają mieszane wyniki, sugerując, że wpływ doświadczenia zawodowego może nie mieć charakteru liniowego. Wyniki metaanaliz (Ng i Feldman, 2010) wskazały na pozytywny związek o sile od słabej do umiarkowanej między wiekiem chronologicznym a 35 postawami

wobec pracy. Według ustaleń Daya i współpracowników (2006) rozwój zawodowy nauczyciela przebiega fazami. Istnieją więc przesłanki do przetestowania możliwej nieliniowej (U-kształtnej) relacji. Co więcej, perspektywa przyjrzenia się dobrostanowi zawodowemu nauczyciela z innej – porównawczej – perspektywy wydaje się niezwykle interesująca.

4. METODOLOGIA BADAŃ

Zrealizowane badania mają charakter empiryczny i zostały przeprowadzone w paradygmacie pozytywistycznym, w którym sprawdza się wcześniej sformułowane teorie lub hipotezy badawcze (Krüger, 2012). Osadzenie badań własnych w tym paradygmacie stwarza możliwość dokonania replikacji badania i upoważnia do formułowania praw i prawidłowości dotyczących funkcjonowania badanego wycinka rzeczywistości. Jerzy Brzeziński (2011) stwierdza bowiem, że na miano badania naukowego zasługują jedynie te, które dają się zreplikować. Ponadto ilościowy charakter badań uwidacznia się w sposobie opracowania zebranego materiału empirycznego umożliwiającemu między innymi wyznaczenie zmiennych, ich operacjonalizację, sformułowanie hipotez badawczych, a także zastosowanie danych statystycznych. W rozdziale omawiam przyjęte przeze mnie założenia metodologiczne.

Badanie własne składa się z części weryfikacyjnej i eksploracyjnej, które odpowiadają na dwa cele badawcze tej pracy. Pierwszym celem badawczym jest wyjaśnienie dobrostanu zawodowego nauczycieli, którego wyznacznikami są: satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i samoocena stanu zdrowia, w kontekście następujących czynników warunkujących: (1) prężności jako cechy psychospołecznej nauczycieli, (2) zasobami pracy rozumianymi jako zasoby szkolnego środowiska pracy oraz (3) stresorami miejsca pracy. Realizacja tego celu jest związana z weryfikacją modelu wynikającego z teorii wymagania w pracy – zasoby, JD-R (rysunek 1). W tej części badania mają charakter weryfikacyjny.

Kluczową zmienną wyjaśniającą dobrostan zawodowy nauczycieli uczyniłam prężność – kategorię względnie stabilną i tym samym opisującą cechę osobową. Jak napisałam wcześniej, prężność rozumiem jako cechę osobowości człowieka, która sprzyja wytrwałości i determinacji w działaniu, ułatwia elastyczne przystosowanie się do wymagań życiowych i mobilizowanie się w trudnych sytuacjach, a także zwiększa tolerancję negatywnych emocji i niepowodzeń (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008b).

Zasoby pracy są zmienną, których dobroczynna rola była podkreślana przez wielu badaczy (Bakker i Demerouti, 2007; por. Schaufeli i Taris, 2014). Wśród takich zasobów pracy na poziomie organizacji wyróżniłam możliwości rozwoju zawodowego i poczucie sensu pracy. Czynniki na poziomie interpersonalnym dotyczą natomiast wsparcia społecznego i oceny jakości przywództwa sprawowanego przez dyrektora. Do czynników zadaniowych należy autonomia w pracy. Kluczowe zmienne zależne opisujące obraz dobrostanu zawodowego nauczycieli to satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu oraz stan zdrowia – czynnika, który pozostaje pod silnym wpływem stresu.

Mówiąc bardziej precyzyjnie, istotą analizowanego modelu teoretycznego (rysunek 1) było sprawdzenie, w jakiej mierze poziom prężności nauczycieli jest czynnikiem wyznaczającym ich satysfakcję z pracy, zaangażowanie w pracę, poczucie przywiązania do zawodu i postrzegany stan zdrowia oraz na ile relacja ta jest bezpośrednia, na ile zaś może być zapośredniczona (mediowana) przez odczuwane stresory miejsca pracy.

Drugim eksploracyjnym celem badawczym jest określenie różnic w poziomie dobrostanu zawodowego nauczycieli, którego wyznacznikami są: satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i stan zdrowia, w kontekście następujących czynników warunkujących: (1) stażu pracy, (2) etapu kariery zawodowej.

4.2. Pytania badawcze i hipotezy

W odniesieniu do pierwszego celu badawczego sformułowałam cztery hipotezy badawcze (porównaj rysunek 1, rozdział 4.1):

H1: Im wyższy poziom prężności nauczycieli, tym lepiej nauczyciele oceniają satysfakcję z pracy (H1a), zaangażowanie w pracę (H1b), przywiązanie do zawodu (H1c) i stan zdrowia (H1d).

Hipoteza ta znajduje swoje uzasadnienie w analizie literatury przedstawionej w podrozdziale 3.2.2. Prężność jako właściwość osobowości różni jednostki w zakresie radzenia sobie ze stresem dnia codziennego (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008a). Nauczyciele różnią się poziomem prężności, która jest cechą budującą ich postawy wobec (w) pracy. Na przykład rezultaty badań pokazały, że nauczyciele o wysokim nasileniu prężności są bardziej zadowoleni z pracy (Stanford, 2001), zaangażowani w pracę (Upadyaya i in., 2016; Salmela-Aro i Upadyaya, 2018), przywiązani do zawodu (Howard i Johnson, 2004) i cechują się lepszym stanem zdrowia (Hu i in., 2015).

H2: Im bogatsze w zasoby środowisko pracy, tym lepiej nauczyciele oceniają satysfakcję z pracy (H2a), zaangażowanie w pracę (H2b), przywiązanie do zawodu (H2c) i stan zdrowia (H2d).

Środowisko pracy cechujące się wysokim poziomem zasobów sprzyja występowaniu bardziej pozytywnych postaw pracownika wobec (w) pracy i lepszemu stanowi zdrowia. Udowodniono, że zasoby pracy są pozytywnie związane zarówno z zaangażowaniem w pracę i zadowoleniem z niej, jak i przywiązaniem, ponieważ zasoby te sprzyjają osiągnięciu celów i zaspokajają podstawowe potrzeby motywacyjne w zakresie autonomii, więzi społecznych i kompetencji (Bakker i Demerouti, 2014; Ryan i Deci, 2000).

H3: Negatywny efekt stresorów na satysfakcję z pracy nauczycieli (H3a), ich zaangażowanie w pracę (H3b), przywiązanie do zawodu (H3c) i stan zdrowia (H3d) są niwelowane przez środowisko szkolne bogatsze w zasoby.

Większość dotychczasowych badań potwierdza buforującą rolę zasobów pracy w kontekście teorii JD-R (Baka i Cieślak, 2010; Bakker i in., 2007; Mauno i in., 2006, 2007; McCalister i in., 2006; Nielsen i in., 2011). Przykładowo wykazano, że nadmierne wymagania w pracy prowadzą do niższego poziomu satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i gorszego stanu zdrowia pracownika. Negatywny efekt tych stresorów może być osłabiany poprzez zasoby pracy.

H4: Prężność nauczycieli jest czynnikiem pozytywnie przekładającym się na poczucie dobrostanu zawodowego [tj. satysfakcję z pracy (H4a), zaangażowanie

w pracę (H4b), przywiązanie do zawodu (H4c) i stan zdrowia (H4d)], dlatego że nauczyciele potrafią poradzić sobie ze stresorami miejsca pracy.

Zgodnie z wynikami badań zasoby osobiste mają ochronne działanie, bo łagodzą stres związany z pracą i zwiększają satysfakcję z pracy. Ponadto zasoby osobowe redukują doświadczany stres w pracy i prowadzą do zaangażowania (Xanthopoulos i in., 2007a). Zasoby osobiste mogą determinować sposób, w jaki jednostka postrzega cechy pracy, co z kolei wpływa na jej dobrostan w miejscu pracy.

Drugim celem badawczym jest udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze o charakterze eksploracyjnym:

1. Czy i w jakiej mierze doświadczenie w zawodzie nauczyciela (staż pracy w kategoriach zmiennej ciągłej) różnicuje poziom satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stan zdrowia?
2. Czy i jaki charakter mają różnice między trzema grupami nauczycieli wyodrębnionymi ze względu na etap pracy (wczesny, środkowy, późny) w zakresie poziomu satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stanu zdrowia (staż pracy w kategoriach zmiennej skategoryzowanej)?

Mimo wielości badań nad znaczeniem stażu pracy i wieku dla dobrostanu zawodowego nauczycieli niełatwo o spójne i jednoznaczne wnioski, które pozwalałyby na testowalne, kierunkowe predykcje. Dlatego też w odniesieniu do tych pytań zrezygnowałam z formułowania hipotez badawczych, pozostając przy pytaniach badawczych.

4.3. Metoda, techniki i narzędzia badawcze

W odniesieniu do prowadzonych przeze mnie badań uznałam za zasadne wykorzystanie metody sondażu, techniki ankiety (Rubacha, 2011; por. Pilch i Bauman, 2001) i podejście ilościowe. Zaprojektowałam je według reguł procedury korelacyjnej z wykorzystaniem wystandaryzowanych narzędzi badawczych, opartych na samoopisie.

Skala pomiaru prężności (SPP-25). Celem narzędzia autorstwa Niny Ogińskiej-Bulik i Zygryda Juczyńskiego (2008b) jest pomiar różnych właściwości osobowości, które składają się na prężność. Oceny tych właściwości dokonuje się na pięciostopniowej skali, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie nie”, a 5 – „zdecydowanie tak”. Narzędzie to mierzy prężność na pięciu skalach: (1) wytrwałość i determinacja w działaniu (np. „Podejmuję wysiłki poradenia sobie bez względu na to, jak trudny jest problem”), (2) otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru

(np. „Potrafię dostrzegać zabawne strony wydarzeń, z którymi mam do czynienia”), (3) kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji (np. „W sytuacjach stresowych koncentruję się i myślę jasno”), (4) tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania (np. „Łatwo przystosowuję się do nowych sytuacji”), (5) optymistyczne nastawienie do życia i zdolność do mobilizowania się w trudnych sytuacjach (np. „W sytuacjach trudnych dostrzegam wiele możliwości rozwiązania problemu”). Oprócz pomiaru pięciu czynników składających się na prężność skala pozwala na obliczenie wyniku ogólnego. W badaniu własnym zastosowałam ogólny wskaźnik prężności.

Wybrane podskale Kopenhaskiego Kwestionariusza Psychospołecznego (*Copenhagen Psychosocial Questionnaire*, COPSQ, Kristensen i in., 2005) w adaptacji Marii Widerszal-Bazyl (2017). W szczególności użyłam czterech pozycji testowych mierzących możliwości rozwoju (np. „Czy ma Pan(-i) możliwość wykorzystania swoich umiejętności i doświadczenia w pracy?”), trzech pozycji mierzących sens pracy (np. „Czy Pan(-i) odczuwa, że Pana(-i) praca jest ważna dla Innych?”), pięciu pozycji mierzących wsparcie społeczne (np. „Jak często otrzymuje Pan(-i) pomoc i wsparcie od kolegów?”) oraz czterech pozycji mierzących jakość przywództwa (np. „W jakim stopniu Pana(-i) bezpośredni przełożony jest dobry w rozwiązywaniu konfliktów?”). W trzech pierwszych skalach (Możliwości rozwoju, Sens pracy, Wsparcie społeczne) badani ustosunkowują się do pytań za pomocą pięciostopniowej skali odpowiedzi (od 1 - „nigdy” do 5 - „zawsze”). Natomiast w odniesieniu do oceny jakości przywództwa bezpośredniego przełożonego badani wybierają odpowiedzi z pięciostopniowej skali (od 1 „w bardzo małym stopniu” do 5 „w bardzo dużym stopniu”). Wszystkie skale: Możliwości rozwoju, Sensu pracy, Wsparcia społecznego i Jakości przywództwa odnoszą się do zasobów pracy. Skale te dotychczas wykorzystano w kilku badaniach różnych grup zawodowych, w szczególności: urzędników, pracowników banków i instytucji administracji rolniczej (Widerszal-Bazyl, 2011) oraz nauczycieli (Warszewska-Makuch, 2013).

Skala Autonomii w pracy. Do pomiaru autonomii, jako ważnego zasobu środowiska pracy, wykorzystałam tłumaczenie własne skali *Self-Determination*, zaczerpniętej z pracy Spreitzera (1995). Skala składa się z trzech stwierdzeń (np. „Mam autonomię w określaniu sposobu wykonania mojej pracy”). Badany, udzielając odpowiedzi, posługiwał się skalą siedmiostopniową (od 1 - „całkiem nieprawdziwe”, do 7 - „całkowicie prawdziwe”).

Zasoby pracy analizowałam jako wskaźnik globalny z pięciu skal: Możliwości rozwoju, Sens pracy, Wsparcie społeczne, Jakość przywództwa i Autonomia w pracy.

Skala Stresory w pracy nauczyciela. Pozycje testowe zaczerpnęłam z fragmentu skali *Teacher Stress* autorstwa Chrisa Kyriacou i Johna Sutcliffe'a (1978) w tłumaczeniu własnym. Oryginalna skala złożona jest z 51 itemów. Analiza czynnikowa wyłoniła cztery podskale: Złe zachowanie uczniów (*pupil misbehaviour*), Złe warunki pracy (*poor working conditions*), Presja czasu (*time pressures*) i Słaby etos szkoły (*poor school ethos*). Badani najpierw czytają pytanie ogólne („Jak często źródłem stresu są dla Pana(-i), jako nauczyciela, następujące czynniki?”), a następnie są proszeni o zareagowanie na konkretne zachowania lub sytuacje, z kafeterią odpowiedzi od 1 „nigdy/prawie nigdy” do 5 - „zawsze”. W badaniach zespołu Bakker (2007) skala uzyskała zadowalające parametry statystyczne (rzetelność wyniosła 0,86). W badaniu własnym użyłam pięciu pozycji testowych mierzących nauczycielski stres związany z negatywnym zachowaniem uczniów (np. „trudne klasy”, „hałaśliwi uczniowie”, „utrzymanie dyscypliny w klasie”).

Skala Zadowolenie z pracy. Skala jest adaptacją Kopenhaskiego Kwestionariusza Psychospołecznego (*Copenhagen Psychosocial Questionnaire, COPSOQ*) dokonaną przez Widerszal-Bazyl (2017). Zawiera pięć stwierdzeń (np. „W jakim stopniu jesteś zadowolony(-a) z perspektyw pracy?”) i daje możliwość odpowiedzi z pięciostopniowej skali (od 1 - „w bardzo małym stopniu”, do 5 - „w bardzo dużym stopniu”). Skala ta mierzy poznawczy aspekt satysfakcji z pracy i była wcześniej zastosowana w kilku badaniach (np. Warszewska-Makuch, 2013; Widerszal-Bazyl, 2011). Konfirmacyjna analiza czynnikowa (CFA, *confirmatory factor analysis*) wykazała dobre dopasowanie modelu zakładającego, że wszystkie pięć stwierdzeń kwestionariusza opisuje jeden globalny czynnik, jakim jest miara ogólnej satysfakcji z pracy (CFI = 0,995, TLI = 0,989). Ładunki czynnikowe zawierały się w przedziale od 0,74 do 0,90 i wszystkie były statystycznie istotne ($p < 0,001$).

Skala Zaangażowania w pracę. Do pomiaru zaangażowania w pracę zastosowałam skróconą wersję *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli i Bakker, 2003) w adaptacji Anny Szabowskiej-Walaszczyk i współautorów (2011). Skala zawiera dziewięć itemów mierzących trzy wymiary zaangażowania w pracę: Wigor (np. „W pracy czuję, że rozpira mnie energia”), Oddanie (np. „Jestem oddany swojej pracy”) oraz Zaabsorbowanie pracą (np. „Jestem pochłonięty(-a) swoją pracą”). Osoby badane ustosunkowują się do stwierdzeń za pomocą siedmiostopniowej skali odpowiedzi (od 0 - „nigdy”, do 6 - „zawsze”). Poprzednie badania wykazały, że korelacje między wymiarami zaangażowania w pracę są dodatnie i silne (np. 0,62, 0,67, Schaufeli i Bakker, 2004), dlatego większość badaczy zazwyczaj oblicza ogólny wynik zaangażowania w pracę (np. Mauno i in., 2010). Model jednoczynnikowy dla zmiennej zaangażowanie w pracę okazał się dobrze

dopasowany do zmiennych (CFI = 0,988, TLI = 0,983). Ładunki czynnikowe zawierały się w przedziale od 0,66 do 0,90 i wszystkie były statystycznie istotne ($p < 0,001$).

Skala Przywiązanie do zawodu. Narzędzie autorstwa Hauzińskiego i Bańki (2013) odnosi się do oceny przywiązania jednostek do zawodu jako całości. Analiza czynnikowa wyłoniła cztery skale przywiązania: afektywne (np. „Jestem dumny, że pracuję w tym zawodzie”), trwałe (np. „Byłoby mi trudno zmienić teraz zawód”), normatywne („Nie czuję się zobowiązany do pozostania w moim zawodzie”) oraz lojalnościowe („Czułbym się winny, odchodząc z zawodu”). Każda z pozycji jest oceniana na siedmiostopniowej skali (od 1 „zdecydowanie nie” do 7 - „zdecydowanie tak”). W badaniu własnym wykorzystałam jedną ze skal Przywiązania do zawodu: przywiązanie afektywne, która składa się z sześciu pozycji mierzących emocjonalne identyfikowanie się pracownika z zawodem. Konfirmacyjna analiza czynnikowa wykazała dobre dopasowanie modelu jednoczynnikowego dla zmiennej „przywiązanie afektywne” (CFI = 0,977, TLI = 0,962). Ładunki czynnikowe zawierały się w przedziale od 0,59 do 0,92 i wszystkie były statystycznie istotne ($p < 0,001$).

Skala Ogólny stan zdrowia. Skala jest adaptacją Kopenhaskiego Kwestionariusza Psychospołecznego (*Copenhagen Psychosocial Questionnaire*, COPSOQ), dokonaną przez Widerszal-Bazyl (2017). Badany na pięciostopniowej skali odpowiedzi (od 1 „zdecydowanie nieprawda” do 5 „zdecydowanie prawda”) miał określić, na ile zgadza się z czterema stwierdzeniami (np. „Jestem tak samo zdrowy(-a) jak inni, których znam”). W badaniu własnym posłużyłam się jego ogólną miarą ze względu na to, że model jednoczynnikowy dla tej zmiennej okazał się akceptowalnie dopasowany do zmiennych (CFI = 0,960, TLI = 0,879). Ładunki czynnikowe zawierały się w przedziale od 0,55 do 0,69 i wszystkie były statystycznie istotne ($p < 0,001$).

Mając na uwadze zachowanie przejrzystości prezentowanych narzędzi badawczych, w tabeli 1 zawarłam przykładowe stwierdzenia, ich rzetelność i źródło.

Tabela 1. Zestawienie narzędzi wykorzystanych w badaniu

Zmienne	Nazwa narzędzia	Autor/autorzy narzędzia	Przykładowe stwierdzenie/pytanie	Rzetelność w badaniach własnych	Liczba stwierdzeń
zmienna niezależna					
prężność	Skala pomiaru prężności	Ogińska-Bulik i Juczyński (2008b)	„Podejmuję wysiłki porządzenia sobie bez względu na to, jak trudny jest problem”	$\alpha = 0,92$	25
zmiennie pośredniczące					
zasoby pracy	Skala Możliwości rozwoju Skala Sens pracy Skala Wsparcie społeczne Skala Jakość przywództwa Z: Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny (Copenhagen Psychosocial Questionnaire, COPSQ)	Adaptacja Widderszal-Bazyl (2017)	„Czy Pan(-i) ma możliwość nauczenia się czegoś nowego dzięki pracy?”	$\alpha = 0,89$	17
	Skala Autonomia w pracy (Job autonomy)	Spreitzer (1995), tłumaczenie własne	„Mogę samodzielnie decydować, jak wykonywać moją pracę”		
stresory miejsca pracy	Skala Stresory w pracy nauczyciela (Teacher Stress)	Kyriacou i Sutcliffe (1978), tłumaczenie własne	„Jak często trudne klasy są dla Pana(-i), jako nauczyciela, źródłem stresu w pracy?”	$\alpha = 0,90$	5

Zmienne	Nazwa narzędzia	Autor/autorzy narzędzia	Przykładowe stwierdzenie/pytanie	Rzetelność w badaniach własnych	Liczba stwierdzeń
zmienne zależne					
satysfakcja z pracy	Skala Zadolenie z pracy Z: Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny (<i>Copenhagen Psychosocial Questionnaire</i> , COPSOQ)	Adaptacja Widerszal-Bazyl (2017)	„W jakim stopniu jest Pan(-i) zadowolony(-a) z pracy jako całości, biorąc pod uwagę wszystkie jej elementy?”	$\alpha = 0,70$	4
zaangażowanie w pracę	Skala Zaangażowanie w pracę	Schaufeli i Bakker (2003)	„W pracy czuję, że rozpira mnie energia”	$\alpha = 0,85$	9
przywiązanie do zawodu	Skala Przywiązanie do zawodu: Przywiązanie Afektywne	Hauziński i Bańka (2013)	„Zawód, który wykonuję, ma znaczenie dla obrazu mojego Ja”	$\alpha = 0,91$	6
stan zdrowia	Skala Ogólny stan zdrowia Z: Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny (<i>Copenhagen Psychosocial Questionnaire</i> , COPSOQ)	Adaptacja Widerszal-Bazyl (2017)	„Wydaje się, że zapadam na choroby nieco łatwiej niż inni ludzie”	$\alpha = 0,70$	4

Źródło: opracowanie własne.

4.4. Charakterystyka badanych nauczycieli i terenu badań

Uczestnikami badania było 946 nauczycieli (772 kobiety – 82%) w wieku od 25 do 69 lat ($M = 48,08$, $SD = 9,26$). Zdecydowaną większość ($n = 675$, 72%) stanowili nauczyciele dyplomowani, przy mniejszym udziale nauczycieli mianowanych (19%), kontraktowych (8%) i niemal całkowitym braku nauczycieli stażystów (1%). Staż badanych wynosił od roku do 42 lat ze średnią $M = 22,92$ i odchyleniem standardowym $SD = 9,69$. De facto połowa badanych ($n = 475$) uczyła w szkołach podstawowych, pozostali w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Badani nauczyciele to reprezentanci wszystkich przedmiotów. Najwięcej nauczycieli w próbie uczyło języka polskiego (16%), następnie matematyki – 14% i języka obcego – 14%. Na przedmioty przyrodnicze (biologia, chemia, fizyka, geografia, przyroda) wskazało łącznie 18% respondentów. Spośród badanych nauczycieli 11% jako główny przedmiot wskazało historię i wiedzę o społeczeństwie. Taki sam odsetek nauczycieli, tj. 7% spośród badanych, wskazał na kategorię edukacja wczesnoszkolna i wychowanie fizyczne. Pozostali nauczyciele w próbie (13%) to nauczyciele informatyki, religii, plastyki, techniki, muzyki, wychowania do życia w rodzinie, przedmiotów zawodowych, edukacji dla bezpieczeństwa i podstaw przedsiębiorczości oraz nauczyciele pracujący w świetlicy i pedagodzy.

Badanie zrealizowałam na terenie 13 województw, z wyjątkiem zachodniopomorskiego, opolskiego i podkarpackiego. Najliczniej reprezentowane było województwo mazowieckie, jeśli chodzi o liczbę przebadanych w nim szkół (rysunek 2). Respondenci pracowali w 70 szkołach zlokalizowanych w różnych obszarach – wiejskich i miejskich oraz zróżnicowanych pod względem liczebności mieszkańców. Wśród szkół znalazły się szkoły: na wsi (22%), w mieście do 20 tys. mieszkańców (9%), mieście od 20 do 100 tys. mieszkańców (27%), mieście od 100 do 500 tys. mieszkańców (19%) i mieście powyżej 500 tys. mieszkańców (23%).



Legenda:

Miasto – liczba przebadanych szkół

Bydgoszcz – 2	Lublin – 3	Poddębice – 1	Warszawa – 10
Częstochowa – 1	Łódź – 3	Poznań – 1	Wąwelnio – 1
Gdańsk – 1	Markuszów – 1	Przejazdowo – 1	Wilków – 1
Gorzów Wielkopolski – 2	Milówka – 2	Pszów – 1	Wodzisław Śląski – 4
Gostycyn – 1	Mstów – 1	Racibórz – 1	Wola Dębińska – 1
Katowice – 1	Nowa Góra – 1	Rajcza – 1	Zambrów – 4
Kielce – 3	Oleśnica – 3	Reda – 1	Żukowo – 2
Koronowo – 1	Olsztyn – 3	Rumia – 1	
Kraków – 3	Oświęcim – 1	Siedlin – 1	
Milówka – 1	Piła – 3	Stojadła – 1	

Rysunek 2. Mapa miast, w których przeprowadzono badania

Źródło: opracowanie własne.

4.5. Procedura badania

Badanie prowadziłam od marca do czerwca 2018 roku. Realizację badania zleciłam wyspecjalizowanej firmie zewnętrznej (Danae sp. z o.o.), której zadaniem był zarówno dobór próby do badania ilościowego, jak i rekrutacja szkół (w tym zebranie zgód od dyrektorów). Dobór próby odbywał się celowościowo i kwotowo. Nauczyciele byli dobierani na podstawie: (1) odzwierciedlenia rzeczywistych relacji między kobietami i mężczyznami w zawodzie, (2) stażu pracy, (3) typu szkoły (podstawowa, gimnazjum, ponadgimnazjalna) i (4) miejsca lokalizacji: miasto/wieś. Szkoły wylosowano do badania według następujących kryteriów. W badaniach wzięło udział 70 szkół na terenie całej Polski (rysunek 2).

Nauczyciele wypełniali baterię kwestionariuszy, którą dostarczali przeszkoleni ankieterzy metodą papier-ołówek. Respondenci zostali poinformowani o celu badania i dobrowolności przystąpienia do niego. Ponadto zapewniono ich o pełnej anonimowości i poufności danych. Ankieterzy odbierali wypełnione kwestionariusze z poszczególnych szkół w terminie i miejscu uzgodnionym z dyrektorami poszczególnych placówek. W sumie otrzymałam 962 wypełnione kwestionariusze ankiet. Z uwagi na braki lub błędy w ich wypełnianiu z dalszej analizy wyeliminowałam 16 z nich. Ostatecznie do badań zakwalifikowałam 946 kompletów narzędzi badawczych.

4.6. Metody opracowania wyników badań

Relacje między wybranymi charakterystykami nauczycieli (prężnością), intensywnością odczuwanych stresorów miejsca pracy i warunkami, w jakich funkcjonują (zasobami środowiska pracy), a czterema wymiarami dobrostanu zawodowego (satisfakcją z pracy, zaangażowaniem w pracę, przywiązaniem do zawodu, ogólnym stanem zdrowia) zweryfikowałam w analizach regresji, w tym wielopoziomowych modelach regresyjnych uwzględniających zróżnicowanie leżące po stronie badanych nauczycieli (poziom 1) oraz szkół, w których uczyli (poziom 2). Efekty pośrednie (mediacyjne) oszacowałam z wykorzystaniem procedury *bootstrappingu* opartego na losowaniu pięciu tysięcy próbek ze zwracaniem (Hayes, 2013).

5. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

W modelu teoretycznym (rysunek 1, podrozdział 4.1) zakładałam nie tylko to, że wyższy poziom prężności przekładać się będzie na lepsze samopoczucie nauczycieli w miejscu pracy, lecz także to, że prężność będzie czynnikiem przynajmniej częściowo niwelującym odczuwanie stresorów miejsca pracy, które są elementem negatywnie oddziałującym na cztery uwzględnione w badaniu zmienne zależne (satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i poczucie stanu zdrowia).

Oczekiwałam też, że negatywne związki pomiędzy stresorami miejsca pracy a czterema zmiennymi objaśnianymi w badaniu będą moderowane przez zasoby środowiska pracy. O ile naturalne wydawało się założenie, że wyższy poziom stresorów w pracy będzie zmniejszał satysfakcję z pracy, zaangażowanie w pracę i poczucie przywiązania nauczycieli do zawodu i negatywnie odbijał się na ich stanie zdrowia, o tyle otwarte pozostawało pytanie, na ile te negatywne efekty mogą być znielowane przez środowisko pracy cechujące się wysokim poziomem zasobów – wsparciem społecznym, autonomią w pracy, możliwościami rozwoju zawodowego, poczuciem sensu pracy i jakością przywództwa w szkole.

Model zaprezentowany na rysunku 1 (podrozdział 4.1) ilustruje konceptualne relacje pomiędzy zmiennymi włączonymi do badania, pokazując oczekiwane mediacyjne i moderacyjne związki pomiędzy nimi. Z uwagi na korelacyjny charakter zebranych danych wnioskowanie o mediacji ma z konieczności charakter wstępny i hipotetyczny – kowariancja pomiędzy zmiennymi nie jest w stanie przekonująco dowieść przyczynowości, jednak ze względu na przesłanki teoretyczne przedstawione w części teoretycznej takie relacje są wysoce prawdopodobne. Stąd, choć lepszym testem zaprezentowanego tu wnioskowania byłoby badanie podłużne (eksperyment jest w oczywisty sposób niedopuszczalny etycznie), tu posługuję się schematem poprzecznym (korelacyjnym), który mimo że jest nieidealny, pozwala na wstępne testy przedstawionego rozumowania i przesłanek teoretycznych.

Model zaprezentowany na rysunku 1 (podrozdział 4.1) jest wielopoziomowy – testowane relacje są bowiem „zakotwiczone” w rzeczywistości szkół, w których pracują badani nauczyciele. Dlatego też ważnym, choć eksploracyjnym problemem analitycznym jest stopień, w jakim uzyskane relacje są uniwersalne, w jakim zaś specyficzne dla różnych szkół.

Kolejną kwestią analizowaną w tym rozdziale jest problem zróżnicowania obserwowanych relacji zmiennych zależnych w zależności od stażu nauczyciela (w postaci zmiennej ciągłej) – a więc pytanie, na ile doświadczenie zawodowe nauczyciela różnicuje jego nasilenie poczucia satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, poczucie przywiązania do zawodu i ogólnego stanu zdrowia. Wreszcie ostatnią kwestią jest występowanie ewentualnych różnic między trzema grupami nauczycieli wyodrębnionymi ze względu na etap pracy w zakresie nasilenia poczucia satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i ogólnego stanu zdrowia.

Wszystkie wykorzystane w badaniu skale cechowały się dobrą lub bardzo dobrą rzetelnością, rozkład wyników zaś nie budził zastrzeżeń, czyniąc uzyskane wyniki użytecznymi do wielozmiennowych analiz opartych na analizie regresji (tabela 2). Z danych empirycznych wynika, że w większości rozkłady wyników były platykurtyczne (z wyjątkiem zmiennej satysfakcja z pracy i zaangażowanie w pracę) i lekko lewoskośne.

Tabela 2. Statystyki opisowe zmiennych wykorzystanych w badaniu

Zmienne	Liczba stwierdzeń	Rzetelność	M	SD	Skośność	Kurtoza
Prężność	25	0,92	4,12	0,41	-0,24	-0,09
Stresory miejsca pracy	5	0,90	3,29	0,89	-0,24	-0,45
Zasoby pracy	17	0,89	4,28	0,52	-0,41	-0,27
Satysfakcja z pracy	4	0,70	3,78	0,71	-0,50	0,06
Zaangażowanie w pracę	9	0,85	4,42	0,90	-0,66	0,34
Przywiązanie do zawodu	6	0,91	5,74	1,07	-0,83	-0,13
Stan zdrowia	4	0,84	3,49	0,78	-0,25	-0,15

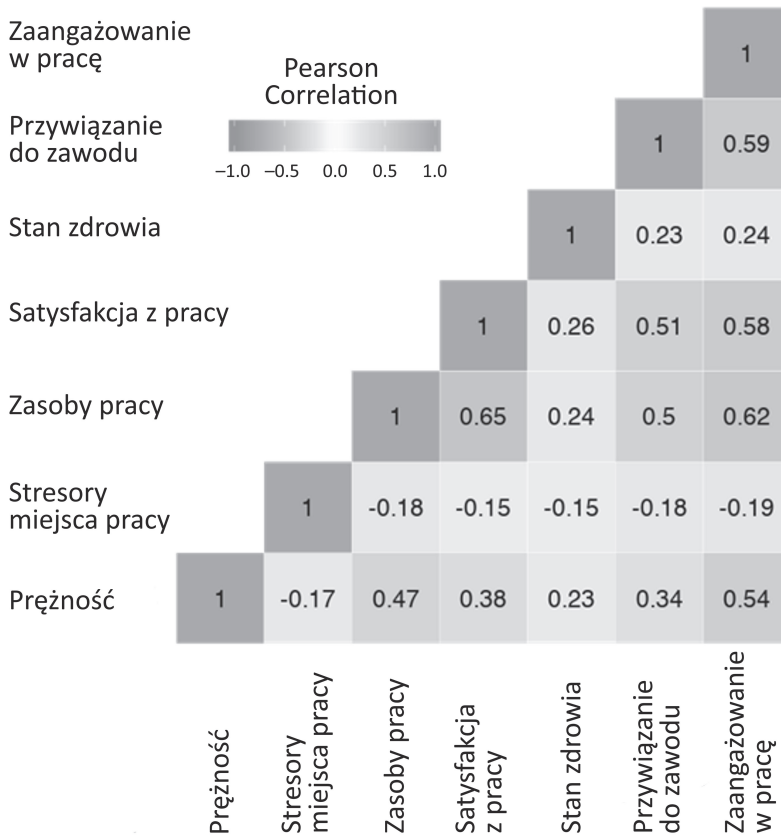
Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazano na rysunku 3, zdecydowana większość korelacji między zmiennymi była istotna statystycznie i miała oczekiwany kierunek. Odnotowane związki dobrze świadczyły na rzecz trafności różnicowej pomiaru - choć korelacje między samoopisowymi miarami były statystycznie istotne, ich siła nie była na tyle duża, aby podważać ich względną odrębność.

Przed przystąpieniem do zasadniczych analiz, biorąc pod uwagę zaprezentowane w rozdziale teoretycznym pracy dowody empiryczne, świadczące o tym, że satysfakcja z pracy, zaangażowanie w pracę i przywiązanie do zawodu nie są tym samym, choć mogą mieć ze sobą wiele wspólnego, sprawdziłam, czy trzy kluczowe samoopisowe zmienne zależne można uznać za wystarczająco odrębne, czy tworzą one jeden wspólny czynnik. W tym celu porównałam zakładane rozwiązanie trójczynnikowe z modelem, w którym wszystkie pozycje wchodzące w skład teoretycznych skal (Satysfakcji z pracy, Zaangażowania w pracę i Przywiązania do zawodu) ładują jeden czynnik. Model trójczynnikowy cechował się znakomitą dopasowaniem (CFI = 0,977, TLI = 0,974), lepszym niż model jednoczynnikowy (CFI = 0,945, TLI = 0,939), co potwierdza przyjęte rozumowanie o względnej odrębności trzech mierzonych konstruktów³¹. Czynniki

³¹ Dla porządku model teoretyczny zaprezentowany na rysunku 1 przetestowałam również dla łącznego wskaźnika dobrostanu zawodowego oszacowanego w analizie czynnikowej. Prężność przewidywała negatywnie poziom mediatora - odczuwanych stresorów miejsca pracy ($\beta = -0,11$, $p < 0,001$), podobnie jak widać było przy efekcie zasobów ($\beta = -0,16$, $p < 0,001$). Interakcja *prężność x zasoby* była marginalnie nieistotna ($\beta = -0,05$, $p = 0,07$). Właściwy model, wyjaśniający poziom dobrostanu zawodowego, pokazał istotny bezpośredni efekt prężności ($\beta = 0,21$, $p < 0,001$),

latentne były ze sobą istotnie ($p < 0,001$), lecz umiarkowanie pozytywnie powiązane (przywiązanie do zawodu – satysfakcja z pracy, $r = 0,64$; przywiązanie do zawodu – zaangażowanie w pracę, $r = 0,68$ i satysfakcja z pracy – zaangażowanie w pracę, $r = 0,65$). Dlatego też model teoretyczny przedstawiony na rysunku 1 (podrozdział 4.1) testowałam osobno dla każdej z trzech zmiennych zależnych (tj. satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu).



Rysunek 3. Korelogram ilustrujący siłę związku pomiędzy zmiennymi wykorzystanymi w badaniu

Źródło: opracowanie własne.

zasobów pracy ($\beta = 0,55$, $p < 0,001$), stresorów miejsca pracy ($\beta = -0,11$, $p < 0,001$), ale brak istotnej statystycznie interakcji, przecząc tym samym efektowi buforowemu ($\beta = 0,03$, $p = 0,11$). Wprowadzone do modelu predyktory wyjaśniały 52% wariacji dobrostanu zawodowego.

Biorąc pod uwagę pogrupowanie nauczycieli w szkoły, przed przystąpieniem do analiz dla każdej ze zmiennych uwzględnionych w badaniu wyestymowałam model wielopoziomowy z pojedynczą zmienną zależną (tzw. model pusty), aby oszacować wielkość zróżnicowania rezultatów przypisanych do poziomu 1, tj. nauczyciela, oraz poziomu 2 – szkoły. Wielkość współczynnika korelacji wewnątrzklasowej (ICC) pozwalała więc stwierdzić, w jakiej mierze uzyskane rezultaty są podobne w szkołach, w których uczą badani nauczyciele. Jak widać w tabeli 3, każdorazowo wielkość ta była niebagatelna – od 7% w przypadku stanu zdrowia – co nie dziwi, jest ono bowiem z definicji charakterystyką silnie indywidualną, po 17% zróżnicowania międzyszkolnego w przypadku przywiązania do zawodu oraz zaangażowania w pracę i niewiele niższe wartości ICC przy pozostałych zmiennych. Choć analizując te wartości można by uznać, że są one stosunkowo niewielkie, bo zdecydowana większość wariacji to wariacja pierwszego poziomu, faktycznie jednak, bazując na dostępnych rekomendacjach (LeBreton i Sentler, 2008), są to wielkości wskazujące, że kontrola pogrupowania nauczycieli w szkoły jest konieczna w dalszych analizach. Dlatego też kolejne analizy były realizowane w postaci dwupoziomowych modeli regresji.

Tabela 3. Wielkość zróżnicowania badanych wymiarów przypisana do poziomu szkoły i jednostki

Zmienna	Wariancja poziomu 1 (nauczyciela) <i>N</i> = 946	Wariancja poziomu 2 (szkoły) [ICC] <i>N</i> = 71
Zmienne zależne		
Satysfakcja z pracy	86%	14%
Zaangażowanie w pracę	83%	17%
Przywiązanie do zawodu	83%	17%
Stan zdrowia	93%	7%
Moderator		
Zasoby pracy	84%	16%
Mediator		
Stresory miejsca pracy	87%	13%

Źródło: opracowanie własne.

Dla każdej z czterech zmiennych zależnych (satisfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu oraz poczucia stanu zdrowia) porównałam cztery modele. Pierwszy z nich uwzględniał efekt losowy szkoły – a więc pogrupowanie nauczycieli w różne jednostki – i pozwalał oszacować efekt losowy szkoły. Był to więc model typu *random intercept* – poza estymacją efektów stałych (relacji między predyktorami a zmienną zależną) pozwalał również określić, czy nauczyciele w poszczególnych szkołach różnili się średnim poziomem zmiennej zależnej. Model 2 dodatkowo szacował istotność różnic pomiędzy szkołami w zakresie relacji pomiędzy prężnością a zmienną zależną (był to więc model typu *random slope*), model 3 szacował zróżnicowanie międzyszkolnej relacji między zasobami a zmiennymi zależnymi, model 4 zaś zróżnicowanie nachylenia stresorów w pracy a zmienną zależną. Wyboru modelu dla każdej ze zmiennych zależnych dokonywano, kierując się wartością Bayesowskiego kryterium informacyjnego (BIC) – gdzie mniejsza wartość wskazuje na lepszy model oraz formalnie testując każdy model versus model 1 z użyciem testu LRT. W każdym przypadku najlepiej dopasowany do danych był model 1, wskazując tym samym, że relacje pomiędzy predyktorami a zmiennymi zależnymi miały zbliżony charakter wśród nauczycieli z badanych szkół, nawet jeśli nauczyciele ci różnili się średnim nasileniem każdej ze zmiennych (por. tabela 4).

Tabela 4. Podsumowanie dopasowania modeli wielopoziomowych tworzonych dla każdej zmiennej zależnej (predyktory: prężność, zasoby pracy, stresory w pracy), z zachowaniem kontroli pogrupowania nauczycieli w szkoły oraz efektów losowych poszczególnych zmiennych

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Najlepiej dopasowany model
Satisfakcja z pracy	1478,93	1490,75	1488,87	1488,12	Model 1
Zaangażowanie w pracę	1898,09	1900,58	1895,67	1903,73	Model 1
Przywiązanie do zawodu	2523,48	2531,55	2527,21	2527,31	Model 1
Stan zdrowia	2146,87	2156,58	2154,79	2162,24	Model 1

Model 1: *random intercept*

Model 2: *random intercept* + *random slope* prężność

Model 3: *random intercept* + *random slope* zasoby pracy

Model 4: *random intercept* + *random slope* stresory miejsca pracy

Źródło: opracowanie własne.

5.1. Czynniki warunkujące dobrostan zawodowy nauczycieli

Model teoretyczny przedstawiony na rysunku 1 (podrozdział 4.1) testowałam osobno dla każdej z czterech zmiennych zależnych.

5.1.1. Uwarunkowania nauczycielskiej satysfakcji z pracy

W jakiej mierze poziom psychologicznej prężności nauczycieli jest czynnikiem warunkującym ich satysfakcję z pracy oraz na ile relacja ta jest bezpośrednia, na ile zaś mediowana przez odczuwane stresory w pracy? Aby odpowiedzieć na to pytanie badawcze, zbudowałam wielopoziomowy model regresyjny, w którym zmienną zależną była satysfakcja z pracy, czynnikami zaś zasoby pracy i stresory miejsca pracy (tabela 5).

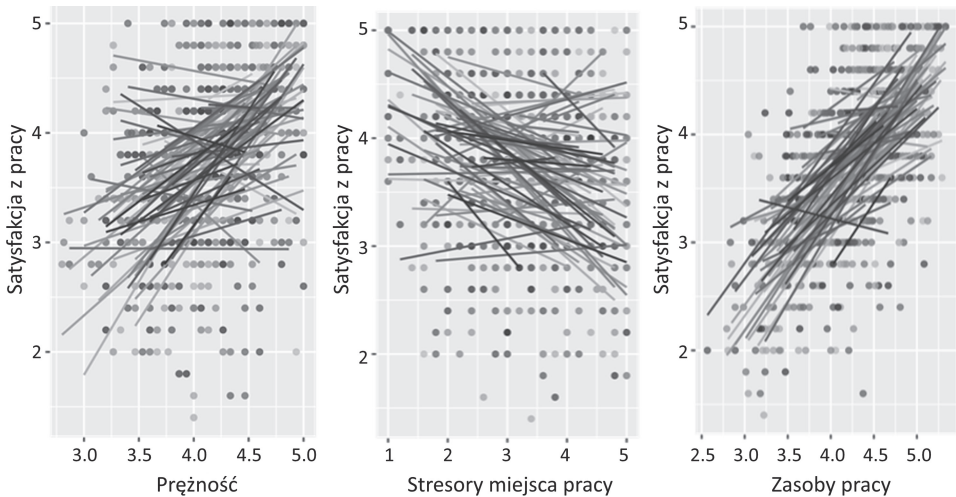
Tabela 5. Model wielopoziomowy testujący uwarunkowania nauczycielskiej satysfakcji z pracy

Zmienne	Satysfakcja z pracy	
	Stresory (Mediator)	Satysfakcja z pracy (Zmienna zależna)
Efekty stałe		
Prężność	-0,17***	0,07***
Stresory miejsca pracy	-	-0,05**
Zasoby pracy	-	0,40***
Prężność x Zasoby pracy	-	0,02
Stresory miejsca pracy x Zasoby pracy	-	0,01
Efekty losowe		
Wariancja poziomu 1	0,67***	0,24***
Wariancja poziomu 2	0,11***	0,04*
R ² (poziom 1)	4%	41%
Efekt pośredni: Prężność – Stresory miejsca pracy – Satysfakcja z pracy (poziom 1)	--	0,015* (0,004-0,03)

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Relacje z satysfakcją nauczycieli z pracy są dość uniwersalne pomiędzy szkołami – wraz ze wzrostem psychologicznej prężności nauczycieli i zasobów w miejscu pracy rośnie ich poziom satysfakcji z pracy (rysunek 4). Podobnie, negatywna relacja między stresorami w pracy a nauczycielską satysfakcją z pracy ma charakter względnie uniwersalny. Chociaż dają się zauważyć wyjątki, to w istocie w żadnym z analizowanych przypadków test LRT nie wskazywał na statystycznie istotny efekt *random slope*.



Rysunek 4. Relacje pomiędzy prężnością, stresorami miejsca pracy i zasobami pracy a satysfakcją z pracy nauczycieli

Legenda: Linie przedstawiają linie regresji wyestymowane dla nauczycieli z poszczególnych szkół.

Źródło: opracowanie własne.

Jak ilustrują to współczynniki zawarte w tabeli 5, model wyjaśniał aż 41% zmienności nauczycielskiej satysfakcji z pracy. Zgodnie z oczekiwaniami prężność nauczycieli redukowałą poziom odczuwanych przez nich stresorów miejsca pracy, była też istotnym, choć słabym predyktorem satysfakcji z pracy. Poziom satysfakcji z pracy był wyraźnie wyższy, gdy zasoby pracy nauczycieli były lepsze. Wyniki te potwierdzają hipotezy dotyczące ważności zasobów osobistych (H1a) i pracy (H2a).

Kolejna hipoteza studium zakładała istnienie efektu buforującego, a więc mechanizmu moderacji, zgodnie z którym lepsze zasoby pracy modyfikują relacje między stresorami a satysfakcją z pracy (H3a). Jednak ani interakcja *stresory miejsca pracy x zasoby pracy*, ani kontrolnie szacowana interakcja *prężność x zasoby pracy* nie różniły się istotnie od zera.

Hipoteza mediacyjna zakładała istnienie mechanizmu polegającego na tym, że przynajmniej w jakiejś mierze relacja *prężność–satysfakcja nauczycieli z pracy* wynika z tego, że nauczyciele lepiej radzą sobie ze źródłami stresu w szkole. Oczekiwany efekt pośredni okazał się statystycznie istotny i pozytywny. Nauczyciele o wyższej prężności psychicznej nie tylko lepiej radzili sobie ze stresorami miejsca pracy, lecz także prężność pośrednio oddziaływała (akceptując przyczynową interpretację przy korelacyjnym schemacie badania) na satysfakcję z pracy poprzez redukcję napięcia. Hipoteza H4a została potwierdzona.

5.1.2. Uwarunkowania nauczycielskiego zaangażowania w pracę

Logikę kolejnych analiz wyznaczało pytanie o to, w jakiej mierze poziom psychologicznej prężności nauczycieli jest czynnikiem warunkującym ich zaangażowanie w pracę oraz bardziej szczegółowe kwestie o ewentualne moderacyjne znaczenie zasobów pracy dla relacji między prężnością a zaangażowaniem w pracę oraz mediacyjne znaczenie stresorów miejsca pracy dla relacji prężność a zaangażowanie w pracę. Wyniki analiz przedstawiłam w tabeli 6.

Choć zilustrowane na rysunku 5 relacje wskazują na zróżnicowanie nasilenia związku pomiędzy predyktorami a zaangażowaniem w pracę pomiędzy szkołami, to w istocie nachylenie linii regresji nie różni się w sposób statystycznie istotny pomiędzy szkołami. Model stworzony, aby wyjaśnić zróżnicowanie nauczycielskiego zaangażowania w pracę, wiązał ze sobą 47% wariancji zmiennej zależnej (tabela 6). Podczas gdy prężność oraz zasoby pracy okazały się pozytywnymi i statystycznie istotnymi predyktorami zaangażowania w pracę, to stresory miejsca pracy negatywnie przekładały się na to zaangażowanie. Wyniki te potwierdzają zatem hipotezę o ważności zarówno zasobów osobistych (H1c), jak i pracy (H2c).

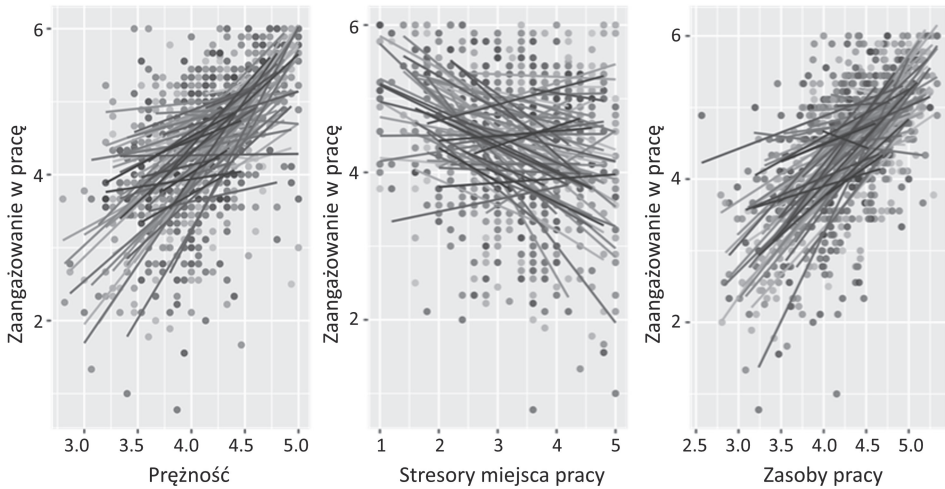
Tabela 6. Model wielopoziomowy testujący uwarunkowania nauczycielskiego zaangażowania w pracę

Zmienne	Zaangażowanie w pracę	
	Stresory (Mediator)	Zaangażowanie w pracę (Zmienna zależna)
Efekty stałe		
Prężność	-0,17***	0,27***
Stresory miejsca pracy	-	-0,07***
Zasoby pracy	-	0,40***
Prężność x Zasoby pracy	-	0,001
Stresory miejsca pracy x Zasoby pracy	-	0,02
Efekty losowe		
Wariancja poziomu 1	0,67***	0,39***
Wariancja poziomu 2	0,11***	0,005***
R ² (poziom 1)	4%	47%
Efekt pośredni: Prężność – Stresory miejsca pracy – Zaangażowanie w pracę (poziom 1)	-	0,02* (0,06-0,03)

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Dane zamieszczone w tabeli 6 nie wskazują na istnienie oczekiwanych efektów moderacyjnych – tj. analiza nie dała podstaw do tego, aby stwierdzić, że zasoby pracy pozwalają niwelować negatywne oddziaływanie stresorów miejsca pracy na zaangażowanie w pracę nauczycieli, choć istotny i stosunkowo silny był bezpośredni efekt zasobów na zaangażowanie w pracę. Hipoteza H_{3c} nie została więc potwierdzona. Odnotowano jednak oczekiwany efekt mediacyjny – prężność–stresory miejsca pracy–zaangażowanie w pracę, który okazał się statystycznie istotny i pozytywny. Nauczyciele byli więc bardziej zaangażowani również dlatego, że lepiej radzili sobie ze źródłami stresu w szkole. Nauczyciele cechujący się wyższym nasileniem prężności nie postrzegają tak negatywnie stresorów miejsca pracy, a w konsekwencji przejawiają wyższe zaangażowanie w pracę, co w pełni potwierdza hipotezę H_{4c}.



Rysunek 5. Relacje pomiędzy prężnością, stresorami miejsca pracy i zasobami a poziomem zaangażowania nauczycieli w pracę

Legenda: Linie przedstawiają linie regresji wyestymowane dla nauczycieli z poszczególnych szkół.

Źródło: opracowanie własne.

5.1.3. Uwarunkowania nauczycielskiego przywiązania do zawodu

W tej części skupiam się na relacjach pomiędzy prężnością, stresorami miejsca pracy a przywiązaniem nauczycieli do zawodu. Ponadto interesowało mnie, czy i w jaki sposób ewentualne związki między stresorami miejsca pracy a przywiązaniem do zawodu są moderowane przez zasoby pracy, a także czy stresory miejsca pracy pośredniczą w relacji prężność a przywiązanie do zawodu. Wyniki analiz przedstawiłam w tabeli 7.

Tabela 7. Model wielopoziomowy testujący uwarunkowania nauczycielskiego przywiązania do zawodu

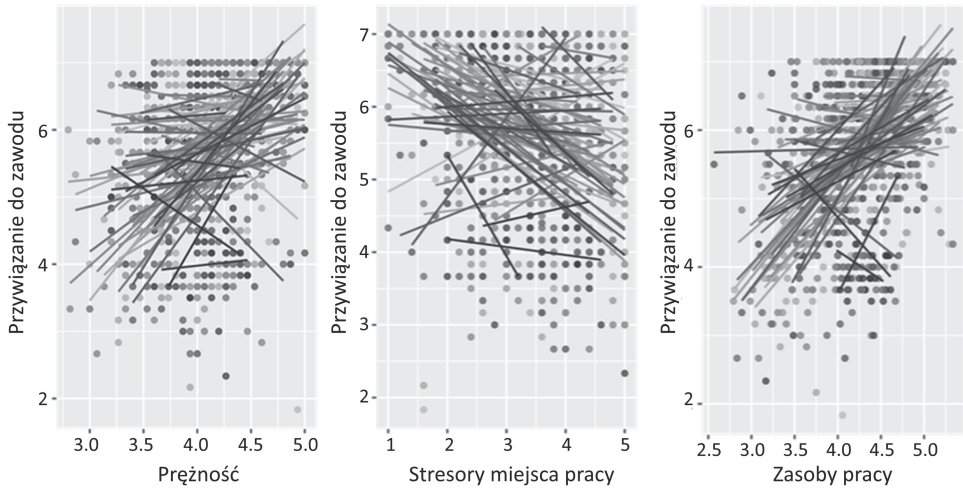
Zmienne	Przywiązanie do zawodu	
	Stresory (Mediator)	Przywiązanie do zawodu (Zmienna zależna)
Efekty stałe		
Prężność	-0,17***	0,14***
Stresory miejsca pracy	-	-0,12***
Zasoby pracy	-	0,41***
Prężność x Zasoby pracy	-	-0,02
Stresory miejsca pracy x Zasoby pracy	-	0,05*
Efekty losowe		
Wariancja poziomu 1	0,67***	0,74***
Wariancja poziomu 2	0,11***	0,10*
R ² (poziom 1)	4%	25%
Efekt pośredni: Prężność – Stresory miejsca pracy – Przywiązanie do zawodu (poziom 1)	-	0,02* (0,01-0,04)

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Choć rysunek 6 pokazuje dość znaczne zróżnicowanie relacji pomiędzy prężnością, stresorami miejsca pracy i zasobami pracy a nauczycielskim przywiązaniem do zawodu między szkołami, to w istocie w żadnym z analizowanych przypadków test LRT nie wskazywał na statystycznie istotny efekt *random slope*.

Stworzony model wiązał ze sobą 25% zmienności nauczycielskiego przywiązania do zawodu (tabela 7). Przewidywałam, że wyższa prężność będzie związana z większym nasileniem poziomu nauczycielskiego przywiązania (H1c) oraz że im lepsze zasoby pracy, tym większe przywiązanie do zawodu. Dane zamieszczone w tabeli 7 wskazują, że istotnym (choć słabym) predyktorem przywiązania nauczycieli do zawodu była prężność, stresory miejsca pracy zaś negatywnie przekładały się na przywiązanie nauczycieli. Wyniki te potwierdzają H1c. Analiza wykazała też, że zasoby w pracy pozytywnie wiążą się z przywiązaniem nauczycieli do zawodu (H2c), dodatkowo niwelując negatywny efekt stresorów. Oczekiwane efekty interakcyjne (*stresory miejsca pracy x zasoby pracy*) okazały się statystycznie istotne i pozytywne, co w pełni potwierdza hipotezę H3c.

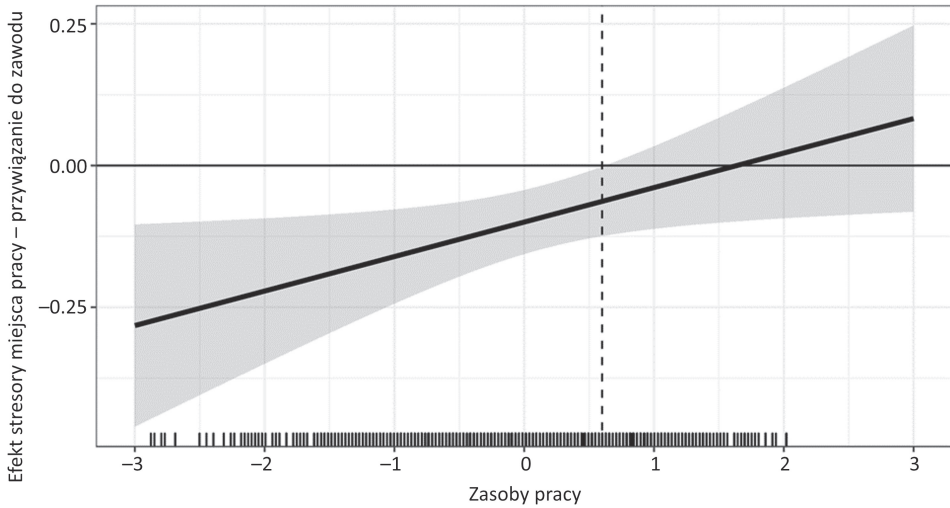


Rysunek 6. Relacje pomiędzy prężnością, stresorami miejsca pracy i zasobami pracy a przywiązaniem nauczycieli do zawodu

Legenda: Linie przedstawiają linie regresji wyestymowane dla nauczycieli z poszczególnych szkół.

Źródło: opracowanie własne.

Aby bardziej precyzyjnie oszacować, od jakiego poziomu zasobów pracy znika negatywny efekt stresorów miejsca pracy na przywiązanie nauczycieli do zawodu, użyto metody Johnsona-Neymana, pozwalającej na oszacowanie krzywoliniowych interakcji, tj. ustalenie punktu, w którym zmienia się znak relacji pomiędzy zmiennymi zależną i niezależną. Jak widać na rysunku 7 i w Aneksie (tabela A1), konieczne były stosunkowo wysokie zasoby (0,48 odchylenia standardowego powyżej średniej), aby negatywna relacja pomiędzy stresorami miejsca pracy a przywiązaniem nauczycieli do zawodu znikła. Przy niskich zasobach pracy relacja ta była nie tylko negatywna, lecz także stosunkowo silna ($\beta > -0,30$).

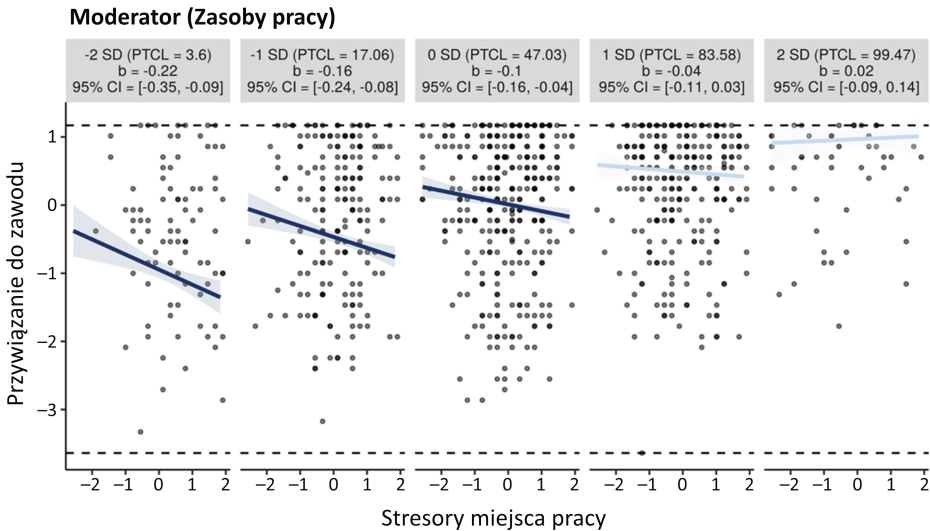


Rysunek 7. Zasoby pracy jako moderator relacji stresory w pracy a przywiązanie nauczycieli do zawodu

Legenda: Efekt istotnej statystycznie moderacji jest ilustrowany przez 95% przedziały ufności (szare tło) poniżej wartości 0.

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 8 ilustruje negatywny związek pomiędzy stresorami miejsca pracy a przywiązaniem nauczycieli do zawodu w zależności od poziomu zasobów pracy. Zgodnie z wcześniejszymi wynikami negatywne oddziaływanie stresorów na nauczycielskie przywiązanie do zawodu dawało się zauważyć jedynie w tych placówkach, w których zasoby pracy ocenione zostały jako niskie lub przeciętne. Efekt ten zanikał w tych szkołach, które charakteryzowały się wysokimi zasobami pracy.



Rysunek 8. Relacje pomiędzy stresorami w pracy a przywiązaniem nauczycieli do zawodu w zależności od poziomu zasobów pracy

Legenda: Ciemnoniebieskie linie regresji obrazują istotnie statystycznie, negatywne relacje pomiędzy stresem a zaangażowaniem, obserwowane przy niskim i przeciętnym poziomie zasobów pracy.

Źródło: opracowanie własne.

Potwierdziła się także medycyjna rola stresorów miejsca pracy (H4c). Okazało się, że wyższe nasilenie prężności prowadzi do wyższego nasilenia przywiązania nauczycieli do zawodu przez osłabienie oddziaływania stresorów miejsca pracy (tabela 7).

5.1.4. Uwarunkowania nauczycielskiego stanu zdrowia

Wykonywanie niektórych zawodów niesie ze sobą ryzyko pogorszenia stanu zdrowia lub zwiększonego prawdopodobieństwa zapadnięcia na niektóre choroby. Praca nauczyciela nie stanowi wśród nich wyjątku. W ostatnim bloku analiz wielopoziomowych skupiam się na relacjach pomiędzy prężnością, stresorami miejsca pracy a postrzeganym przez nauczycieli stanem zdrowia. Ponadto, podobnie jak wcześniej, interesowało mnie, w jaki sposób relacje między stresorami miejsca pracy a ogólnym stanem zdrowia są moderowane przez zasoby pracy, a także czy stresory miejsca pracy pełnią funkcję mediatora w odniesieniu do relacji: prężność a stan zdrowia nauczycieli. W tabeli 8 przedstawiam wyniki analiz.

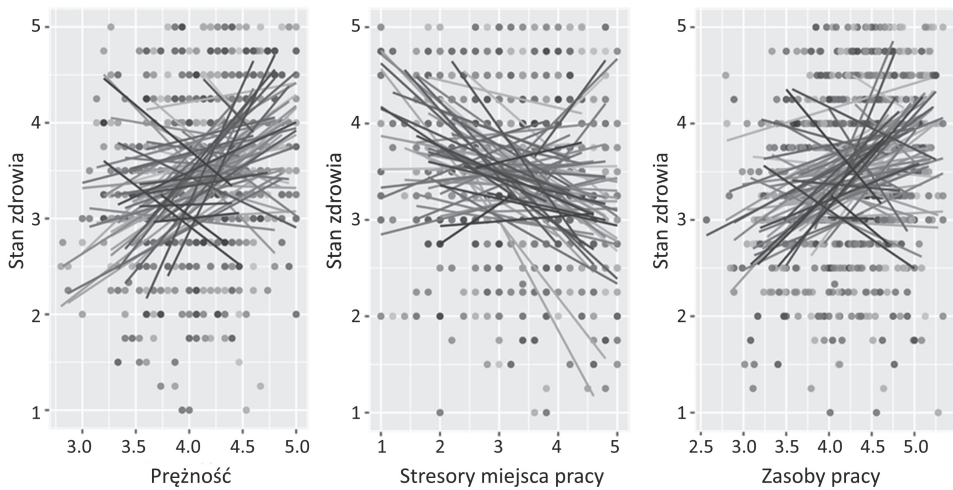
Tabela 8. Model wielopoziomowy testujący uwarunkowania nauczycielskiego stanu zdrowia

Zmienne	Stan zdrowia	
	Stresory (Mediator)	Stan zdrowia (Zmienna zależna)
Efekty stałe		
Prężność	-0,17***	0,12***
Stresory miejsca pracy	-	-0,10***
Zasoby pracy	-	0,10***
Prężność x Zasoby	-	0,03
Stresory miejsca pracy x Zasoby	-	0,06*
Efekty losowe		
Wariancja poziomu 1	0,67***	0,51***
Wariancja poziomu 2	0,11***	0,04*
R ² (poziom 1)	4%	9%
Efekt pośredni: Prężność – Stresory miejsca pracy – Stan zdrowia (poziom 1)	-	0,02* (0,01-0,03)

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku relacji prężności, stresorów miejsca pracy i zasobów pracy ze stanem zdrowia nauczycieli zmienność jest większa, ale wciąż statystycznie nieistotna, choć dają się zauważyć szkoły, w których ta relacja przebiega inaczej niż wśród wszystkich nauczycieli (rysunek 9). Ogólnie jednak prężność i zasoby pracy sprzyjają subiektywnemu poczuciu zdrowia nauczycieli, natomiast stresory występujące w pracy je obniżają. Nie występują różnice między nauczycielami szkół różnego poziomu.



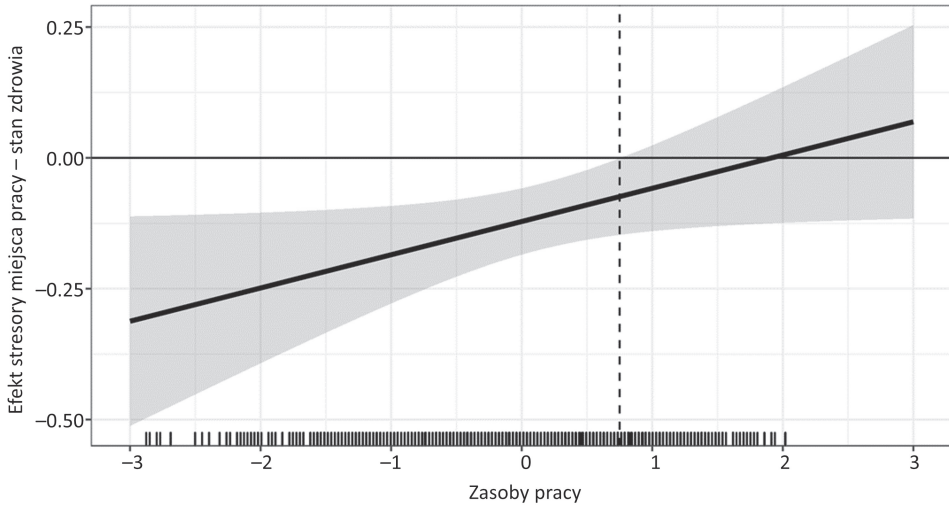
Rysunek 9. Relacje pomiędzy prężnością, stresorami miejsca pracy i zasobami pracy a stanem zdrowia nauczycieli

Legenda: Linie przedstawiają linie regresji wyestymowane dla nauczycieli z poszczególnych szkół.

Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazują współczynniki zawarte w tabeli 8, model wyjaśniał 9% zmienności nauczycielskiego stanu zdrowia, a więc stosunkowo niewiele, pokazując na odrębność tej zmiennej zależnej od trzech analizowanych wcześniej. Pozytywnym predyktorem nauczycielskiego stanu zdrowia była prężność (H1d), stresory miejsca pracy zaś przekładały się na zdrowie nauczycieli negatywnie. Zasoby w miejscu pracy pozytywnie wiązały się z subiektywnie odczuwanym przez nauczycieli poziomem zdrowia (H2d), dodatkowo niwelując negatywny efekt stresorów miejsca pracy. Interakcja *stresory miejsca pracy x zasoby pracy* okazała się statystycznie istotna i pozytywna (H3d).

Podobnie jak wcześniej, aby oszacować, od jakiego poziomu zasobów negatywny efekt stresorów w pracy na samoocenę stanu zdrowia nauczycieli znika, użyłam metody Johnsona-Neymana. Szczegółowe podsumowanie oszacowania interakcji znajduje się w Aneksie (tabela A2). Jak widać na rysunku 10, konieczne były stosunkowo wysokie zasoby (0,54 odchylenia standardowego powyżej średniej), aby negatywna relacja pomiędzy stresorami w pracy a zdrowiem nauczycieli znikała. Przy niskich zasobach środowiska pracy relacja ta była nie tylko negatywna, lecz także stosunkowo silna ($\beta > -0,20$).



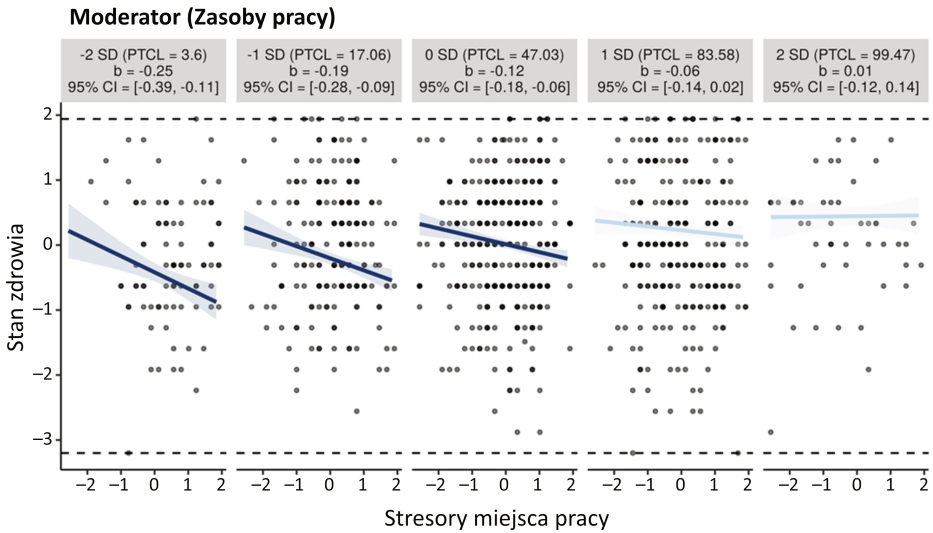
Rysunek 10. Zasoby pracy jako moderator relacji stresory w pracy a stan zdrowia nauczycieli

Legenda: Efekt istotnej statystycznie moderacji jest ilustrowany przez 95% przedziały ufności (szare tło) poniżej wartości 0.

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać na rysunku 11, istotny negatywny efekt występuje w przypadku nauczycieli, którzy uczyli w szkołach o niskich i przeciętnych zasobach pracy. Natomiast efekt stresorów na stan zdrowia znika w przypadku nauczycieli, którzy uczyli w szkołach o wysokich zasobach pracy.

Uzyskane wyniki potwierdzają, że stresory miejsca pracy pośredniczą w relacji między prężnością i stanem zdrowia nauczycieli (tabela 8). Nauczyciele o wyższej prężności nie tylko lepiej radzili sobie ze stresorami miejsca pracy, lecz także prężność pośrednio oddziaływała (ponownie przyjmując przyczynową interpretację przy korelacyjnym schemacie badania) na zdrowie nauczycieli poprzez redukcję napięcia, co potwierdza hipotezę H4d.



Rysunek 11. Relacje pomiędzy stresorami miejsca pracy a stanem zdrowia nauczycieli w zależności od poziomu zasobów pracy

Legenda: Ciemnoniebieskie linie regresji obrazują istotnie statystycznie, negatywne relacje pomiędzy stresorami a zdrowiem, obserwowane przy niskim i przeciętnym poziomie zasobów.

Źródło: opracowanie własne.

5.2. Staż pracy a dobrostan zawodowy nauczycieli

Czy i w jakiej mierze doświadczenie w zawodzie nauczyciela (staż pracy w kategoriach zmiennej ciągłej) różnicuje poziom satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stanu zdrowia? Aby odpowiedzieć na tak zadane pytanie, możliwych jest kilka podejść analitycznych. Najprostszym z nich wydaje się klasyczna analiza korelacji, w której sprawdzano by relacje pomiędzy parami zmiennych, gdzie każdorazowo jedną z nich byłyby lata spędzone w profesji (zob. tabela 9).

Tabela 9. Korelacje pomiędzy stażem w zawodzie a funkcjonowaniem nauczycieli

Zmienne zależne	Statystyki	Staż pracy
Satysfakcja z pracy	<i>r</i>	-0,015
	<i>p</i>	0,641
Zaangażowanie w pracę	<i>r</i>	0,029
	<i>p</i>	0,38
Przywiązanie do zawodu	<i>r</i>	0,081
	<i>p</i>	0,012
Stan zdrowia	<i>r</i>	-0,138
	<i>p</i>	< 0,001

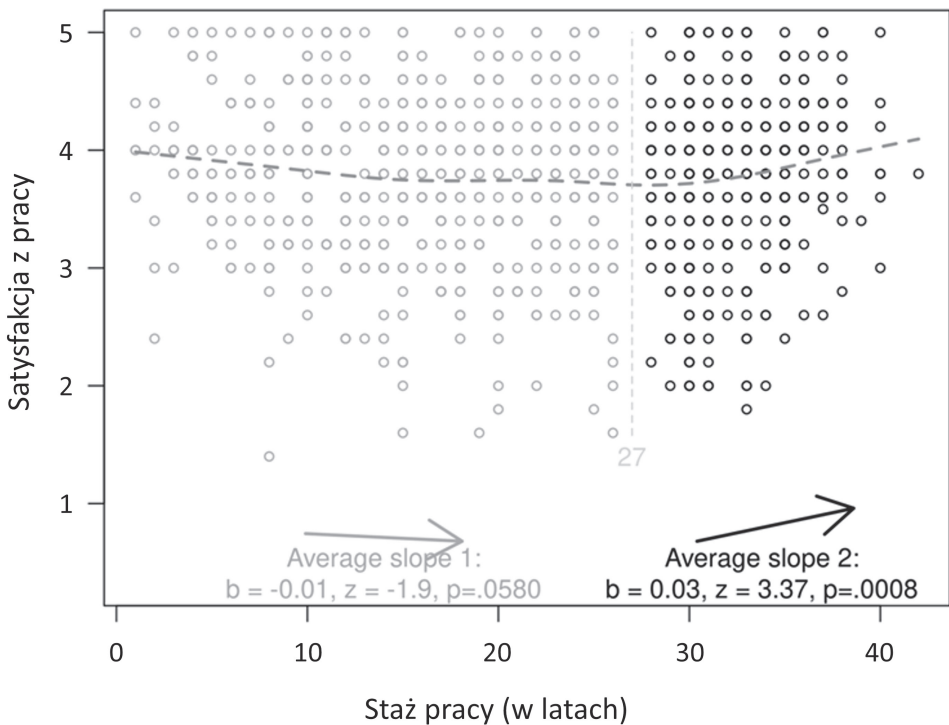
Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, relacje są słabe, mało systematyczne i na ogół nieistotne. Jedynie poczucie przywiązania nauczycieli do zawodu rosło wraz z ich stażem, natomiast subiektywnie oceniany stan zdrowia się pogarszał. Staż pracy nie wiązał się natomiast liniowo ani z satysfakcją z pracy, ani z zaangażowaniem nauczycieli w pracę (tabela 9).

Analiza korelacyjna ma jedno oczywiste ograniczenie – nie jest w stanie dobrze poradzić sobie z możliwymi relacjami, które odbiegałyby od związków liniowych. Ponieważ wyniki dotychczas przeprowadzonych badań dają mieszane wnioski i rozwój zawodowy nauczyciela przebiega fazowo, skłoniło mnie to do uznania, że niektóre wymiary jego funkcjonowania w zawodzie wraz z doświadczeniem spadają, aby po osiągnięciu pewnego krytycznego punktu ponownie się poprawić. Standardowym sposobem wykorzystywanym zazwyczaj przez badaczy jest krzywoliniowa analiza regresji, a więc model, w którym zmienną zależną przewidujemy, wprowadzając predyktor w zwykłej postaci oraz jego wartość podniesioną do kwadratu lub wyższej potęgi (jeśli testowane są relacje S-kształtne). Choć jednak popularna, metoda ta ma bardzo poważne ograniczenie zidentyfikowane niedawno (Simonsohn, 2018). Otóż jak wykazuje Uri Simonsohn, kwadratowa analiza regresji ma tendencję do fałszywego wskazywania na krzywoliniowość, nawet gdy faktyczne przesłanki do takiego stwierdzenia są słabe – a więc cechuje się przesadnym ryzykiem błędu I rodzaju. Dlatego sięgnęłam po niedawno zaproponowaną alternatywę w postaci tzw. testu dwóch linii (*two lines test*, Simonsohn, 2018). Test dwóch linii bazuje na przerywanej regresji (*interrupted regression*), która jest w stanie bardziej efektywnie zidentyfikować

punkt przecięcia, tj. istotnej statystycznie zmiany kierunku dwóch krzywych, oraz właściwie oszacować liniowe parametry krzywych przed i za punktem przecięcia.

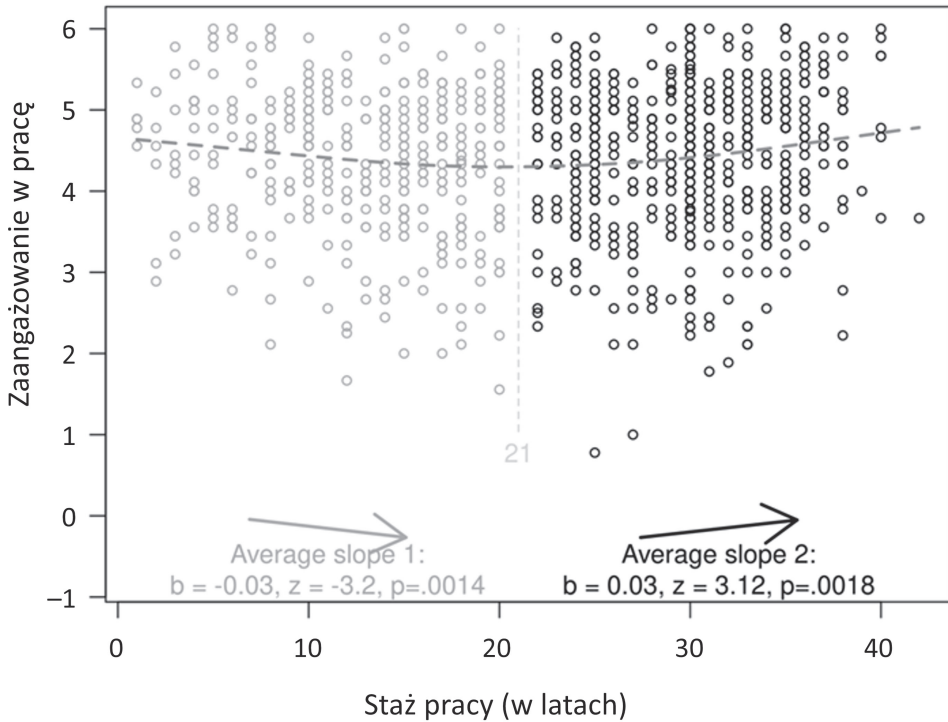
Analizy metodą dwóch linii zrealizowałam dla każdej z kluczowych zmiennych zależnych, tj. satysfakcji nauczycieli z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu oraz ich stanu zdrowia. Dodatkowo sprawdziłam, czy występują krzywoliniowe związki między stażem nauczycieli a stresorami występującymi w ich pracy.



Rysunek 12. Relacje między stażem pracy a satysfakcją z pracy nauczycieli
Źródło: opracowanie własne.

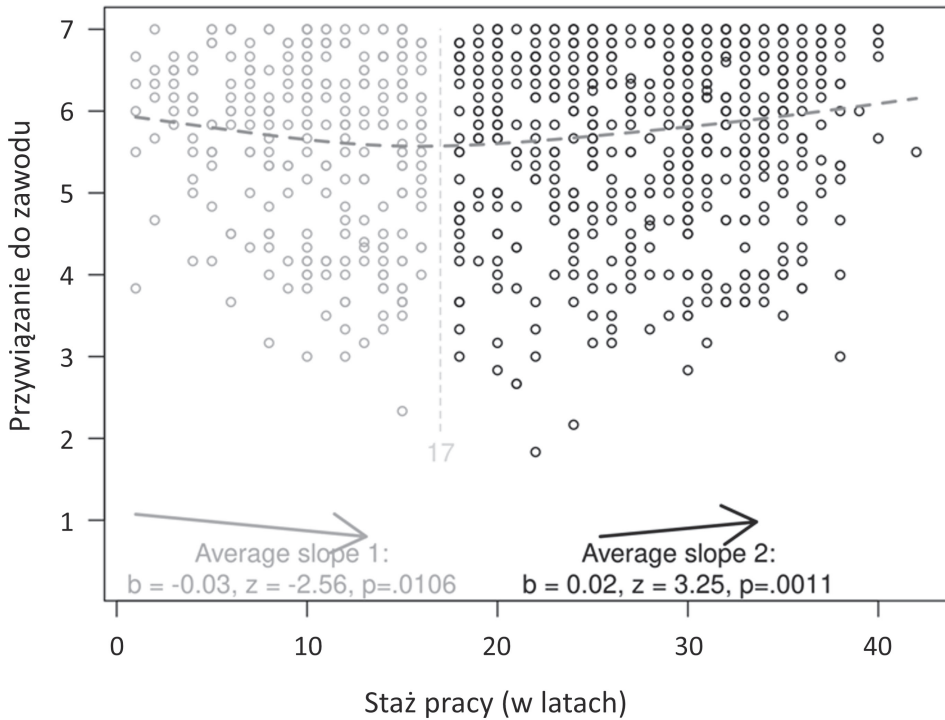
W przypadku poziomej satysfakcji z pracy dało się dostrzec krzywoliniowe relacje ze stażem pracy nauczycieli (rysunek 12). Początkowo wraz z doświadczeniem w zawodzie satysfakcja z pracy zmniejszała się, choć była to relacja na poziomie tendencji ($b = -0,01$, $p = 0,06$), jednak po osiągnięciu określonego poziomu doświadczenia, którego wartość została oszacowana na 27-letnie doświadczenie,

wraz z trwaniem w profesji wzrasta też satysfakcja z pracy ($b = 0,03, p = 0,001$). Wielkość efektu nie była imponująca (jeden rok doświadczenia powodował zmianę satysfakcji o trzy setne punktu na skali 1-5), jednak statystycznie istotna.



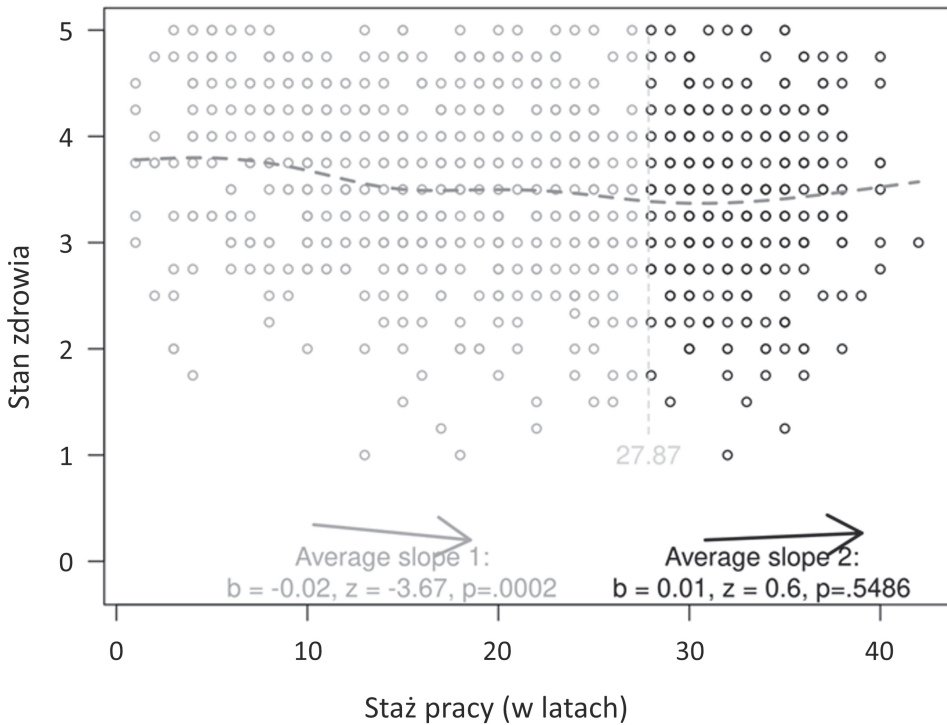
Rysunek 13. Relacje między stażem pracy a zaangażowaniem w pracę nauczycieli
Źródło: opracowanie własne.

Wyniki analizy metodą dwóch linii odsłaniają krzywoliniowe relacje między zaangażowaniem w pracę nauczycieli a ich doświadczeniem (rysunek 13). Choć zaangażowanie w pracę istotnie spadało wraz ze stażem pracy nauczycieli ($b = -0,03, p = 0,014$), to po mniej więcej 21 latach w zawodzie zaangażowanie zaczęło rosnąć wraz z jego trwaniem ($b = 0,03, p = 0,002$).



Rysunek 14. Relacje między stażem pracy a przywiązaniem nauczycieli do zawodu
Źródło: opracowanie własne.

W przypadku przywiązania nauczycieli do zawodu zaobserwowano krzywo-
liniową zależność ze stażem pracy (rysunek 14). O ile na wczesnym i środkowym
etapie pracy zawodowej przywiązanie nauczycieli do zawodu istotnie malało
($b = -0,03$, $p = 0,011$), o tyle po osiągnięciu progu, którego wartość oszacowano
na 17 lat doświadczenia, wraz z jego trwaniem rosło też przywiązanie do zawodu
($b = -0,02$, $p = 0,011$).



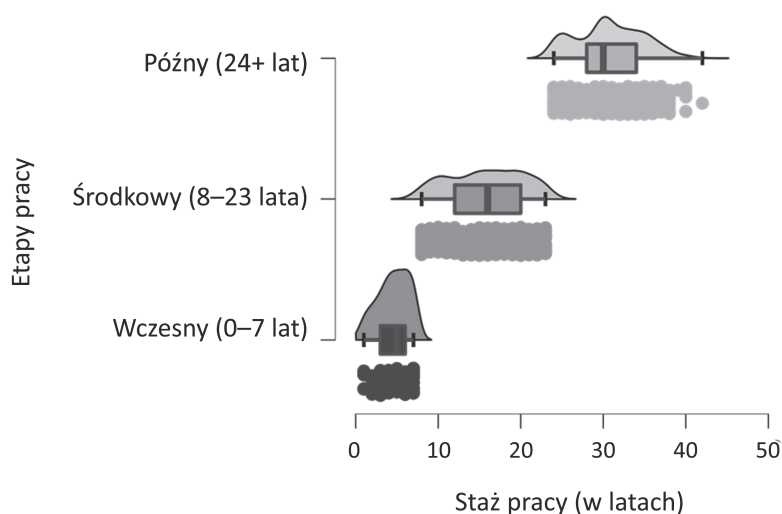
Rysunek 15. Relacje między stażem pracy a stanem zdrowia nauczycieli
Źródło: opracowanie własne.

Subiektywnie oceniany przez nauczycieli stan zdrowia pogarszał się wraz ze stażem pracy do około 28 lat w zawodzie ($b = -0,02, p < 0,001$). Po osiągnięciu tego etapu staż pracy przestawał się wiązać z samooceną stanu zdrowia nauczycieli, a nauczyciele o najwyższym stażu pracy nie oceniali swojego zdrowia gorzej niż ci, którzy rozpoczęli swoją przygodę z nauczaniem (rysunek 15).

5.3. Nauczyciele na różnych etapach pracy a ich dobrostan zawodowy

Czy i jaki charakter mają różnice między trzema grupami nauczycieli wyodrębnionymi ze względu na etap pracy (wczesny, środkowy, późny) w zakresie poziomu satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i stanu zdrowia? Wcześniejsze analizy pokazywały statystycznie istotne (choć słabe w sensie siły efektu) relacje krzywoliniowe. Kierując się wytycznymi zawartymi

w literaturze przedmiotu (Day i in., 2006), podzieliłam nauczycieli na trzy grupy według stażu pracy: 0–7 lat, 8–23, >24. Oczywiście tak stworzona trzykategorialna zmienna silnie różnicowała badanych pod względem stażu pracy. W grupie osób ze stażem 0–7 lat znajdowało się 68 badanych (staż pracy: $M = 4,59$; $SD = 1,85$), w grupie osób ze stażem 8–23 lata było 378 osób (staż pracy: $M = 15,81$; $SD = 4,43$), natomiast w grupie z najdłuższym stażem było 500 osób (staż pracy: $M = 30,79$; $SD = 4,05$). Graficzną prezentację wyników w poszczególnych grupach nauczycieli zaprezentowałam na rysunku 16.



Rysunek 16. Staż pracy nauczycieli w podziale na trzy kategorie etapów pracy
Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym krokiem było porównanie rezultatów uzyskanych na analizowanych w badaniu wymiarach. Ogólny model ANOVA dla stażu pracy był statystycznie istotny, $F(2, 943) = 2172,87$; $p < 0,001$, dlatego w następnym kroku zrealizowano szereg niezależnych jednoczynnikowych analiz wariancji dla satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu oraz ogólnego stanu zdrowia w zależności od doświadczenia w zawodzie nauczyciela. Rezultaty analiz zawiera tabela 10. Jako test post hoc wykorzystano test HSD Tuckeya.

Tabela 10. Wyniki niezależnych analiz wariancji dla zmiennych zależnych

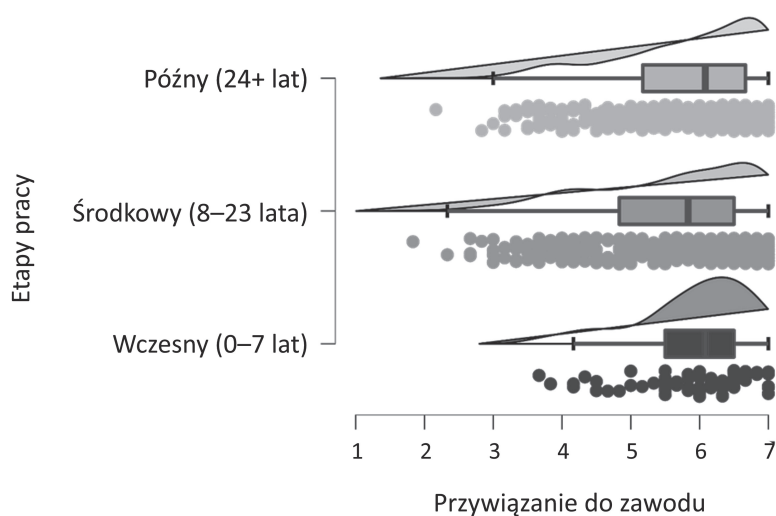
Zmienne zależne	Kategoria	N	M	SD	ANOVA	Post hoc (HSD Tuckeya)
Satysfakcja z pracy	Wczesny (0-7 lat) (1)	68	3,94	0,58	$F(2, 938) = 1,99,$ $p = 0,138$	-
	Środkowy (8-23 lata) (2)	376	3,76	0,72		
	Późny (24+ lat) (3)	497	3,77	0,71		
Zaangażowanie w pracę	Wczesny (0-7 lat) (1)	67	4,58	0,81	$F(2, 939) = 2,78,$ $p = 0,062$	-
	Środkowy (8-23 lata) (2)	377	4,34	0,90		
	Późny (24+ lat) (3)	498	4,45	0,90		
Przywiązanie do zawodu	Wczesny (0-7 lat) (1)	68	5,93	0,82	$F(2, 941) = 7,41,$ $p < 0,001$	2 < 1, 3
	Środkowy (8-23 lata) (2)	378	5,58	1,15		
	Późny (24+ lat) (3)	498	5,84	1,03		
Stan zdrowia	Wczesny (0-7 lat) (1)	68	3,79	0,82	$F(2, 936) = 11,03,$ $p < 0,001$	3 < 1, 2
	Środkowy (8-23 lata) (2)	376	3,57	0,78		
	Późny (24+ lat) (3)	495	3,39	0,76		

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z zaprezentowanych danych, wyróżnione grupy nauczycieli ze stażem pracy 0-7 lat, 8-23 lata oraz 24 lata i więcej nie różniły się pod względem stopnia zaangażowania w pracę i satysfakcji z pracy. Istotne różnice odnotowano natomiast dla przywiązania do zawodu i samooceny stanu zdrowia.

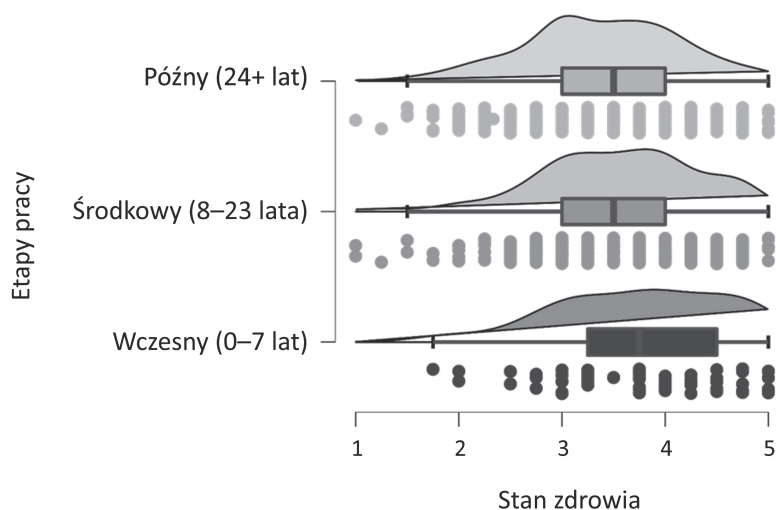
Wśród nauczycieli ze stażem pracy 8-23 lata przywiązanie do zawodu plasowało się na niższym poziomie niż u nauczycieli z krótszym stażem do siedmiu lat ($M_{diff} = -0,35; p = 0,036$) oraz ze stażem dłuższym powyżej 24 lat ($M_{diff} = -0,26; p = 0,001$). Osoby z najkrótszym i najdłuższym stażem przejawiały zbliżony poziom przywiązania do zawodu ($M_{diff} = 0,09; p = 0,793$). Graficzną prezentację porównania nasilenia poziomu przywiązania nauczycieli do zawodu w trzech różnych grupach nauczycieli zaprezentowałam na rysunku 17.

Nauczyciele z najdłuższym stażem pracy istotnie niżej oceniali swój stan zdrowia aniżeli osoby ze stażem 0-7 lat ($M_{diff} = -0,40; p < 0,001$) oraz ze stażem 8-23 lata ($M_{diff} = -0,18; p = 0,002$). Samoocena stanu zdrowia była zbliżona wśród nauczycieli ze stażem 0-7 lat oraz 8-23 lata ($M_{diff} = 0,22; p = 0,078$). Graficzną prezentację porównania nasilenia samooceny stanu zdrowia nauczycieli w trzech różnych grupach nauczycieli zobrazowałam na rysunku 18.



Rysunek 17. Nasilenie poziomu przywiązania nauczycieli do zawodu wśród nauczycieli będących na różnych etapach ich pracy szkolnej

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 18. Nasilenie poziomu zdrowia nauczycieli wśród nauczycieli będących na różnych etapach ich pracy szkolnej

Źródło: opracowanie własne.

6. WNIOSKI I PRAKTYCZNE IMPLIKACJE

Celem rozdziału jest syntetyczne przedstawienie rezultatów badań, które omówię zgodnie z kolejnością formułowanych pytań badawczych, oraz ich aplikacja praktyczna.

Pierwszym celem przeprowadzonych badań była weryfikacja i rozbudowanie modelu wymagania w pracy – zasoby (JD-R; Demerouti i in., 2001; por. Bakker i Demerouti, 2014) o teoretycznie uzasadnione efekty moderacji i mediacji oraz usytuowanie modelu w kontekście pracy nauczyciela. Testując model przedstawiony na rysunku 1 (podrozdział 4.1), postawiłam cztery hipotezy. Pierwsza z nich dotyczyła ważności zasobów osobistych nauczycieli. Założyłam, że zasoby osobowe (prężność) będą przekładać się na wyższy dobrostan zawodowy nauczycieli – to jest satysfakcję z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i stan zdrowia. Przeprowadzone analizy potwierdziły założone (H1a, H1b, H1c, H1d) relacje w badanej grupie nauczycieli. Okazało się, że wraz ze wzrostem prężności nauczycieli wzrasta poziom odczuwanej przez nich satysfakcji, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i ogólny stan zdrowia. Niektórzy badacze twierdzą, że podstawowe samowartościowanie (czyli połączenie samooceny,

ogólnego poczucia własnej skuteczności, poczucia umiejscowienia kontroli i niskiego neurotyzmu), podobnie jak zasoby osobiste (np. poczucie własnej skuteczności, optymizm i samoocena związana z organizacją), mogą być uznane za kluczowe determinanty adaptacji pracowników (Judge i in., 1997; Xanthopoulos i in., 2009a): wyniki przeprowadzonych przez mnie badań potwierdzają te ustalenia. W tym kontekście wyniki badań własnych ujawniły, że nauczyciele, którzy posiadają wysokie zasoby osobiste, są wytrwali, optymistycznie nastawieni do życia, otwarci na doświadczenia, mają zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach oraz posiadają kompetencje osobiste do radzenia sobie ze stawianymi przed nimi celami, a zatem mogą zidentyfikować więcej aspektów środowiska, które ułatwią im osiągnięcie celu. Ta zdolność prowadzi do konfrontacji z celami, a w konsekwencji do wysokiego poziomu satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu i lepszego stanu zdrowia.

Druga hipoteza studium dotyczyła ważności zasobów pracy. Zakładała, że środowisko pracy cechujące się wysokim poziomem zasobów będzie pozwalało na odczuwanie wyższego dobrostanu zawodowego, tj. budowało satysfakcję z pracy, wyższe zaangażowanie w pracę i przywiązanie do zawodu oraz lepszy stan zdrowia. Przeprowadzone analizy potwierdziły również te oczekiwania (H2a, H2b, H2c, H2d). Choć wynik ten trudno uznać za zaskakujący, to dobrze współgra z rezultatami wcześniejszych badań dotyczących teorii JD-R (Schaufeli i Bakker, 2004; Hakanen i in., 2006; Llorens i in., 2006), która kładzie nacisk na motywacyjne właściwości zasobów pracy.

Zgodnie z teorią wysiłek – regeneracja (*Effort – Recovery Theory*, Meijman i Mulder, 1998) środowiska pracy, które oferują wiele zasobów, zwiększają gotowość pracowników do poświęcenia swoich wysiłków i zdolności na rzecz wykonania zadania. Zatem zasoby pracy odgrywają ważną rolę dla motywacji, ponieważ inicjują gotowość pracownika do poświęcenia wysiłku, zmniejszając w ten sposób wymagania w pracy i sprzyjając osiągnięciu celu. Oznacza to, że zasoby pracy są funkcjonalne w osiągnięciu celów zawodowych. Zasoby pracy oddziałują jednak również na motywację wewnętrzną (por. Hackman i Oldham, 1980), ponieważ zaspokajają podstawowe ludzkie potrzeby autonomii, kompetencji i relacji z innymi (Ryan i Deci, 2000; Van den Broeck i in., 2008). W takim środowisku istnieje prawdopodobieństwo, że zadanie zostanie pomyślnie wykonane, a cel pracy zostanie osiągnięty. Na przykład informacja zwrotna może promować uczenie się, zwiększając tym samym kompetencje zawodowe, podczas gdy swoboda podejmowania decyzji i wsparcie społeczne zaspokajają odpowiednio potrzebę autonomii i relacji z innymi (Schaufeli i Bakker, 2004). W tych przypadkach

zasoby pracy stymulują pozytywne postawy wobec pracy albo poprzez osiągnięcie celów pracy, albo poprzez zaspokajanie podstawowych potrzeb.

Trzecia hipoteza to hipoteza bufora zasobów pracy. Założyłam, że im lepsze zasoby pracy, tym efekt stresorów nie oddziałuje tak negatywnie na dobrostan zawodowy nauczycieli. Przeprowadzone analizy moderacji jedynie w części potwierdziły buforującą rolę zasobów pracy. Zasoby pracy osłabiały negatywny wpływ stresorów na przywiązanie nauczycieli do zawodu i ich stan zdrowia (H3c i H3d), ale nie modyfikowały zależności między stresorami a satysfakcją nauczycieli z pracy i zaangażowaniem w pracę.

Praca, która daje możliwości rozwoju zawodowego, oferuje pomoc i wsparcie przełożonego czy innych nauczycieli, zapewnia dobre przywództwo i autonomię wykonania pracy, okazała się szczególnie ważna dla nauczycielskiego przywiązania do zawodu i subiektywnie odczuwanego stanu zdrowia. Trudno realizować zadania i pomysły, gdy pracownicy – w moim przypadku nauczyciele – nie mają zapewnionego środowiska pracy bogatego w zasoby, które umożliwia im lepsze samopoczucie w miejscu pracy (Bakker, 2011; Bakker i Demerouti, 2007). Okazało się, że jeśli zasoby pracy są niskie, to odczuwane przez nauczycieli stresory w pracy wyraźnie obniżają przywiązanie nauczycieli do zawodu i stan zdrowia. Jeżeli zasoby pracy są co najmniej umiarkowane, to stresory w pracy przestają być problemem dla nauczycielskiego przywiązania i zdrowia nauczycieli. Nawet jeśli poziom odczuwanych przez nauczycieli stresorów w pracy jest wysoki, to efekt stresorów na nauczycielskie przywiązanie do zawodu i stan zdrowia przestaje być istotny. Mówiąc bardziej precyzyjnie, niewłaściwe zachowania uczniów nie były aż tak szkodliwe dla przywiązania nauczycieli do zawodu i ich stanu zdrowia, kiedy otrzymywali oni wysoki poziom wsparcia pochodzącego od kolegów i przełożonego, odczuwali sens swojej pracy, mieli możliwość nauczenia się czegoś nowego dzięki pracy oraz gdy pracowali w szkole, którą cechuje wysoka ocena jakości sprawowanego przywództwa przez dyrektora.

Interpretację tych rezultatów rozpocznę od zasobów pracy. Wsparcie pochodzące od kolegów i bezpośredniego przełożonego mogło buforować wpływ stresorów w pracy na przywiązanie nauczycieli do zawodu i ich samoocenę stanu zdrowia, ponieważ otrzymywali wsparcie emocjonalne i pomoc. Co więcej, uznanie i wsparcie uzyskiwane szczególnie od przełożonego mogły stawiać wymagania w pracy w innej perspektywie i działać jako ochrona przed złym stanem zdrowia (por. Väänänen i in., 2003). Natomiast postrzeganie pracy jako sensownej mogło być kluczowe dla przywiązania nauczycieli do zawodu i ich stanu

zdrowia, ponieważ sprawia, że praca jest ważna dla innych, a także motywuje do nauczania. Autonomia mogła pomóc w sprostaniu wymaganiom związanym z pracą, ponieważ nauczyciele mogli sami decydować o sposobie wykonania pracy i o tym, kiedy i jak zareagować na wymagania w pracy. Możliwości rozwoju zawodowego były pomocne, ponieważ dostarczały pracownikom możliwości nauczenia się czegoś nowego dzięki pracy oraz wykorzystania swoich umiejętności w pracy, aby utrzymać przywiązanie do zawodu i pozostać zdrowym. Z kolei przełożony, który koncentruje się na przywództwie zorientowanym na ludzi i stosunki międzyludzkie, mógł mieć dobroczynny efekt dla przywiązania nauczycieli do zawodu i ich stanu zdrowia.

Uzyskane rezultaty stanowią częściowe wsparcie dla hipotezy buforowej w modelu JD-R, które pokazały koncepcyjnie podobne wyniki, choć w odniesieniu do wypalenia zawodowego. Wykazano, że wymagania w pracy wpływały na wypalenie zawodowe tylko wtedy, gdy nauczyciele pracowali w szkołach o niewielkim poziomie zasobów (autonomia, wsparcie społeczne, coaching, dostępność informacji zwrotnej) (Bakker i in., 2005). Wynik wspierający hipotezę buforową jest ważny, ponieważ pokazuje, że zasoby pracy są szczególnie istotne w stresujących warunkach. Wyniki sugerują, że zasoby pracy wspomagają strategie radzenia sobie ze stresem spowodowanym przez negatywne zachowania uczniów, co pozostaje w zgodzie z teorią zachowania zasobów (Hobfoll, 2006). Wykazano bowiem, że wysokie wymagania zawodowe nie mają negatywnego wpływu na jednostkę dopóty, dopóki jest ona w stanie z nimi walczyć dzięki posiadanym zasobom i w rezultacie umie poradzić sobie z doświadczanymi trudnościami (Bakker i Demerouti, 2007). Ponadto w innych badaniach również potwierdzono buforowy efekt zasobów pracy wobec konfliktu dotyczącego pracy i rodziny na przywiązanie pracownika do organizacji (Mauno i in., 2006).

Nie odnotowano oczekiwanego efektu interakcyjnego zasobów pracy w odniesieniu ani do satysfakcji z pracy, ani do zaangażowania w pracę, co zaprzecza wynikom prowadzonych wcześniej badań (np. Bakker i in., 2007; McCalister i in., 2006). Dotychczasowe analizy w odniesieniu do zaangażowania w pracę, wykazały, że negatywny związek między wymaganiami w pracy a zaangażowaniem w pracę jest słabszy dla osób posiadających wysokie zasoby pracy (Schaufeli i Taris, 2014; por. Bakker i in., 2007). Natomiast w odniesieniu do satysfakcji z pracy udowodniono, że wsparcie ze strony przełożonego oddziałuje na satysfakcję w sposób pośredni (McCalister i in., 2006; Steinhardt i in., 2003). Trudno spekulować nad powodami, które mogłyby stać za zaobserwowanym brakiem efektu pośredniego zarówno dla zaangażowania w pracę, jak i satysfakcji z pracy.

Analizy potwierdziły, że stresory miejsca pracy częściowo mediują efekt prężności na dobrostan zawodowy nauczycieli, tj. satysfakcję z pracy, zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i stan zdrowia, co potwierdza hipotezy H4a, H4b, H4c, H4d. Jest to ważny wynik, ponieważ pokazuje, dlaczego jakaś zależność występuje (Wojciszke, 2021). Jednak w przypadku mediacji uzyskanej na danych korelacyjnych (w odróżnieniu od eksperymentalnych bądź longitudinalnych) wnioskowanie to ma z konieczności charakter hipotetyczny i warunkowy. Wysoki poziom prężności był predyktorem postrzeganego niskiego poziomu stresorów w pracy, te zaś były wyznacznikami niskiego poziomu satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę i gorszego przywiązania do zawodu i stanu zdrowia. Nauczyciele o wysokim nasileniu prężności są wytrwali w działaniu, otwarci na nowe doświadczenia, pełni optymizmu, posiadają poczucie humoru oraz kompetencje osobiste do radzenia sobie w trudnych sytuacjach, a w konsekwencji lepiej radzą sobie ze stresem związanym z zachowaniami uczniów (np. „trudne klasy”, „hałaśliwi uczniowie”, „utrzymanie dyscypliny w klasie”) i doświadczają wyższego dobrostanu zawodowego (por. Cierpiałkowska, 2007; Heszen i Sęk, 2012; Ogińska-Bulik i Juczyński, 2008b). Stresory w pracy mogą prowadzić do doświadczania negatywnych emocji. W tym przypadku osoby charakteryzujące się wysoką prężnością będą postrzegać bodźce stresogenne występujące w pracy bardziej jako wyzwanie niż zagrożenie, co pozostaje w zgodzie z teorią pozytywnej emocjonalności (Fredrickson, 2001, 2004) i teorią zachowania zasobów Hobfolla (2006), która zakłada, że osoby dysponujące wysokim poziomem zasobów osobistych lepiej radzą sobie ze stresem. Dlatego nauczyciele o wyższej prężności mają odpowiednio wyższy poziom satysfakcji z pracy/zaangażowania w pracę/przywiązania do zawodu oraz lepszy stan zdrowia, gdyż odczuwają czynniki występujące w szkole jako mniej stresogenne. Dokładniej rzecz ujmując, prężni nauczyciele postrzegają efekt działania stresorów jako mniej problematyczny i/lub tak bardzo się nimi nie przejmują.

Wyniki badania poszerzają badania związane z modelem JD-R nie tylko o mechanizm moderacji, lecz także mechanizm mediacji, w którym relacja między prężnością a stresorami miejsca pracy wiąże się z satysfakcją z pracy, zaangażowaniem w pracę, przywiązaniem do zawodu i stanem zdrowia nauczycieli. Wyniki te mogą sugerować, że nauczycielom, którzy mierzą się z wymagającymi warunkami pracy, można przynajmniej w pewnej mierze pomóc, oferując odpowiednie zasoby pracy. Ponadto mogą wskazywać, że stresory i zasoby pracy wiążą się – odpowiednio niekorzystnie i korzystnie – z przywiązaniem nauczycieli do zawodu i ich zdrowiem zarówno wtedy, gdy badamy je oddzielnie, jak i gdy uwzględnimy

ich interakcję. Ponieważ pracownicy raczej nigdy nie doświadczają przeciążenia pracą w izolacji od uzyskiwanego wsparcia czy relacji z przełożonym, zalecić można analizę kombinacji cech pracy przy wyjaśnianiu doświadczenia stresu związanego z pracą. Należy jednak pamiętać o tym, że badanie korelacyjne nie mówi o przyczynowo-skutkowej zależności. Stąd też konieczne są dalsze badania, które sprawdzą i wykażą przyczynowość w bardziej przekonujący sposób.

Ostatnie eksploracyjne analizy, a mianowicie relacje między analizowanymi zmiennymi zależnymi a stażem nauczycieli (w postaci zarówno zmiennej ciągłej, jak i porządkowej) traktuję jako uzupełnienie wcześniejszych wyników, niemające jednak szczególnego znaczenia dla całości wyводу. Niewielkie było znaczenie doświadczenia zawodowego dla nauczycielskiego dobrostanu. Niemniej uzyskane w badaniu rezultaty potwierdziły występowanie krzywoliniowych relacji między stażem pracy a satysfakcją nauczyciela z pracy, jego zaangażowaniem w pracę i przywiązaniem do zawodu. Co interesujące, relacja ta miała kształt litery U. Otrzymane wyniki są zatem zgodne z założeniami poczynionymi w rozdziałach teoretycznych książki, a mianowicie (1) trajektorią faz życia zawodowego nauczycieli (Day i in., 2006), (2) teorią roli (Biddle, 1986; Ashforth, 2001) oraz (3) teorią społeczno-emocjonalnej selektywności Laury Carstensen i współautorów (1999). Punktem wyjścia było uznanie, że rozwój zawodowy nauczyciela nie ma charakteru liniowego. Dlatego nauczyciele mogą doświadczać „wzlotów i upadków” w trakcie trwania cyklu zawodowego ze względu na zachodzące zmiany w systemie oświatowym, jak również zmiany związane z cyklem życia (Day i Gu, 2010). Obniżanie się poziomu satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę i przywiązania do zawodu wraz ze stażem pracy w grupie nauczycieli (< 7 lat doświadczenia) można wytłumaczyć tym, że na początkowym etapie praca może generować więcej stresorów (np. nieznajomość specyfiki pracy), a wymagania w pracy mogą przekraczać ich możliwości. Z kolei na środkowym etapie pracy (8–23 lata doświadczenia) wciąż obniża się dobrostan nauczycieli, ponieważ muszą oni radzić sobie z różnorodnością pełnionych ról i związanymi z nimi napięciami między pracą zawodową a życiem osobistym (Day i in., 2006; por. Golińska, 2008). Wynik ten jest również spójny z teorią roli Bruce’a Biddle’a (1986).

Po osiągnięciu określonego poziomu doświadczenia wzrosły: w grupie badanych nauczycieli satysfakcja z pracy (> 27 lat doświadczenia), zaangażowanie w pracę (> 21 lat doświadczenia) i emocjonalne przywiązanie do zawodu (> 17 lat doświadczenia). Wzrost tych wskaźników nauczycielskiego dobrostanu tłumaczy teoria społeczno-emocjonalnej selektywności Carstensen i innych (1999). Krótka perspektywa czasowa pracy w zawodzie sprzyja preferowaniu postaw

satysfakcjonujących emocjonalnie – starsi pracownicy w większym stopniu niż młodsi koncentrują się na pozytywnych doświadczeniach i postawach wobec (w) pracy (z wyjątkiem zadowolenia z awansu). Starsi pracownicy ostatecznie zostają w pracy, która jest lepiej dopasowana do ich cech osobowych. W konsekwencji mają oni tendencję do zajmowania stanowisk, które wywołują bardziej pozytywne postawy wobec (w) pracy (White i Spector, 1987). Oprócz tego przegląd literatury z zakresu psychologii rozwojowej (Sullivan i in., 2010) wskazuje, że starsi pracownicy jako grupa byli bardziej usatysfakcjonowani, lojalni, przywiązani afektywnie i bardziej wewnętrznie zmotywowani do pracy (Ng i Feldman, 2010). Co więcej, w porównaniu z młodszymi kolegami starsi pracownicy wykazywali niższy poziom depersonalizacji pracy i w większym stopniu się z nią identyfikowali (Ng i Feldman, 2010).

Ponadto uzyskane w badaniu rezultaty wskazały, że ogólny stan zdrowia w ocenie nauczycieli pogarsza się aż do około 28 lat pracy w zawodzie, co jest zbieżne z oczekiwaniami i doniesieniami empirycznymi przedstawionymi w rozdziale teoretycznym pracy. Jednocześnie należy zwrócić uwagę na zaskakujące rezultaty, wskazujące, że po osiągnięciu punktu krytycznego – 28 lat doświadczenia – przestaje mieć znaczenie dla samooceny zdrowia nauczyciela. Jak pokazały dotychczasowe badania, mocną stroną rozwijaną i doskonaloną w ciągu lat przez dojrzałych pracowników stanowią wiedza ekspercka, duże doświadczenie zawodowe i życiowe, a także dystans do określonych spraw czy problemów (Litwiński i Sztanderska, 2010). Można więc przypuszczać, że dojrzały nauczyciele w wieku 50+ to osoby posiadające wysokie kompetencje dydaktyczno-metodyczne (przejawiające się w umiejętności planowania i organizowania lekcji, zaplecze metodycznym pozwalającym na prowadzenie ciekawych i różnorodnych zajęć dla uczniów), wychowawcze (np. proponowanie różnych rozwiązań w celu radzenia sobie z uczeniem trudnym), komunikacyjne (np. umiejętność rozmowy z rozczennowym rodzicem) oraz umiejętność panowania nad emocjami, szczególnie nad tymi negatywnymi. Ponadto można domniemywać, że doświadczenie zawodowe spowodowało to, że dojrzały nauczyciele mają większy dystans do wydarzeń i emocji, które są przecież nieuchronnie wpisane w codzienność szkolną. Są przy tym jednocześnie bardziej cierpliwi i wytrwali. Wszystkie te mocne strony bardzo doświadczonego nauczyciela mogą wiązać się z zanikiem znaczenia stażu pracy dla samooceny jego zdrowia. Rozstrzygnięcie tej kwestii wymaga, rzecz jasna, odrębnych studiów.

Analiza różnic w zakresie dobrostanu zawodowego nauczycieli wyróżnionych ze względu na etap pracy (wczesny, środkowy i późny) wskazała na

homogeniczność porównywanych grup nauczycieli w zakresie nasilenia satysfakcji z pracy i zaangażowania w pracę. Różnice odnotowano jedynie w zakresie przywiązania do zawodu i stanu zdrowia. Okazało się, że nauczyciele ze stażem 8–23 lata istotnie niżej oceniali swój poziom przywiązania do zawodu niż nauczyciele z dwóch pozostałych grup. Otrzymane rezultaty mogą sugerować, że o ile na początku pracy nauczyciele są pełni energii, idealistycznie nastawieni do pracy w szkole oraz identyfikują się ze swoim zawodem (por. Hargreaves, 2005; Huberman, 1989), o tyle z biegiem czasu mogą doświadczać natłoku obowiązków zawodowych i rodzinnych, niemocy związanej z dyscyplinowaniem uczniów (por. Łukasik, 2017), co może powodować istotne obniżenie przywiązania do zawodu. Te spostrzeżenia korespondują z przywoływanymi wcześniej rezultatami badań wskazującymi na krzywoliniowy charakter przywiązania nauczycieli do zawodu. Można by zaryzykować twierdzenie, że nauczyciele w fazie zawodowego osadzenia potrzebują wielu rodzajów wsparcia, aby nadal utrzymać pozytywne trajektorie przywiązania (Huberman, 1989). Niemniej przypuszczenie to wymaga weryfikacji w kolejnych badaniach.

Badania pokazały, że nauczyciele w zależności od etapu pracy, na którym się znajdują, różnią się w samoocenie stanu zdrowia. Najbardziej doświadczeni nauczyciele (> 31 lat doświadczenia) odznaczyli się istotnie gorszym zdrowiem w porównaniu z pozostałymi grupami nauczycieli. Przedstawione rezultaty korespondują z dotychczasowymi metaanalizami (Jijia i Aitao, 2008). Wskazuje to wyraźnie, że zdrowie pogarsza się wraz z doświadczeniem zawodowym.

Moje badanie stanowi wkład do literatury zawierającej wyraźne dowody potwierdzające możliwość zastosowania teorii JD-R do tłumaczenia sytuacji zawodowej nauczycieli, a uzyskane wyniki zdają się nieść niebanalne implikacje dla praktyki edukacyjnej. Teoretyczny model JD-R może bowiem tworzyć użyteczną ramę dla oddziaływań praktycznych, zorientowanych na poprawę funkcjonowania zawodowego nauczyciela.

Po pierwsze, efekty badań własnych wzmacniają przekonanie, że prężność jest istotnym zasobem osobistym nauczycieli, pozwalającym im na radzenie sobie ze stresorami miejsca pracy i przyczyniającym się do doświadczania przez nich większej satysfakcji z pracy, wspierającym ich zaangażowanie w pracę, przywiązanie do zawodu i lepszą ocenę własnego stanu zdrowia. Codzienne zadania w klasie wymagają od nauczycieli opracowania planów lekcji i dostarczenia uczniom treści programowych. Zadania te są skomplikowane ze względu na zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów, liczbę uczniów w klasie, jak również wyzwania związane ze społeczno-emocjonalnym, behawioralnym i akademickim

funkcjonowaniem każdego z uczniów. Nauczyciele muszą również poruszać się w zawilościach związanych z administrowaniem oraz polityką szkoły, która nieuchronnie wzrasta. Dlatego w świetle uzyskanych wyników kluczowe wydaje się wzmacnianie prężności nauczyciela w czasie terażniejszym. Pierwszym ze sposobów – mogą być działania psychoedukacyjne, takie jak na przykład trening asertywności. Jednostki o wyższym poziomie asertywności cechuje umiejętne komunikowanie własnych potrzeb, bardziej rozbudowana sieć wsparcia, co w sytuacji doświadczania niespodzianek i codziennych trudności pozwala utrzymać je w dobrej kondycji. Drugim przykładem działań mających na celu wzmacnianie prężności może być wykorzystanie terapii poznawczo-behawioralnej, która dobrze sprawdza się nie tylko w radzeniu sobie ze stresem, lecz także w rozwijaniu pozytywnych cech i atrybutów jednostki. Na przykład w modelu budowania osobistej prężności (Padesky i Mooney, 2012) kładzie się nacisk na: (1) zmianę podstawowych zachowań oraz wzorców myślenia w kierunku wzmacniania poczucia własnej wartości i samoskuteczności, (2) przygotowanie się na wyzwania i sytuacje kryzysowe poprzez tworzenie planów działania w sytuacjach awaryjnych i rozwijanie sieci wsparcia społecznego. Terapia ta umożliwi naukę zachowań mających na celu lepsze radzenie sobie z sytuacjami trudnymi i niespodziewanymi, a w konsekwencji pozwala na bardziej efektywne funkcjonowanie w zawodzie nauczyciela. Trzecim sposobem mogącym służyć rozwijaniu i wzmacnianiu prężności jest utrzymanie i kształtowanie dobrych relacji z otoczeniem, na przykład poprzez budowanie sieci wsparcia społecznego (Konaszewski, 2020). Badania dotyczące znaczenia kształtowania prężności dla zdrowia w późniejszym okresie potwierdziły, że sprzyja ona zdrowiu zarówno fizycznemu, jak i psychicznemu (Ong i Bergeman, 2004).

Dla osób zajmujących się promocją zdrowia w miejscu pracy i zasobami ludzkimi korzystne może okazać się uwzględnienie poziomu prężności pracownika podczas planowania interwencji w celu redukcji wpływu stresorów i zwiększania satysfakcji z pracy, zaangażowania w pracę, przywiązania do zawodu oraz poprawy stanu zdrowia. Organizacje mogą więc skorzystać na włączeniu szkoleń dotyczących czynników wzmacniających prężność nauczycieli, przy czym należy mieć na uwadze, że większość programów zwiększających prężność jest skierowana do dzieci i młodzieży, a nie do osób dorosłych. Niemniej uznanie prężności za potencjalny cel interwencji rodzi jednak pytanie, czy i w jakiej mierze możliwa jest zmiana ogólnych tendencji danej jednostki. Indywidualne dyspozycje, takie jak prężność czy negatywna afektywność, są z natury rzeczy trudne do zmiany. Dyspozycje odnoszą się do skłonności jednostki do myślenia,

odczuwania i/lub zachowywania się w charakterystyczny sposób w czasie i sytuacjach, wzorzec, zakorzeniony w naturze jednostki, jest automatyczny. Możliwa jest jednak zmiana takich charakterystycznych reakcji poprzez szkolenie jednostek w zakresie naprzemiennych wzorców reagowania, które są bardziej skuteczne. Przykładem mogą być badania, w których wykazano, że szkolenie w zakresie twardości jest skuteczne w zwiększaniu nie tylko poziomu trenowanej cechy (Maddi i in., 2002), lecz także poczucia wsparcia społecznego i satysfakcji z pracy (Maddi, Kahn i Maddi, 1998) oraz w zmniejszaniu dezadaptacyjnych sposobów radzenia sobie i redukcji wskaźników napięcia, takich jak lęk i depresja. Te badania interwencyjne są obiecujące, ponieważ pokazują, że można nauczyć się nowych tendencji dyspozycyjnych i rozwinąć je oraz że mają one korzystne skutki.

Po drugie, zasoby pracy mogą niwelować negatywne skutki oddziaływania zachowań uczniów. Jak sugeruje Ko de Ruyter ze współpracownikami (2001), stres wywołany przez obciążenie pracą można wydatnie zmniejszyć przez działania mające na celu wspieranie stylu przywództwa w kierunku zwiększania autonomii i upodmiotowienia (por. Śliwerski, 2015b), a także (jak sugerują wyniki tego badania) poprzez działania mające na celu poprawę jakości przywództwa skoncentrowanego na ludziach i relacjach interpersonalnych. W związku z tym organy prowadzące szkoły powinny inwestować czas i środki w szkolenie dyrektorów szkół poprzez działania, które będą wspierać i rozwijać odpowiednie kompetencje do zarządzania współpracownikami (por. Madalińska-Michalak, 2013; Michalak, 2010). Tylko kompetentne kierownictwo, które jest w stanie zaangażować nauczycieli w proces podejmowania decyzji, jest gotowe ich wysłuchać oraz zaakceptować propozycje i wkład każdego z nich, wzmacniając różne kompetencje i uznając osiągnięte wyniki, a także oferując możliwości szkolenia zawodowego, może zapewnić jakość i dobrostan pracownika. Ponadto programy szkoleń powinny uwzględniać zagadnienia związane ze wsparciem społecznym (ze strony współpracowników i przełożonych), możliwościami rozwoju zawodowego, przywództwem zorientowanym na ludzi i stosunki międzyludzkie, co pozwoliłoby zapewnić szkolenia rozwijające umiejętności niezbędne do tworzenia bardziej przyjaznego środowiska pracy. Również specjaliści do spraw promocji zdrowia powinni mieć większy udział w takich szkoleniach, aby dowiedzieć się, w jaki sposób mogą promować bardziej przyjazne środowisko pracy dla swoich pracowników. Obie strategie mają potencjał do budowania siły organizacji, jaką jest szkoła, a jednocześnie dają pracownikom możliwość budowania umiejętności nawiązywania relacji i poprawy stanu zdrowia.

Jak każde badanie, tak i to cechuje się pewnymi ograniczeniami. Kluczowy jest korelacyjny schemat, sprawiający, że postulowane kierunki relacji są jedynie jedną z istniejących możliwości. Niemniej wyniki badań są wyraźnie zgodne z modelem JD-R (Bakker i in., 2003; Demerouti i in., 2001) i teorią zachowania zasobów (Hobfoll, 2006). Nie bez znaczenia jest też nielosowy dobór badanych, ograniczający uogólnienie wyników na populację nauczycieli. Wreszcie, w badaniach wykorzystano wskaźniki zmiennych, mierzone kwestionariuszami samoopisu. Choć postrzeżenie środowiska pracy przez pracowników, wyrażone w kwestionariuszach samoopisu, jest ważnym źródłem informacji, to jednak nie musi odzwierciedlać obiektywnych miar. Dlatego wyniki dotyczące wskaźników subiektywnych należy interpretować z pewną ostrożnością, gdyż na wynik badania może mieć wpływ subiektywność i tzw. wariancja metody – a więc znany w metodologii fakt, że bazując na jednym sposobie zbierania danych – tu kwestionariuszowych – ryzykujemy, że badani będą odpowiadali w podobny sposób. W związku z tym przydatne byłoby, gdyby w przyszłych badaniach można było powtórzyć wyniki przy użyciu kombinacji samoopisu i innych obiektywnych miar wymagań w pracy i zasobów.

ZAKOŃCZENIE

Mimo dynamicznego rozwoju informatycznego i gospodarczego świat nie staje się mniej skomplikowany. Wprost przeciwnie! Spójrzmy tylko na bieżące problemy, z którymi mierzymy się w momencie, w którym zamykam pracę nad tą książką. Wciąż niepokoją nas liczne konsekwencje pandemii COVID-19, na to nakładają się piętrzące się wyzwania związane z wojną w Ukrainie. Te, nazwijmy je globalne, katastrofy nie pozostają bez wpływu na pojedyncze życia, ale też stwarzają całą listę nowych wyzwań przed szkołą, a dokładniej przed współczesnym nauczycielem. To również doświadczenia na tyle unikatowe, że nie sposób, aby wcześniejsza edukacja, a nawet praktyka zawodowa były w stanie w pełni przygotować nauczycieli, jak radzić sobie w tych okolicznościach. A wyzwanie jest niemałe, to w dużej mierze bowiem na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność przeorganizowania edukacji w formę zdalną lub hybrydową, to od nich oczekuje się przygotowania podopiecznych do przyjęcia w ich klasach uczniów, którzy doświadczyli kataklizmu wojny, niejednokrotnie nieznających języka i niepewnie spoglądających w przyszłość. A to przecież tylko niektóre z zadań, z którymi mierzą się nauczyciele każdego dnia.

W ostatnim czasie wydaje się, że coraz lepiej rozumiemy, że osoby, które na co dzień pomagają, stanowią oparcie dla rozwoju innych, tak jak nauczyciele również potrzebują wsparcia. Od ich jakości życia zależy bowiem zaangażowanie w wykonywanie obowiązków, możliwość kontynuacji podjętych zadań i ogólna efektywność zawodowa. Kluczowe pytanie jednak brzmi, jak wyjść poza poziom deklaracji i ogólników oraz skupić się na pomocy dla tej ważnej społecznie grupy zawodowej, aby zapewnić jej warunki do optymalnego wypełniania zobowiązań.

W rozprawie podjęłam problem znaczenia zasobów osobistych i środowiskowych, które są kluczowe dla pełnienia roli nauczyciela, z uwzględnieniem rozwoju zawodowego przez całe życie: odmiennych potrzeb i problemów, jakich doświadczają edukatorzy będący na różnych etapach pracy zawodowej. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że dla nauczycielskiego poczucia dobrostanu zawodowego konieczna jest interakcja odpowiednich zasobów osobistych – szczególnie prężności i zasobów oferowanych przez miejsce pracy, takich jak: autonomia w pracy, możliwości rozwoju zawodowego, jakość przywództwa sprawowanego przez dyrektora szkoły, wsparcie społeczne i poczucie sensu wykonywanej pracy. To, w jaki sposób nauczyciele postrzegają pracę, ich własne predyspozycje do jej wykonywania (np. stan zdrowia), to nie tylko kwestia osobistych charakterystyk czy nawet wyzwań związanych z zachowaniami uczniów, lecz także wynik złożonej interakcji charakterystyk podmiotu, doświadczeń w miejscu pracy i w końcu wsparcia oferowanego przez placówkę. Wydaje się zatem nieodzowne, aby prężność stała się jedną z bazowych kompetencji nauczyciela. Prężność daje bowiem możliwość refleksyjności w stosunku do tego, co nieprzewidywalne w zawodzie nauczyciela. Pomimo obciążeń i stresorów prężny nauczyciel ma możliwość pozytywnej adaptacji, przewycięzania trudnych sytuacji szkolnych mimo niesprzyjających okoliczności. Co więcej, środowisko szkolne bogate w zasoby pracy decyduje o tym, że działanie stresorów związanych z pracą nauczyciela nie będzie negatywnie wpływało na nauczycielskie przywiązanie do zawodu i stan zdrowia.

Potrzeby nauczyciela zdecydowanie różnią się w zależności od etapu pracy, na którym się znajduje, i nie chodzi tylko o natężenie wsparcia, lecz także o jego charakter. Innych problemów doświadczają młodzi nauczyciele, innych najdłużej pracujący w zawodzie. Uzyskane wyniki kierują uwagę na konieczność systemowego rozpatrywania problemów i wyzwań, jakie stają przed współczesną edukacją. Ponadto, mając na uwadze problem starzenia się nauczycieli, należy podkreślić, że nauczyciele na późnych etapach ich pracy szkolnej mogą być wciąż zadowoleni z pracy, zaangażowani w nią i do niej przywiązani. Niewątpliwie otrzymany wynik wydaje się szczególnie ważny dla decydentów politycznych i dyrektorów szkół.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, G.N., White, F.A., Charles, M.A. (2005). Linking values and organizational commitment: A correlational and experimental investigation in two organizations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(4), 531–551. <https://doi.org/10.1348/096317905X26174>
- Adamski, F. (1999). Personalistyczna wizja Osoby jako podmiotu wychowania – jej prawa i wynikające stąd dyrektywy wychowawcze. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością* (s. 179–184). Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers.
- Aktouf, O. (1992). Management and theories of organizations in the 1990s: Toward a critical radical humanism? *The Academy of Management Review*, 17(3), 407–431. <https://doi.org/10.2307/258717>
- Alarcon, G.M., Lyons, J.B. (2011). The relationship of engagement and job satisfaction in working samples. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 145(5), 463–480. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.584083>
- Aldwin, C.M., Levenson, M.R. (2001). Stress, coping, and health at mid-life: A developmental perspective. W: M.E. Lachman (red.), *The handbook of midlife development* (s. 188–214). New York: John Wiley & Sons.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., Vlachakis, A.-N. (2006). Gender & age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 7. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Appelt, K., Kleczewska, I. (2001). Powinności wychowawcze nauczyciela. *Edukacja i Dialog*, 8, 12–13.
- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym*. Przeł. M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Aletheia.
- Arvidsson, I., Gremark Simonsen, J., Dahlqvist, C., Axmon, A., Karlson, B., Björk, J., Nordander, C. (2016). Cross-sectional associations between occupational factors and musculoskeletal pain in women teachers, nurses and sonographers. *BMC musculoskeletal disorders*, 17, 35. <https://doi.org/10.1186/s12891-016-0883-4>
- Asakawa, K., Senthilselvan, A., Feeny, D., Johnson, J., Rolfson, D. (2012). Trajectories of health-related quality of life differ by age among adults: Results from an eight-year longitudinal study. *Journal of Health Economics*, 31(1), 207–218. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2011.10.002>
- Ashforth, B.E. (2001). *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aubé, C., Rousseau, V., Morin, E.M. (2007). Perceived organizational support and organizational commitment: The moderating effect of locus of control and work autonomy. *Journal of Managerial Psychology*, 22(5), 479–495. <https://doi.org/10.1108/02683940710757209>
- Avey, J.B., Reichard, R.J., Luthans, F., Mhatre, K.H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Aydin, A., Sarier, Y., Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 806–811.
- Bailey, C., Yeoman, R., Madden, A., Thompson, M., Kerridge, G. (2019). A review of the empirical literature on meaningful work: Progress and research agenda. *Human Resource Development Review*, 18(1), 83–113. <https://doi.org/10.1177/1534484318804653>
- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną*. Gdańsk: GWP.
- Baka, Ł. (2012). Wymagania w pracy i w rodzinie a satysfakcja z pracy i satysfakcja z małżeństwa. Mediująca rola konfliktów między pracą a rodziną. *Polskie Forum Psychologiczne*, 17(1), 171–186.
- Baka, Ł. (2013). *Wymagania i zasoby w pracy a wypalenie zawodowe i zaangażowanie w pracy nauczycieli. Empiryczna weryfikacja modelu wymagania w pracy – zasoby*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Baka, Ł. (2016). Zasoby w pracy a zadowolenie z pracy nauczycieli. Pośrednicząca rola zaangażowania. *Kultura i Edukacja*, 1(111), 230–244.
- Baka, Ł. (2017). *Stres w pracy jako przyczyna zachowań kontrproduktywnych*. Warszawa: Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy.
- Baka, Ł., Basińska, B.A. (2016). Psychometric properties of the Polish version of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI). *Medycyna Pracy*, 67(1), 29–41. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00353>

- Baka, Ł., Cieślak, R. (2010). Zależność między stresorami w pracy a wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w pracę w grupie nauczycieli. Pośrednicząca rola przekonania o własnej skuteczności i wsparcia społecznego. *Studia Psychologiczne*, 48, 5–18.
- Bakker, A.B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265–269. <https://doi.org/10.1177/0963721411414534>
- Bakker, A.B., Albrecht, S.L., Leiter, M.P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4–28. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>
- Bakker, A.B., Boyd, C.M., Dollard, M., Gillespie, N., Winefield, A.H., Stough, C. (2010). The role of personality in the job demands-resources model: A study of Australian academic staff. *The Career Development International*, 15(7), 622–636. <https://doi.org/10.1108/13620431011094050>
- Bakker, A.B., Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A.B., Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *The Career Development International*, 13(3), 209–223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A.B., Demerouti, E. (2014). Job demands-resources theory. W: P.Y. Chen, C.L. Cooper (red.), *Wellbeing: A complete reference guide. Work and wellbeing* (s. 37–64). New York: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwel019>
- Bakker, A.B., Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A.B., Demerouti, E., Euwema, M.C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170–180.
- Bakker, A.B., Demerouti, E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., Schreurs, P.J.G. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10, 16–38.
- Bakker, A.B., Geurts, S.A.E. (2004). Toward a dual-process model of work-home interference. *Work and Occupations*, 31(3), 345–366. <https://doi.org/10.1177/0730888404266349>
- Bakker, A.B., Hakkanen, J.J., Demerouti, E., Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274–284.
- Bakker, A.B., Oerlemans, W.G.M. (2012). Subjective well-being. W: K.S. Cameron, G.M. Spreitzer (red.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (s. 178–187). Oxford University Press.
- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Taris, T.W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Baley, S. (1931). *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa–Lwów: Książka–Atlas.
- Balicki, M. (1997). Satysfakcja zawodowa nauczycieli polskich. W: A.A. Kotusiewicz (red.), *Mysł pedagogiczna i działanie nauczyciela* (s. 129–139). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Baltes, B., Briggs, T., Wright, J., Neuman, G. (1999). Flexible and compressed workweek schedules: A meta-analysis of their effects on work-related criteria. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 496–513.
- Baltes, B.B., Dickson, M.W. (2001). Using life-span models in industrial-organizational psychology: The theory of selective optimization with compensation. *Applied Developmental Science*, 5(1), 51–62. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0501_5
- Baltes, M.M., Lang, F.R. (1997). Everyday functioning and successful aging: The impact of resources. *Psychology and Aging*, 12(3), 433–443. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.12.3.433>
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Baltes, P.B., Baltes, M.M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of Selective Optimization with Compensation. W: P.B. Baltes, M.M. Baltes (red.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (s. 1–34). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P.B., Reese, H.W., Lipsitt, L.P. (1980). Life-span development psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65–100.
- Balyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581–591.
- Banach, C. (2001). Kierunki i metody modernizacji edukacji nauczycielskiej. *Kultura i Edukacja*, 1, 50–61.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bańka, A. (2002). Psychologia organizacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3, s. 321–350). Gdańsk: GWP.
- Bańka, A., Wołowska, A. (2007). Geneza i rozwój pojęcia przywiązania w koncepcjach funkcjonalności – dysfunkcjonalności przystosowania do środowiska oraz organizacji. W: M. Strykowska (red.), *Funkcjonalne i dysfunkcjonalne zjawiska organizacyjne* (s. 41–81). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bańka, A., Wołowska, A., Bazińska, R. (2002). Polska wersja Meyera i Allen Skali Przywiązania do Organizacji. *Czasopismo Psychologiczne*, 8, 65–74.
- Barnes-Farrell, J.L., Rumery, S.M., Swody, C.A. (2002). How do concepts of age relate to work and off-the-job stresses and strains? A field study of health care workers in five nations. *Experimental Aging Research*, 28(1), 87–98. <https://doi.org/10.1080/036107302753365577>
- Bartkowiak, G. (2009). *Człowiek w pracy. Od stresu do sukcesu*. Warszawa: PWE.
- Bartkowiak, G., Krugielka, A. (2015). Przywiązanie organizacyjne pracowników wiedzy i ich postawy wobec pozostawiania aktywnym zawodowo w wieku 65 plus. *Zeszyty Naukowe Uczelni Vistula*, 44(6), 5–23.
- Bauman, Z. (2006a). *Płynna nowoczesność*. Przeł. T. Kuntz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2006b). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Przeł. S. Obirek. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1–15. https://doi.org/10.1207/s15327965plio701_1

- Becker, H.S. (1960). Notes on the concept of commitment. *The American Journal of Sociology*, 66(1), 32–40.
- Bennis, W., Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Berlin, I. (1991). *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*. Warszawa: Res Publica.
- Beutel, M.E., Glaesmer, H., Wiltink, J., Marian, H., Brähler, E. (2010). Life satisfaction, anxiety, depression and resilience across the life span of men. *The Aging Male*, 13(1), 32–39. <https://doi.org/10.3109/13685530903296698>
- Biddle, B.J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67–92.
- Billingsley, B.S., Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453–471. <https://doi.org/10.1177/002246699202500404>
- Bobek, B.L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 202–205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
- Bogaert, I., De Martelaer, K., Deforche, B., Clarys, P., Zinzen, E. (2014). Associations between different types of physical activity and teachers' perceived mental, physical, and work-related health. *BMC Public Health*, 14(1), 534. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-534>
- Bogler, R., Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277–289. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja resiliencie. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, XII(2), 587–597.
- Boström, M., Björklund, C., Bergström, G., Nybergh, L., Schäfer Elinder, L., Stigmar, K., Wählin, C., Jensen, I., Kwak, L. (2020). Health and work environment among female and male Swedish elementary school teachers – A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010227>
- Brief, A.P. (1998). *Attitudes in and around organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Brief, A.P., Burke, M.J., George, J.M., Robinson, B.S., Webster, J. (1988). Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress. *Journal of Applied Psychology*, 73, 529–535.
- Brooks, P.W. (2006). *Trends in employee engagement tenure and age*. <http://www.talentperformance.com/our-services/strengthscope-assessment/> [dostęp: 7.01.2021].
- Brouwers, A., Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Brundage, S.E. (1996). What kind of supervision do veteran teachers need? An invitation to expand collegial dialogue and research. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(1), 90–94.
- Brunetti, G.J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49–74. <https://www.jstor.org/stable/23478304> [dostęp: 7.02.2021].

- Brunetti, G.J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Brzezińska, A.I., Appelt, K. (2000). Tożsamość zawodowa psychologa. W: J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska (red.), *Etyczne dylematy psychologii* (s. 13–44). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzeziński, J. (red.). (2011). *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*. Poznań: Zys i S-ka.
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Carstensen, L.L. (1991). Selectivity theory: Social activity in life-span context. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 11(1), 195–217.
- Carstensen, L.L., Isaacowitz, D.M., Charles, S.T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165–181. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.3.165>
- Castro, A.J., Kelly, J., Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Cattell, R.B. (1971). *Abilities: their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cau-Bareille, D. (2011). Factors influencing early retirement in a female-dominated profession: Kindergarten teacher in France. *Work*, 40 Suppl 1, 15–30. <https://doi.org/10.3233/WOR-2011-1265>
- Chan, W.-Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597–630. <https://doi.org/10.3102/0002831208318259>
- Chen, J., Silverthorne, C. (2005). Leadership effectiveness, leadership style and employee readiness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(4), 280–288.
- Chirkowska-Smolak, T. (2012). *Psychologiczny model zaangażowania w pracę*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Chirkowska-Smolak, T., Kleka, P. (2011). The Maslach Burnout Inventory – general survey: Validation across different occupational groups in Poland. *Polish Psychological Bulletin*, 42(2), 86–94.
- Chiu, W.C.K., Chan, A.W., Snape, E., Redman, T. (2001). Age stereotypes and discriminatory attitudes towards older workers: An East-West comparison. *Human Relations*, 54(5), 629–661. <https://doi.org/10.1177/0018726701545004>
- Cho, S.J., Moon, S.B., Min, H.Y. (2008). The influence of the self-efficacy and the social support on the organizational commitment of kindergarten and child care teachers. *Journal of Korean Home Management Association*, 26, 25–32.

- Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha, K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli: Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chong, E.Y.L., Chan, A.H.S. (2010). Subjective health complaints of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 16(1), 23–39.
- Christian, M.S., Garza, A.S., Slaughter, J.E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89–136. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>
- Cicchetti, D., Rogosch, F.A., Lynch, M., Holt, K. (1993). Resilience in maltreated children: Processes leading to adaptive outcomes. *Development and Psychopathology*, 5, 629–647.
- Cierpiałkowska, L. (2007). *Psychopatologia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cieślak, R. (1998). Wsparcie społeczne a stres w pracy kierowniczej. *Czasopismo Psychologiczne*, 4(1), 29–46.
- Cieślak, R., Elias, H. (2004). Wsparcie społeczne a osobowość. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 68–90). Warszawa: WN PWN.
- Clandinin, D.J., Downey, C.A., Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141–154. <https://doi.org/10.1080/13598660902806316>
- Clark, A., Oswald, A., Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 57–81. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x>
- Coetzer, A. (2007). Employee perceptions of their workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 19(7), 417–434. <https://doi.org/10.1108/13665620710819375>
- Cohen, R.M. (1988). *After 35 years: Ethnographic portraits of three veteran teachers*. Unpublished dissertation. New York: Teachers College, Columbia University.
- Cohen, R.M. (2002). School our teachers deserve: A proposal for teacher-centered reform. *Phi Delta Kappan*, 83(7), 536–543.
- Cohen, R.M. (2009). What it takes to stick it out: Two veteran inner-city teachers after 25 years. *Teachers and Teaching*, 15(4), 471–491. <https://doi.org/10.1080/13540600903057252>
- Cohen, S., Syme, S.L. (red.). (1985). *Social support and health*. Orlando: Academic Press.
- Cohen, S., Wills, T.A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310–357.
- Coladarc, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323–337. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>
- Collie, R.J., Martin, A.J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199–210. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.010>
- Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E. (2011). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>
- Colquitt, J.A., LePine, J.A., Noe, R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.678>

- Conley, S., You, S. (2009). Teacher role stress, satisfaction, commitment, and intentions to leave: A structural model. *Psychological Reports*, 105, 771–786. <http://dx.doi.org/10.2466/PRO.105.3.771-786>
- Cox, T., Griffiths, A., Rial-González, E. (2000). *Work-related stress*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Crawford, E.R., LePine, J.A., Rich, B.L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834–848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>
- Cumming, E., Henry, W.E. (1961). *Growing old, the process of disengagement*. New York: Basic Books.
- Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czajka, S. (1984). *Człowiek i jego potrzeby w procesie pracy*. Warszawa: PWE.
- Czarnecki, K. (1985). *Rozwój zawodowy człowieka*. Warszawa: IWZZ.
- Czarnecki, K. (2005). Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka. W: H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela* (s. 33–53). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: „Edytor”.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Czerw, A. (2017). *Psychologiczny model dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy*. Warszawa: WN PWN.
- Czerw, A., Babiak, J. (2010). Transformacyjny styl kierowania w tworzeniu pozytywnej organizacji. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 6(77), 45–58.
- Czerw, A., Borkowska, A. (2010). Praca zawodowa jako obszar realizowania misji społecznej. *Psychologia Społeczna*, 5(4), 303–315.
- D’Amato, A., Herzfeldt, R. (2008). Learning orientation, organizational commitment and talent retention across generations: A study of European managers. *Journal of Managerial Psychology*, 23(8), 929–953. <https://doi.org/10.1108/02683940810904402>
- Darling-Hammond, L., Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the “Highly Qualified Teacher” challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33). <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/>. [dostęp: 7.02.2021].
- Dawid, J.W. (1912). *O duszy nauczycielstwa*. Kraków: Drukarnia Narodowa.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Przeł. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Day, C. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Day, C., Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers’ professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443.
- Day, C., Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching*, 15(4), 441–457.
- Day, C., Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.

- Day, C., Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Oxon, UK: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: McGraw Hill Open University Press.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. DfES Research Report 743. London: Department for Education and Skills.
- De Nobile, J.J., McCormick, J. (2008). Organizational communication and job satisfaction in Australian catholic primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101–122. <https://doi.org/10.1177/1741143207084063>
- Deci, E.L., Connell, J.P., Ryan, R.M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580–590. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580>
- DeMato, S.D. (2001). *Job satisfaction among elementary school counselors in Virginia: Thirteen years later*. Unpublished dissertation. Virginia: University of Virginia.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Demerouti, E., Peeters, M.C.W., van der Heijden, B.I.J.M. (2012). Work–family interface from a life and career stage perspective: The role of demands and resources. *International Journal of Psychology*, 47(4), 241–258. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.699055>
- Derbis, R. (2000). *Doświadczenie codzienności. Poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Derbis, R., Baka, Ł. (2011). Znaczenie wsparcia społecznego i zaangażowania w pracy dla związku stresorów w pracy i wypalenia zawodowego. *Czasopismo Psychologiczne*, 17, 277–287.
- Derbis, R., Baka, Ł. (2014). Wybrane zasoby i doświadczenie pracy. W: R. Derbis, Ł. Baka (red.), *Oblicza jakości życia* (s. 13–35). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Derbis, R., Bańka, A. (1998). *Poczucie jakości życia a swoboda działania i odpowiedzialność*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Devos, G., Tuytens, M., Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205–231. <https://doi.org/10.1086/674370>
- Dicke, T., Parker, P.D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72.
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Długosz, P. (2021). *Trauma pandemii COVID-19 w polskim społeczeństwie*. Warszawa: CeDeWu.

- Dobrowolski, S. (1979). *Struktury umysłów nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Dolińska-Zygmunt, G. (1996). Teoretyczne podstawy refleksji o zdrowiu. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Elementy psychologii zdrowia* (s. 9–16). Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Dróżka, W. (1993). *Pokolenia nauczycieli*. Kielce: WSP im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: WSP im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2002). *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Uniwersytet Humanistyczno-Pedagogiczny.
- Dróżka, W. (2010). Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zarys problematyki. W: A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawania się nauczycielem. Teoria i praktyka* (s. 15–23). Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Dróżka, W. (2017). *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1990; 2014/2015*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe UJK.
- Duda-Zalewska, A. (2012). Zachowania zdrowotne nauczycieli a staż pracy w zawodzie. *Hygeia Public Health*, 47(2), 183–187.
- Dudek, B., Koniarek, J., Szymczak, W. (2007). Stres związany z pracą a teoria zachowania zasobów Stevana Hobfolla. *Medycyna Pracy*, 58(4), 318–325.
- Dudek, B., Waszkowska, M., Hanke, W. (1999). *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*. Łódź: Instytut Medycyny Pracy.
- Dudzikowa, M. (1996). *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dumay, X., Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38, 703–729. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.577889>
- Dunham, R.B., Grube, J.A., Castañeda, M.B. (1994). Organizational commitment: The utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 370–380. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.370>
- Dunn, P.M., Arnetz, B.B., Christensen, J.F., Homer, L. (2007). Meeting the imperative to improve physician well-being: Assessment of an innovative program. *Journal of General Internal Medicine*, 22(11), 1544–1552. <https://doi.org/10.1007/s11606-007-0363-5>
- Egeland, B.R., Carlson, E., Sroufe, L.A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517–528. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006131>
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erss, M. (2017). Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. W: T. Autio, L. Hakala, T. Kujala (red.), *Curriculum research. Opening conversations about the Finnish school and teacher education* (s. 193–222). Tampere: Tampere University Press.
- Erss, M., Kalmus, V., Autio, T.H. (2016). „Walking a fine line“: Teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 589–609. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>

- Eurostat (2017). *Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups*, zbiór danych UOE. Kod danych online: educ_uae_perpo1. [dostęp: 11.02.2020].
- Eurostat (2021). *Demographic balances and indicators by type of projection*. <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> [dostęp: 12.02.2022].
- Eurydice (2018). *Kariera zawodowa nauczycieli w Europie. Początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia*. Raport Eurydice. Luksembourg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2019/01/PL_Teacher_careers.pdf [dostęp: 12.02.2022].
- Eurydice (2020). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe – 2018/19*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ea38b809-3dea-11ec-89db-01a-a75ed71a1/language-en> [dostęp: 12.02.2022].
- Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://www.dzs.cz/sites/default/files/2021-10/Teachers%20in%20Europe.%20Careers%2C%20Development%20and%20Well-Being.pdf> [dostęp: 12.02.2022].
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831–845. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00027-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00027-9)
- Fairlie, P. (2011). Meaningful work, employee engagement, and other key employee outcomes: Implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 13(4), 508–525. <https://doi.org/10.1177/1523422311431679>
- Federowicz, M., Chojińska-Mika, J., Walczak, D. (red.). (2014). *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Federowicz, M., Haman, J., Herczyński, J., Hernik, K., Krawczyk-Radwan, M., Malinowska, K., Pawłowski, M., Strawiński, P., Walczak, D., Wichrowski, A. (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*. Raport tematyczny z badania. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Feliksiak, M. (2012). *Wizerunek nauczycieli*. Komunikat z badań BS/173/2012. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Field, L.K., Buitendach, J. (2011). Happiness, work engagement and organisational commitment of support staff at a tertiary education institution in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37, 01–10.
- Firestone, W.A., Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525. <https://doi.org/10.2307/1170498>
- Fiszbein, A. (2001). *Decentralizing education in transition societies. Case studies from Central and Eastern Europe*. WBI learning resources series. Washington DC: The World Bank. http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDS/IB/2001/05/08/000094946_0104210950255/Rendered/PDF/multiopage.pdf [dostęp: 7.04.2020].
- Folkierska, A. (1992). Etyczność a moralność w kontekście pytania o pedagogikę krytyczną. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 5–17.

- Fouché, E., Rothmann, S., Van der Vyver, C. (2017). Antecedents and outcomes of meaningful work among school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 43(1), 1–10. <https://dx.doi.org/10.4102/sajip.v43i0.1398>
- Frank, E., Brandstätter, V. (2002). Approach versus avoidance: Different types of commitment in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(2), 208–221. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.2.208>
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B.L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359(1449), 1367–1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- French, J.R.P., Caplan, R.D., Van Harrison, R.V. (1982). *Mechanisms of job stress and strain*. New York: John Wiley.
- Frese, M. (1999). Social support as moderator of the relationship between work stressors and psychological dysfunctioning: A longitudinal study with objective measures. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 179–192.
- Fresko, B., Kfir, D., Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13, 429–438.
- Freund, A.M. (2006). Age-differential motivational consequences of optimization versus compensation focus in younger and older adults. *Psychology and Aging*, 21(2), 240–252. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.2.240>
- Freund, A.M., Riediger, M. (2001). What I have and what I do – The role of resource loss and gain throughout life. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 370–380. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00063>
- Fried, Y., Ferris, G.R. (1987). The validity of the Job Characteristics Model: A review and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 40(2), 287–322. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1987.tb00605.x>
- Fried, Y., Grant, A.M., Levi, A.S., Hadani, M., Slowik, L.H. (2007). Job design in temporal context: A career dynamics perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 28(7), 911–927. <https://doi.org/10.1002/job.486>
- Fu, W., Deshpande, S.P. (2014). The impact of caring climate, job satisfaction, and organizational commitment on job performance of employees in a China's insurance company. *Journal of Business Ethics*, 124(2), 339–349. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1876-y>
- Fuller, C., Goodwyn, A., Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching*, 19(4), 463–474. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770228>
- Fuller, J.B., Barnett, T., Hester, K., Relyea, C. (2003). A social identity perspective on the relationship between perceived organizational support and organizational commitment. *Journal of Social Psychology*, 143(6), 789–791.
- Gallant, A., Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: New thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4), 562–580. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.945129>

- Garrick, A., Mak, A.S., Cathcart, S., Winwood, P.C., Bakker, A.B., Lushington, K. (2014). Psychosocial safety climate moderating the effects of daily job demands and recovery on fatigue and work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(4), 694–714. <https://doi.org/10.1111/joop.12069>
- Gąsior, K., Chodkiewicz, J., Cechowski, W. (2016). Kwestionariusz oceny prężności (KOP-26). Konstrukcja i właściwości psychometryczne narzędzia. *Polskie Forum Psychologiczne*, 21(1), 76–92.
- Ghafoor, A., Qureshi, T.M., Khan, M.A., Hijazi, S.T. (2011). Transformational leadership, employee engagement and performance: Mediating effect of psychological ownership. *African Journal of Business Management*, 5(17), 7391–7403. <http://dx.doi.org/10.5897/AJBM11.126>
- Giniger, S., Dispenzieri, A., Eisenberg, J. (1983). Age, experience, and performance on speed and skill jobs in an applied setting. *Journal of Applied Psychology*, 68(3), 469–475. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.3.469>
- Giroux, H.A., Freire, P., McLaren, P. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Golińska, L. (2008). *Pracoholizm. Uzależnienie czy pasja*. Warszawa: Difin.
- Gołębniak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Poznań–Toruń: Edytor.
- Gołębniak, B.D. (2019). Proces kształcenia. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 859–875). Warszawa: WN PWN.
- González-Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>
- Goodson, I., Moore, S., Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teacher' mission, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42–61. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278180>
- Goźlińska, E., Szlosek, F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom: ITE.
- Grayson, J.L., Alvarez, H.K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Greller, M.M., Stroh, L.K. (1995). Careers in midlife and beyond: A fallow field in need of sustenance. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 232–247.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333–356.
- Grint, K. (2005). Problems, problems, problems: The social construction of 'leadership'. *Human Relations*, 58(11), 1467–1494. <https://doi.org/10.1177/0018726705061314>
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46, 141–158.
- Grzegorzewska, M.K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela: specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502–529.
- Gu, Q., Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Gu, Q., Sammons, P., Mehta, P. (2008). Leadership characteristics and practices in schools with different effectiveness and improvement profiles. *School Leadership and Management*, 28(1), 43–63. <https://doi.org/10.1080/13632430701800078>
- Guarino, M.G., Santibanez, L., Daley, G.A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208.
- GUS (2021a). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*. Warszawa, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/16/1/oswiata_i_wychowanie_2020_2021.pdf [dostęp: 25.05.2022].
- GUS (2021b). *Sytuacja demograficzna Polski do 2020 r. Zgony i umieralność*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/40/1/1/sytuacja_demograficzna_polski_do_2020_r_zgony_i_umieralnosc_publikacja_w_formacie_pdf.pdf [dostęp: 25.05.2022].
- GUS (2022). *Informacja o wstępnych wynikach Narodowego Spisu Powszechnego i Mieszkań*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-wstepne/informacja-o-wstepnych-wynikach-narodowego-spisu-powszechnego-ludnosci-i-mieszkan-2021,1,1.html> [dostęp: 25.05.2022].
- Hackman, J.R., Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organization Behavior and Human Decision Processes*, 16, 250–279.
- Hackman, J.R., Oldham, G.R. (1980). *Work design*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J.J., Schaufeli, W.B., Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22(3), 224–241. <https://doi.org/10.1080/02678370802379432>
- Halbesleben, J.R.B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134–1145. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1134>
- Halbesleben, J.R.B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. W: A.B. Bakker, M.P. Leiter (red.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (s. 102–117). London: Psychology Press.
- Hallberg, U.E., Schaufeli, W.B. (2006). “Same same” but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist*, 11(2), 119–127. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.11.2.119>
- Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, 23(2), 141–161. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192970230203>

- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967–983. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hargreaves, A., Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Harter, J.K., Schmidt, F.L., Hayes, T.L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268–279. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268>
- Hascher, T., Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hauziński, A., Bańka, A. (2013). Struktura i własności psychometryczne Skali Przywiązania do Zawodu (SPZ). *Czasopismo Psychologiczne*, 2, 327–343.
- Hayes, A.F. (2013). *Methodology in the social sciences. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Healy, M.C., Lehman, M., McDaniel, M.A. (1995). Age and voluntary turnover: A quantitative review. *Personnel Psychology*, 48(2), 335–345. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01760.x>
- Heckhausen, J., Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102(2), 284–304. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.284>
- Hernik, K., Przewłocka, J., Smak, M., Piwowarski, R. (2014). Rozwój kompetencji nauczycieli. W: M. Fedorowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013* (s. 129–156). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley.
- Heszen, I., Sęk, H. (2012). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: WN PWN.
- Heszen-Niejodek, I. (1997). Styl radzenia sobie ze stresem: fakty i kontrowersje. *Czasopismo Psychologiczne*, 3, 7–22.
- Heszen-Niejodek, I. (2003). Wymiar duchowy człowieka a zdrowie. W: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki* (s. 33–47). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Heyns, M., Rothmann, S. (2018). Volitional trust, autonomy satisfaction, and engagement at work. *Psychological Reports*, 121(1), 112–134. <https://doi.org/10.1177/0033294117718555>
- Hobfoll, S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Przeł. M. Kacmajor. Gdańsk: GWP.
- Hobfoll, S.E., Wells, J.D. (1998). Conservation of resources, stress, and aging: Why do some slide and some spring? W: J. Lomranz (red.), *The Plenum series in adult developing and aging. Handbook of aging and mental health: An integrative approach* (s. 121–134). New York: Plenum Press.
- Hochwarter, W.A., Ferris, G.R., Perrewé, P.L., Witt, L.A., Kiewitz, C. (2001). A note on the non-linearity of the age-job-satisfaction relationship. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(6), 1223–1237. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02671.x>
- Holland, J.L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Holman, D.J., Wall, T.D. (2002). Work characteristics, learning-related outcomes, and strain: A test of competing direct effects, mediated, and moderated models. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(4), 283–301. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.4.283>
- Horng, E.L., Klasik, D., Loeb, S. (2010). Principals' time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491–523.
- Howard, S., Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Howell, J.P., Costley, D.L. (2006). *Understanding behaviors for effective leadership*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18–27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Hulpia, H., Devos, G., Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40–52. <https://doi.org/10.1080/00220670903231201>
- Humphrey, S.E., Nahrgang, J.D., Morgeson, F.P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332–1356. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1332>
- Inceoglu, I., Warr, P. (2011). Personality and job engagement. *Journal of Personnel Psychology*, 10(4), 177–181. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000045>
- Iriarte Redín, C., Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- Jachnis, A. (2008). *Psychologia organizacji*. Warszawa: Difin.
- Jacobs, R.L., Park, Y. (2009). A proposed conceptual framework of workplace learning: Implications for theory development and research in human resource development. *Human Resource Development Review*, 8(2), 133–150. <https://doi.org/10.1177/1534484309334269>
- Jakimiuk, B. (2017). *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jakóbowski, J. (1987). *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*. Bydgoszcz: WSP.
- James, J.B., McKechnie, S., Swanberg, J. (2011). Predicting employee engagement in an age-diverse retail workforce. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 173–196.
- Jaworowska, A. (2014). *Kwestionariusz wypalenia zawodowego Massimo Santinello. Polska normalizacja*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Jenkins, K., Smith, H., Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next! *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37, 63–78. <https://doi.org/10.1080/13598660802616443>
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., Gonzalez, E.J. (2012). *The experience of new teachers: Results from TALIS 2008*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>

- Jepsen, D.A., Sheu, H.B. (2003). General job satisfaction from a developmental perspective: Exploring choice – job matches at two career stages. *Career Development Quarterly*, 52(2), 162–179.
- Jernigan, I.E., Beggs, J.M., Kohut, G.F. (2002). Dimensions of work satisfaction as predictor of commitment type. *Journal of Managerial Psychology*, 17(7), 546–579.
- Jijia, Z., Aitao, L. (2008). Review of teachers' mental health research in China since 1994. *Frontiers of Education in China*, 3(4), 623–638. <https://doi.org/10.1007/s11516-008-0041-3>
- Johnson, J.V., Hall, E.M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78, 1336–1342. <https://doi.org/10.2105/AJPH.78.10.1336>
- Joo, B.K., Park, S. (2010). Career satisfaction, organizational commitment, and turnover intention: The effects of goal orientation, organizational learning culture and developmental feedback. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(6), 482–500. <https://doi.org/10.1108/01437731011069999>
- Juchnowicz, M. (2010). *Zarządzanie przez zaangażowanie*. Warszawa: PWE.
- Juchnowicz, M. (2014). *Satysfakcja zawodowa pracowników. Kreator kapitału ludzkiego*. Warszawa: PWE.
- Juczyński, Z. (2009). Pomnażanie i wzbogacanie zasobów własnego zdrowia. *Polskie Forum Psychologiczne*, 14(1), 17–31.
- Judge, T.A., Bono, J.E., Erez, A., Locke, E.A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 257–268. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.2.257>
- Judge, T.A., Bono, J.E., Locke, E.A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85, 237–249.
- Judge, T.A., Locke, E.A., Durham, C.C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151–188.
- Judge, T.A., Piccolo, R.F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>
- Kacmar, K.M., Ferris, G.R. (1989). Theoretical and methodological considerations in the age-job satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 74(2), 201–207. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.2.201>
- Kaczmarek, Ł.D. (2011). Skala Sprężystości Psychicznej – polska adaptacja *Ego Resiliency Scale*. *Czasopismo Psychologiczne*, 17(2), 263–266.
- Kaczmarek, Ł.D. (2016). *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowania intencjonalne*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692–724.
- Kahn, W.A., Heaphy, E.D. (2014). Relational context of personal engagement at work. W: C. Truss, R. Delbridge, E. Soane, K. Alfes, A. Shantz (red.), *Employee engagement in theory and practice* (s. 163–179). London, UK: Routledge.

- Kalwij, A., Vermeulen, F. (2008). Health and labour force participation of older people in Europe: What do objective health indicators add to the analysis? *Health Economics*, 17(5), 619–638. <https://doi.org/10.1002/hec.1285>
- Kanfer, R., Ackerman, P.L. (2004). Aging, adult development, and work motivation. *The Academy of Management Review*, 29(3), 440–458. <https://doi.org/10.2307/20159053>
- Kaniasty, K., Norris, F.H. (2004). Social support in the aftermath of disasters, catastrophes, and acts of terrorism: Altruistic, overwhelmed, uncertain, antagonistic, and patriotic communities. W: R.J. Ursano, A.E. Norwood, C.S. Fullerton (red.), *Bioterrorism: Psychological and public health interventions* (s. 200–229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karakus, M., Aslan, B. (2009). Teachers' commitment focuses: A three-dimensional view. *Journal of Management Development*, 28(5), 425–438.
- Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Karłyk-Ćwik, A. (2020). Satysfakcja zawodowa a style humoru nauczycieli. *Studia Edukacyjne*, 56, 129–152.
- Karney, J.E. (2007). *Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kauffman, D., Johnson, S.M., Kardos, S.M., Liu, E., Peske, H.G. (2002). “Lost at sea”: New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 273–300.
- Kavgacı, H., Çalık, T. (2017). The relationship of teachers' work engagement with organizational and personal variables: A multiple mediator model. *Educational Administration Theory and Practice*, 23(2), 223–248. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.008>
- Kawecki, I. (2003). *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kerschensteiner, G. (1936). *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Keyes, C.L.M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C.L.M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Kim, I., Loadman, W. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. Eric Document Reproduction Service No. D383707, Columbus, OH: Ohio State University.
- Kirenko, J.M. (2016). Styl życia nauczycieli i jego socjodemograficzne uwarunkowania. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), 121–136.
- Kite, M.E., Stockdale, G.D., Whitley, B.E., Jr., Johnson, B.T. (2005). Attitudes toward younger and older adults: An updated meta-analytic review. *Journal of Social Issues*, 61(2), 241–266. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00404.x>
- Klassen, R.M., Al-Dhafri, S., Mansfield, C.F., Purwanto, E., Siu, A., Wong, M.W., Woods-McConney, A. (2012). Teachers' engagement at work: An international validation study. *Journal of Experimental Education*, 80, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.678409>

- Klassen, R.M., Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R.M., Chiu, M.M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114–129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R., Tze, V.M.C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
- Kocór, M. (2019). *Wypalenie zawodowe nauczycieli: diagnoza, wsparcie, profilaktyka*. Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego & Towarzystwo Naukowe „Societas Vistulana”.
- Koh, W., Steers, R., Terborg, J. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319–333.
- Kohn, M.L., Schooler, C. (1982). Job conditions and personality: A longitudinal assessment of their reciprocal effects. *American Journal of Sociology*, 87(6), 1257–1286. <https://doi.org/10.1086/227593>
- Kolanowska, E. (2021). *The system of education in Poland 2020*. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System. <https://doi.org/10.47050/66515222>
- Komar, W. (2000). *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi-nauczycieli: blokady i szansy?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Komisja Europejska (2018). *Sprawozdanie na temat starzenia się społeczeństwa 2018*. https://ec.europa.eu/info/publications/economy-finance/2018-ageing-report-economic-and-budgetaryprojections-eu-member-states-2016-2070_en [dostęp: 12.01.2020].
- Komisja Europejska (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf [dostęp: 11.02.2020].
- Komisja Europejska (2020). *Wniosek Komisji Rady w sprawie wspólnego sprawozdania o zatrudnieniu*. Bruksela. COM(2020) 744 final. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:d5c1e490-29b7-11eb-9d7e-01aa75ed71a1.0021.02/DOC_1&format=PDF [dostęp: 5.02.2022].
- Kompier, M.A. (2006). New systems of work organization and workers' health. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32(6), 421–430. <https://doi.org/10.5271/sjweh.1048>
- Konarzewski, K. (2004). Nauczyciel. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki* (s. 160–190). Warszawa: WN PWN.

- Konaszewski, K. (2020). *Pedagogika wrażliwa na resilience. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konermann, J. (2012). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. Enschede: Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036533027>
- Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., Dikkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age: A conceptual review. *Journal of Managerial Psychology*, 23(4), 364–394. <https://doi.org/10.1108/02683940810869015>
- Korczyński, S. (2016). Poziom satysfakcji nauczycieli z pracy edukacyjnej. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński*, t. XVIII, 219–235.
- Korczyński, S. (2017). *Satysfakcja zawodowa nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo AH-E w Łodzi.
- Korzeniowska, E. (1990). Pozycja zdrowia w społecznych systemach wartości pracowników przemysłu. W: A. Gniazdowski (red.), *Zachowania zdrowotne. Zagadnienia teoretyczne, próba charakterystyki zachowań zdrowotnych społeczeństwa polskiego* (s. 283–293). Łódź: Instytut Medycyny Pracy.
- Kosiba, G., Madejski, E., Jaworski, J. (2014). Motywy wyboru zawodu a pełnienie roli nauczyciela. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67(3), 75–87.
- Kotusiewicz, A. (2000). Wprowadzenie. W: A. Kotusiewicz (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (s. 7–14). Białystok: Trans Humana.
- Kovess-Masféty, V., Sevilla-Dedieu, C., Rios-Seidel, C., Nerrière, E., Chan Chee, C. (2006). Do teachers have more health problems? Results from a French cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 6(101), 1–13.
- Kreutz, M. (1947). *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*. Wyd. 2. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kristensen, T.S., Hannerz, H., Høgh, A., Borg, V. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire – a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 31(6), 438–449. <https://doi.org/10.5271/sjweh.948>
- Krüger, H.H. (2012). *Metody badań w pedagogice*. Przeł. D. Sztobryn. Gdańsk: GWP.
- Kubiak-Szymborska, E. (2002). Wychowanie jako przestrzeń rozwojowa podmiotowości człowieka. Wprowadzenie w problematykę. W: A.M. de Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji* (s. 93–110). Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers.
- Kunat, B. (2016). *Spełnieni, ale niedoceniani. Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki*. Białystok: Trans Humana.
- Kunecka, D. (2016). *Satysfakcja zawodowa pielęgniarek pielęgniarzy w Polsce*. Warszawa: Difin.
- Kuoppala, J., Lamminpää, A., Liira, J., Vainio, H. (2008). Leadership, job well-being, and health effects: A systematic review and a meta-analysis. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 50, 904–915. <http://dx.doi.org/10.1097/JOM.0bo13e31817e918d>
- Kuźma, J. (1995). Paradygmat wielowymiarowego rozwoju nauczycieli – refleksje z pogranicza teorii i praktyki. W: M. Ochmański (red.), *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli* (s. 31–40). Lublin: UMCS.
- Kuźma, J. (2000). *Nauczyciele przyszłej szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

- Kwaśnica, R. (1990). Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogice pogranicza* (s. 295–307). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 291–319). Warszawa: WN PWN.
- Kwiatkowska, H. (1988). *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: WN PWN.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*. Warszawa: WN PWN.
- Kwiatkowska, H. (2003). Natura działania pedagogicznego – implikacje dla kształcenia nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości* (s. 213–225). Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, M. (2019). *Pokolenie Y na współczesnym rynku pracy. Psychospołeczne uwarunkowania startu zawodowego*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kwiatkowski, S. (2012). Problem integracji subdyscyplin pedagogicznych. W: J. Góral-Półrola, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki. Cz. 1. O interdyscyplinarności pedagogiki* (s. 51–57). Kielce: Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach.
- Kwiatkowski, S.T. (2018). *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo ChAT.
- Kwieciński, Z. (2000a). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia transformacyjnego. W: Z. Kwieciński (red.), *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza* (s. 37–65). Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2000b). Zmienić kształcenie nauczycieli. W: Z. Kwieciński (red.), *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza* (s. 265–291). Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Kwon, G.I., Banks, W.D. (2004). Factors related to the organizational and professional commitment of internal auditors. *Managerial Auditing Journal*, 19(5), 606–622. <https://doi.org/10.1108/02686900410537748>
- Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: From prevalence to resilience. W: J. Langan-Fox, C.L. Cooper (red.), *New horizons in management. Handbook of stress in the occupations* (s. 161–173). Massachusetts: Edward Elgar Publishing.
- Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159–167. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>
- Lachman, M.E., Bertrand, R.M. (2001). Personality and the self in midlife. W: M.E. Lachman (red.), *Wiley series on adulthood and aging. Handbook of midlife development* (s. 279–309). John Wiley & Sons, Inc.
- Lang, F.R., Carstensen, L.L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging*, 17(1), 125–139. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.1.125>

- Larson, M., Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organization Studies*, 13, 44–61. <http://dx.doi.org/10.1177/10717919070130020601.fy>
- Latham, A.S. (1998). Teacher satisfaction. *Educational Leadership*, 55, 82–83.
- LeBreton, J.M., Sentler, J.L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11, 815–852.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 717–723. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>
- Lease, S.H., Ingram, C.L., Brown, E.L. (2019). Stress and health outcomes: Do meaningful work and physical activity help? *Journal of Career Development*, 46(3), 251–264. <https://doi.org/10.1177/0894845317741370>
- Lebuda, I. (2014). *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Lepiech, M. (1997). *Prestiż zawodu nauczyciela w świetle badań Instytutu Gospodarstwa Społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo SGH.
- Leppert, R. (1998). Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformacyjny intelektualista. W: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji* (s. 219–226). Białystok: Trans Humana.
- Levinson, D.J. (1978). Rola, osobowość i struktura społeczna. W: J. Szmataka (red.), *Elementy mikrosocjologii* (s. 129–137). Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Lewicka, D. (2010). *Zarządzanie kapitałem ludzkim w polskich przedsiębiorstwach*. Warszawa: WN PWN.
- Lewowicki, T. (2007a). Marzenia o wyzwolonym nauczycielu – o emancypacji i odpowiedzialności. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Zmiana* (s. 60–64). Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Lewowicki, T. (2007b). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa–Radom: Instytut Technologii Eksploatacji–Państwowy Instytut Badawczy.
- Lipińska-Grobek, A., Ciesielska, O. (2018). Zaangażowanie w pracę i przywiązanie do organizacji. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 3–4(122–123), 129–144.
- Lipińska-Grobek, A., Głowacka, K. (2009). Zadowolenie z pracy a stopień dopasowania do zawodu. *Przegląd Psychologiczny*, 52(2), 181–194.
- Lisowska, E. (2017). Zawodowe uwarunkowania zadowolenia z pracy wśród nauczycieli. *Forum Pedagogiczne*, 7(1), 227–244.
- Litwiński, J., Sztanderska, U. (2010). *Zarządzanie wiekiem w przedsiębiorstwie. Rozwój kariery zawodowej*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Liu, S., Onwuegbuzie, A.J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- Liu, X.S., Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173–1184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.010>

- Llorens, S., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 13(3), 378–391. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.3.378>
- Llorens, S., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Salanova, M. (2007). Does positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23, 825–841. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.012>
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 1, 1297–1343.
- Lorente, L., Salanova, M., Martinez, I., Schaufeli, W.B. (2008). Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20, 354–360.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lubrańska, A. (2017). *Psychologia pracy. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Wyd. 2. Warszawa: Difin.
- Luthans, K.W., Jensen, S.M. (2005). The linkage between psychological capital and commitment to organizational mission: A study of nurses. *Journal of Nursing Administration*, 35, 304–310.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Łaguna, M., Mielniczuk, E., Żaliński, A., Wałachowska, K. (2015). Przywiązanie do organizacji i zaangażowanie w pracę – koncepcje teoretyczne i problemy terminologiczne. *Medycyna Pracy*, 66(2), 277–284.
- Łukasik, J.M. (2009). *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne współczesnego nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Łukasik, J.M. (2015). Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej* (s. 43–57). Kraków: Wydawnictwo internetowe e-bookowo.
- Łukasik, J.M. (2017). Trudności w pracy nauczycieli w fazie zawodowego osadzenia. Implikacje dla edukacji nauczycieli. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji* (s. 288–308). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Łuszczyńska, A., Cieślak, R. (2005). Protective, promotive, and buffering effects of perceived social support in managerial stress: The moderating role of personality. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 18(3), 227–244. <https://doi.org/10.1080/10615800500125587>
- Macey, W.H., Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 3–30. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1754-9434.2007.00002.x>
- Macklin, D.S., Smith, L.A., Dollard, M.F. (2006). Public and private sector work stress: Workers compensation, levels of distress and job satisfaction, and the demand-control-support model. *Australian Journal of Psychology*, 58(3), 130–143. <https://doi.org/10.1080/00049530600940190>

- Madalińska-Michalak, J.M. (2013). Kluczowe aspekty skutecznego przywództwa w szkole: w stronę synergii. W: S.M. Kwiatkowski, J.M. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania* (s. 263–286). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Madalińska-Michalak, J.M. (2014). Profesjonalizm nauczyciela. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 1(32), 210.
- Madalińska-Michalak, J.M. (2019). Autonomia nauczyciela: Uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym. *Forum Oświatowe*, 31(2), 11–26. <https://doi.org/10.34862/fo.2019.2.1>
- Madalińska-Michalak, J.M. (2021). *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Maddi, S.R., Kahn, S., Maddi, K.L. (1998). The effectiveness of hardiness training. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 50, 78–86. <http://dx.doi.org/10.1037/1061-4087.50.2.78>
- Maddi, S.R., Khoshaba, D.M., Jensen, K., Carter, E., Lu, J.L., Harvey, R.H. (2002). Hardiness training for high-risk undergraduates. *NACADA Journal*, 22, 45–55.
- Mahal, P.K. (2012). HR practices as determinants of organisational commitment and employee retention. *The IUP Journal of Management Research*, 11(4), 37–49.
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U., Mauno, S. (2013). Does personality matter? A review of individual differences in occupational well-being. W: A.B. Bakker (red.), *Advances in positive organizational psychology* (s. 107–143). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Mäkikangas, A., Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 537–557. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00217-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00217-9)
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A., McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff”: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Mańkowska, B. (2018). Wypalenie zawodowe. Dylematy wokół istoty zjawiska oraz jego pomiaru. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(2), 430–445.
- Marine, A., Ruotsalainen, J., Serra, C., Verbeek, J. (2006). Preventing occupational stress in healthcare workers. *The Cochrane database of systematic reviews*, 4, CD002892. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002892.pub2>
- Marody, M. (1987). Antynomie społecznej świadomości. *Odra*, 1, 4–8.
- Martela, F., Pessi, A.B. (2018). Significant work is about self-realization and broader purpose: Defining the key dimensions of meaningful work. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>
- Maslach, Ch., Leiter, M.P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji*. Warszawa: WN PWN.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Masten, A.S., Best, K.M., Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>

- Mathieu, J.E., Zajac, D.M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171–194.
- Mauno, S., Kinnunen, U., Mäkikangas, A., Feldt, T. (2010). Job demands and resources as antecedents of work engagement: A qualitative review and directions for future research. W: S.L. Albrecht (red.), *New horizons in management. Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* (s. 111–128). UK, USA: Edward Elgar Publishing.
- Mauno, S., Kinnunen, U., Ruokolainen, M. (2006). Exploring work- and organization-based resources as moderators between work–family conflict, well-being, and job attitudes. *Work & Stress*, 20(3), 210–233. <https://doi.org/10.1080/02678370600999969>
- Mauno, S., Kinnunen, U., Ruokolainen, M. (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 149–171.
- May, D.R., Gilson, R.L., Harter, L.M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11–37. <https://doi.org/10.1348/096317904322915892>
- Mazzetti, G., Vignoli, M., Petruzzello G., Palareti L. (2019). The harder you are, the healthier you become. May hardiness and engagement explain the relationship between leadership and employees' health? *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2784. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02784>
- McCalister, K.T., Dolbier, C.L., Webster, J.A., Mallon, M.W., Steinhardt, M.A. (2006). Hardiness and support at work as predictors of work stress and job satisfaction. *American Journal of Health Promotion*, 20(3), 183–191. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-20.3.183>
- McInerney, D.M., Ganotice, F., King, R.B., Marsh, H.W., Morin, J.S., (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 11–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.004>
- McIntyre, J.D., O'Hair, M.J. (1996). *The reflective roles of the classroom teacher*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Przeł. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Meijman, T.F., Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. W: P.J.D. Drenth, H. Thierry, C.J. de Wolff (red.), *Handbook of work and organizational psychology: Work psychology* (s. 5–33). UK: Taylor & Francis.
- Meister, D.G., Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27, 770–778. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>
- Meyer, J.P., Allen N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–98.
- Meyer, J.P., Allen, N.J., Smith, C. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551.
- Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L., Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52.

- Meyer, J.P., Stanley, L.J., Parfyonova, N.M. (2012). Employee commitment in context: The nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.07.002>
- Męczkowska-Christiansen, A. (2010). Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności. W: M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy* (s. 79–95). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Michalak, J.M. (2003). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli*. Studium teoretyczno-empiryczne. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Michalak, J.M. (2006). Istota i modele przywództwa szkolnego. W: J.M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (s. 63–80). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Michalak, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli*. Studium przypadków. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Michalak, J.M. (2009). Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku pracy. *Edukacja*, 4, 22–33.
- Michalak, J.M. (2010). Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły. W: S. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 63–81). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Milerski, B. (2015). Szkoła dla wszystkich. O znaczeniu etosu dobra wspólnego. W: D. Obidniak, T. Sobierajski (red.), *Etyka dla nauczycieli* (s. 43–51). Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: WN PWN.
- Minda, M., Kasprzak, E. (2018). Czynniki kontekstu pracy i kształtowanie pracy jako predyktory przywiązania do organizacji. *Organizacja i Kierowanie*, 3, 145–161.
- Mirski, J. (1932). *Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii*. Warszawa: s.n.
- Mockało, Z. (2015). Stereotypy na temat starszych pracowników i ich związek z dobrostanem oraz pracą – przegląd badań. *Bezpieczeństwo Pracy. Ergonomia*, 4, 11–13.
- Morin, E.M. (2008). *The meaning of work, mental health and organizational commitment*. Psychological Health Studies and Research Projects. Report R-585. <https://www.researchgate.net/publication/277313871> [dostęp: 11.02.2021].
- Morrison, D., Cordery, J., Girardi, A., Payne, R. (2005). Job design, opportunities for skill utilization, and intrinsic job satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(1), 59–79. <https://doi.org/10.1080/13594320444000272>
- Mościcka-Teske, A., Potocka, A. (2016). Zagrożenia psychospołeczne w miejscu pracy. *Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 70, 139–153.
- Mowday, R.T., Steers, R.M., Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Murawska, B., Putkiewicz, E., Dolata, R. (2005). *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Murawska, E. (2017). *Wielość dróg kształtowania tożsamości zawodowej nauczycieli w wielości ich codziennych doświadczeń*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mysłakowski, Z. (1925). Co to jest talent pedagogiczny? *Ruch Pedagogiczny*, 1–2, 13–21.

- Nahrgang, J.D., Morgeson, F.P., Hofmann, D.A. (2001). Safety at work: A meta-analytic investigation of the link between job demands, job resources, burnout, engagement, and safety outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 71–94. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021484>
- Neugarten, B.L., Havighurst, R.J., Tobin, S.S. (1968). Personality and patterns of aging. W: B.L. Neugarten (red.), *Middle age and aging* (s. 173–180). Chicago: University of Chicago press.
- Newman, D.A., Harrison, D.A. (2008). Been there, bottled that: Are state and behavioral work engagement new and useful construct “wines”? *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 1(1), 31–35. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2007.00003.x>
- Ng, T.W.H., Feldman, D.C. (2008). The relationship of age to ten dimensions of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 93, 392–423.
- Ng, T.W.H., Feldman, D.C. (2010). The relationships of age with job attitudes: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 63(3), 677–718. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01184.x>
- Ng, T.W.H., Feldman, D.C. (2013). Employee age and health. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 336–345. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.004>
- Nguni, S., Slegers, P., Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers’ job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145–177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>
- Niedhammer, I., Chastang, J.F., David, S. (2008). Importance of psychosocial work factors on general health outcomes in the national French SUMER survey. *Occupational Medicine*, 58(1), 15–24.
- Nielsen, M.B., Mearns, K., Matthiesen, S.B., Eid, J. (2011). Using the Job Demands–Resources model to investigate risk perception, safety climate and job satisfaction in safety critical organizations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(5), 465–475. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00885.x>
- Niezgoda, M. (2005). *Nauczyciele polscy na przełomie wieków. Między misją a profesjonalizmem*. Kraków–Warszawa: Plus.
- NIK (2021). *Informacja o wynikach kontroli. Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych*. Warszawa: Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego.
- Nikhil, S., Arthi, J. (2018). Perceived organisational support and work engagement: Mediation of psychological capital – A research agenda. *Journal of Strategic Human Resource Management*, 7(1). <https://ssrn.com/abstract=3174118> [dostęp: 5.02.2020].
- Nimon, K., Shuck, B., Zigarmi, D. (2015). Construct overlap between employee engagement and job satisfaction: A function of semantic equivalence? *Journal of Happiness Studies*, 17(3), 1149–1171. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9636-6>
- Norris, F.H., Kaniasty, K. (1996). Received and perceived social support in times of stress: A test of the social support deterioration deterrence model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 498–511. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.498>
- Nowacki, T. (1976). *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Nowacki, T. (1994). *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom: ITeE.

- Nowak, M. (2010). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Wydawnictwo RW KUL.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowakowska-Siuta, R. (2012). Kilka uwag o problemach kształcenia nauczycieli w Unii Europejskiej i Polsce. *Studia z Teorii Wychowania*, III(1), 191–199.
- Nowicka-Kozioł, M. (1993). *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Nowosad, I. (2001). *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I., Farnicka, M. (2018). The importance of teachers' well-being in the school's organizational culture. Research implications. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(27), 149–166. <https://doi.org/10.12775/PBE.2018.022>
- OBOP (2000). *Polacy o zawodach*. Warszawa: Ośrodek Badania Opinii Publicznej.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293–329. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.72.3.021q742t8182h238>
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Ogińska-Bulik, N. (2005). The role of personal and social resources in preventing adverse health outcomes in employees of uniformed professions. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18(3), 233–240.
- Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N. (2009). *Osobowość typu D. Teoria i badania*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008a). *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008b). Skala pomiaru prężności – SPP-25. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 39–56.
- Okas, A., van der Schaaf, M.F., Krull, E. (2014). Novice and experienced teachers' views on professionalism. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 18(4), 327–344.
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Olechnicki, K., Załęski, P. (1997). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC.
- Oleś, P.K. (2015). *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: WN PWN.
- Ollier-Malaterre, A. (2010). Contributions of work–life and resilience initiatives to the individual/organization relationship. *Human Relations*, 63(1), 41–62. <https://doi.org/10.1177/0018726709342458>
- Omyła-Rudzka, M. (2019). *Które zawody uważamy? Komunikat z badań nr 157/2019*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

- Ong, A.D., Bergeman, C.S. (2004). Resilience and adaptation to stress in later life: Empirical perspectives and conceptual implications. *Ageing International*, 29, 219–246. <https://doi.org/10.1007/s12126-996-1000-z>
- Ong, A.D., Zautra, A.J., Reid, M.C. (2010). Psychological resilience predicts decreases in pain catastrophizing through positive emotions. *Psychology and Aging*, 25(3), 516–523. <https://doi.org/10.1037/a0019384>
- Ossowska, M. (1963). Koncepcja pokolenia. *Studia Socjologiczne*, 2, 47–51.
- Oswald, M., Johnson, B., Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70(1), 50–64. <https://doi.org/10.7227/RIE.70.5>
- Padesky, C.A., Mooney, K.A. (2012). Strengths-based cognitive-behavioural therapy: A four-step model to build resilience. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, July–August, 283–290. <https://www.padesky.com/clinical-corner/publications> [dostęp: 5.03.2020].
- Panari, C., Guglielmi, D., Simbula, S., Depolo, M. (2010). Can an opportunity to learn at work reduce stress? A revisit of the job demand-control model. *Journal of Workplace Learning*, 22, 166–179.
- Pańkow, M. (2012). *Młodzi na rynku pracy*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Pardey, D. (2007). Leadership in turbulent times: Effective leadership during times of organizational change. *Strategic HR Review*, 6(5), 16–19. <https://doi.org/10.1108/14754390980000996>
- Patterson, J.H., Collins, L., Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 3–11.
- Pearce, J., Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n1.4>
- Pearson, L.C., Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37–53.
- Peterson, S.J., Spiker, B.K. (2005). Establishing the positive contributory value of older workers: A positive psychology perspective. *Organizational Dynamics*, 34(2), 153–167. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2005.03.002>
- Pietrasiniński, Z. (1987). Człowiek formowany jako podmiot rozwoju. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 249–271.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie Żak.
- Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piwowarski, R., Krawczyk, M. (2009). *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Plewka, Cz. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Poraj, G. (2009). *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T., Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609. <https://doi.org/10.1037/h0037335>
- Potocka, A., Waszkowska, M. (2013). Zastosowanie modelu „Wymagania Pracy – Zasoby” do badania związku między satysfakcją zawodową, zasobami pracy, zasobami osobistymi pracowników i wymaganiami pracy. *Medycyna Pracy*, 64(2), 217–225.
- Potulicka, E. (2014). *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych: od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Prązmowska, B., Dziubak, M., Morawska, Stach, J. (2011). Wybrane zachowania zdrowotne nauczycieli szkół średnich. *Problemy Pielęgniarstwa*, 19(2), 210–218.
- Prokopiuk, W. (1995). *Samokształcenie współczesnych nauczycieli. Teorie i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze Iustitia.
- Prokopiuk, W. (2007). Ryzyko osobowościowo-zawodowych deformacji współczesnych nauczycieli. W: E.I. Laska (red.), *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka* (s. 29–40). Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Przyszczykowski, K. (2010). Polityka oświatowa samorządów. W: M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.), *Polityka oświatowa*. Warszawa: Biuro Analiz Sejmowych, 2(22).
- Pyżalski, J. (2010a). Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli. W: J. Pyżalski, D. Mercz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 31–46). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J. (2010b). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Mercz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 53–74). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Qureshi, J.A., Hayat, K., Ali, M., Sarwat, N., (2011). Impact of job satisfaction and organizational commitment on employee performance, evidence from Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(4), 642–658.
- Rast, S., Tourani, A. (2012). Evaluation of employees' job satisfaction and role of gender difference: An empirical study at airline industry in Iran. *International Journal of Business and Social Science*, 3, 91–100.
- Ratajczak, Z. (2022). *Psychologia pracy i organizacji*. Warszawa: WN PWN.
- Rhoades, L., Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698>
- Rhodes, S.R. (1983). Age-related differences in work attitudes and behavior: A review and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 93, 328–367. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.93.2.328>
- Rich, B.L., LePine, J.A., Crawford, E.R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617–635. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2010.51468988>
- Rich, Y., Almozlino, M. (1999). Educational goal preferences among novice and veteran teachers of sciences and humanities. *Teaching and Teacher Education*, 15, 613–629.

- Riehl, C., Sipple, J.W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33, 873–901.
- Roberts, B.W., Walton, K.E., Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A metaanalysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 3–27. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S.D., Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423–434. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.3.423>
- Robinson, D., Perryman, S., Hayday, S. (2004). *The drivers of employee engagement report 408*. Institute for Employment Studies. <https://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/408.pdf> [dostęp: 10.01.2021].
- Robson, S.M., Hansson, R.O., Abalos, A., Booth, M. (2006). Successful aging: Criteria for aging well in the workplace. *Journal of Career Development*, 33(2), 156–177. <https://doi.org/10.1177/0894845306292533>
- Rogozińska-Pawełczyk, A. (2014). *Pokolenia na rynku pracy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Ropo, E., Välijärvi, J. (2010). School-based curriculum development in Finland. W: E.H. Law, N. Nieveen (red.), *Schools as curriculum agencies. Asian and European perspectives on school-based curriculum development* (s. 197–216). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ross, J.A., Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 179–199. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Rossi, N.E., Bisconti, T.L., Bergeman, C.S. (2007). The role of dispositional resilience in regaining life satisfaction after the loss of a spouse. *Death Studies*, 31(10), 863–883. <https://doi.org/10.1080/07481180701603246>
- Rowid, H. (1931). *Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą: instytucje pedagogiczne, akademje pedagogiczne, pedagogia*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Różnowski, B., Korulczyk, T. (2018). Dobrostan pracowników pracujących na różnych zmianach. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 24(3), 547–557.
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Rubacha, K. (2001). O społecznej roli nauczyciela w świetle teorii roli indywidualnej Levinsona. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 4, 39–52.
- Rubacha, K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie–Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Rutkowiak, J. (1982). *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rutkowiak, J. (1995). Edukacyjna świadomość nauczycieli, intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transmisji (s. 283–394). W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak, J. (2005). Zmiana edukacyjna w świadomości/nieświadomości nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(1), 5–12.

- Rutkowiak, J. (2007). Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznienie edukacji. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna* (s. 101–116). Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Ruyter, K.D., Moorman, L., Lemmink, J. (2001). Antecedents of commitment and trust in customer-supplier relationship in high technology markets. *Total Quality Management & Business Excellence*, 30(3), 271–286.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C.D., Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1–28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Ryff, C.D., Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Saks, A.M. (2005). Job search success: A review and integration of the predictors, behaviors, and outcomes. W: S.D. Brown, R.W. Lent (red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (s. 155–179). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Saks, A.M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600–619.
- Salanova, M., Agut, S., Peiró, J.M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217–1227. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1217>
- Salanova, M., Lorente, L., Chambel, M.J., Martínez, I.M. (2011). Linking transformational leadership to nurses’ extra-role performance: the mediating role of self-efficacy and work engagement. *Journal of Advanced Nursing*, 67(10), 2256–2266. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05652.x>
- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C’s—Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14(1–2), 63–73.
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K. (2018). Role of demands-resources in work engagement and burnout in different career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.002>
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers’ work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701. <https://doi.org/10.1080/01411920701582264>

- Santavirta, N., Solovieva, S., Theorell, T. (2007). The association of job strain and exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 213–228.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–437. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. W: A.B. Bakker, M.P. Leiter (red.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (s. 10–24). New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 893–917. <https://doi.org/10.1002/job.595>
- Schaufeli, W.B., Salanova, M. (2011). Work engagement: On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 39–46.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety Stress Coping*, 20(2), 177–196. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W.B., Taris, T.W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. W: G.F. Bauer, O. Hämmig (red.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (s. 43–68). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3>
- Scheibe, S., Zacher, H. (2013). A lifespan perspective on emotion regulation, stress, and well-being in the workplace. W: P.L. Perrewé, C.C. Rosen, J.R.B. Halbesleben (red.), *Research in occupational stress and well-being: Vol. 11. The role of emotion and emotion regulation in job stress and well being* (s. 163–193). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Schmidt, B., Loerbroks, A., Herr, R.M., Wilson, M.G., Jarczok, M.N., Litaker, D., Mauss, D., Bosch, J.A., Fischer, J.E. (2014). Associations between supportive leadership and employees self-rated health in an occupational sample. *International Journal of Behavioral Medicine*, 21(5), 750–756. <https://doi.org/10.1007/s12529-013-9345-7>
- Schön, D. (1993). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwarzer, R., Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 57(Suppl 1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schwarzer, R., Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42(4), 243–252. <https://doi.org/10.1080/00207590701396641>

- Seibt, R., Spitzer, S., Druschke, D., Scheuch, K., Hinz, A. (2013). Predictors of mental health in female teachers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(6), 856–869. <https://doi.org/10.2478/s13382-013-0161-8>
- Seligman, M.E.P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13, 333–335.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N., Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sęk, H. (1997). Psychologia wobec promocji zdrowia. W: I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia* (s. 40–61). Warszawa: WN PWN.
- Sęk, H. (2002). Potoczna wiedza o stresie a naukowe koncepcje stresu i radzenia sobie. W: I. Heszen-Niejodek (red.), *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem* (s. 15–36). Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Sęk, H. (2009). Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 83–112). Warszawa: WN PWN.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 18–21). Warszawa: WN PWN.
- Shakrani, S. (2008). *Teacher turnover: Costly crisis, solvable problem*. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3e/61/32.pdf [dostęp: 15.02.2020].
- Shane, J., Heckhausen, J. (2016). Optimized engagement across life domains in adult development: Balancing diversity and interdomain consequences. *Research in Human Development*, 13(4), 280–296. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1234308>
- Shernoff, E.S., Mehta, T.G., Atkins, M.S., Torf, R., Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 3(2), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z>
- Shore, L.M., Barksdale, K., Shore, T.H. (1995). Managerial perceptions of employee commitment to the organization. *Academy of Management Journal*, 38(6), 1593–1615.
- Sikes, P.J., Measor, L., Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: Falmer Press.
- Simbula, S., Guglielmi, D., Schaufeli, W.B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285–304. <https://doi.org/10.1080/13594320903513916>
- Simonsohn, U. (2019). “Two lines: A valid alternative to the invalid testing of U-shaped relationships with quadratic regressions”: Corrigendum. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(4), 410–411. <https://doi.org/10.1177/2515245919894972>
- Singh, K., Billingsley, B.S. (1998). Professional support and its effects on teachers’ commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229–239. <https://doi.org/10.1080/00220679809597548>

- Sivanathan, N., Arnold, K.A., Turner, N., Barling, J. (2004). Leading well: Transformational leadership and well-being. W: A. Linley, S. Joseph (red.), *Positive psychology in practice* (s. 241–255). Hoboken, NJ: Wiley.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518–524. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, 68–77.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession. What do the teachers say? *International Education Studies*, 8, 181–192. <http://dx.doi.org/10.2466/14.02.PRO.114k14wo>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20, 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Slocum, J.W., Cron, W.L. (1985). Job attitudes and performance during three career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 26(2), 126–145. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(85\)90013-2](https://doi.org/10.1016/0001-8791(85)90013-2)
- Słońska, Z. (1994). Promocja zdrowia – zarys problematyki. *Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna*, 1–2, 37–52.
- Słońska, Z., Misiuna, M. (1993). *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*. Warszawa: Agencja Promo-Lider.
- Smak, M., Walczak, D. (2015). *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoktunowicz, E., Cieślak, R., Żukowska, K. (2013). Rola wsparcia społecznego w kontekście stresu organizacyjnego oraz zaangażowania w pracę. *Studia Psychologiczne*, 51(4), 25–37.
- Smołalski, A. (2006). *Pedeutologia historyczna*. Wrocław: MarMar.
- Somech, A., Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teachers organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555–557.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M., Thijs, J.T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Spini, D., Bernardi, L., Oris, M. (2017). Toward a life course framework for studying vulnerability. *Research in Human Development*, 14(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1268892>

- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465. <https://doi.org/10.2307/256865>
- Stanford, B.H. (2001). Reflections of resilient persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28, 75–87.
- Statistics Sweden (2018). *Personnel in Elementary School by Education 2018*. Stockholm: Statistics Sweden.
- Steger, M.F., Dik, B.J., Duffy, R.D. (2012). Measuring meaningful work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322–337. <https://doi.org/10.1177/1069072711436160>
- Steinhardt, M.A., Dolbier, C.L., Gottlieb, N.H., McCalister, K.T. (2003). The relationship between hardiness, supervisor support, group cohesion, and job stress as predictors of job satisfaction. *American Journal of Health Promotion*, 17(6), 382–389. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-17.6.382>
- Sterns, H.L., Subich, L.M. (2002). Career development in midcareer. W: D.C. Feldman (red.), *Work career: A developmental perspective* (s. 186–214). San Francisco: Jossey-Bass.
- Studen, S. (2014). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: WN PWN.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 24, 249–265.
- Straś-Romanowska, M. (2001). Konferencja Psychologów Life-span: Między psychologią rozwojową a psychologią rozwoju. *Przegląd Psychologiczny*, 44(1), 93–103.
- Strong, L., Yoshida, R. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123–145. <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.880922>
- Strutyńska, E., Karwowski, M. (2019). Kwestionariusz Roli Zawodowej Nauczyciela – założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne wstępnej wersji narzędzi. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(29), 177–208. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2019.023>
- Stuart-Hamilton, I. (2006). *The psychology of ageing: An introduction*. Wyd. 4. New Zealand: Jessica Kingsley Publishers.
- Sullivan, S.J., Mikels, J.A., Carstensen, L.L. (2010). You never lose the ages you've been: affective perspective taking in older adults. *Psychology and aging*, 25(1), 229–234. <https://doi.org/10.1037/a0018383>
- Super, D.E. (1984). A life-span, life space approach to career development. W: D. Brown, L. Brooks, & Associates (red.), *Career choice and development* (s. 192–234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Szabowska-Walaszczyk, A. (2010). Zaangażowanie w pracy i organizacji – przegląd problematyki i narzędzi pomiaru. W: A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia zarządzania w organizacji* (s. 143–169). Warszawa: WN PWN.
- Szabowska-Walaszczyk, A., Zawadzka, A., Wojtaś, M. (2011). Zaangażowanie w pracę i jego korelaty: Adaptacja skali UWES autorstwa Schaufeliego i Bakkerera. *Psychologia Jakości Życia*, 10(1), 57–74.
- Szczepański, J. (1988). *O indywidualności*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

- Szempruch, J. (2009). W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły. *Chowanna*, 52(65), 79–88.
- Szempruch, J. (2011). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szkolak, A. (2013). *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*. Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Szłosek, F. (1995). Nauczyciel: zawód czy powołanie? W: F. Szłosek (red.), *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce* (s. 59–64). Radom: ITeE.
- Szłosek, F. (2014). Rozwój zawodowy nauczyciela. *Polityka społeczna*, 3, 30–33.
- Szmidt, K.J. (2013). Pedagogika pozytywna: Twórczość – zdolności – mądrość zespolone. W: K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej* (s. 13–40). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Sztompka, P. (1989). Socjologiczna teoria podmiotowości. W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność* (s. 11–20). Poznań: Redakcja Wydawnictwa Ośrodka Analiz Społecznych ZMW.
- Sztompka, P. (2000). *Trauma wielkiej zmiany*. Warszawa: ISP PAN.
- Szuman, S. (1947). *Talent pedagogiczny*. Katowice: Wydawnictwo IP.
- Szymański, M.J. (2021). *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Warszawa: Difin.
- Szymczak, M. (red.). (1995). *Słownik języka polskiego PWN*. T. 1–3, wyd. 1 scalone. Warszawa: WN PWN.
- Śleszyński, P. (2021). *Wpływ pandemii COVID-19 na przestrzenne struktury demograficzne i osadnicze Polski (wstępne wnioski i hipotezy)*. Warszawa: Rządowa Rada Ludnościowa.
- Śliwerski, B. (2008). *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2010a). Nauczyciel jako zawód. W: H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji* (s. 9–28). „Studia Pedagogiczne”, LXIII. Radom: KNP PAN.
- Śliwerski, B. (2010b). O (nie-)wymierności pracy nauczyciela. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych* (s. 62–85). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Śliwerski, B. (2012). Pedagogika jako nauka bez kompleksów. *Rocznik Lubuski*, 38(2), 15–29.
- Śliwerski, B. (2015a). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2015b). Nauczyciele w gorsecie MENSkich regulacji. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (s. 57–83). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2016). Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 313–322.
- Śliwerski, B. (2018). Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie. *Forum Pedagogiczne*, 8(1), 21–41.
- Śliwerski, B. (2020). *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

- Śnieżyński, M. (2008). *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Świątkowska, B., Hanke, W., Szeszenia-Dąbrowska, N. (2020). *Choroby zawodowe w Polsce w 2019 roku*. Łódź: Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera.
- Tang, J.J., Leka, S., MacLennan, S. (2012). The psychosocial work environment and mental health of teachers: A comparative study between the United Kingdom and Hong Kong. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 86(6), 657–666. <https://doi.org/10.1007/s00420-012-0799-8>
- Tatarkiewicz, W. (1979). *O szczęściu*. Warszawa: PWN.
- Terborg, J. (1981). Interactional psychology and research on human behavior in organizations. *The Academy of Management Review*, 6(4), 569–576. <http://www.jstor.org/stable/257635> [dostęp: 15.06.2021].
- Terelak, J. (2007). *Człowiek i stres*. Wyd. 3 poprawione i rozszerzone. Bydgoszcz: Branta.
- Terelak, J.F., Jankowska, P. (2009). Dopasowanie jednostka–organizacja a zadowolenie z pracy. *Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae*, 13(1), 229–254.
- Tett, R.P., Burnett, D.D. (2003). A personality trait-based interactionist model of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 500–517. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.500>
- TNS OBOP (2010). Wzrasta zadowolenie z pracy w edukacji. http://www.tns-global.pl/biuro_prasowe/informacje_prasowe/2010/2010-06/wid/6490 [dostęp: 15.06.2010].
- Tomaszewski, T. (red.). (1975). *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski, T. (1977). Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot. W: J. Reykowski, O. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 59–75). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Torenbeek, M., Peters, V. (2017). Explaining attrition and decreased effectiveness of experienced teachers: A research synthesis. *Work*, 57(3), 397–407. <https://doi.org/10.3233/WOR-172575>
- Towers Perrin (2005). *The business case for workers age 50+: Planning for tomorrow's talent needs in today's competitive environment*. Washington DC: AARP. http://assets.aarp.org/rgcenter/econ/workers_fifty_plus.pdf [dostęp: 22.02.2000].
- Travers, C.J. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. W: T.M. McIntyre, S.E. McIntyre, D.J. Francis (red.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective (Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being)* (s. 23–54). New York: Springer International Publishing AG.
- Travers, C.J., Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Routledge. London: Psychology Press.
- Trempała, J. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: WN PWN.
- Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research*, 31(1), 52–58. <https://doi.org/10.1080/0013188890310106>
- Truxillo, D.M., Cadiz, D.M., Rineer, J.R., Zaniboni, S., Fraccaroli, F. (2012). A lifespan perspective on job design: Fitting the worker to the job to promote job satisfaction, engagement, and performance. *Organizational Psychology Review*, 2(4), 340–360. <https://doi.org/10.1177/2041386612454043>

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tsouloupas, C.N., Carson, R.L., Matthews, R., Grawitch, M.J., Barber, L.K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189.
- Tucholska, S. (1999). Stres zawodowy u nauczycieli. Poziom nasilenia i symptomy. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 227–236.
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego psychologicznych uwarunkowań*. Wyd. 2 poprawione. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tugade, M.M., Fredrickson, B.L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Tyler, T.R. (1999). Why people cooperate with organizations: An identity-based perspective. *Research in Organizational Behaviour*, 21, 201–246.
- Upadaya, K., Vartiainen, M., Salmela-Aro, K. (2016). From job demands and resources to work engagement, burnout, life satisfaction, depressive symptoms, and occupational health. *Burnout Research*, 3(4), 101–108. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.10.001>
- Urbaniak-Zajac, D. (2018). O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(26), 121–138.
- Ustawa z 1982 roku – Karta Nauczyciela ze zmianami (Dz. U. z 2021 r. poz. 1762 oraz z 2022 r. poz. 935).
- Väänänen, A., Toppinen-Tanner, S., Kalimo, R., Mutanen, P., Vahtera, J., Peiro, J.M. (2003). Job characteristics, physical and psychological symptoms, and social support as antecedents of sickness absence among men and women in the private industrial sector. *Social Science & Medicine*, 57, 807–824. [http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00450-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00450-1)
- Van den Broeck, A., Van Ruysseveldt, J., Smulders, P., De Witte, H. (2011). Does an intrinsic work value orientation strengthen the impact of job resources? A perspective from the Job Demands–Resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(5), 581–609. <https://doi.org/10.1080/13594321003669053>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277–294. <https://doi.org/10.1080/02678370802393672>
- Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., Schreurs, P. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Van Kippersluis, H., Van Ourti, T., O'Donnell, O.A., van Doorslaer, E. (2009). Health and income across the life cycle and generations in Europe. *Journal of Health Economics*, 28(4), 818–830.

- Van Yperen, N.W., Snijders, T.A.B. (2000). A multilevel analysis of the demands–control model: Is stress at work determined by factors at the group level or the individual level? *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 182–190. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.182>
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315.
- Veldman, I., Admiraal, W., Van Tartwijk, J., Mainhard, T., Wubbels, T. (2016): Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching*, 22(8), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200546>
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65.
- Vera, M., Salanova, M., Lorente, L. (2012). The predicting role of self-efficacy in the Job Demands-Resources Model: A longitudinal study. *Estudios de Psicología*, 33(2), 167–178. <https://doi.org/10.1174/021093912800676439>
- Von der Embse, N.P., Ryan, S., Gibbs, T., Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A 20-Year review. *Psychology in the Schools*, 56, 1328–1343. <https://doi.org/10.1002/pits.222794>
- Walasek, S. (2006). Mistrz-nauczyciel w kalejdoskopie tradycji i ponowoczesności. W: A. Szerląg (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej* (s. 115–123). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Walkowska, W. (2008). Pokolenie „sandwich generation” w nurcie współczesnych przemian demograficznych. *Polityka Społeczna*, 9, 7–12.
- Wallace, J.E. (1993). Professional and organizational commitment: Compatible or incompatible? *Journal of Vocational Behavior*, 42(3), 333–349. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1993.1023>
- Waller, M.A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290–297. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.3.290>
- Warr, P. (1994a). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress*, 8(2), 84–97. <https://doi.org/10.1080/02678379408259982>
- Warr, P. (1994b). Age and employment. W: H.C. Triandis, M.D. Dunnette, L.M. Hough (red.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (s. 485–550). California: Consulting Psychologists Press.
- Warr, P. (2000). Job performance and the ageing workforce. W: N. Chmiel (red.), *Introduction to Work and Organizational Psychology: A European Perspective* (s. 407–423). Oxford: Blackwell Publishers.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Warr, P., Clapperton, G. (2010). *The joy of work? Jobs, happiness, and you*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Warr, P., Miles, A., Platts, C. (2001). Age and personality in the British population between 16 and 64 years. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(2), 165–199. <https://doi.org/10.1348/096317901167307>
- Warszewska-Makuch, M. (2013). *Osobowościowe i sytuacyjne predyktory mobbingu w miejscu pracy oraz jego związek z samopoczuciem psychicznym i fizycznym*. Niepublikowana praca doktorska. Warszawa: SWPS.
- Watson, D., Clark, L.A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96(3), 465–490. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.96.3.465>
- Watson, D., Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219–235. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.219>
- Weiss, D.J., Davis, R.V., England, G.W. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22, 120.
- Wermke, W., Forsberg, E. (2016). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155–168.
- Wermke, W., Höstfält, G. (2014). Conceptualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58–80. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.812681>
- White, A.T., Spector, P.E. (1987). An investigation of age-related factors in the age-job-satisfaction relationship. *Psychology and Aging*, 2(3), 261–265. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.2.3.261>
- Wiatrowski, Z. (2000). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: WSP.
- Widerszal-Bazyl, M. (2011). Niepewność pracy jako czynnik ryzyka zdrowotnego. W: T. Juliszewski, H. Ogińska, M. Złotowłodzki (red.), *Obciążenie psychiczne pracą – nowe wyzwania dla ergonomii* (s. 184–225). Kraków: Komitet Ergonomii PAN.
- Widerszal-Bazyl, M. (2017). Kopenhaski Kwestionariusz Psychospołeczny (COPSOQ) – właściwości psychometryczne wybranych skal w polskiej wersji. *Medycyna Pracy*, 68(3). <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00443>
- Wiese, B.S., Freund, A.M., Baltes, P.B. (2002). Subjective career success and emotional well-being: Longitudinal predictive power of selection, optimization and compensation. *Journal of Vocational Behavior*, 60(3), 321–335. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1835>
- Wiłkomirska, A. (2002). *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152–169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- Wiśniewska, E. (2021). *Efektywność treningu kreatywności dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wiśniewski, W. (1990). Satysfakcja zawodowa nauczycieli – analiza porównawcza. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 78–87.
- Witkowski, L. (1988). *Tożsamość i zmiana: wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Rozprawy. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Witkowski, L. (1997). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski, L. (2009). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Wyd. 3. Łódź: Wydawnictwo WSEZ.

- Witkowski, L. (2010). Szkoła i walka o sferę publiczną. W: H.A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 329–336). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Włodarczyk, R. (2011). Transgresja – transdyscyplinarność – translacja. W: R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny* (s. 53–68). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wojciszke, B. (2021). *Psychologia społeczna*. Wyd. 3. Warszawa: Scholar.
- Wołoszyn, S. (1993). Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji. W: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
- Wołowska, A. (2013). *Przywiązanie do organizacji a kontrakt psychologiczny*. Toruń: WN UMK.
- Wołowska, A., Bańka, A., Bazińska, R. (2010). Wpływ naruszenia kontraktu psychologicznego na zaangażowanie w pracę. Mediacyjna rola klimatu psychologicznego. *Czasopismo Psychologiczne*, 16(2), 225–236.
- Woolfolk Hoy, A., Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Woynarowska, B. (2007). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: WN PWN.
- Woynarowska-Sołdan, M., Tabak, I. (2013). Zachowania prozdrowotne nauczycieli i innych pracowników szkoły. *Medycyna Pracy*, 64(5), 659–670.
- Woynarowska-Sołdan, M., Węziak-Białowolska, D. (2012). Samoocena zdrowia i dbałość o zdrowie nauczycieli. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 93(4), 739–745.
- Wrona-Polańska, H. (2003). *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem: psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21–33. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. W: C.M. Evertson, C.S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 1161–1191). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wudarczyński, G. (2013). Satysfakcja z pracy – konceptualizacja pojęcia w świetle badań literaturowych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu*, 5(37), 323–344.
- Wudarczyński, G. (2016). Wymiary i składniki satysfakcji z pracy w świetle wybranych koncepcji oraz perspektyw badawczych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu*, 16(2), 123–151.
- Wysocka, E. (2017). Diagnoza pozytywna w działalności pedagoga resocjalizacyjnego – założenia teoretyczne i metodologiczne identyfikacji zaburzeń w przystosowaniu. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(2), 195–222.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E., Schaufeli, W.B. (2009a). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 235–244. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>

- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E., Schaufeli, W.B. (2009b). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183–200. <https://doi.org/10.1348/096317908X285633>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E., Schaufeli, W.B. (2007a). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121–141. 10.1037/1072-5245.14.2.12
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Dollard, M.F., Demerouti, E., Schaufeli, W.B., Taris, T.W., Schreurs, P.J.G. (2007b). When do job demands particularly predict burnout?: The moderating role of job resources. *Journal of Managerial Psychology*, 22(8), 766–786. <https://doi.org/10.1108/02683940710837714>
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health*, 123(11), 750–755. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2009.09.018>
- Yao, L. (2008). *Didactics of college teachers*. Changsha: Hunan University Press.
- Yeoman, R. (2014). Conceptualising meaningful work as a fundamental human need. *Journal of Business Ethics*, 125(2), 235–251. <http://www.jstor.org/stable/24033229> [dostęp: 5.05.2021].
- Young, S.F., Steelman, L.A. (2017). Marrying personality and job resources and their effect on engagement via critical psychological states. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(6), 797–824. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1138501>
- Youssef, C.M., Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774–800. <https://doi.org/10.1177/0149206307305562>
- Zacher, H., Frese, M. (2011). Maintaining a focus on opportunities at work: The interplay between age, job complexity, and the use of selection, optimization, and compensation strategies. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 291–318. <https://doi.org/10.1002/job.683>
- Zacher, H., Jimmieson, N.L., Bordia, P. (2014). Time pressure and coworker support mediate the curvilinear relationship between age and occupational well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(4), 462–475. <https://doi.org/10.1037/a0036995>
- Zalewska, A.M. (2001). „Arkusz Opisu Pracy” O. Neubergera i M. Allerbeck – adaptacja do warunków polskich. *Studia Psychologiczne*, 39(1), 197–217.
- Zalewska, A.M. (2002). „Skala Afektu w Pracy” – wstępne wyniki prac nad adaptacją techniki. *Studia Psychologiczne*, 40(4), 173–192.
- Zalewska, A.M. (2003). Skala Satysfakcji z Pracy – pomiar poznawczego aspektu ogólnego zadowolenia z pracy. *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Psychologica*, 7, 49–61.
- Zamri, E.N., Moy, F.M., Hoe, V.C.W. (2017) Association of psychological distress and work psychosocial factors with self-reported musculoskeletal pain among secondary school teachers in Malaysia. *PLoS ONE* 12(2), e0172195. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172195>
- Zeijen, M.E., Brenninkmeijer, V., Peeters, M.C., Mastenbroek, N.J. (2021). Exploring the role of personal demands in the health-impairment process of the Job Demands-Resources Model: A study among master students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 632. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020632>

- Zembylas, M., Papanastasiou, E.C. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A Journal of Comparative Education*, 36(2), 229–240.
- Zhu, W., Avolio, B.J., Walumbwa, F.O. (2009a). Moderating role of follower characteristics with transformational leadership and follower work engagement. *Group and Organization Management*, 34(5), 590–619.
- Zhu, X.H., Chen, A., Ennis, C., Sun, H.C., Hopple, C., Bonello, M., et al. (2009). Situational interest, cognitive engagement, and achievement in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 221–229. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.05.002>
- Żechowska, B. (1978). *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*. Słupsk: WSP.

ANEKSY

Tabela A1. Analiza interakcji między stresorami w pracy a przywiązaniem do zawodu – podejście Johnsona-Neymana

Zasoby (z)	Efekt stresory w pracy- przywiązanie do zawodu	p	95% PU	
-3.3091	-.2891	.0041	-.4865	-.0917
-3.0427	-.2730	.0036	-.4563	-.0896
-2.7762	-.2568	.0030	-.4262	-.0874
-2.5098	-.2407	.0025	-.3963	-.0851
-2.2433	-.2246	.0020	-.3666	-.0826
-1.9769	-.2085	.0015	-.3371	-.0798
-1.7104	-.1923	.0011	-.3079	-.0768
-1.4440	-.1762	.0008	-.2792	-.0733
-1.1775	-.1601	.0006	-.2510	-.0691
-.9111	-.1440	.0004	-.2238	-.0641
-.6446	-.1278	.0004	-.1980	-.0577
-.3782	-.1117	.0005	-.1741	-.0493
-.1117	-.0956	.0011	-.1530	-.0382

Zasoby (z)	Efekt stresory w pracy- przywiązanie do zawodu	p	95% PU	
.1547	-.0795	.0054	-.1354	-.0235
.4212	-.0633	.0331	-.1216	-.0051
.4867	-.0594	.0500	-.1187	.0000
.6876	-.0472	.1478	-.1112	.0168
.9541	-.0311	.3987	-.1033	.0412
1.2205	-.0150	.7214	-.0973	.0674
1.4870	.0012	.9807	-.0925	.0948
1.7534	.0173	.7487	-.0885	.1231
2.0199	.0334	.5804	-.0852	.1520

Tabela A2. Analiza interakcji między stresorami w pracy a stanem zdrowia – podejście Johnsona-Neymana

Poziom zasobów pracy (z)	Efekt (stresory w pracy- stan zdrowia)	p	95% PU	
-3.3074	-.3620	.0014	-.5832	-.1407
-3.0409	-.3416	.0011	-.5471	-.1361
-2.7745	-.3212	.0009	-.5111	-.1313
-2.5080	-.3008	.0007	-.4752	-.1264
-2.2416	-.2804	.0006	-.4396	-.1213
-1.9751	-.2601	.0004	-.4042	-.1159
-1.7087	-.2397	.0003	-.3692	-.1102
-1.4422	-.2193	.0002	-.3346	-.1040
-1.1758	-.1989	.0001	-.3008	-.0970
-.9093	-.1785	.0001	-.2680	-.0891
-.6429	-.1581	.0001	-.2367	-.0796
-.3764	-.1378	.0001	-.2076	-.0679
-.1100	-.1174	.0004	-.1817	-.0531
.1565	-.0970	.0025	-.1597	-.0343
.4229	-.0766	.0216	-.1420	-.0113
.5389	-.0677	.0500	-.1355	.0000
.6894	-.0562	.1246	-.1280	.0156
.9558	-.0359	.3860	-.1170	.0453
1.2223	-.0155	.7427	-.1080	.0770
1.4887	.0049	.9270	-.1003	.1101
1.7552	.0253	.6763	-.0936	.1441
2.0216	.0457	.5009	-.0875	.1788

SPIS RYSUNKÓW

1. Model teoretyczny dobrostanu zawodowego	156
2. Mapa miast, w których przeprowadzono badania	166
3. Korelogram ilustrujący siłę związku pomiędzy zmiennymi wykorzystanymi w badaniu	172
4. Relacje pomiędzy prężnością, stresorami miejsca pracy i zasobami pracy a satysfakcją z pracy nauczycieli	176
5. Relacje pomiędzy prężnością, stresorami miejsca pracy i zasobami a poziomem zaangażowania nauczycieli w pracę	179
6. Relacje pomiędzy prężnością, stresorami miejsca pracy i zasobami pracy a przywiązaniem nauczycieli do zawodu	181
7. Zasoby pracy jako moderator relacji stresory w pracy a przywiązanie nauczycieli do zawodu	182
8. Relacje pomiędzy stresorami w pracy a przywiązaniem nauczycieli do zawodu w zależności od poziomu zasobów pracy	183
9. Relacje pomiędzy prężnością, stresorami miejsca pracy i zasobami pracy a stanem zdrowia nauczycieli	185
10. Zasoby pracy jako moderator relacji stresory w pracy a stan zdrowia nauczycieli	186
11. Relacje pomiędzy stresorami miejsca pracy a stanem zdrowia nauczycieli w zależności od poziomu zasobów pracy	187
12. Relacje między stażem pracy a satysfakcją z pracy nauczycieli	189
13. Relacje między stażem pracy a zaangażowaniem w pracę nauczycieli	190

14. Relacje między stażem pracy a przywiązaniem nauczycieli do zawodu 191
15. Relacje między stażem pracy a stanem zdrowia nauczycieli 192
16. Staż pracy nauczycieli w podziale na trzy kategorie etapów pracy 193
17. Nasilenie poziomu przywiązania nauczycieli do zawodu wśród nauczycieli
będących na różnych etapach ich pracy szkolnej 195
18. Nasilenie poziomu zdrowia nauczycieli wśród nauczycieli będących
na różnych etapach ich pracy szkolnej 195

SPIS TABEL

1. Zestawienie narzędzi wykorzystanych w badaniu	163
2. Statystyki opisowe zmiennych wykorzystanych w badaniu	171
3. Wielkość zróżnicowania badanych wymiarów przypisana do poziomu szkoły i jednostki	173
4. Podsumowanie dopasowania modeli wielopoziomowych tworzonych dla każdej zmiennej zależnej (predyktory: prężność, zasoby pracy, stresory w pracy), z zachowaniem kontroli pogrupowania nauczycieli w szkoły oraz efektów losowych poszczególnych zmiennych	174
5. Model wielopoziomowy testujący uwarunkowania nauczycielskiej satysfakcji z pracy	175
6. Model wielopoziomowy testujący uwarunkowania nauczycielskiego zaangażowania w pracę	178
7. Model wielopoziomowy testujący uwarunkowania nauczycielskiego przywiązania do zawodu	180
8. Model wielopoziomowy testujący uwarunkowania nauczycielskiego stanu zdrowia	184
9. Korelacje pomiędzy stażem w zawodzie a funkcjonowaniem nauczycieli	188
10. Wyniki niezależnych analiz wariancji dla zmiennych zależnych	194
A1. Analiza interakcji między stresorami w pracy a przywiązaniem do zawodu - podejście Johnsona-Neymana	255
A2. Analiza interakcji między stresorami w pracy a stanem zdrowia - podejście Johnsona-Neymana	256

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 16,25
Skład i łamanie: Mariusz Szewczyk
Druk ukończono w październiku 2022
Druk i oprawa: Fabryka Druku

- Niezmiernie ciekawe i ważne merytorycznie są analizy wyników badań zagranicznych nad rozwojem zawodowym czy kondycją nauczycieli w krajach zachodniego świata, które Autorka konfrontuje z polskimi diagnozami. Różnic jest tak wiele, że poznanie problemów, z jakimi borykają się nauczyciele w innych krajach UE, jest wartościowe poznawczo i praktycznie dla polskiego czytelnika i specjalistów w zakresie badań pedeutologicznych. Pozwala bowiem na zastanowienie się nad czynnikami, które, choć są inne niż w Polsce, mogą stać się w przyszłości warunkiem lepszego funkcjonowania w zawodzie także naszych nauczycieli. Szczególnie dobrze to widać, kiedy Elżbieta Strutyńska prezentuje wyniki własnych badań, które przeprowadziła na próbie ogólnopolskiej. Wykazuje bowiem istotność związku między zasobami nauczycielskiej profesji czy prężnością a poczuciem jej dobrostanu. Empiryczna odłona czynników sprzyjających osiągnięciu sukcesów zawodowych i czerpaniu satysfakcji z pracy jest ważnym sygnałem także dla władz samorządowych, by wspomagały ze swojej strony możliwość jak najlepszego wykonywania zawodu przez tych, których oddziaływanie zapisuje się na całe życie dzieci i młodzieży.

Z recenzji prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego

- Książka Elżbiety Strutyńskiej jest interesującym studium funkcjonowania nauczycieli w złożonej i niełatwej rzeczywistości zawodowej. Po latach skupiania się na wypaleniu zawodowym nauczycieli dostajemy pracę, gdzie w centrum zainteresowań badawczych są wymiary pozytywne, sprawiające, że nauczyciele wykonują swoją pracę lepiej i z większą satysfakcją. Duża próba, zaawansowane metody statystyczne oraz znakomite skonceptualizowanie pracy sprawiają, że z pewnością będzie ona lekturą zdolną zainteresować zarówno pedagogów, jak i dyrektorów, psychologów pracy i studentów.

Z recenzji dr. hab. prof. UW Macieja Karwowskiego



Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
1922–2022