



Złożenie pracy online:
2025-11-30 14:25:50
Kod pracy:
38590/51694/CloudA

Ewelina Majewska
(nr albumu: 31447)

Praca magisterska

Radzenie sobie ze stresem, samoocena a subiektywne poczucie efektywności i samoskuteczności zawodowej w grupie nauczycieli

Coping with Stress, Self-Esteem, and the Subjective Perception of Professional Effectiveness and Self-Efficacy among Teachers

Wydział: Wyższa Szkoła Biznesu - National-
Louis University

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i osobowości

Promotor: dr Aleksandra Patyk-Rybka

Dziękuję Pani Doktor Aleksandrze Patyk-Rybce za życzliwość, wsparcie i cenne wskazówki podczas pisania tej pracy.

I



Streszczenie

Celem pracy było zbadanie zależności pomiędzy stylami radzenia sobie ze stresem, poziomem samooceny a subiektywnym poczuciem efektywności zawodowej i samoskuteczności wśród nauczycieli. Problem badawczy dotyczył określenia, w jakim stopniu zasoby osobiste – takie jak samoocena i samoskuteczność – wpływają na skuteczność zawodową nauczycieli funkcjonujących w warunkach stresu. Badania przeprowadzono w grupie 111 nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych z województwa mazowieckiego. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem Kwestionariusza CISS Endlera i Parkera, Skali Samooceny SES Rosenberga, Uogólnionej Skali Własnej Skuteczności GSES oraz autorskiego Kwestionariusza Poczucia Efektywności Zawodowej (PEZ). Wyniki wykazały, że wysoka samoocena oraz styl radzenia sobie skoncentrowany na zadaniu sprzyjają wyższemu poziomowi samoskuteczności i efektywności zawodowej nauczycieli. Uzyskane rezultaty potwierdzają znaczenie zasobów osobistych w profilaktyce stresu i wypalenia zawodowego. Wnioski z badań mogą stanowić podstawę do tworzenia programów wsparcia psychologicznego oraz działań wzmacniających dobrostan i odporność psychiczną nauczycieli.

Słowa kluczowe

radzenie sobie ze stresem, samoocena, efektywność zawodowa, samoskuteczność, nauczyciele, stres zawodowy, czynniki psychologiczne, wypalenie zawodowe, styl radzenia sobie



Abstract

The aim of the study was to examine the relationship between stress-coping styles, self-esteem levels, and the subjective sense of professional effectiveness and self-efficacy among teachers. The research problem concerned the extent to which personal resources—such as self-esteem and self-efficacy—affect teachers' professional effectiveness when functioning under stress. The study was conducted among 111 primary and secondary school teachers from the Mazovian Voivodeship. The diagnostic survey method was applied using the Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) by Endler and Parker, the Rosenberg Self-Esteem Scale (SES), the General Self-Efficacy Scale (GSES), and the author's own Professional Effectiveness Questionnaire (PEZ). The results indicated that high self-esteem and a task-oriented coping style are associated with higher levels of self-efficacy and professional effectiveness among teachers. The findings confirm the importance of personal psychological resources in the prevention of stress and professional burnout. The conclusions drawn from the study may serve as a basis for developing psychological support programs and interventions aimed at strengthening teachers' well-being and psychological resilience.

Keywords

stress coping, self-esteem, professional effectiveness, self-efficacy, teachers, occupational stress, psychological factors, burnout, coping style.



Spis treści

Wstęp	3
Rozdział 1. Stres zawodowy nauczycieli.....	6
1.1 Definicje i źródła stresu	7
1.2 Modele teoretyczne stresu.....	10
1.3 Czynniki chroniące i odporność psychiczna.....	13
1.4 Konsekwencje długotrwałego stresu.....	16
1.5 Koncepcje radzenia sobie ze stresem – koncepcja Endlera i Parkera	19
Rozdział 2. Samoocena jako czynnik psychologiczny funkcjonowania zawodowego.....	22
2.1 Definicje, komponenty i funkcje samooceny	24
2.2 Mechanizmy działania samooceny	27
2.3 Znaczenie samooceny w kontekście pracy zawodowej.....	30
2.4 Powiązania samooceny z samoskutecznością i poczuciem efektywności	32
Rozdział 3. Efektywność zawodowa i samoskuteczność nauczycieli.....	37
3.1 Definicja i znaczenie subiektywnego poczucia efektywności zawodowej.....	37
3.2 Teoretyczne podstawy samoskuteczności według Bandury	39
3.3 Specyfika samoskuteczności nauczycielskiej.....	41
3.4 Uwarunkowania i znaczenie poczucia samoskuteczności w funkcjonowaniu nauczycieli	44
3.5 Skuteczność zawodowa i poczucie samoskuteczności nauczycieli.....	45
3.6 Wypalenie zawodowe nauczycieli.....	47
3.7 Salutogenetyczna perspektywa zdrowia nauczyciela	49
Rozdział 4. Metodologia badań własnych.....	51
4.1 Przedmiot badań i cel pracy	51
4.1.1 Przedmiot badań	51
4.2 Pytania badawcze i hipotezy badawcze	51
4.2.1 Pytania badawcze.....	51
4.3 Zmienne badawcze	54
4.4 Zastosowane narzędzia badawcze.....	54
4.4.1 Pomiar samooceny – Skala Samooceny SES Rosenberga	55
4.4.2 Pomiar subiektywnego poczucia efektywności zawodowej – autorski kwestionariusz (PEZ).....	56
4.4.3 Pomiar samoskuteczności – Uogólniona Skala Własnej Skuteczności GSES	58
4.5 Metoda badań	59
4.6 Procedura badania	59
4.7 Model koncepcyjny badań	60
Rozdział 5. Wyniki badań	61



5.1 Zastosowane oprogramowanie oraz strategia analiz	61
5.2. Opis statystyczny danych	61
5.3 Analiza wyników wykorzystanych kwestionariuszy	64
5.5 Weryfikacja hipotez	65
5.6 Ogólna charakterystyka zmiennych psychologicznych i zawodowych	81
Rozdział 6. Dyskusja.....	85
6.1 Interpretacja potwierdzonych hipotez.....	85
6.1.1 Związek samooceny z poczuciem efektywności zawodowej i samoskuteczności...86	
6.1.2 Styl skoncentrowany na zadaniu a efektywność i samoskuteczność	87
6.1.3 Wzajemne wzmocnienie trzech zasobów psychicznych – samoocena, samoskuteczność i styl zadaniowy	88
6.2 Ograniczenia badań własnych	88
6.3 Implikacje praktyczne uzyskanych wyników	91
6.4 Podsumowanie i konkluzje	92
Zakończenie	94
Aneks.....	96
Spis rysunków	130
Spis tabel	132
Spis wykresów	132
Bibliografia	133



Wstęp

Zawód nauczyciela od wielu lat postrzegany jest jako profesja wymagająca nie tylko wysokich kompetencji merytorycznych, ale też znacznych zasobów psychicznych. Współczesna szkoła stawia przed nauczycielami coraz bardziej złożone wyzwania związane z dynamicznymi zmianami społecznymi, technologicznymi i wychowawczymi. Nauczyciel oprócz przekazania wiedzy, pełni rolę wychowawcy, mediatora, doradcy i opiekuna emocjonalnego, co sprawia, że jego praca obciążona jest znacznym poziomem stresu zawodowego. Zdolność do radzenia sobie z takim stresem oraz subiektywne poczucie skuteczności zawodowej stanowią kluczowe elementy dobrostanu psychicznego i jakości wykonywanej pracy.

W ostatnich latach wzrasta zainteresowanie problematyką samoskuteczności i poczucia efektywności zawodowej w kontekście funkcjonowania nauczycieli. Badania wskazują, że wysoki poziom samoskuteczności wiąże się z większym zaangażowaniem, odpornością psychiczną oraz satysfakcją z pracy. Niski poziom samoskuteczności sprzyja wypaleniu zawodowemu i obniżonej samoocenie.

Podjęcie tematu niniejszej pracy wynika z przekonania, że badanie zależności pomiędzy radzeniem sobie ze stresem, samooceną a subiektywnym poczuciem efektywności zawodowej nauczycieli może stanowić cenne źródło wiedzy o czynnikach warunkujących ich funkcjonowanie w pracy. Zrozumienie tych relacji pozwala nie tylko na głębsze poznanie psychologicznych mechanizmów adaptacji zawodowej, lecz także na formułowanie praktycznych wskazań dotyczących profilaktyki stresu i wspierania dobrostanu nauczycieli.

Celem pracy jest analiza związku pomiędzy stylami radzenia sobie ze stresem, poziomem samooceny a subiektywnym poczuciem efektywności zawodowej i samoskuteczności w grupie nauczycieli. W badaniach podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu strategie radzenia sobie ze stresem oraz samoocena wiążą się z przekonaniem o kompetencjach zawodowych i skuteczności w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych.

W pracy postawiono pytania badawcze, które są szczegółowo przedstawione w rozdziale 4.2.1. Dotyczą one przede wszystkim:

-związku między poziomem samooceny nauczycieli a ich subiektywnym poczuciem efektywności zawodowej i samoskutecznością (P1),



- związku między stylami radzenia sobie ze stresem a subiektywnym poczuciem efektywności zawodowej i samoskutecznością nauczycieli (P2),
- różnic w poziomie efektywności zawodowej i samoskuteczności w zależności od wybranych cech demograficznych i zawodowych (P3-P14).

Na podstawie przeglądu literatury sformułowano hipotezy badawcze. Dotyczą one między innymi następujących dwóch kwestii: nauczyciele charakteryzujący się wysoką samooceną i stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu wykazują wyższy poziom samoskuteczności i subiektywnego poczucia efektywności zawodowej oraz samoocena pełni funkcję pośredniczącą między sposobem radzenia sobie ze stresem a poczuciem efektywności zawodowej.

Badania przeprowadzono wśród nauczycieli ze szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych z województwa mazowieckiego, zwłaszcza z Grójca. Próba badawcza liczyła 111 osób o różnym stażu pracy pedagogicznej. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem narzędzi: Skala Samooceny SES Rosenberga, Uogólniona Skala Własnej Skuteczności GSES Schwarzera i Jerusalema, kwestionariusz CISS Endlera i Parkera do pomiaru stylów radzenia sobie ze stresem oraz autorski kwestionariusz Poczucia Efektywności Zawodowej (PEZ).

Podstawę teoretyczną stanowią publikacje z zakresu psychologii stresu, samooceny i samoskuteczności w tym: koncepcje R. Lazarusa, A. Bandury, S. Endlera i J. Parkera a także opracowania autorów takich jak J. Strelau, J.P. Pyżalski czy Z. Ratajczak.

W pierwszym rozdziale przedstawiono zagadnienia stresu zawodowego nauczycieli, jego definicje, źródła, modele teoretyczne oraz konsekwencje długotrwałego oddziaływania. Omówiono także koncepcje stylów radzenia sobie ze stresem według Endlera i Parkera. Rozdział drugi poświęcono problematyce samooceny, jej komponentom, funkcjom oraz znaczeniu dla funkcjonowania zawodowego. W rozdziale trzecim omówiono pojęcie efektywności zawodowej i samoskuteczności nauczycieli, ich teoretyczne podstawy, uwarunkowania oraz znaczenie dla zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Rozdział czwarty ma charakter metodologiczny i obejmuje opis celu, przedmiotu, problemów oraz hipotez badawczych, a także zmiennych i narzędzi pomiarowych. W rozdziale piątym zaprezentowano wyniki badań własnych oraz ich analizę statystyczną. Ostatni rozdział zawiera interpretację wyników, omówienie potwierdzonych hipotez, ograniczenia badań, implikacje praktyczne i końcowe wnioski.

Podjęcie tej tematyki ma również wymiar osobisty i praktyczny. Praca nauczyciela i psychologa szkolnego pozwala obserwować z bliska, jak stres zawodowy wpływa na motywację, relacje oraz poczucie skuteczności w codziennym funkcjonowaniu pedagogów. Zrozumienie zależności między samooceną, samoskutecznością a sposobami radzenia sobie ze stresem może przyczynić się do opracowania skuteczniejszych form wsparcia dla nauczycieli i zapobiegnie zjawisku odchodzenia z zawodu.

Przeprowadzone badania umożliwiły empiryczną weryfikację przyjętych hipotez oraz ocenę, w jakim stopniu teoretyczne założenia dotyczące relacji między samooceną, samoskutecznością a radzeniem sobie ze stresem znajdują potwierdzenie w grupie przebadanych nauczycieli.

Wyniki badań potwierdzają znaczenie zasobów osobistych w procesie radzenia sobie ze stresem zawodowym i podkreślają rolę samooceny jako czynnika wspierającego dobrostan psychiczny nauczycieli. Wnioski płynące z badań mają walor praktyczny, gdyż mogą stanowić punkt wyjścia do projektowania programów wsparcia i szkoleń z zakresu kompetencji emocjonalnych, profilaktyki wypalenia zawodowego oraz wzmacniania samoskuteczności nauczycielskiej.

W przyszłości warto byłoby rozszerzyć badania o większą próbę respondentów oraz o czynniki kontekstowe, takie jak klimat organizacyjny szkoły, style zarządzania dyrekcji, relacje w zespole nauczycielskim. Ciekawym kierunkiem dalszych badań mogłaby stać się również analiza długofalowych zmian w zakresie samoskuteczności i radzenia sobie ze stresem wśród nauczycieli uczestniczących w programach wsparcia.



Rozdział 1. Stres zawodowy nauczycieli

Zawód nauczyciela wiąże się z obciążeniem psychicznym, które wynika z wymagań tej pracy, czyli z reagowaniem na potrzeby emocjonalne, wychowawcze i organizacyjne szkół. Wierzejska (2017) wskazuje na towarzyszące pedagogom na co dzień silne emocje, wielość i siłę relacji interpersonalnych oraz odpowiedzialność za efekty pracy z uczniami. To wszystko zdaniem Wierzejskiej wpływa na chroniczny stres zawodowy i poczucie nieskuteczności.

Stres po raz pierwszy został opisany w psychologii i medycynie przez Hansa Selye, który określił go jako nieswoistą reakcję organizmu na wszelkie stawiane mu wymagania (Selye, 1978). W tym ujęciu stres ma charakter fizjologiczny i wiąże się z koncepcją ogólnego zespołu adaptacyjnego. Później Richard Lazarus i Susan Folkman (1984) zdefiniowali stres jako transakcję pomiędzy jednostką a otoczeniem, w której wymagania środowiskowe przekraczają lub nadwyrężają zasoby człowieka. Współczesne podejście, na przykład *teoria zachowania zasobów* (Hobfoll, 2006) akcentują utratę zasobów jako główny czynnik wywołujący stres.

Stres w pracy nauczycieli nie jest zjawiskiem incydentalnym. Ogólnopolskie badanie dobrostanu nauczycieli przeprowadzone w 2023 roku w grupie ponad 7 tysięcy pedagogów pokazało, że jest to problem powszechny. Wyczerpanie emocjonalne sygnalizuje 67,5% badanych, 57,3% deklaruje poczucie braku sensu pracy, a 52,5% przyznaje, że odczuwa bardzo silny stres (Paliga, 2023). W rezultacie przeszło połowa ankietowanych zgłasza symptomy chronicznego napięcia, do których zalicza się między innymi bezsenność, uporczywe zamartwianie się czy epizody lęku. Te psychosomatyczne objawy negatywnie wpływają na zaangażowanie, kreatywność i jakość nauczania. Prowadzą też do zwiększonej absencji i rotacji kadry pedagogicznej oraz problemów zdrowotnych.

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w 2024 roku w oświacie pracowało 772 tysiące osób, z czego 511 tysięcy stanowili nauczyciele. Zanotowano blisko 3% spadek w porównaniu z poprzednim rokiem. Udział osób powyżej 50. roku życia wzrósł za to o 6,5% (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2025).

Analiza uwarunkowań takich jak: presja organizacyjna, oczekiwania otoczenia, brak wsparcia społecznego jest kluczowa dla zrozumienia mechanizmów radzenia sobie ze stresem, dobrostanu psychicznego i poczucia efektywności pracy nauczycieli.



1.1 Definicje i źródła stresu

Stres zawodowy nauczyciela definiowany jest jako doświadczanie nieprzyjemnych emocji, takich jak złość, napięcie, frustracja, które wynikają z wymagań zawodu (Agyapong , Obuobi-Donkor , & Burbach, 2022).

Kwiatkowski (2022) definiuje stres zawodowy nauczycieli jako wynik specyficznych obciążeń i napięć związanych z funkcjonowaniem szkolnym. Przekrojowa analiza wskazuje, że kluczowymi czynnikami są:

1. wielowymiarowa presja emocjonalna i organizacyjna;
2. intensywność relacji interpersonalnych;
3. konieczność szybkiego reagowania bez czasu na regenerację zasobów.

W ogólnym ujęciu stres występuje, gdy zadania zawodowe przewyższają kontrolę oraz dostępne jednostce zasoby fizyczne i psychiczne.

W psychologii najbardziej rozpowszechniona jest klasyczna definicja stresu zaproponowana przez Hansa Selye'a. Stres jest w tym ujęciu niespecyficzną reakcją organizmu na wszelkie stawiane mu żądania. Jest to ogólny zespół adaptacyjny GAS (Selye, 1978). Selye wyróżnił trzy fazy reakcji na stres: alarmową, odporności i wyczerpania.

W kontekście pracy nauczyciela faza alarmowa może odpowiadać reakcjom na nieoczekiwane sytuacje klasowe (np. agresję werbalną ucznia), faza odporności odnosi się do funkcjonowaniu w ciągłym napięciu (np. przygotowanie do egzaminów i matur), a faza wyczerpania to element charakterystyczny dla wypalenia zawodowego.

Bardziej współczesne podejście prezentuje transakcyjna teoria Lazarusa i Folkmana (Skalski, 2018). Stres rozumiany jest tu jako określona relacja między osobą a otoczeniem, oceniana przez osobę jako obciążająca, przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi. W tym ujęciu kluczowe znaczenie ma subiektywna ocena sytuacji stresowej, która przebiega w dwóch etapach. W pierwotnej ocenie jednostka identyfikuje, czy dana sytuacja stanowi dla niej zagrożenie, stratę lub wyzwanie. Następnie w ocenie wtórnej analizuje dostępność zasobów do poradzenia sobie z wymaganiami sytuacji. Do zasobów zalicza się kompetencje osobiste, wsparcie społeczne i poczucie kontroli. Stres pojawia się, gdy wymagania przekraczają zasoby jednostki, a sytuacja jawi się jako niemożliwa do opanowania. W tym ujęciu stres jest procesem dynamicznym i relacyjnym. Zależy nie tylko od sytuacji, lecz także od sposobu myślenia o niej.



W polskim systemie edukacji do szczególnie obciążających stresorów należą jednocześnie oddziaływanie czynników organizacyjnych i społecznych: wysoka zmienność przepisów, rozbudowana biurokracja, niedobory kadrowe, a także nasilona kontrola i oczekiwania ze strony rodziców oraz organów prowadzących (Szczygieł, 2020). Badania prowadzone wśród nauczycieli potwierdzają, że częste modyfikacje podstaw programowych, nowe obowiązki sprawozdawcze oraz niejasność ról zawodowych generują przewlekłe napięcie i poczucie utraty wpływu (Makowiec-Dąbrowska, 2021). W takich warunkach kluczowego znaczenia nabiera subiektywna ocena dostępnych zasobów, czyli autonomia dydaktyczna, wsparcie koleżeńskie, zaufanie do przełożonych, które warunkują kierunek oceny pierwotnej i wtórnej w rozumieniu zgodnym z badaniami Lazarusa i Folkmana. (Skalski, 2018)

W przeglądzie badań nauczycieli z okresu pandemii (Pyżalski, 2022) podkreślano, że oprócz presji organizacyjnej i relacji interpersonalnych ważnym stresem stał się *technostres*, wynikający z konieczności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. *Technostres* był silnie obecny w okresie edukacji zdalnej i jej następstwach. Wskazuje się, że dynamiczne wymagania technologiczne, takie jak platformy, raportowanie elektroniczne, komunikacja wielokanałowa, zwiększają obciążenie poznawcze i emocjonalne oraz zmieniają profil stresorów (tradycyjna dyscyplina w klasie) na hybrydowe stresory (połączenie presji dydaktycznej i cyfrowej) (Pyżalski, 2022). W praktyce szkolnej przekłada się to na częstsze doświadczanie zmęczenia cyfrowego oraz trudności w utrzymaniu uważności na relacje z uczniami i rodzicami.

Na tę specyfikę nakładają się wyzwania demograficzno-rynkowe. Odpływ młodych nauczycieli i liczba godzin ponadwymiarowych, wzrost odsetka nauczycieli 50+ oraz utrzymujące się niedobory kadrowe powodują przeciążenie i narastanie spirali strat zasobów (Hobfoll, 2006), co w grupie o mniejszej dostępności wsparcia instytucjonalnego sprzyja wyczerpaniu i objawom wypalenia. W takich warunkach odporność psychiczna i zasoby osobiste (samoskuteczność, poczucie koherencji, twardość psychiczna) działają jak bufor ograniczające przejście od napięcia do chronicznego stresu (Sęk, 2006).

Początkowo stres zawodowy nauczycieli ujmowano głównie w kategoriach obciążenia fizycznego i emocjonalnego. W latach 70. XX wieku badania przesunęły akcent na psychospołeczne aspekty pracy w edukacji, takie jak dyscyplina w klasie czy rosnące oczekiwania rodziców i administracji (Sęk, 2006). Współcześnie stres nauczycielski jest traktowany jako zjawisko wieloczynnikowe, obejmujące zarówno indywidualne cechy jednostki, jak i kontekst instytucjonalny szkoły.



W ujęciu zasobowym (COR) stres pojawia się, gdy następuje utrata zasobów personalnych, społecznych i materialnych lub zagrożenie ich utratą. Znaczący jest także brak oczekiwanego zwrotu z inwestycji zasobów (Hobfoll, 2006). Zasobami mogą być czas na przygotowanie lekcji, poczucie autonomii dydaktycznej, motywacja wewnętrzna, przychylność dyrekcji i współpracowników. Utrata zasobów prowadzi do narastania stresu, a w efekcie do wypalenia zawodowego. W kontekście pracy nauczycieli można to interpretować jako stres wynikający ze stale rosnących wymagań. Ta teoria (Hobfoll, 2006) zwraca uwagę, że stresory nabywane w sposób cykliczny prowadzą do spirali strat zasobowych. Co więcej, osoby o ograniczonych zasobach są bardziej narażone na ich utratę. Hobfoll i współautorzy wykazali, że straty zasobów są silnym predykatorem wyczerpania zawodowego i obniżenia funkcjonowania nauczycieli.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery główne kategorie stresorów:

1. fizyczne
(hałas, niewłaściwa ergonomia sal, brak narzędzi dydaktycznych);
2. psychiczne
(oczekiwania otoczenia, formalne wymogi, przeciążenie pracą, poczucie odpowiedzialności, relacje z uczniami i ich rodzicami);
3. społeczne
(nasiloną kontrola społeczna, presja oceny, konflikty interpersonalne);
4. organizacyjne
(zmiany w przepisach, nadmierna biurokracja, niejasność ról zawodowych oraz niedobory pracowników, czyli zastępstwa) (Szczygieł, 2020).

Do kluczowych źródeł stresu zalicza się przede wszystkim: zachowania uczniów (szczególnie agresję i brak dyscypliny), obciążenie pracą sprawozdawczą, niejasny podział ról i pełnionych zadań, nastawienie na wyniki uczniów, oczekiwania rodziców, brak wsparcia przełożonych i konflikty (Agyapong , Obuobi-Donkor , & Burbach, 2022). Stres zawodowy nauczycieli wynika więc głównie z czynników organizacyjnych i psychospołecznych.

Badania Szczygieł (2020) wskazują, że 45,5% nauczycieli jako główne źródło stresu wymienia częste zmiany w przepisach oraz nasiloną kontrolę ze strony dyrekcji i rodziców. Na gorsze samopoczucie 54,5% badanych wpływały także nierówny podział zadań i brak gratyfikacji motywacyjnej. (Makowiec-Dąbrowska, 2021). Badanie



Garbacik (2021) wykazało, że do najczęstszych stresorów należą hałas, niedostępność pomocy dydaktycznych, lęk przed utratą pracy oraz zachowania uczniów.

1.2 Modele teoretyczne stresu

W literaturze opisano różne modele wyjaśniające mechanizmy powstawania stresu, które mają istotne zastosowanie w kontekście pracy nauczycieli.

Model transakcyjny Lazarusa i Folkmana (1984) zakłada, że stres jest wynikiem subiektywnej oceny sytuacji – pierwotnej i wtórnej. Model ten definiuje stres jako dynamiczną relację pomiędzy jednostką a otoczeniem, ocenianą jako obciążająca lub przekraczająca zasoby osoby i zagrażająca jej dobrostanowi (Skalski, 2018). Proces oceny składa się z dwóch etapów. Ocena pierwotna, czy sytuacja jest zagrożeniem, stratą czy wyzwaniem oraz ocena wtórna, czyli oszacowanie, jakie zasoby jednostka posiada, aby sprostać wymaganiom. W kontekście pracy nauczyciela stres może wynikać zarówno z realnych wymagań, takich jak presja rodziców na wyniki edukacyjne dzieci czy liczne obowiązki biurokratyczne, jak i z subiektywnej percepcji braku wsparcia i poczucia niskiej skuteczności (Wierzejska, 2017).

W badaniach nad stresem zawodowym istotny jest także model wymagań i zasobów pracy (Bakker & Demerouti, 2007) Zakłada on, że równowaga pomiędzy wymaganiami a zasobami organizacyjnymi i osobistymi decyduje o zdrowiu i dobrostanie pracownika. W przypadku nauczycieli wymagania związane są z przeciążeniem biurokratycznym, dużą liczbą uczniów w klasach czy presją wyników egzaminacyjnych, natomiast zasobami mogą być wsparcie koleżeńskie, autonomia czy rozwój zawodowy.

Hobfoll w Teorii Zachowania Zasobów (COR) wskazuje, że stres powstaje wtedy, gdy jednostka traci zasoby, takie jak energia czy wsparcie społeczne lub gdy jednostka obawia się ich utraty. Strata zasobów ma silniejszy wpływ psychologiczny niż spodziewane zyski. Chroniczne ubożenie zasobów prowadzi do narastania stresu i wypalenia zawodowego. (Hobfoll, 2006)

W pracy nauczyciela zasobami mogą być autonomia, zaufanie do przełożonych czy możliwość rozwoju. Ich utrata np. przez nadmierną kontrolę lub konflikty zwiększa poziom napięcia i ryzyko wypalenia (Makowiec-Dąbrowska, 2021).

Wyniki przeglądu badań w okresie zdalnej edukacji wskazują, że dynamiczne wymagania technologiczne wpływają zarówno na ocenę pierwotną (zagrożenie), jak i wtórną



(dostępność zasobów), ponieważ nie wszyscy pedagodzy dysponują w tym zakresie wystarczającymi kompetencjami (Pyżalski, 2022).

Oprócz teorii transakcyjnej Lazarusa i Folkmana (1984) oraz koncepcji zachowania zasobów Hobfolla (2006), istotne znaczenie dla rozumienia stresu zawodowego nauczycieli mają również inne modele. Klasyczny model *wymagań–kontroli* Karaska (*Job Demand – Control Model*) zakłada, że stres i obciążenie psychiczne wynikają z kombinacji wysokich wymagań zawodowych oraz niskiego poziomu kontroli nad wykonywaną pracą (Karasek, 1979). W przypadku nauczycieli oznacza to konieczność realizacji dużej liczby zadań administracyjnych przy jednoczesnym braku wpływu na ich zakres. Badania wskazują, że wysoki poziom kontroli i wsparcia społecznego chroni przed negatywnymi konsekwencjami stresu.

Kolejny istotny model, teoria nierównowagi wysiłku i nagród (*Effort-Reward Imbalance Model*) autorstwa Siegrista (Siegrist, 1996), akcentuje brak równowagi pomiędzy wysiłkiem wkładanym w pracę a otrzymywanymi nagrodami np. finansowymi, prestiżowymi, emocjonalnymi. W środowisku nauczycielskim częstym zjawiskiem jest wysoki poziom zaangażowania, który nie przekłada się na adekwatne wynagrodzenie czy uznanie społeczne. W polskich realiach edukacyjnych zjawisko to ma charakter systemowy, co potwierdzają raporty ZNP (2025) wskazujące na niską satysfakcję zawodową nauczycieli.

Na poziomie międzynarodowym zebrano dane z badania OECD TALIS 2018, które objęło ponad 260 tysięcy nauczycieli z 48 krajów. Wyniki pokazują, że 30% nauczycieli w Polsce deklarowało bardzo wysoki poziom stresu związanego z pracą, co plasuje Polskę powyżej średniej OECD (OECD 2020). Najczęściej wymienianymi czynnikami były duże obciążenie administracyjne, dyscyplina w klasie oraz presja wyników uczniów. (OECD TALIS 2018 Results, 2020)

Ujęciem komplementarnym jest *Model Wymagań i Zasobów Pracy* (JD-R), zgodnie z którym równowaga między wymaganiami, takimi jak przeciążenie biurokratyczne, duża liczba uczniów, presja egzaminacyjna; a zasobami, czyli autonomią, wsparciem koleżeńskim i możliwością rozwoju, decyduje o zdrowiu i dobrostanie pracownika. Nadmiar wymagań przy niedostatku zasobów prowadzi do wyczerpania, spadku zaangażowania i pogorszenia wyników pracy. W zawodzie nauczyciela *Model Wymagań i Zasobów Pracy* pomaga wyjaśnić, dlaczego czynniki organizacyjne wchodzą w interakcje z zasobami indywidualnymi, moderując poziom odczuwanego stresu i ryzyko wypalenia. Model *wymagań–zasobów* zakłada, że ścieżka obciążenia uruchamiana jest wówczas,



gdy chronicznie wysokie wymagania (biurokracja, duże klasy, presja egzaminacyjna) nie są równoważone przez adekwatne zasoby (autonomia, wsparcie, sprawczość), co prowadzi do wyczerpania energetycznego i objawów wypalenia. Równocześnie ścieżka motywacyjna aktywizuje się, gdy zasoby przewyższają wymagania, sprzyjając zaangażowaniu i dobrostanowi (Bakker & Demerouti, 2007). W praktyce szkolnej oznacza to, że ten sam poziom obiektywnych obciążeń może wywołać różne skutki w zależności od dyspozycyjnych i kontekstowych moderatorów. W literaturze polskiej i międzynarodowej konsekwentnie wskazuje się rolę samoskuteczności nauczycielskiej jako osobistego zasobu wzmacniającego ścieżkę motywacyjną *wymagań–zasobów*. Wyższa samoskuteczność sprzyja interpretowaniu trudności jako wyzwania, wyborowi strategii zadaniowych i korzystania ze wsparcia, co amortyzuje wpływ wymagań na wyczerpanie (Bulik- Ogińska, 2006). Podobny efekt obserwuje się dla rezyliencji oraz poczucia koherencji i twardości psychicznej (Sęk, 2006). Zasoby te pełnią funkcję moderatorów, osłabiając siłę związku między wymaganiami a negatywnymi następstwami (stres, zniechęcenie, objawy somatyczne).

Zasoby organizacyjne, takie jak klimat współpracy, sprawiedliwość organizacyjna, życzliwe przywództwo, działają zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio. Bezpośrednio poprzez obniżenie kosztu regulacji emocji w codziennych interakcjach oraz pośrednio poprzez wzmacnianie zasobów osobistych (gotowości do proszenia o pomoc). Szkoły wskazują, że kultura otwartej komunikacji, możliwość realnego współdecydowania, jasność ról redukują obciążenia, a wsparcie dyrekcji i zespołu nauczycielskiego przekłada się na mniejszą intencję odejścia z zawodu (Grzegorzewska, Podłoże Stresu, 2019).

W tym ujęciu istotne są również mechanizmy sprzężeń zwrotnych. Spadek zaangażowania i jakości interakcji z uczniami, klimat klasy wtórnie zwiększa wymagania (konflikty, interwencje wychowawcze), uruchamiając spirale strat zasobów. (Hobfoll, 2006). Odwrotnie, inwestowanie w zasoby (mentoring, wspólne planowanie lekcji, czas na przygotowanie) może zainicjować spirale zysków, w których nauczyciele doświadczają wzrostu sprawstwa i wsparcia, a to redukuje postrzegany ciężar wymagań.

Ważnym, specyficznym dla szkoły, moderatorem jest relacja nauczyciel–uczeń. Pełni ona funkcję zasobu interpersonalnego, który zmniejsza koszt pracy emocjonalnej i ułatwia stosowanie strategii zadaniowych zamiast unikowych. Dwukierunkowy, lepszy klimat klasy redukuje stres nauczyciela, a mniejsze obciążenie wpływa na większą dyspozycyjność emocjonalną w relacji z uczniami (Pyżalski, 2022).



Perspektywa neurobiologiczna wskazuje, że stres zawodowy aktywuje obszary mózgu odpowiedzialne za regulację emocji i procesy poznawcze. Szczególnie istotna jest rola ciała migdałowatego, które odpowiada za reakcję lękową oraz kory przedczołowej, która pełni funkcję kontroli poznawczej i regulacji emocjonalnej. Przewlekła aktywacja osi HPA prowadzi do nadprodukcji kortyzolu, co skutkuje osłabieniem pamięci roboczej i funkcji wykonawczych (Kalat, 2021). U nauczycieli objawia się to między innymi trudnościami z koncentracją, pogorszeniem jakości nauczania, spadkiem odporności psychicznej w sytuacjach konfliktowych.

Włączenie różnych modeli stresu, od klasycznych koncepcji psychologicznych po ujęcia neurobiologiczne, pozwala pełniej uchwycić złożoność zjawiska stresu zawodowego nauczycieli. Integracja podejść wskazuje, że skuteczne przeciwdziałanie stresowi wymaga zarówno wsparcia systemowego, na przykład ograniczenie obciążeń administracyjnych, jak i rozwijania zasobów indywidualnych, takich jak poczucie własnej skuteczności czy odporność psychiczna.

1.3 Czynniki chroniące i odporność psychiczna

Odporność psychiczna (*resilience*) jest kluczowym czynnikiem umożliwiającym nauczycielom radzenie sobie z chronicznym stresem zawodowym, wspierając ich dobrostan psychiczny i efektywność zawodową w trudnych warunkach pracy w systemie edukacji. Zgodnie z definicją Masten (2018) odporność psychiczna to zdolność jednostki do skutecznego radzenia sobie z przeciwnościami, adaptacji do trudnych warunków oraz regeneracji po doświadczeniach stresowych. W polskim systemie edukacji nauczyciele zmagają się z wyzwaniem, takimi jak niskie wynagrodzenie, braki kadrowe, nadmierne obciążenie biurokratyczne, presja związana z kolejnymi reformami oraz stale rosnąca liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Czynniki chroniące można podzielić na indywidualne, społeczne i organizacyjne. Indywidualne zasoby, takie jak wysoka samoocena, poczucie własnej skuteczności (samoskuteczność) oraz strategie radzenia sobie ze stresem, odgrywają kluczową rolę. Badania wskazują, że nauczyciele o wysokim poziomie samoskuteczności lepiej radzą sobie z wyzwaniami zawodowymi, postrzegając trudności jako możliwe do przezwyciężenia (Bandura, 1997). Badania Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego (2024) potwierdzają, że nauczyciele z wysoką samoskutecznością rzadziej doświadczają wypalenia zawodowego, aktywnie poszukując rozwiązań zamiast skupiania się jedynie na emocjach. Podobne wnioski płyną z badań Broży (2024), która podkreśla, że nauczyciele stosujący strategie



zadaniowe, takie jak planowanie działań czy poszukiwanie wsparcia, wykazują wyższy poziom odporności psychicznej. 18 / 143

Społeczne czynniki chroniące obejmują wsparcie współpracowników, przełożonych oraz społeczności szkolnej. Wsparcie to może przybierać formę emocjonalną (np. zrozumienie), informacyjną (np. porady) lub instrumentalną (np. pomoc w organizacji pracy). Badania Grzegorzewskiej (2019) wskazują, że wsparcie społeczne od dyrekcji i kolegów znacząco wzmacnia odporność psychiczną nauczycieli, szczególnie w sytuacjach związanych z trudnymi zachowaniami uczniów.

Czynniki organizacyjne, takie jak kultura szkoły, możliwość rozwoju oraz autonomia podejmowanych decyzji, są równie istotne. Badania Wierzejskiej (2017) pokazują, że nauczyciele pracujący w szkołach o wspierającej kulturze organizacyjnej, charakteryzującej się otwartą komunikacją i możliwością wpływu na decyzje, wykazują wyższy poziom odporności psychicznej i rzadziej doświadczają wypalenia zawodowego.

W literaturze polskiej podkreśla się znaczenie poczucia koherencji i *hardiness* (twardości psychicznej) jako czynników chroniących przed negatywnymi skutkami stresu. Zdaniem Sęk (2006) poczucie koherencji, obejmujące przekonanie o sensowności i przewidywalności świata, stanowi zasób umożliwiający nauczycielom konstruktywne podejście do trudnych sytuacji zawodowych. Podobnie koncepcja twardości psychicznej (Tucholska, 2009) akcentuje trzy komponenty: poczucie kontroli, zaangażowania i traktowanie trudności jako wyzwania. Badania prowadzone wśród polskich pedagogów wskazują, że wysoki poziom twardości psychicznej wiąże się z niższym nasileniem objawów wypalenia zawodowego i lepszym radzeniem sobie z obciążeniami administracyjnymi (Tucholska, 2009).

Na gruncie polskich badań szczególnie eksponuje się także rolę wsparcia społecznego. Szempruch i współautorki (2024) dowiodły, że różne formy wsparcia – emocjonalne, informacyjne, instrumentalne – znacząco obniżają subiektywne poczucie stresu u nauczycieli, a także sprzyjają wybieraniu konstruktywnych strategii radzenia sobie ze stresem. Grzegorzewska (2019) podkreśla, że klimat współpracy w gronie pedagogicznym stanowi bufor w sytuacjach konfliktowych, szczególnie w pracy z trudnymi uczniami i w kontekście reform oświatowych.

Ważnym elementem chroniącym przed stresem jest także samoskuteczność rozumiana jako przekonanie o własnych kompetencjach do radzenia sobie z wyzwaniami zawodowymi. Ogińska-Bulik i Juczyński (2024) potwierdzają, że nauczyciele o wysokim poziomie samoskuteczności rzadziej doświadczają wyczerpania emocjonalnego, częściej korzystają



ze wsparcia koleżeńskiego i lepiej oceniają efektywność własnej pracy dydaktycznej. W badaniach Brożek (2024) wykazano natomiast, że samoskuteczność sprzyja dominacji stylu zadaniowego w radzeniu sobie ze stresem, co przekłada się na wyższy dobrostan psychiczny i większe poczucie sensu pracy.

Nie bez znaczenia pozostaje rezyliencja, rozumiana jako zdolność adaptacji i regeneracji w obliczu trudności. Porębska (2024) wskazuje, że rezyliencja, poczucie sprawstwa i poczucie skuteczności tworzą powiązaną sieć zasobów, która wzmacnia motywację i chroni przed zniechęceniem. Rezyliencja umożliwia zachowanie poczucia sensu w pracy, pomimo obciążeń systemowych, takich jak niskie wynagrodzenie, braki kadrowe czy presja związana z wynikami egzaminacyjnymi.

Polski system edukacji boryka się z poważnymi wyzwaniami systemowymi, które bezpośrednio wpływają na odporność nauczycieli. Raporty Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz dane Ministerstwa Edukacji Narodowej wskazują głównie na braki kadrowe i niedofinansowanie. Według raportu ZNP z 2025 roku brakuje ponad 5 tys. nauczycieli, z największymi deficytami w dużych miastach. Problem ten pogłębia się z powodu starzenia się kadry nauczycielskiej. Jedynie 5% nauczycieli to osoby poniżej 30. roku życia (ZNP, Wynagrodzenia polskich nauczycieli, 2024). Młodzi nauczyciele rezygnują z zawodu już po kilku dniach, co jest związane z trudnymi warunkami pracy. W szkolnictwie branżowym zatrudniani są nauczyciele w wieku 80 lat i powyżej. (ZNP, Wynagrodzenia polskich nauczycieli, 2024)

Braki kadrowe skutkują nadmiernym obciążeniem nauczycieli godzinami ponadwymiarowymi. W Polsce tygodniowo realizowanych jest 2,2 miliona takich godzin (ZNP, Komunikat ZNP, 2025)

Raport ZNP i Fundacji Naukowej Evidence Institute z 2022 roku wskazuje, że wynagrodzenia polskich nauczycieli należą do najniższych w Unii Europejskiej. Początkujący nauczyciele zarabiają na poziomie minimalnego wynagrodzenia (ZNP, Komunikat ZNP, 2025).

Dodatkowo autorzy raportu SOS dla Edukacji (Prachnio, 2025) podkreślają, że nauczyciele odczuwają zniechęcenie i przemęczenie z powodu nadmiaru obowiązków administracyjnych oraz rosnących oczekiwań społecznych wobec kształtu i jakości edukacji. Wśród warszawskich aktywnych zawodowo nauczycieli o stażu pracy do 5 lat aż 49,2% rozważa zmianę zawodu (Ciesielska, 2025).



Odporność psychiczna nauczycieli opiera się na dynamicznym współdziałaniu zasobów indywidualnych i kontekstualnych. Pełni ona funkcję ochronną wobec negatywnych skutków chronicznego stresu, które charakteryzują się między innymi wyczerpaniem emocjonalnym, depersonalizacją i obniżonym poczuciem dokonań (Leiter & Maslach, 2016).

Artykuł Małgorzaty Porębskiej (2024) pokazuje, że rezyliencja, poczucie sprawstwa i poczucie własnej skuteczności są wzajemnie powiązаныmi konstrukcjami i wpływają na motywację, sukces zawodowy, zaangażowanie oraz dobrostan nauczycieli. Rezyliencja łączy zdolność do adaptacji z przekonaniem o własnym wpływie na sytuację, co w praktyce sprzyja podejmowaniu konstruktywnych działań w obliczu stresu.

Jolanta Szempruch, Beata Cieślińska i Alicja Skibicka-Piechna analizowały związek między wsparciem społecznym a stresem zawodowym nauczycieli. Autorki wykazały, że różne formy wsparcia (emocjonalne, informacyjne, instrumentalne) są istotne dla zmniejszenia poziomu stresu (2024). Tworzenie kultury współpracy i otwartej komunikacji umożliwia nauczycielom lepsze zachowanie odporności psychicznej.

1.4 Konsekwencje długotrwałego stresu

Długotrwały stres zawodowy prowadzi do konsekwencji obejmujących zarówno zdrowie fizyczne, psychiczne, jak i jakość pracy nauczycieli oraz ich relacje interpersonalne (Szczygieł, 2020). Z perspektywy psychologii klinicznej, jak wskazuje Cierpiałowska, przewlekły stres może powodować zaburzenia psychosomatyczne: bóle głowy, napięcia mięśniowe, zaburzenia snu, zwiększoną podatność na choroby. (Cierpiałowska, 2017)

Z perspektywy psychologii poznawczej, chroniczny stres wpływa na obniżenie zdolności poznawczych, czyli może osłabiać pamięć roboczą, koncentrację uwagi, zdolność logicznego myślenia, co przekłada się na efektywność pracy dydaktycznej (Nęcka, Orzechowski i Szymura, 2006).

Przewlekły stres wpływa również na funkcjonowanie układu nerwowego i hormonalnego. Długotrwała aktywacja osi podwzgórze–przysadka–nadnercza prowadzi do nadmiernego wydzielania kortyzolu. Konsekwencją może być uszkodzenie hipokampu, struktury kluczowej dla pamięci (Kalat, 2021; Kwiatkowski, 2008).

Mańkowska wskazuje, że chroniczny stres u nauczycieli prowadzi do wielu somatycznych objawów, do których zaliczyć można: bóle głowy, zaburzenia snu, dolegliwości gastryczne oraz podwyższone ryzyko chorób układu krążenia i zaburzeń immunologicznych.



(Mańkowska, 2020) Ważnym skutkiem chronicznego stresu jest też podatność na wypalenie zawodowe. Obciążenie osi HPA wskazuje, dlaczego nauczyciele skarżą się na trudności z koncentracją, zapamiętywaniem i podejmowaniem decyzji.

Konsekwencje przewlekłego stresu nauczycieli nie ograniczają się do ich dobrostanu. Wpływają również na klimat klasy i wyniki uczniów. Zmęczenie i obniżona samoregulacja emocjonalna skutkują częstszą eskalacją konfliktów i mniejszą skutecznością w zarządzaniu klasą. Z perspektywy szkoły oznacza to spadek spójności oddziaływań wychowawczych i większe koszty organizacyjne z powodu zastępstw i rotacji pracowników.

Stres zawodowy nauczycieli oddziałuje nie tylko na ich zdrowie, lecz także na funkcjonowanie psychospołeczne. Badania wskazują, że długotrwała ekspozycja na stres zwiększa ryzyko wystąpienia zaburzeń depresyjnych i lękowych. Bianchi, Schonfeld i Laurent (Bianchi, Schonfeld i Laurent, 2015) podkreślają, że syndrom wypalenia zawodowego jest ściśle powiązany z objawami depresyjnymi, a w wielu przypadkach stanowi wręcz alternatywną formę manifestacji depresji. Wśród nauczycieli obserwuje się także nasilone objawy somatyczne, takie jak zaburzenia snu, bóle głowy czy chroniczne zmęczenie, które dodatkowo obniżają jakość życia i zdolność do radzenia sobie z obowiązkami zawodowymi (Piorunek i Werner, 2018).

Konsekwencje psychospołeczne stresu obejmują także relacje rodzinne i społeczne. Jak wskazuje Tucholska (2009), przewlekły stres zawodowy wpływa na jakość życia rodzinnego, prowadząc do konfliktów małżeńskich, obniżonego poczucia satysfakcji z relacji interpersonalnych oraz wycofania się z aktywności społecznej. Zjawisko to ma szczególne znaczenie w przypadku nauczycieli, których praca wymaga ciągłego zaangażowania i kontroli emocji, co utrudnia regenerację w środowisku domowym.

Przewlekły stres nie tylko zwiększa absencję chorobową, lecz także nasila zjawisko *prezenteizmu* (obecności w pracy mimo gorszego stanu zdrowia), które paradoksalnie obniża efektywność nauczania równie silnie jak nieobecności. Funkcjonujący w stanie chronicznego napięcia częściej zgłaszają trudności w regulacji emocji na lekcjach, ograniczają aktywne metody pracy i rezygnują z dodatkowych form wsparcia uczniów, co obniża jakość procesu edukacyjnego i klimat klasy (Piorunek i Werner, 2018).

Do ważnych następstw należą również odejścia z zawodu. Wyniki polskich badań i raportów branżowych wskazują, że przewlekły stres połączony z poczuciem braku wpływu i niską gratyfikacją materialną, prowadzi do rozważania zmiany pracy, zwłaszcza wśród nauczycieli na wczesnym etapie kariery (Ciesielska, 2025). Z perspektywy organizacyjnej skutkuje



to wzrostem obciążeń pozostałych członków rady pedagogicznej (wdrażanie nowych osób), czyli wtórnym podwyższeniem wymagań i utrwalaniem spirali strat zasobów (Hobfoll, 2006).

Konsekwencje stresu rozciągają się także na wyniki i dobrostan uczniów. Zmęczenie i przeciążenie nauczyciela obniżają dostępność emocjonalną, znacząco ogranicza indywidualizację pracy. W literaturze podkreśla się, że negatywne emocje nauczycieli przenoszą się na klimat klasy, co może sprzyjać zachowaniom niepożądanym uczniów i gorszym wynikom edukacyjnym, zwłaszcza w grupach wymagających większego wsparcia (Pyżalski, 2022). Zwiększenie zasobów (czas, mentoring, praca zespołowa) oraz poprawa kultury organizacyjnej szkoły ograniczają ten efekt, wzmacniając jednocześnie zasoby osobiste nauczycieli (Wierzejska, 2017). Warto podkreślić, że przewlekły stres zawodowy oddziałuje również na jakość pracy dydaktycznej. Nauczyciele doświadczający wysokiego poziomu stresu częściej zgłaszają trudności w koncentracji, spadek motywacji oraz poczucie braku sensu wykonywanej pracy (Sęk, 2006). Może to prowadzić do obniżenia procesu nauczania i negatywnie wpływać na klimat klasy szkolnej, potęgując tym samym sprzężenie zwrotne między obciążeniami zawodowymi a poczuciem bezradności i frustracji.

Z perspektywy organizacyjnej długotrwały stres prowadzi do obniżenia satysfakcji zawodowej i zwiększa ryzyko odejścia od zawodu. Według badań brak wsparcia instytucjonalnego i nadmierne wymagania administracyjne są czynnikami najsilniej powiązаныmi z intencją rezygnacji z pracy nauczycielskiej (Skaalvik, i Skaalvik, 2010). Pyżalski zwraca wyraźnie uwagę, że ponad połowa badanych nauczycieli rozważa odejście z zawodu właśnie z powodu chronicznego stresu i braku perspektyw warunków pracy (Pyżalski, 2022).

W badaniu z 2023 roku ponad połowa respondentów zgłaszała problemy ze snem, lęk, napięcie i przewlekłe zamartwianie się (Dane GUS dotyczące zatrudnienia w oświacie – raport, 2024). Objawy przewlekłego stresu mogą łączyć się z wyższym poziomem kortyzolu, nasilać ryzyko chorób układu krążenia, co koresponduje z ustaleniami Mańkowskiej (2020). Z kolei Szempruch i Cieślińska opisują stres i wypalenie zawodowe jako syndrom, który obejmuje wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację i obniżone poczucie dokonań (Szempruch i Cieślińska, 2021).

Chroniczny stres w takiej sytuacji przyczynia się do spadku efektywności pracy, zwiększonej absencji oraz rotacji kadry pedagogicznej. Wyczerpanie nauczycieli skutkuje



też pogorszeniem relacji z uczniami, ich rodzicami oraz współpracownikami, co bardzo mocno wpływa na atmosferę szkoły. Nauczyciele stają się mniej cierpliwi, reagują impulsywnie, rzadziej angażują się w działania wykraczające poza minimum zawodowe.

1.5 Koncepcje radzenia sobie ze stresem – koncepcja Endlera i Parkera

Radzenie sobie ze stresem (*coping*) jest jednym z kluczowych pojęć psychologii zdrowia i pracy, szczególnie w kontekście zawodów takich jak nauczyciel, czyli stanowisk narażonych na chroniczne obciążenie emocjonalne. *Coping* definiuje się jako proces angażowania zasobów poznawczych i czynników behawioralnych w celu wyeliminowania lub zmniejszenia stresu (Heszen, 2013).

Wśród wielu modeli radzenia sobie ze stresem na szczególną uwagę zasługuje koncepcja opracowana przez Endlera i Parkera. Jest to podejście oparte na założeniu, że ludzie preferują określone style radzenia sobie ze stresem, które są względnie trwałe, dominujące i stabilne w różnych sytuacjach stresowych. Oznacza to, że jednostka stosuje podobny styl radzenia sobie w różnych obszarach życia, choć nie wyklucza to stosowania wielu strategii jednocześnie (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski i Szczepaniak, 2005).

Koncepcja Endlera i Parkera w CISS (*Coping Inventory for Stressful Situations*) wyróżnia trzy style radzenia sobie ze stresem:

1. Styl skoncentrowany na zadaniu (*task oriented coping*) to styl polegający na bezpośrednim podejmowaniu działań mających na celu usunięcie źródła stresu lub rozwiązanie problemu. Osoby preferujące ten styl w sytuacjach stresowych dokonują analizy sytuacji, formułują plan działania, poszukują informacji potrzebnych do poradzenia sobie z trudnościami, a następnie realizują zaplanowane w ten sposób działania. W środowisku szkolnym nauczyciel wykorzystujący ten styl potrafi skutecznie poradzić sobie z wyzwaniami zawodowymi poprzez organizację czasu pracy, realistyczne planowanie zajęć, umiejętność podejmowania decyzji i aktywne szukanie wsparcia zawodowego (Bulik- Ogińska, 2006).
2. Styl skoncentrowany na emocjach (*emotion oriented coping*) odnosi się do działań mających na celu redukcję napięcia emocjonalnego związanego ze stresem. Ten sposób radzenia sobie obejmuje reakcje emocjonalne, takie jak frustracja, lęk, poczucie winy czy smutek. Często wiąże się też z brakiem wpływu na rozwiązanie sytuacji problemowej. Nauczyciele preferujący ten styl często odczuwają obniżony nastrój. Mogą oni mieć trudności w wykonywaniu zadań zawodowych, a w perspektywie długoterminowej ich działania są mniej skuteczne. Badania



empiryczne wykazały, że dominujący styl emocjonalny wiąże się z wyższym poziomem wypalenia zawodowego i niższym poziomem satysfakcji z pracy. (Bulik-Ogińska, 2006)

3. Styl skoncentrowany na unikaniu (*avoidanced oriented coping*) polega na unikaniu konfrontacji z problemem. Działania typowe dla tego stylu to angażowanie się w aktywności zastępcze, poszukiwanie towarzystwa innych osób, podejmowanie czynności rozpraszających uwagę, takich jak intensywne życie towarzyskie, ucieczka w używki, nadmierny sen lub prokrastynację. W krótkiej perspektywie czasowej styl ten może skutecznie obniżyć poziom napięcia emocjonalnego, jednak w dłuższym okresie może prowadzić do nasilenia problemów (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski i Szczepaniak, 2005).

Warto odróżnić styl jako względnie stałą preferencję regulacji od strategii, czyli konkretnych zachowań zastosowanych w danej sytuacji. W badaniach nad nauczycielami to rozróżnienie jest istotne, ponieważ ta sama osoba o preferencji zadaniowej może w sytuacji skrajnego obciążenia doraźnie stosować strategie unikania. Nie oznacza to jednak zmiany dominującego stylu.

Nowsze prace (Porębska, 2024) sugerują, że wysoka rezyliencja i poczucie skuteczności sprzyjają dominacji stylu zadaniowego, co przekłada się na lepszy dobrostan i efektywność. Według badań z 2024 roku (Szempruch i Cieśleńska, 2021) silne wsparcie społeczne sprzyja bardziej konstruktywnym strategiom.

Z badań prowadzonych w szkołach wynika, że nauczyciele preferujący styl zadaniowy charakteryzują się wyższym poziomem samoskuteczności, satysfakcji zawodowej oraz niższym poziomem symptomów wypalenia zawodowego. Nauczyciele stosujący styl unikowy częściej angażują się w niekonstruktywne zadania, takie jak prokrastynacja czy absencja. Ważnym aspektem jest rola wsparcia społecznego jako zasobu nauczycieli, zwłaszcza w stylu zadaniowym. Ogińska-Bulik dowodzi, że nauczyciele posiadający silne wsparcie społeczne ze strony przełożonych, współpracowników i rodziny są bardziej skłonni do podejmowania konstruktywnych działań. (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2024)

Koncepcja Endlera i Parkera umożliwia skuteczną analizę preferowanych stylów radzenia sobie pedagogów ze stresem, ukazując, jak podejmowane działania w sytuacjach stresowych wpływają na dobrostan psychiczny, satysfakcję z pracy i efektywność.

Skuteczna profilaktyka stresu wymaga działań wielopoziomowych, takich jak wzmacnianie zasobów osobistych, czyli samoskuteczności, poczucia koherencji, rezyliencji oraz



preferencji dla strategii zadaniowych w radzeniu sobie (Ogińska-Bulik i Juczyński, 2024). Interwencje psychologiczne ukierunkowane na regulację emocji, planowanie i reinterpretację poznawczą sprzyjają ograniczaniu reaktywności na stresory szkolne, a praktyki uważności mogą redukować koszty pracy emocjonalnej (Heszen, 2013).

Na poziomie Zespołowym (rady pedagogicznej) krytyczne znaczenie ma formalizacja i dystrybucja wsparcia – mentoring dla nauczycieli rozpoczynających pracę, grupy wymiany dobrych praktyk, wspólne planowanie lekcji i interwizja przypadków wychowawczych. Badania pokazują, że wsparcie emocjonalne, informacyjne i instrumentalne obniża poziom stresu i sprzyja wyborowi konstruktywnych strategii radzenia sobie (Szempruch, J., Cieślińska, B. i Skibicka-Piechna, A., 2024).

Na poziomie organizacyjnym najskuteczniejsze są rozwiązania ograniczające nierównowagę *wysiłek–nagroda* oraz podnoszące poczucie wpływu: przegląd obciążeń administracyjnych, jasność ról i procedur, przewidywalność zmian, włączająca przywództwo oraz realna autonomia w doborze metod pracy (Wierzejska, 2017). Z perspektywy tego modelu są to interwencje zasobowe, które wzmacniają ścieżkę motywacyjną i ograniczają uruchomienie ścieżki obciążenia (Bakker & Demerouti, 2007). Redukowanie zbędnych zadań i rozłożenie odpowiedzialności w zespole zmniejsza ryzyko spirali strat zasobów, na rzecz inwestowania w rozwój (szkolenia, czas na przygotowanie), co inicjuje spirale zysków (Hobfoll, 2006).

Wreszcie spójność działań na tych 3 poziomach zwiększa ich synergię, czyli indywidualne kompetencje radzenia sobie ze stresem zyskują sens w kulturze współpracy. Utrzymuje swoją efektywność wtedy, gdy organizacja daje realny wpływ i adekwatne nagrody. Ta konfiguracja sprzyja redukcji *prezenteizmu*, obniżeniu intencji odejścia z zawodu i poprawie klimatu zarówno klasy, jak i miejsca pracy (Ciesielska, 2025).



Rozdział 2. Samoocena jako czynnik psychologiczny funkcjonowania zawodowego

Samoocena stanowi jedno z centralnych zagadnień psychologii osobowości i psychologii funkcjonowania człowieka zarówno w środowisku społecznym, jak i zawodowym.

Jak podkreślają Zimbardo i Gerrig (2005) samoocena rozumiana jest jako sposób, w jaki jednostka ocenia samą siebie. Warunkuje ona nie tylko nastrój i motywację, lecz także wybory życiowe i zawodowe, takie jak podejmowanie nowych wyzwań dydaktycznych czy angażowanie się w projekty edukacyjne. Kossowska i Kofta podają, że samoocena pełni funkcje regulacyjne, ochronne i adaptacyjne, wpływając na to, jak człowiek reaguje na sukcesy i porażki oraz w jaki sposób radzi sobie ze stresem (Kossowska i Kofta, 2009). W ujęciu Baumeistera i współpracowników (Baumeister, Campbell, & Krueger, 2003) samoocena działa jako bufor psychologiczny, wspierając jednostkę w radzeniu sobie z przeciwnościami i budowaniu pozytywnego obrazu siebie. W kontekście nauczycieli ma ona szczególne znaczenie, ponieważ decyduje o poczuciu skuteczności zawodowej, otwartości na zmiany oraz jakości relacji z otoczeniem (Bańka, Ratajczak i Turska, 2006).

Zgodnie z teorią samopotwierdzania (*self verification theory*) jednostka dąży do potwierdzania swojego obrazu siebie, niezależnie od tego, czy jest on pozytywny czy negatywny (Swann, 2012). Oznacza to, że osoby o niskiej samoocenie częściej interpretują informacje o sobie w sposób zgodny z przekonaniem o własnej, niskiej wartości, nawet jeśli obiektywne dowody temu przeczą. Z kolei teoria autoweryfikacji (*self affirmation theory*) podkreśla potrzebę utrzymania spójności i integralności *Ja* (Steele, 1988). W kontekście pracy nauczyciela mechanizmy te wyjaśniają, dlaczego zmiana samooceny wymaga nie tylko zewnętrznego wzmocnienia, ale też długofalowych doświadczeń sukcesu oraz pozytywnego feedbacku ze strony uczniów, rodziców i współpracowników. Utrwalone przekonania o sobie działają jak filtr poznawczy, przez który nauczyciel interpretuje informacje zwrotne na temat swojej pracy. Może to prowadzić zarówno do wzmocnienia, jak i podważania samoskuteczności.

Dodatnia samoocena ułatwia utrzymanie autorytetu i spójności ról, co ogranicza eskalację konfliktów z uczniami i rodzicami (Mańkowska, 2020). Sprzyja też stylowi komunikacji opartemu na *feedbacku* rozwojowym, a nie kontroli, co wzmocnia klimat klasy i relacje w zespole nauczycielskim (Sęk, 2006). Nauczyciele o wysokiej samoocenie częściej korzystają z komunikacji empatycznej, skupionej na rozumieniu potrzeb uczniów, co ułatwia budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku.



Z kolei osoby o niskiej samoocenie częściej przyjmują postawę defensywną, reagują nadmiernym dystansem, obronnością lub potrzebą ciągłego potwierdzania swojej kompetencji (Tucholska, 2009). Takie strategie mogą prowadzić do zniekształceń w odbiorze informacji zwrotnej, a w konsekwencji do wzrostu napięcia w relacjach z uczniami i współpracownikami.

Badania środowiska nauczycielskiego pokazują, że komponent poznawczy samooceny (wiara w kompetencje dydaktyczne) oraz komponent emocjonalny (życzliwość wobec siebie) łącznie przewidują jakość interakcji w pracy (Nowosad, 2023). Pozytywny obraz siebie sprzyja większej otwartości na współpracę, konstruktywnej krytyce i dzieleniu się doświadczeniem z innymi nauczycielami (Wierzejska, 2017). Wysoka samoocena wiąże się również z większą stabilnością emocjonalną i zdolnością do zachowania spokoju w sytuacjach konfliktowych, więc nauczyciel nie odbiera trudnych zachowań uczniów personalnie, lecz traktuje je jako wyzwanie wychowawcze (Ciesielska, 2025).

Z kolei niska samoocena nauczyciela może zaburzać jego poczucie skuteczności społecznej. Osoby o obniżonym obrazie siebie mają tendencję do nadmiernej samokrytyki i unikania ekspresji emocji, co utrudnia tworzenie autentycznych relacji z uczniami i współpracownikami. W dłuższej perspektywie prowadzi to do izolacji zawodowej, poczucia niezrozumienia oraz obniżonego morale w zespole (Mańkowska, 2020).

W praktyce dodatnia samoocena nauczycieli przekłada się na większą satysfakcję z pracy, poczucie wpływu na sytuacje wychowawcze oraz gotowość do uczenia się przez całe życie (Laskowski, 2019). Badania Grzegorzewskiej (2019) potwierdzają, że nauczyciele, którzy postrzegają siebie jako kompetentnych i skutecznych, częściej tworzą wspierający klimat klasy, charakteryzujący się współpracą i zaangażowaniem uczniów. Tego typu postawy wzmacniają także kulturę współpracy w gronie pedagogicznym, gdzie pozytywna samoocena jednostek sprzyja wzajemnemu zaufaniu, dzieleniu się wiedzą i ograniczaniu rywalizacji.

W rezultacie samoocena pełni funkcję nie tylko indywidualnego zasobu ochronnego, ale też społecznego regulatora zachowań w środowisku edukacyjnym. Na przykład nauczyciel o wysokim poczuciu własnej wartości może skuteczniej zarządzać konfliktami w klasie w sytuacjach związanych z trudnymi zachowaniami uczniów oraz budować pozytywne relacje z opiekunami uczniów podczas zebrań. Niska samoocena może prowadzić do reakcji przeciwnych, czyli wycofania się z relacji (Mańkowska, 2020).



2.1 Definicje, komponenty i funkcje samooceny

Samoocena jest definiowana jako postawa wobec własnej osoby, obejmująca ogólną wartość, jaką jednostka przypisuje sobie, oraz reakcje emocjonalne z nią związane. Według Rosenberga (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łąguna, 2007) samoocena to pozytywna lub negatywna orientacja wobec samego siebie, wynikająca z własnych kompetencji, skuteczności i wartości jako osoby. Według Baumaistera i współpracowników (Baumeister i Campbell, 2003) obraz siebie obejmuje zarówno przekonania o własnych kompetencjach, jak i emocje wynikające z samooceny, co czyni go kluczowym czynnikiem wpływającym na funkcjonowanie jednostki w różnych dziedzinach życia, w tym zawodowej. W kontekście nauczycieli poczucie własnej wartości jest szczególnie istotne, ponieważ wpływa na przekonania o zdolnościach dydaktycznych, reakcjach na wyzwania zawodowe oraz relacje ze społecznością szkolną.

Wyróżnia się dwa podstawowe komponenty samooceny:

- 1) komponent poznawczy – obejmuje przekonania i oceny na temat siebie, swoich możliwości, umiejętności oraz wartości. Na przykład nauczyciel może postrzegać siebie jako kompetentnego na podstawie sukcesów uczniów w nauce lub pozytywnej oceny pracy od dyrekcji. W pracy nauczyciela komponent ten przejawia się w wierze w zdolność do skutecznego prowadzenia lekcji czy zarządzania klasą (Laskowski, 2019);
- 2) komponent emocjonalny – odnosi się do uczuć i emocji, których jednostka doświadcza wobec siebie (np. zadowolenie, wstyd, lęk). Na przykład nauczyciel po udanej lekcji może odczuwać dumę, co przełoży się na wysoką samoocenę (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łąguna, 2007).

Podstawową funkcją samooceny jest więc funkcja regulacyjna, ochronna i rozwojowa. Funkcja regulacyjna wpływa na kontrolę emocji i zachowań, umożliwiając nauczycielom zachowanie spokoju w stresujących sytuacjach, takich jak konflikty między uczniami czy presja związana z przygotowaniem do egzaminu czy matury. Co więcej nauczyciel o wysokim poczuciu własnej wartości może skuteczniej regulować emocje podczas trudnych rozmów z uczniami i ich rodzicami. Samoocena wpływa bowiem na regulację zachowania i emocji jednostki, umożliwia ochronę integralności osobistej. Samoocena mobilizuje też do działania i rozwoju osobistego (Oleś, 2011). Funkcja ochronna działa z kolei jako bufor przeciwko negatywnym skutkom stresu. Nauczyciele z wysoką samooceną są mniej podatni na negatywne skutki krytyki (Szempruch i Cieśleńska, 2021).



Funkcja rozwojowa mobilizuje do podejmowania nowych wyzwań, takich jak wprowadzanie innowacji pedagogicznych, udział w szkoleniach, podejmowanie dodatkowych funkcji, np. rzecznika praw ucznia. Wysoka samoocena sprzyja otwartości na zmiany, takich jak włączanie nowych technologii czy stosowanie innych metod pracy (Kossowska i Kofta, 2009).

W ostatnich latach w literaturze podkreśla się także związki między samooceną a kompetencjami społecznymi nauczycieli. W badaniu Nowosad (2023), w którym do diagnozy wykorzystano Kwestionariusz Kompetencji Społecznych PROKOS oraz Skalę Samooceny Rosenberga, stwierdzono dodatnie korelacje pomiędzy poziomem samooceny nauczycieli a ogólnym wynikiem ich kompetencji społecznych oraz wszystkimi analizowanymi profilami tych kompetencji. Nauczyciele o wyższej samoocenie częściej wykazywali umiejętności interpersonalne sprzyjające efektywnemu nauczaniu, to znaczy łatwiej nawiązywali relacje, wykazywali większą empatię i skuteczniej rozwiązywali konflikty. Wyniki te uzupełniają opis komponentów samooceny, pokazując, że zarówno poznawcze przekonania o własnych umiejętnościach, jak i emocjonalne nastawienie do siebie przekładają się na jakość interakcji społecznych w pracy nauczyciela (Nowosad, 2023).

W kontekście funkcji samooceny warto odnieść się do koncepcji poczucia koherencji Aarona Antonovsky'ego. Badanie Kusek, Możdżeń i Strzeleckiego (Kusek, 2024) na grupie pedagożek specjalnych wykazało liniowy związek między poziomem samooceny a poszczególnymi komponentami poczucia koherencji oraz satysfakcją z pracy. Adekwatnie wysoka samoocena i silne poczucie koherencji okazały się kluczowymi źródłami zadowolenia zawodowego. Włączenie tego ujęcia pozwala pełniej zrozumieć regulacyjną i ochronną funkcję samooceny. Sprzyja ona umiejętności interpretowania wymagających sytuacji zawodowych jako możliwych do opanowania, dzięki czemu łagodzi stres i wzmacnia motywację.

W literaturze psychologii pozytywnej (Dweck, 2017; Seligman, 2012) podkreśla się rolę samooceny w kształtowaniu nastawienia na rozwój (*growth mindset*) oraz odporności psychicznej. Osoby o wysokiej samoocenie są bardziej skłonne postrzegać porażki jako okazję do nauki, co przekłada się na większą elastyczność poznawczą i lepsze radzenie sobie w zawodach pomocowych, takich jak praca nauczyciela. Stanek (2021) potwierdza, że w obszarze kompetencji samoocena pozostaje w istotnym związku z wyborem stylu radzenia sobie ze stresem, ponieważ osoby z wysoką samooceną częściej wybierają strategie zadaniowe, natomiast z niską – strategie emocjonalne lub unikowe.



U nauczycieli staż pracy, doświadczenia sukcesu i porażki oraz jakość wsparcia organizacyjnego modelują poziom samooceny (Sęk, 2006). W pierwszych latach kariery nauczyciele są szczególnie podatni na wahania w ocenie własnych kompetencji. Częste sytuacje oceniania przez dyrekcję, rodziców i uczniów mogą prowadzić do niestabilności samooceny, zwłaszcza gdy brakuje systematycznego wsparcia merytorycznego i emocjonalnego (Ciesielska, 2025). Wraz ze wzrostem doświadczenia zawodowego samoocena staje się bardziej ugruntowana i oparta na rzeczywistych kompetencjach, co sprzyja rozwojowi tak zwanej dojrzałej tożsamości zawodowej (Laskowski, 2019).

W kulturze szkoły, w której dominuje otwarta komunikacja i autonomia nauczyciela, samoocena pozostaje wyższa i bardziej stabilna (Wierzejska, 2017). Nauczyciele, którzy mogą uczestniczyć w procesie decyzyjnym, mają poczucie wpływu na rzeczywistość zawodową, co wzmacnia przekonanie o własnej skuteczności i kompetencji. Badania Grzegorzewskiej (2019) potwierdzają, że wsparcie przełożonych i atmosfera współpracy są jednymi z predyktorów pozytywnego obrazu siebie u nauczycieli. Z kolei autorytarny styl zarządzania i nadmierna kontrola instytucjonalna przyczyniają się do spadku samooceny oraz zwiększenia napięcia emocjonalnego wśród pedagogów (Sęk, 2006).

Wątek koherencji dodatkowo wyjaśnia, dlaczego jasność ról i przewidywalność wymagań wzmacnia pozytywną ocenę siebie (Kusek, 2024). Szkoły o klarownych zasadach i przejrzystych procedurach dają nauczycielom poczucie bezpieczeństwa psychicznego, które sprzyja realistycznemu wartościowaniu własnych kompetencji. W takich warunkach pedagodzy częściej przyjmują postawę proaktywną, są bardziej skłonni do wzajemnych inicjatyw i poszukiwania nowych metod pracy (Wierzejska, 2017).

Gdy oczekiwania są zmienne, a kryteria oceny niejasne, samoocena częściej ulega erozji, co zwiększa podatność na strategie emocjonalne i unikanie (Ciesielska, 2025). Tego rodzaju niestabilność może prowadzić do powstawania tak zwanej samooceny zależnej od ocen zewnętrznych, która uzależnia poczucie własnej wartości od bieżących wyników uczniów czy opinii środowiska. Długotrwałe funkcjonowanie w takich warunkach osłabia motywację wewnętrzną, zwiększa ryzyko wypalenia i zmniejsza gotowość do samorozwoju (Bulik-Ogińska, 2006).

Uwarunkowania rozwojowe i kontekstowe samooceny nauczycieli obejmują zarówno uwarunkowania, czynniki indywidualne i środowiskowe. Stabilność i adekwatność samooceny w dużym stopniu zależy od jakości relacji w środowisku pracy, stylu przywództwa dyrekcji oraz dostępności do wsparcia społecznego. Zrozumienie tych



zależności jest kluczowe dla budowania kultury organizacyjnej szkoły, która wspiera rozwój zawodowy, a zarazem chroni przed przeciążeniem i utratą sensu (Wierzejska, 2017).

W literaturze polskiej podkreśla się, że stabilność i adekwatność samooceny nauczycieli różnią się w zależności od wieku, płci i etapu kariery zawodowej. Badania Tucholskiej (2009) i Mańkowskiej (2020) wskazują, że kobiety częściej niż mężczyźni ujawniają niższą samoocenę zawodową, mimo porównywalnych kompetencji. Może to wynikać z większej podatności na ocenę społeczną oraz internalizacji wysokich standardów perfekcjonizmu, które w środowisku edukacyjnym są silnie obecne. Z kolei młodszy nauczyciele znajdujący się na etapie wczesnej adaptacji zawodowej częściej doświadczają wahań w samoocenie i lęku przed oceną, co bywa źródłem stresu i zniechęcenia (Bańka, Ratajczak i Turska, 2006).

Niestabilna lub zaniżona samoocena może skutkować nasilonym samokrytycyzmem, nadmiernym porównywaniem się z innymi oraz obniżeniem poczucia skuteczności. Nauczyciele o niestabilnej samoocenie są bardziej narażeni na reagowanie lękiem w sytuacjach oceny zewnętrznej, np. hospitacji, rozmów z rodzicami czy konfrontacji z krytyką uczniów (Ciesielska, 2025). Długotrwałe funkcjonowanie w takim trybie emocjonalnym sprzyja rozwojowi postawy, wycofania wzrostowi napięcia wewnętrznego oraz obniżeniu satysfakcji z pracy.

Z kolei osoby o wysokiej i stabilnej samoocenie częściej wykazują odporność psychiczną i elastyczność w interpretacji niepowodzeń. Wykorzystują informacje zwrotną do uczenia się i doskonalenia zamiast do samokrytyki. Wierzejska (2017) podkreśla, że pozytywna samoocena umożliwia nauczycielom zachowanie autonomii emocjonalnej w zawodzie, wymagającym ciągłego narażenia na ocenę zewnętrzną.

W kontekście społecznym istotnym czynnikiem modulującym samoocenę jest również presja opinii publicznej i mediów, które często skupiają się na niedoskonałościach systemu edukacji, a rzadziej na jego sukcesach. Taka narracja sprzyja obniżeniu prestiżu zawodu, co z kolei może prowadzić do obniżenia samooceny nauczycieli, zwłaszcza wśród osób młodych, poszukujących potwierdzenia wartości własnej pracy (Nowosad, 2023).

2.2 Mechanizmy działania samooceny

W realiach zawodów pomocowych, takich jak zawód nauczyciela, samoocena oddziałuje równocześnie na skuteczność dydaktyczną, regulację emocji i relacje społeczne. Polskie ujęcia podkreślają, że dodatnia ocena własnych możliwości sprzyja konstruktywnemu stylowi radzenia sobie ze stresem i podtrzymuje poczucie sensu pracy (Sęk, 2006). Badania



szkolne wskazują także na powiązanie samooceny z poczuciem koherencji, czyli zrozumiałością, sterowalnością i sensownością sytuacji edukacyjnych. Przekłada się to na wyższą satysfakcję z pracy (Kusek, 2024). W warunkach przeciążenia biurokratycznego oraz presji wyników egzaminacyjnych dodatnia samoocena działa jak filtr poznawczy i emocjonalny, zmniejszając ryzyko spirali stresu (Farnicka, 2018).

Ponadto wysoka samoocena nauczyciela zwiększa poczucie sprawstwa i pozwala utrzymać zaangażowanie w sytuacjach braku natychmiastowych efektów pracy dydaktycznej. Nauczyciele o pozytywnej samoocenie częściej przyjmują postawę refleksyjną, rozumianą jako gotowość do analizy własnych działań, poszukiwania rozwiązań i wyciągania wniosków z niepowodzeń (Wierzejska, 2017). Z kolei osoby o niskiej samoocenie częściej reagują wycofaniem, poczuciem bezradności lub nadmiernym samokrytycyzmem, co w dużej perspektywie obniża jakość nauczania i zagraża dobrostanowi psychicznemu (Szempruch i Cieśleńska, 2021).

Pozytywna samoocena sprzyja również utrzymaniu wartości i etosu zawodowego, ponieważ wiąże się z poczuciem sensu, misji i znaczenia własnej pracy (Tucholska, 2009). Badania polskich nauczycieli potwierdzają, że osoby, które wysoko oceniają swoje kompetencje i skuteczność, częściej deklarują satysfakcję z pełnionej roli społecznej oraz chętniej angażują się w inicjatywy szkolne i pozaszkolne (Porębska, 2024). W efekcie samoocena staje się nie tylko osobistym zasobem ochronnym, ale też czynnikiem kształtującym kulturę współpracy i wspólnotowości w środowisku edukacyjnym.

Z perspektywy regulacyjnej samoocena stanowi jeden z kluczowych mechanizmów integrujących poznanie, emocje i zachowanie. Trzy zasadnicze ogniwa procesu funkcjonowania człowieka zawierają:

1. ocenę sytuacji, czyli poznawcze ramy, interpretacji doświadczeń,
2. poziom i kierunek pobudzenia emocjonalnego,
3. wybór strategii, działania i kontroli zachowania.

Osoby o wysokiej samoocenie postrzegają sytuacje trudne jako wyzwanie, a nie zagrożenie. To sprzyja aktywnemu podejmowaniu decyzji i skutecznemu planowaniu działań (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna, 2007).

W środowisku szkolnym im wyższa pozytywna samoocena, tym wyższa atrybucja wysiłkowa i zadaniowa, czyli przypisywanie sukcesu własnym kompetencjom i zaangażowaniu. Nauczyciele o dodatnim obrazie siebie częściej interpretują porażki jako



wynik przejściowych trudności lub niewystarczających zasobów, a nie osobistej niekompetencji. Takie nastawienie poznawcze redukuje podatność na syndrom wyuczzonej bezradności i sprzyja utrzymaniu motywacji wewnętrznej (Sęk, 2006). Z kolei niska samoocena wiąże się z tendencją do atrybucji zewnętrznych („nie mam wpływu”, „uczniowie są trudni”), nasila reakcje lękowe i poczucie przeciążenia.

Na poziomie emocjonalnym samoocena pełni funkcję bufora wobec stresorów zawodowych. Osoby o stabilnej, dodatniej samoocenie charakteryzuje większa odporność emocjonalna, umiejętność regulacji napięcia i niższa reaktywność na krytykę ze strony uczniów, rodziców i przełożonych (Bulik- Ogińska, 2006). Nauczyciele ci rzadziej reagują impulsywnie, częściej stosują strategie zadaniowe i potrafią konstruktywnie wykorzystać informację zwrotną. Badania polskie wskazują, że wysoka samoocena wiąże się z częstszym wyborem stylu zadaniowego i niższą skłonnością do unikania, co przekłada się na lepszy dobrostan i satysfakcję zawodową (Stanek, 2021).

Z punktu widzenia relacji interpersonalnych samoocena oddziałuje na sposób komunikowania się i współpracy w zespole nauczycielskim. Pedagodzy o pozytywnej ocenie siebie wykazują większą empatię i elastyczność poznawczą, a także lepiej oceniają intencje innych, co ogranicza konflikty i sprzyja atmosferze zaufania. Niska samoocena natomiast może prowadzić do nadmiernej samokontroli, unikania wyzwań lub przeciwnie – do obronnych reakcji agresywnych (Wierzejska, 2017). W praktyce szkolnej przekłada się to na różnice w jakości współpracy, otwartości na zmiany i sposobie reagowania na sytuacje krytyczne.

W ujęciu rozwojowym samoocena pełni funkcję autokorekty i motywatora uczenia się. Osoby o wysokiej, ale realistycznej samoocenie cechuje tendencja do samodoskonalenia i poszukiwania informacji zwrotnej, co pozwala im korygować zachowanie i utrzymywać poczucie kompetencji (Oleś, 2011). Z kolei osoby o niskiej samoocenie częściej unikają oceny zewnętrznej, co utrudnia rozwój zawodowy. W badaniach Porębskiej (2024) wykazano, że samoocena, rezyliencja i poczucie skuteczności tworzą wzajemnie wzmacniającą się sieć zasobów, wspierającą zaangażowanie i adaptację nauczycieli do dynamicznych zmian w systemie edukacji.

Z perspektywy psychologii rozwoju dorosłych i andragogiki samoocena nauczyciela pełni również funkcję metapoznawczą, umożliwiając refleksję nad własnymi działaniami i procesem uczenia się. Oleś (2011) wskazuje, że zdolność do realistycznej samooceny jest jednym z filarów autorefleksyjnego myślenia, które wspiera rozwój zawodowy



i emocjonalny. U nauczycieli oznacza to gotowość do oceny skuteczności stosowanych metod dydaktycznych, otwartość na informacje zwrotną oraz podejmowanie inicjatyw w celu doskonalenia warsztatu pracy.

W świetle teorii autodeterminacji wysoka samoocena sprzyja motywacji wewnętrznej i poczuciu autonomii. Nauczyciele, którzy czują się kompetentni i mają pozytywny obraz siebie, częściej angażują się w działania innowacyjne, rozwijają zainteresowania zawodowe i podejmują wyzwania związane z nowymi metodami pracy. Z kolei osoby o niskiej samoocenie częściej kierują się motywacją zewnętrzną, czyli podejmują działania głównie w celu uniknięcia kary lub krytyki, a nie z potrzeby rozwoju (Sęk, 2006). Taka orientacja osłabia poczucie sensu pracy i prowadzi do zjawiska tak zwanego emocjonalnego dystansu zawodowego, będącego jednym z etapów wypalenia.

Samoocena nauczyciela ma więc znaczenie nie tylko dla dobrostanu jednostki, lecz także dla całego procesu dydaktycznego. Nauczyciel z pozytywną samooceną chętniej eksperymentuje, adaptuje programy do potrzeb uczniów i lepiej reaguje na zmienne warunki szkolne. W konsekwencji praca staje się bardziej efektywna, a klimat klasy bardziej wspierający i bezpieczny (Grzegorzewska, 2019).

Na poziomie organizacyjnym samoocena wpływa także na percepcję wsparcia i interpretację klimatu szkoły. Nauczyciele z wysoką samooceną częściej postrzegają środowisko pracy jako wspierające, a decyzje dyrekcji jako przewidywalne i sprawiedliwe, nawet gdy obiektywne warunki są trudne (Wierzejska, 2017). Wynika to z wewnętrznego przekonania o możliwości wpływania na rzeczywistość oraz z większej otwartości poznawczej.

Samoocena pełni funkcję regulacyjną, ochronną i rozwojową. Oddziałuje zarówno na procesy poznawcze (ocena sytuacji), emocjonalne (reaktywność na stresory), jak i społeczne (relacje w środowisku pracy). W praktyce nauczycielskiej oznacza to większą odporność psychiczną, umiejętność adaptacji do zmian, wyższą satysfakcję zawodową i skłonność do zachowań proaktywnych (Bańka, Ratajczak i Turska, 2006). Z kolei samoocena niestabilna, zależna od ocen zewnętrznych stanowi czynnik ryzyka dla dobrostanu i efektywności zawodowej, zwłaszcza w środowisku o wysokich wymaganiach i niskim poziomie wsparcia społecznego (Tucholska, 2009).

2.3 Znaczenie samooceny w kontekście pracy zawodowej

Poczucie własnej wartości odgrywa kluczową rolę w środowisku zawodowym, wpływając nie tylko na efektywność zawodową, jakość wykonywania pracy, ale też satysfakcję z pracy i relacje interpersonalne. Jak wskazują Oleś (2011) oraz Kossowska i Kofta (2009),



samoocena determinuje sposób, w jaki jednostka interpretuje sukcesy i porażki zawodowe, co przekłada się na motywację do podejmowania wyzwań. W przypadku nauczycieli poczucie własnej wartości jest szczególnie ważne, ponieważ wpływa na fundamentalne elementy pracy, czyli ich zdolność zarządzania klasą, radzenia sobie z presją oraz budowania pozytywnych relacji z uczniami, rodzicami i współpracownikami (Skalski, 2018).

Pracownicy z wysoką samooceną cechują się większą odpornością na stres zawodowy. Są oni bardziej zaangażowani w pracę, chętniej podejmują inicjatywy i łatwiej adaptują się do zmian (Laskowski, 2019). Zgodnie z teorią Bandury (Juczyński, 1999) wysoka samoocena jest ściśle powiązana z poczuciem własnej skuteczności czy wiarą w zdolność do skutecznego nauczania i zarządzania klasą. Na przykład nauczyciel może podczas lekcji stosować strategie zadaniowe, takie jak analiza sytuacji i poszukiwanie wsparcia u współpracowników (Ogińska-Bulik, 2011).

Z kolei nauczyciele z niską samooceną częściej unikają odpowiedzialności, np. wycofują się z trudnych rozmów z rodzicami podczas zebrań, wykazują mniejszą odporność psychiczną na stres (Bańka, Ratajczak i Turska, 2006). Niska samoocena może prowadzić do wybierania przez nauczycieli głównie stylów radzenia sobie ze stresem skoncentrowanych na emocjach lub unikaniu, takich jak prokrastynacja czy absencja (Ogińska-Bulik, 2011). Na przykład nauczyciel z niskim poczuciem własnej wartości może odczuwać lęk przed oceną ze strony dyrekcji i współpracowników i ograniczać swoje działanie, np. nie organizować konkursów przedmiotowych.

Wsparcie społeczne, takie jak pozytywny *feedback*, odgrywa istotną rolę we wzmacnianiu samooceny nauczycieli. Jak wskazują badania, wsparcie społeczne działa jak bufor przeciwko stresowi i zwiększa satysfakcję z pracy (Kossowska i Kofta, 2009).

W kontekście zawodowym samoocena stanowi kluczowy czynnik determinujący skuteczność działania, jakość wykonywanych zadań, satysfakcję z pracy oraz relacje interpersonalne. Pracownicy o wysokiej samoocenie cechują się zazwyczaj większą odpornością na stres zawodowy, skuteczniej radzą sobie z wyzwaniami zawodowymi, są bardziej zaangażowani w pracę i mają silniejsze poczucie własnej skuteczności.

Samoocena wpływa na interpretację sukcesów i porażek zawodowych, decyduje o podejmowaniu ambitnych wyzwań i jest bezpośrednio powiązana z poziomem motywacji do pracy. Nauczyciele o wysokiej samoocenie chętniej podejmują inicjatywę zawodową,



angażują się w dodatkowe działania wychowawcze i edukacyjne, a także łatwiej adaptują się do zmian w środowisku pracy (Skalski, 2018).

Z kolei osoby w niską samooceną częściej unikają odpowiedzialności, mogą cechować się niskim poczuciem kompetencji zawodowych, mniejszą odpornością psychiczną oraz częściej doświadczają objawów wypalenia zawodowego (Bańka, Ratajczak i Turska, 2006).

Najnowsze badania potwierdzają, że samoocena działa jako sposób chroniący przed wypaleniem zawodowym. Strzelecki (2022) zbadał związki między zaspokojeniem podstawowych potrzeb psychologicznych (autonomii, kompetencji, relacji) a wypaleniem akademickim studentek pedagogiki specjalnej. Wyniki pokazują, że wysokiemu poziomowi samooceny towarzyszy niższe natężenie wypalenia oraz wyższe zaspokojenie potrzeb autonomii i kompetencji. Adekwatna samoocena, połączona z poczuciem własnej sprawczości i wsparciem społecznym, może zmniejszyć ryzyko wypalenia. Chociaż badanie dotyczyło studentek, wnioski te mają znaczenie dla nauczycieli, ponieważ osoby oceniające siebie jako kompetentne rzadziej odczuwają wyczerpanie i cynizm związany z pracą.

Związek między samooceną a satysfakcją z pracy potwierdza również raport Kusek, Możdżeń i Strzeleckiego (Kusek, 2024). Autorzy stwierdzili, że wysoka samoocena w połączeniu z poczuciem koherencji sprzyja większemu zadowoleniu z pracy pedagogicznej. Nauczyciele, którzy uważają, że potrafią zrozumieć i kontrolować sytuacje zawodowe, częściej postrzegają swoją pracę jako sensowną i satysfakcjonującą, a ich relacje z uczniami i współpracownikami są bardziej pozytywne.

Podsumowując, samoocena pełni funkcje regulacyjne, ochronne i rozwojowe w pracy nauczyciela, wzmacniając zdolność radzenia sobie z wymaganiami i relacjami w środowisku szkolnym (Oleś, 2011). Zależności te ujawniają się zarówno na poziomie przekonań o własnych kompetencjach, jak i emocjonalnego nastawienia do siebie (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna, 2007).

2.4 Powiązania samooceny z samoskutecznością i poczuciem efektywności

Teoretycznie samoocena (ocena siebie) i samoskuteczność (przekonanie „potrafię to zrobić”) są odrębnymi, lecz powiązаныmi konstrukcjami psychologicznymi. Samoocena odnosi się do globalnej oceny własnej wartości, natomiast samoskuteczność to przekonania o zdolności do skutecznego działania w określonych sytuacjach (Bandura, 1997). W praktyce jednak obie te cechy wzajemnie się wzmacniają, tworząc sprzężony układ



poznawczo-motywacyjny, który wpływa na zachowanie nauczyciela, jego wytrwałość, emocje i sposób reagowania na stresory zawodowe.

W polskiej psychologii pracy podkreśla się, że choć samoocena i samoskuteczność są ściśle powiązane, różnią się zakresem i poziomem ogólności. Samoocena ma charakter globalny, obejmuje emocjonalny stosunek do własnej osoby. Natomiast samoskuteczność dotyczy przekonań o zdolności do wykonania konkretnych działań (Laskowski, 2019). W zawodzie nauczyciela oba te konstrukty przenikają się, ponieważ pozytywny obraz siebie wzmacnia wiarę we własne kompetencje dydaktyczne, a doświadczenia skuteczności stabilizują samoocenę (Wierzejska, 2017).

W badaniach Porębskiej (2024) wykazano, że nauczyciele o wysokim poziomie samooceny i samoskuteczności wykazują większe zaangażowanie, wyższy poziom motywacji wewnętrznej oraz mniejszą podatność na stres. Dla wielu nauczycieli wysoka samoocena pełni funkcję kompensacyjną wobec trudnych warunków pracy, niskich wynagrodzeń, obciążenia biurokratycznego i braku uznania społecznego. Stanowi ona nie tylko zasób osobisty, ale i psychologiczny mechanizm podtrzymujący sens pracy.

Zależność między tymi konstrukcjami ma także wymiar kulturowy. W polskich realiach społecznych, gdzie zawód nauczyciela nie zawsze spotyka się z należnym prestiżem, utrzymanie pozytywnego obrazu siebie wymaga znacznych zasobów emocjonalnych i wsparcia społecznego (Nowosad, 2023). Nauczyciele o wysokiej samoocenie i samoskuteczności potrafią reinterpretować trudności w kategoriach rozwoju, a nie zagrożenia, co sprzyja zachowaniu dobrostanu i stabilności emocjonalnej.

W środowisku szkolnym dodatnia samoocena sprzyja wyższym ocenom własnej skuteczności, co wzmacnia motywację do działań i wytrwałość w obliczu trudności dydaktycznych (Bańka, Ratajczak i Turska, 2006). Nauczyciel, który postrzega siebie jako osobę kompetentną, częściej podejmuje inicjatywę, stosuje strategię planowania i refleksji nad własną praktyką, a porażki traktuje jako naturalny element procesu uczenia się. Przekonania zwiększają odporność psychiczną, a także sprzyjają dążeniu do celów pomimo trudności, co jest jednym z kluczowych aspektów poczucia samoskuteczności (Ogińska-Bulik, 2011).

Niska samoocena i brak wiary we własne kompetencje skutkują za to ograniczeniem aktywności zawodowej, lękiem przed oceną i unikaniem wyzwań. Takie nastawienie często wiąże się z tak zwanym samospełniającym się proroctwem. Przekonanie o braku skuteczności prowadzi więc do ograniczenia działań, co potwierdza negatywne oczekiwania



wobec siebie (Sęk, 2006). W dłuższej perspektywie obniża to poczucie sprawstwa, prowadzi do bezradności i może stać się czynnikiem wypalenia zawodowego (Ciesielska, 2025).

W badaniach polskich konsekwentnie podkreśla się, że samoocena i samoskuteczność są ściśle skorelowane z dobrostanem psychicznym nauczycieli. Wierzejska (2017) zwraca uwagę, że nauczyciele o wysokiej samoocenie przejawiają większą elastyczność poznawczą i emocjonalną, są bardziej odporni na krytykę i łatwiej przystosowują się do zmiany w organizacji pracy. Porębska (2024) natomiast wykazała, że wysoka samoskuteczność w połączeniu rezyliencją i pozytywną samooceną prowadzi do wyższej satysfakcji z pracy oraz obniżenia poziomu stresu zawodowego. W badaniach tych nauczyciele, którzy deklarowali pozytywny obraz siebie, częściej wskazywali na poczucie sensu pracy i większą gotowość do podejmowania nowych zadań zawodowych.

Mechanizm wzajemnego wzmacniania się obu konstruktów można opisać w kategoriach sprzężenia zwrotnego, pozytywnego – wysoka samoocena sprzyja budowaniu samoskuteczności, ponieważ jednostka wierzy, że jest w stanie skutecznie wpływać na rzeczywistość. Z kolei sukcesy zawodowe potwierdzają tę wiarę, co stabilizuje pozytywny obraz siebie (Bańka, Ratajczak i Turska, 2006). Cykl taki jest charakterystyczny dla osób, które postrzegają porażki nie jako dowód braku kompetencji, lecz jako źródło informacji i punkt wyjścia do uczenia się.

Zależność między samooceną a samoskutecznością ma również wymiar społeczny. Nauczyciele o wysokiej samoocenie chętniej dzielą się doświadczeniami zasięgają opinii i współpracują z innymi członkami zespołu, co prowadzi do wzajemnego wzmacniania poczucia kompetencji w grupie (Grzegorzewska, 2019). Zjawisko to określane bywa jako kolektywna samoskuteczność, czyli przekonanie całego zespołu o jego zdolności do realizowania zadań dydaktycznych i wychowawczych (Laskowski, 2019). W szkołach, w których klimat organizacyjny sprzyja współpracy, obserwuje się wyższy poziom samooceny indywidualnej i lepsze wyniki dydaktyczne uczniów (Wierzejska, 2017).

Czynnikiem pośredniczącym między samooceną a samoskutecznością jest także poczucie sensu pracy i identyfikacja zawodowa. Nauczyciele, którzy postrzegają swój zawód jako znaczący społecznie i zgodny z ich wartościami, wykazują większą odporność emocjonalną oraz silniejszą wiarę w własne kompetencje. Jak wskazuje Sęk (2006), poczucie sensu pełni funkcję ochronną wobec stresu, chroni przed utratą motywacji i wypaleniem, szczególnie w warunkach przeciążenia i zmian organizacyjnych. Badania Tucholskiej (2009)



potwierdzają, że nauczyciele o wysokim poczuciu sensu pracy mają wyższą samoocenę i częściej przejawiają postawę proaktywną.

Na związek między samooceną a samoskutecznością wpływa również styl radzenia sobie ze stresem. Nauczyciele, którzy w sytuacjach trudnych preferują strategie zadaniowe, zachowują większą kontrolę poznawczą i emocjonalną, co prowadzi do wzmocnienia obu zasobów (Bulik- Ogińska, 2006). Z kolei dominacja strategii emocjonalnych lub unikowych sprzyja poczuciu sprawstwa i obniżeniu samooceny. W badaniach Stanek (2021) wykazano, że styl zadaniowy jest predykatorem wyższego poziomu samoskuteczności i niższego poziomu stresu u nauczycieli szkół ponadpodstawowych.

Warto podkreślić, że oba te konstrukty mają charakter dynamiczny i podatny na kształtowanie. Samoocena i samoskuteczność rozwijają się w interakcji z doświadczeniem zawodowym, *feedbackiem* społecznym i oceną sukcesów. Interwencje psychologiczne, takie jak programy wsparcia dla nauczycieli, mentoring czy szkolenia rozwijające kompetencje emocjonalne mogą wzmacniać pozytywny obraz siebie i wiarę we własne możliwości (Porębska, 2024). W szkołach, w których wprowadzono programy superwizyjno-rozwojowe, zaobserwowano wzrost poczucia skuteczności zawodowej oraz spadek deklarowanego stresu (Grzegorzewska, 2019).

Kontekst społeczno-kulturowy ma także znaczenie dla sposobów, w jaki nauczyciele interpretują swoje kompetencje. W polskim systemie edukacji nadal silnie zakorzeniona jest kultura oceniania i porównywania wyników, co może prowadzić do nadmiernej koncentracji na błędach i deficytach (Sęk, 2006). Nauczyciele, którzy uczą się przeformułować te doświadczenia w duchu rozwoju i samodoskonalenia, zachowują wyższy poziom samoskuteczności i stabilniejszą samoocenę (Nowosad, 2023).

Triada – samoocena, samoskuteczność, styl radzenia sobie – stanowi więc zintegrowany system zasobów osobistych, który pozwala nauczycielom zachować odporność psychiczną w warunkach chronicznego stresu.

Jak wskazuje Cieślińska (2025) nauczyciele o wysokiej samoocenie i poczuciu samoskuteczności rzadziej doświadczają wypalenia zawodowego, częściej korzystają z pomocy współpracowników i szybciej wracają do równowagi emocjonalnej po sytuacjach trudnych. Podobne wnioski przedstawia Porębska (2024), podkreślając, że wewnętrzne przekonanie o własnej wartości i kompetencji jest jednym z kluczowych predyktorów zaangażowania i satysfakcji z pracy.



Związek między samooceną a samoskutecznością ma charakter obustronny, dynamiczny 40 / 143

i złożony. Wzmacnia wiarę we własne możliwości, a doświadczanie skuteczności stabilizuje pozytywny obraz siebie. Wspólnie tworzą fundament dobrostanu psychicznego i zawodowego nauczycieli, warunkując ich efektywność, odporność i zdolność adaptacji zmieniającym się systemie edukacyjnym. Zostaną szerzej omówione w kolejnym rozdziale poświęconym poczuciu efektywności zawodowej i samoskuteczności nauczycieli.



Rozdział 3. Efektywność zawodowa i samoskuteczność nauczycieli

Efektywność zawodowa i samoskuteczność to kluczowe zasoby wspierające funkcjonowanie nauczycieli. W literaturze efektywność zawodową ujmuje się jako przekonanie jednostki o skuteczności własnego działania w realizacji zadań zawodowych oraz jakości osiągniętych wyników (Laskowski, 2019). W odniesieniu do nauczycieli obejmuje ono poczucie sprawczości w zakresie przekazywania wiedzy, realizacji celów wychowawczych oraz zarządzania zespołem klasowym (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Wysoki poziom efektywności zawodowej i samoskuteczności sprzyja silniejszej motywacji do pracy, większemu zaangażowaniu oraz satysfakcji z pełnionej roli, a jednocześnie chroni przed wypaleniem zawodowym i negatywnymi konsekwencjami stresu (Muchacka-Cymerman, 2023).

3.1 Definicja i znaczenie subiektywnego poczucia efektywności zawodowej

Subiektywne poczucie efektywności zawodowej jest kluczowym aspektem psychologicznym, odnoszącym się do przekonań jednostki na temat skuteczności własnych działań zawodowych oraz jakości osiągniętych efektów. W kontekście pracy nauczycieli obejmuje ono między innymi poczucie skuteczności w przekazywaniu wiedzy, realizacji celów wychowawczych oraz zarządzaniu zespołem klasowym. Znaczenie subiektywnego poczucia efektywności zawodowej jest bardzo ważne, ponieważ wpływa na poziom motywacji, zaangażowanie w pracę, radzenie sobie ze stresem oraz ogólne zadowolenie z wykonywanego zawodu (Bandura, 1997; Laskowski, 2019).

W badaniach nad edukacją włączającą wykazano, że nauczyciele o wysokim poczuciu własnej skuteczności są bardziej zaangażowani w proces dydaktyczny, doświadczają mniejszego stresu zawodowego i większej satysfakcji z pracy, a ich uczniowie osiągają lepsze wyniki. Analizy wykorzystujące model strukturalny potwierdzają, że samoskuteczność dodatnio przewiduje satysfakcję z nauczania, rezyliencję i ogólny dobrostan nauczycieli (Wang & Gao, 2024). Badania wskazują, że obniżone poczucie skuteczności może prowadzić do spadku sensu życia i wypalenia. Pozytywny związek między poczuciem sensu a skutecznością okazał się silniejszy u kobiet (Muchacka-Cymerman, 2023). Wnioski potwierdzają, że subiektywna efektywność zawodowa nie tylko mobilizuje do działania, lecz także wspiera zdrowie psychiczne nauczycieli.



Subiektywne poczucie efektywności zawodowej rozwija się w interakcji między cechami osobowościowymi nauczyciela a kontekstem organizacyjnym. Wysoka samoocena, poczucie sensu pracy i rezyliencja sprzyjają przekonaniu o własnej skuteczności. Równocześnie duże znaczenie mają nowoczesne wyzwania, takie jak integracja technologii czy praca w zróżnicowanych klasach (różny poziom dydaktyczny, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, możliwości poznawcze uczniów). Nauczyciele, którzy wierzą w możliwość wpływu na uczniów, chętniej podejmują innowacyjne praktyki i korzystają ze wsparcia społecznego, co wzmacnia ich motywację i odporność na trudności (Tschannen-Moran, 2001).

Badania nad rezyliencją i dobrostanem zawodowym nauczycieli wskazują, że poczucie efektywności zawodowej pozostaje w ścisłym związku z przekonaniem o sensowności pracy oraz zdolnością do radzenia sobie z przeciwnościami. Wyniki badań przekrojowych i podłużnych prowadzonych wśród nauczycieli pokazują, że wysoki poziom rezyliencji sprzyja większemu zadowoleniu z pracy i mniejszemu ryzyku wypalenia. W badaniu przeprowadzonym wśród 1377 nauczycieli wychowania przedszkolnego wykazano, że rezyliencja istotnie i pozytywnie wpływa na dobrostan zawodowy, przy czym poczucie skuteczności nauczycielskiej pełni funkcję mediatora między tymi zmiennymi. Co więcej, naukowcy zaobserwowali tzw. łańcuchowy efekt mediacyjny (Farnicka, 2018). Rezyliencja zwiększa poczucie skuteczności, które z kolei podnosi kompetencje pedagogiczne i ostatecznie prowadzi do większej satysfakcji z pracy. Wyniki te potwierdzają hipotezę, że poczucie sensu i przekonanie o sprawczości wzajemnie się wzmacniają, tworząc psychologiczną barierę ochronną przed stresem i zniechęceniem.

Związki między efektywnością a rezyliencją mogą być również modulowane przez czynniki demograficzne i kontekstowe. Przytoczone badanie wykazało, że nauczyciele z większym doświadczeniem oraz osoby uczestniczące w szkoleniach z zakresu kompetencji emocjonalnych charakteryzują się wyższym poziomem rezyliencji. Oznacza to, że wzmacnianie poczucia sensu, np. poprzez refleksję nad wartościami zawodowymi czy udział w programach rozwoju osobistego, sprzyja długofalowej efektywności pracy.

Równie ważne jest różnicowanie pomiędzy poczuciem skuteczności a poczuciem sensu życia. Choć obie te zmienne są silnie skorelowane, ich funkcje psychologiczne pozostają odmienne. Poczucie sensu stanowi raczej długofalową orientację egzystencjalną, która nadaje pracy znaczenie. Poczucie skuteczności odnosi się do oceny konkretnych kompetencji i możliwości działania w danym środowisku zawodowym. Programy profilaktyczne skierowane do nauczycieli powinny obejmować zarówno elementy



wzmacniające poczucie sensu, np. poprzez budowanie świadomości misji zawodu, jak i interwencje rozwijające umiejętności radzenia sobie ze stresem i poczucie własnej skuteczności.

3.2 Teoretyczne podstawy samoskuteczności według Bandury

Teoria poczucia własnej skuteczności (*self-efficacy*) opracowana przez Alberta Bandurę (1997) stanowi istotny punkt odniesienia dla badań nad efektywnością zawodową nauczycieli. Samoskuteczność definiowana jest jako wiara jednostki we własne zdolności do skutecznego realizowania określonych zadań oraz pokonywania przeszkód. Według Bandury (1997) samoskuteczność kształtuje się na podstawie czterech źródeł:

- 1) doświadczeń osobistych – sukcesy wzmacniają poczucie własnej skuteczności, natomiast porażki mogą je obniżyć;
- 2) modelowania społecznego – obserwacja działań innych osób, zwłaszcza o podobnym profilu zawodowym;
- 3) perswazji werbalnej – informacja zwrotna od współpracowników, przełożonych czy uczniów;
- 4) reakcji emocjonalnych i fizjologicznych – odczuwane emocje (np. lęk przed oceną) mogą wpływać na przekonania o własnej skuteczności.

W ostatnich latach samoskuteczność nauczycielska zaczęła być ujmowana jako konstrukt wielowymiarowy. Tschannen-Moran definiuje ją jako przekonanie nauczyciela o zdolności do planowania i realizacji działań edukacyjnych w określonym kontekście (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Zwykle przedstawia się samoskuteczność w trzech obszarach odpowiadających specyfice codziennej pracy nauczyciela, czyli: skuteczności stosowania strategii dydaktycznych, zarządzania klasą, angażowania ucznia (Wang & Gao, 2024). Pozytywne doświadczenia, uczenie się przez obserwację oraz wspierające środowisko szkolne wzmacniają poczucie skuteczności, natomiast niepowodzenia i brak wsparcia znacząco je obniżają. Warty podkreślenia jest też związek samoskuteczności z rezyliencją. Nauczyciele przekonani o własnej skuteczności chętniej postrzegają trudności jako okazję do rozwoju. Ta perspektywa ukazuje, że wzmacnianie samoskuteczności nauczycieli powinno być kluczowym celem doskonalenia zawodowego.

Albert Bandura (1997) wskazuje cztery główne źródła, które kształtują poczucie samoskuteczności. W kontekście pracy nauczyciela każde z tych źródeł ma specyficzny wymiar praktyczny. W kontekście psychologicznym Bandura (1997) podkreślał, że mechanizmy kształtowania samoskuteczności są zakorzenione w procesach poznawczych



i społecznych. Wiara w skuteczność własnych działań wpływa na percepcję trudności, strategię radzenia sobie ze stresem oraz wytrwałość. Osoby o wysokiej samoskuteczności częściej dokonują konstruktywnej oceny sytuacji, skupiając się na możliwościach rozwiązań. Osoby o niskim poczuciu skuteczności koncentrują się na zagrożeniach i błędach. Ta asymetria poznawcza znajduje odzwierciedlenie w zachowaniach nauczycieli.

Bandura zidentyfikował główne źródła informacji kształtujące poczucie samoskuteczności:

1. doświadczenia mistrzostwa;
2. doświadczenia zastępcze (modeling);
3. perswazję werbalną;
4. stany fizjologiczne.

Sukcesy w realizacji zadań, doświadczenia mistrzostwa, dostarczają bezpośrednich dowodów kompetencji, co wzmacnia wiarę we własne możliwości. Doświadczenia zastępcze polegające na obserwowaniu innych osób wykonujących podobne zadania, mają szczególne znaczenie dla początkujących nauczycieli. Obserwacja doświadczonych kolegów redukuje lęk i wskazuje różne strategie radzenia sobie ze stresem. Komunikaty przekonujące jednostkę o jej kompetencjach, czyli perswazja werbalna, pomagają zwiększyć wiarę we własne możliwości, zwłaszcza gdy pochodzi od autorytetów. Stany fizjologiczne, takie jak poziom lęku i stresu, mogą zwiększać lub osłabiać poczucie skuteczności. Wysoki poziom pobudzenia w sytuacjach ocenianych jako zagrażające często jest interpretowany jako brak kompetencji. Źródła opisane przez Bandurę są ze sobą powiązane i wzajemnie się wzmacniają (Bandura, 1997).

Teoria samoskuteczności została rozwinięta w kontekście edukacyjnym przez Tschannen-Moran i Hoy (2001), którzy wskazali, że nauczycielska samoskuteczność jest wielowymiarowa. Obejmuje zarządzanie klasą, stosowane strategii dydaktycznych oraz angażowanie uczniów. Pojawiają się sugestie, aby uzupełnić model o wymiar, którym jest zdolność do wykorzystania technologii i innowacji. Korzystanie z narzędzi cyfrowych staje się coraz ważniejsze w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Doświadczenia mistrzostwa są najważniejszym czynnikiem wzmacniającym przekonanie o własnych kompetencjach. U nauczycieli obejmują one sukcesy dydaktyczne, pozytywne reakcje uczniów, skuteczne rozwiązania konfliktów i problemów wychowawczych czy wdrożenie nowej metody nauczania. Powtarzające się sytuacje sukcesu prowadzą do utrwalenia pozytywnego obrazu siebie jako osoby skutecznej i kompetentnej (Laskowski, 2019). Z kolei doświadczenia porażki, szczególnie w sytuacjach ocenianych

publicznie, mogą prowadzić do spadku samoskuteczności i lęku przed podejmowaniem ryzyka zawodowego.

Modelowanie polega na uczeniu się przez obserwację innych. W środowisku szkolnym stanowi ono kluczowy element rozwoju zawodowego, zwłaszcza u początkujących nauczycieli. Obserwacja bardziej doświadczonych kolegów, uczestnictwo w lekcjach otwartych czy wspólne omawianie przypadków uczniowskich wzmacniają przekonanie o własnych możliwościach (Wierzejska, 2017). Grzegorzewska (2019) podkreśla, że kultura współpracy i dzielenia się dobrymi praktykami stanowi silny predyktor wzrostu samoskuteczności nauczycielskiej.

Perswazja werbalna obejmuje pozytywne komunikaty zwrotne, które nauczyciel otrzymuje od dyrekcji, współpracowników, uczniów czy rodziców. Słowa uznania, konstruktywna informacja zwrotna i dostrzeganie efektów pracy pełnią rolę wzmocnienia pozytywnego, podnosząc wiarę we własne możliwości (Porębska, 2024). Z drugiej strony brak wsparcia lub krytyka pozbawiona kontekstu rozwojowego może obniżać samoskuteczność, szczególnie u osób z niestabilną samooceną (Tucholska, 2009).

Ostatnim źródłem są stany emocjonalno-fizjologiczne, które wpływają na interpretację własnych możliwości działania. Wysoki poziom napięcia emocjonalnego, zmęczenie czy objawy somatyczne często prowadzą do błędnej oceny kompetencji i spadku poczucia skuteczności. Nauczyciel, który doświadcza chronicznego stresu, może postrzegać swoje umiejętności jako niewystracające, nawet przy obiektywnie dobrych wynikach pracy (Bulik- Ogińska, 2006). W tym sensie dbanie o dobrostan psychiczny i równowagę emocjonalną jest jednym z warunków utrzymania wysokiej samoskuteczności zawodowej.

Samoskuteczność, zgodnie z teorią społeczno-poznawczą Bandury, powstaje nie tylko dzięki doświadczeniom mistrzostwa, modelowaniu czy perswazji, lecz także dzięki interpretacji tych doświadczeń (1997). Tschannen-Moran (2001) wskazuje, że nauczyciele oceniają swoje kompetencje w trzech aspektach: pracy dydaktycznej, wychowawczej i w aspekcie relacyjnym. Aspekty te są przez nich konfrontowane z oczekiwanymi rezultatami pracy. Wysoka samoskuteczność sprzyja wytrwałości i otwartości na innowacje, a niepowodzenia nie są interpretowane jako brak predyspozycji zawodowych.

3.3 Specyfika samoskuteczności nauczycielskiej

W literaturze podkreśla się, że samoskuteczność może mieć charakter ogólny lub specyficzny dla danego kontekstu. Samoskuteczność ogólna dotyczy przekonania o własnej zdolności do radzenia sobie z różnymi sytuacjami życiowymi, podczas



gdy samoskuteczność nauczycielska odnosi się do przekonania o skuteczności w realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych (Laskowski, 2019).

Według Tschannen-Moran (2001) samoskuteczność nauczycielska to wiara w zdolność do organizowania i realizowania działań niezbędnych do osiągnięcia pożądaných wyników nauczania i uczenia się. Odnosi się ona do kluczowych obszarów: zarządzania klasą, nauczania oraz budowania relacji z uczniami i rodzicami. Wysoka samoskuteczność nauczycielska sprawia, że pedagodzy częściej stosują strategie aktywizujące, są bardziej wytrwali i elastyczni w doborze metod pracy.

W badaniach Grzegorzewskiej (2019) wykazano, że samoskuteczność nauczycielska zależy nie tylko od indywidualnych cech jednostki, lecz także od warunków organizacyjnych szkoły. Najsilniejszymi predyktorami wysokiej samoskuteczności okazały się: wspierający klimat pracy, poczucie zaufania w zespole i styl kierowania dyrekcji oparty na dialogu. Wierzejska (2017) podkreśla, że nauczyciele pracujący w środowisku sprzyjającym autonomii i innowacjom wykazują wyższy poziom przekonania o własnej skuteczności.

Różnica między samoskutecznością ogólną a nauczycielską ma również wymiar praktyczny. Nauczyciele o wysokiej samoskuteczności ogólnej, ale niskiej nauczycielskiej, mogą radzić sobie z problemami osobistymi, a jednocześnie doświadczać trudności w pracy z uczniami. Odwrotna konfiguracja, czyli wysoka skuteczność zawodowa przy niskim poczuciu skuteczności ogólnej, prowadzi natomiast do nadmiernego utożsamiania się z rolą zawodową i ryzyka przeciążenia psychicznego (Porębska, 2024). Dlatego równowaga między oboma wymiarami stanowi ważny element dobrostanu i trwałej efektywności zawodowej.

Samoskuteczność nauczycielska odnosi się do przekonania pedagoga o własnej zdolności do wpływania na uczenie się i zachowania uczniów, organizowania efektywnego środowiska klasy oraz radzenia sobie z wyzwaniami dydaktycznymi. Badania pokazują, że poczucie skuteczności jest zróżnicowane w zależności od wymiaru pracy. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej ocenili się najwyżej w zakresie umiejętności wychowawczych, natomiast najniżej w kontaktach z rodzicami i tworzenia bezpiecznej atmosfery (Kulawska, 2017).

W badaniu porównującym nauczycieli szkół masowych i specjalnych stwierdzono, że osoby pracujące w szkołach ogólnodostępnych mają wyższą samoskuteczność, a miejsce zamieszkania oraz typ placówki, w której są zatrudnieni, różnicują poziom ich zasobów motywacyjnych i poznawczych (Nowak, 2021). Analiza przeprowadzona przez Nowak na nauczycielach z wykorzystaniem Testu Poczucia Skuteczności Chomeczyńskiej-Rubachy



wykazała, że poziom samoskuteczności nauczycieli okazał się zależny od wielkości miejscowości zamieszkania i typu szkoły (Nowak, 2021).

Istotne są także predyktory osobowościowe. Analiza przeprowadzona przez Kwiatkowskiego na grupach nauczycieli polskich i amerykańskich wykazała, że wyższe poczucie skuteczności towarzyszy nauczycielom, u których cechy Wielkiej Piątki, czyli niska neurotyczność, wysoka ekstrawersja, otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność, odpowiadają wzorcowi osobowości pedagoga (Karwowski, Strutyńska-Laskus i Boczkowska, 2023).

Wyniki te wskazują, że samoskuteczność nauczyciela jest zakorzeniona zarówno w strukturze osobowości, jak i w kontekście pracy. Kolejnym czynnikiem specyficznym dla zawodu jest gotowość do pracy w warunkach edukacji włączającej. Badania zwracają uwagę, że wysoka samoskuteczność sprzyja większemu zaangażowaniu w nauczanie dzieci o zróżnicowanych potrzebach i podnosi satysfakcję z pracy (Narkun, 2022).

Z perspektywy rozwoju kariery warto podkreślić, że poczucie skuteczności rośnie wraz z doświadczeniem i awansem zawodowym, lecz może być osłabione przez brak wsparcia instytucjonalnego, przeciążenie pracą czy negatywne relacje z otoczeniem.

Koncepcja Bandury (1997) akcentuje uniwersalny, pozytywny wpływ na podejmowanie działań i wytrwałość. Jednak niektóre badania pokazują, że w warunkach wysokiego stresu i przeciążenia obowiązkami poczucie samoskuteczności może ulegać obniżeniu niezależnie od wcześniejszych doświadczeń sukcesu. Może to oznaczać, że samoskuteczność jest konstruktem wrażliwym na czynniki środowiskowe (Jantzi & Leithwood, 2006).

Wyniki badań wskazują, że poziom samoskuteczności nauczycieli różnicuje się ze względu na staż pracy, etap edukacyjny oraz typ szkoły. Nauczyciele z dłuższym stażem pracy deklarują większą pewność w zakresie zarządzania klasą i utrzymywania dyscypliny, natomiast młodszy częściej wykazują większą elastyczność i otwartość na innowacje dydaktyczne (Wierzejska, 2017). Badania Pyżalskiego (2022) potwierdzają, że w szkołach średnich poziom samoskuteczności bywa niższy niż w szkołach podstawowych, co wiąże się z presją egzaminacyjną i trudniejszymi relacjami z młodzieżą.

Samoskuteczność nauczycieli zależy również od warunków instytucjonalnych. W szkołach o wysokim poziomie wsparcia społecznego i współpracy zespołowej nauczyciele częściej deklarują poczucie wpływu na efekty swojej pracy (Grzegorzewska, 2019). Z kolei



w placówkach o dużej rotacji kadry i hierarchicznej strukturze zarządzania poziom samoskuteczności jest niższy, co sprzyja zjawisku frustracji zawodowej (Sęk, 2006).

W badaniach Evidence Institute (2022) i ZNP (2025) zwrócono uwagę na znaczenie kontekstu społecznego i ekonomicznego – niski status finansowy i ograniczone możliwości awansu stanowią czynniki obniżające wiarę nauczycieli w możliwość realnego wpływu na rozwój uczniów. Ogińska-Bulik (2024) podkreśla, że wsparcie emocjonalne i relacyjne może działać ochronnie, kompensując braki w obszarze nagród zewnętrznych.

Samoskuteczność nauczycieli zmienia się wraz z doświadczeniem i zależy od specjalizacji. Młodzi pedagodzy, dysponujący ograniczonym doświadczeniem zawodowym i zależni od ocen zewnętrznych częściej zaniżają ocenę swoich możliwości. Nauczyciele z długim stażem wykazują większą pewność siebie w organizowaniu pracy klasy. Mentorzy, coaching i społeczność praktyków (zespoły przedmiotowe) pomagają podnosić poczucie skuteczności, podobnie jak refleksja nad praktyką i postrzeganie trudności jako szansy na rozwój własny i doskonalenie warsztatu pracy. Wzrost wymaga jednak aktywnego uczenia się i wsparcia.

3.4 Uwarunkowania i znaczenie poczucia samoskuteczności w funkcjonowaniu nauczycieli

Samoskuteczność nauczycieli jest konstruktem o dużym znaczeniu praktycznym, łączącym wymiar poznawczy, emocjonalny i społeczny. Stanowi jeden z głównych czynników determinujących jakość pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz ogólny dobrostan zawodowy.

Badania wskazują, że wysoka samoskuteczność sprzyja większej satysfakcji z pracy, niższemu poziomowi wypalenia zawodowego oraz wyższej odporności psychicznej (Bulik-Ogińska, 2006). Nauczyciele, którzy wierzą w swoje możliwości, skuteczniej regulują emocje, częściej podejmują działania zadaniowe i potrafią utrzymywać zaangażowanie nawet w obliczu trudności.

Z drugiej strony niski poziom samoskuteczności wiąże się z lękiem przed oceną, unikaniem wyzwań i wyższym ryzykiem wyczerpania emocjonalnego (Tucholska, 2009). Badania Porębskiej (2024) pokazują, że samoskuteczność pełni rolę bufora stresu, a więc pośredniczy między wymaganiami środowiska pracy a dobrostanem psychicznym. Nauczyciele o wysokiej samoskuteczności wykazują mniejszą podatność na negatywne skutki stresu, lepiej wykorzystują wsparcie społeczne i szybciej odzyskują równowagę po sytuacjach trudnych.



Znaczenie samoskuteczności wykracza poza jednostkowe doświadczenie. Wysoka samoskuteczność nauczycieli przyczynia się do lepszego klimatu klasy i wyższych osiągnięć uczniów (Wierzejska, 2017). Nauczyciele przekonani o swojej skuteczności chętniej stosują strategie aktywizujące, budują relacje oparte na zaufaniu i tworzą środowisko sprzyjające uczeniu się.

Uwarunkowania poczucia samoskuteczności obejmują zarówno czynniki indywidualne (osobowość, samoocena, rezyliencja), jak i organizacyjne (styl zarządzania, klimat szkoły, wsparcie społeczne). Badania Grzegorzewskiej (2019) wykazują, że w szkołach promujących współpracę i komunikację nauczyciele częściej doświadczają wzrostu samoskuteczności. Z kolei Porębska (2024) zwraca uwagę na znaczenie relacji z przełożonymi. Styl wspierający i konstruktywna informacja zwrotna podnoszą poczucie skuteczności i motywację do rozwoju.

Na poziomie interwencji szczególne znaczenie mają programy mentoringu, superwizji i coachingu edukacyjnego, które umożliwiają nauczycielom analizę własnych doświadczeń i wzmacnianie przekonań o kompetencjach. Wierzejska (2017) wskazuje, że udział w tego typu formach wsparcia przyczynia się do obniżenia poziomu stresu i wzrostu efektywności pracy.

Samoskuteczność stanowi więc kluczowy element funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Wysokie przekonanie o własnej skuteczności nie tylko zwiększa efektywność nauczania, lecz także chroni przed negatywnymi konsekwencjami stresu zawodowego i wypalenia. W kontekście zmian systemowych i rosnących oczekiwań społecznych rozwijanie samoskuteczności nauczycieli powinno stać się jednym z priorytetów polityki edukacyjnej i profilaktyki zdrowia psychicznego w zawodzie nauczyciela.

3.5 Skuteczność zawodowa i poczucie samoskuteczności nauczycieli

Efektywność zawodowa nauczyciela nie jest jedynie sumą wyników uczniów na testach, lecz złożonym efektem jego zachowań, wiedzy, postaw i relacji. Bandura (1997) podkreśla, że jednostka, planując i wykonując działania, kieruje się przekonaniem o własnej skuteczności. To właśnie przekonanie, samoskuteczność, decyduje, jakie cele wybieramy, ile wysiłku wkładamy i jak długo wytrwamy mimo trudności. Obejmuje to cały zestaw zachowań nauczyciela, czyli sposób prezentowania treści, organizację środowiska szkolnego, jakość relacji interpersonalnych oraz umiejętność motywowania i wspierania uczniów. Nauczyciel o wysokiej samoskuteczności częściej stosuje zróżnicowane metody nauczania, stawia sobie ambitne cele, a niepowodzenia traktuje jako informację zwrotną,



a nie dowód braku umiejętności. Z kolei niska samoskuteczność sprzyja rezygnacji i bierności, co może obniżać efektywność pracy i satysfakcję zawodową.

W literaturze podkreśla się, że na efektywność składają się zarówno cechy indywidualne (wiedza przedmiotowa, kompetencje dydaktyczne, osobowość), jak i czynniki sytuacyjne (klimat szkoły, wsparcie dyrekcji, zasoby materialne).

Wysoki poziom samoskuteczności nauczyciela wiąże się z wieloma pozytywnymi skutkami. Sprzyja on między innymi stosowaniu nowatorskich i zróżnicowanych metod pracy. Nauczyciele przekonani o swojej skuteczności chętniej eksperymentują, dobierają aktywizujące techniki dydaktyczne, dostosowują metody do zróżnicowania potrzeb uczniów i efektywnie organizują proces uczenia się. Osoby z wysokim poziomem samoskuteczności ustawiają sobie również ambitne, ale realistyczne cele, a napotykanne przez siebie przeszkody interpretują jako wyzwanie, a nie porażkę. Z tego powodu łatwiej utrzymują wysoki poziom motywacji wewnętrznej i większą wytrwałość w dążeniu do celu, nawet jeśli początkowe wyniki nie są zadowalające. Wysoka samoskuteczność wiąże się też lepszymi umiejętnościami radzenia sobie ze stresem. Nauczyciele, którzy wierzą w swoją sprawczość, częściej stosują strategie radzenia sobie ze stresem skoncentrowane na zadaniu. Pozwala to efektywnie zarządzać obciążeniami i minimalizować negatywne skutki stresu. (Buczak, 2024)

Niskie poczucie samoskuteczności może prowadzić do rezygnacji z podejmowania trudnych zadań, unikania nowości i utrzymywania nieskutecznych praktyk dydaktycznych. Osoby o słabej wierze w swoje kompetencje skłonne są do interpretowania niepowodzeń jako dowodu braku talentu czy predyspozycji, a nie jako okazji do rozwoju. W efekcie częściej odczuwają bezradność, spada ich satysfakcja z pracy i wzrasta ryzyko rozwoju wypalenia zawodowego. Maslach i Leiter (2016) podkreślają, że w zawodach opartych na intensywnym kontakcie z ludźmi, takich jak edukacja, połączenie wysokich wymagań z niskimi zasobami może prowadzić do chronicznego wyczerpania i cynizmu. Trzy wymiary wypalenia, którymi są wyczerpanie, depersonalizacja i obniżone poczucie dokonań, mają bezpośrednie przełożenie na pogorszenie efektywności pracy nauczyciela.

Istotny wpływ na poziom samoskuteczności mają także cechy osobowości, w tym sumienność i stabilność emocjonalna (Czerw 2014). Nauczyciele sumienni lepiej planują pracę i konsekwentnie dążą do realizacji zadań, co wzmacnia wiarę we własne możliwości. Stabilność emocjonalna pozwala natomiast na konstruktywne reagowanie na trudne sytuacje oraz ogranicza ryzyko wchodzenia w konflikty z uczniami czy rodzicami.



W badaniach Bajcar, Borkowskiej, Czerw, Gąsiorowskiej (2011) wykazano, że satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną jest wyraźnie powiązana z poczuciem własnej skuteczności; osoby, które oceniały siebie jako kompetentne, częściej odczuwały spełnienie i zadowolenie z wykonywanych zadań.

Na rozwój samoskuteczności wpływają również czynniki organizacyjne. Po pierwsze, kultura szkoły sprzyjająca współpracy, wzajemnemu wsparciu i dzieleniu się doświadczeniem wzmacnia przekonania nauczycieli o ich kompetencjach. Obserwacja pracy bardziej doświadczonych kolegów, uczestnictwo w mentoringu i regularna, konstruktywna informacja zwrotna stanowią ważne źródło modelowania (Bandura, 1997). Po drugie, możliwości rozwoju zawodowego oraz dostęp do nowoczesnych narzędzi i materiałów dydaktycznych podnoszą poczucie kompetencji. Z kolei brak zasobów i wsparcia sprzyja frustracji i może obniżać samoskuteczność. Benevene, De Stasio i Fiorilli (2020) podkreślają, że dobrostan nauczycieli zależy od równowagi między wymaganiami a posiadanymi zasobami, zarówno emocjonalnymi jak i materialnymi.

Efektywność zawodowa zależy więc w dużej mierze od poziomu skuteczności nauczyciela. Wysokie poczucie sprawczości sprzyja aktywności, wytrwałości, kreatywności i gotowości do podejmowania wyzwań. Z tego powodu środowisko szkoły powinno sprzyjać rozwojowi samoskuteczności przez systematyczne szkolenia, mentoring, organizację pracy oraz wspieranie kultury wzajemnego zaufania i współpracy.

3.6 Wypalenie zawodowe nauczycieli

Wypalenie zawodowe jest złożonym syndromem, który ujawnia się w reakcji na długotrwałe chroniczne stresory związane z pracą. Dotyka przede wszystkim osób zatrudnionych w zawodach opartych na intensywnym kontakcie z innymi ludźmi na przykład opiekunów, pracowników służby zdrowia, nauczycieli. Maslach i Leiter (2016) definiują je jako psychologiczną odpowiedź na chroniczne stresory interpersonalne.

Badacze wyróżniają zasadnicze wymiary wypalenia, rozumiane jako subiektywne poczucie braku energii i zasobów, cynizm, depersonalizacja, przejawiające się dystansowaniem od uczniów i negatywnymi postawami wobec pracy, a także obniżone poczucie dokonań, czyli przekonanie o nieskuteczności własnych działań.

W środowisku szkolnym wypalenie może prowadzić do utraty zaangażowania, obniżenia jakości relacji z uczniami i rodzicami oraz spadku satysfakcji zawodowej. W profesjach



skoncentrowanych na pomaganiu normy kulturowe wymuszają „poświęcenie siebie” i stawianie potrzeb innych ponad swoimi.

Maslach i Leiter zwracają uwagę, że praca nauczyciela często odbywa się w warunkach dużych wymagań i niedostatecznych zasobów materialnych i emocjonalnych. Nauczyciele są zobligowani do długich godzin pracy, ciągłej gotowości, a ich odpowiedzialność za wyniki uczniów i reagowanie na potrzeby rodziców oraz administracji sprawia, że organizacyjny rachunek zysków i strat bywa niekorzystny. Chroniczny brak równowagi między nakładanym obciążeniem a możliwościami regeneracji jest jednym z podstawowych czynników rozwoju wypalenia (Leiter & Maslach, 2016).

W literaturze opisuje się trzy fazy rozwoju syndromu wypalenia (Leiter & Maslach, 2016).

- faza wyczerpania emocjonalnego, w której dominują uczucie zmęczenia i utraty energii życiowej;
- faza depersonalizacji, charakteryzująca się dystansem emocjonalnym od uczniów;
- faza obniżonego poczucia dokonań, kiedy nauczyciel zaczyna postrzegać swoją pracę jako nieskuteczną, a siebie jako niekompetentnego.

W kontekście szkolnym konsekwencje wypalenia obejmują spadek jakości nauczania, ograniczoną gotowość do innowacji, częste konflikty interpersonalne oraz zwiększoną absencję chorobową.

Istnieją liczne czynniki predysponujące nauczycieli do wypalenia. Należą do nich między innymi: niskie poczucie samoskuteczności, brak kontroli nad organizacją pracy i programem nauczania, duża liczebność klas, nadmiar obowiązków administracyjnych, konflikty w miejscu pracy, brak wsparcia społecznego. Badania wskazują, że wysoka samoskuteczność pełni funkcję protekcyjną, bo nauczyciele przekonani o swoich kompetencjach skuteczniej radzą sobie z trudnościami, postrzegają je jako wyzwania do pokonania. Środowisko szkolne, choć stanowi źródło satysfakcji, może generować także stres, który przekracza zdolności adaptacyjne jednostki (Sęk, 2006).

Warto podkreślić również rolę zarządzania organizacją szkoły. Organy prowadzące i dyrektorzy mogą przeciwdziałać wypaleniu poprzez tworzenie sprzyjającego klimatu pracy, w którym nauczyciele mają realny wpływ na podejmowane decyzje, czują się doceniani i mają możliwość rozwoju zawodowego. Transparentność komunikacji, jasne oczekiwania i wsparcie w trudnych sytuacjach pomagają ograniczyć poczucie braku kontroli, które jest jednym z czynników rozwoju wypalenia. Systemowa zmiana w podejściu



do oceny pracy nauczycieli, od skoncentrowanej na wynikach testów w kierunku oceny procesów i postępów, może zmniejszyć presję i sprzyjać utrzymaniu motywacji.

3.7 Salutogenetyczna perspektywa zdrowia nauczyciela

Klasyczne modele zdrowia psychicznego w zawodzie nauczyciela koncentrują się głównie na czynnikach ryzyka i patologiach, takich jak stres czy wypalenie. Alternatywą jest podejście salutogenetyczne zaproponowane przez Aarona Antonovsky'ego, które skupia się na źródłach zdrowia i odporności. Antonovsky sformułował pojęcie „poczucia koherencji”, definiując je jako trwałe, choć dynamiczne przekonanie, że otaczający świat jest zrozumiały, zarządzalny i sensowny. Według tej koncepcji osoby o silnym poczuciu koherencji postrzegają wydarzenia życiowe jako uporządkowane, przewidywalne i zrozumiałe, wierzą, że posiadają zasoby do radzenia sobie z wyzwaniami oraz znajdują głębsze znaczenie w tym, co robią. Poczucie koherencji łączy w sobie optymizm i poczucie kontroli, stanowiąc jednocześnie centralny element salutogenetycznego modelu zdrowia. (Antonovsky, 2005)

Zastosowanie salutogenetycznej perspektywy w edukacji pozwala spojrzeć na zdrowie nauczycieli nie tylko jako brak choroby czy wypalenia, ale jako aktywne kształtowanie zasobów psychicznych. Nauczyciele o silnym poczuciu koherencji są mniej podatni na stres i lepiej radzą sobie z nieprzewidywalnymi sytuacjami w pracy. Badania potwierdzają, że wysoki poziom koherencji wiąże się z mniejszą częstością objawów depresji i lepszym dobrostanem psychicznym w populacjach narażonych na wysokie obciążenie stresem. W kontekście grupy zawodowej nauczycieli można zakładać, że silne poczucie koherencji będzie pełniło podobną rolę, a więc umożliwi interpretację trudnych sytuacji jako wyzwań rozwijających osobę, zwiększy wiarę w dostępność zasobów własnych i społecznych oraz nada sens codziennym obowiązkom.

Rozwijanie poczucia koherencji wśród nauczycieli wymaga działań na poziomie indywidualnym i systemowym. Pomocne mogą być interwencje psychologiczne, które sprzyjają refleksji nad wartościami osobistymi, umiejętnościami reinterpretowania zdarzeń oraz budowania strategii radzenia sobie ze stresem. Na poziomie organizacyjnym ważne jest tworzenie warunków, które wzmacniają komponent zdolności zarządzania poprzez adekwatne zasoby, jasną strukturę organizacyjną i możliwość wpływania na decyzje. Podkreślanie sensu wykonywanej pracy i jej znaczenia społecznego będzie budowało kulturę szkoły opartą na wartościach. (Bańka, Ratajczak i Turska, 2006)

Integracja salutogenetycznej perspektywy z teorią samoskuteczności wskazuje na korzystny efekt współwystępowania tych dwóch konstruktów. Poczucie koherencji pomaga



nauczycielom lepiej interpretować wyzwania i znajdować sens wykonywanej pracy. 54 / 143
Poczucie samoskuteczności pozwala adekwatnie reagować i podejmować działania. Razem tworzą one fundament zdrowia psychicznego i efektywności zawodowej.

W kontekście salutogenetycznego modelu zdrowia, samoskuteczność można uznać za jeden z kluczowych zasobów sprzyjających zachowaniu dobrostanu i przeciwdziałaniu negatywnym skutkom stresu zawodowego. Nauczyciele o wysokim poziomie samoskuteczności charakteryzują się silniejszym poczuciem koherencji, co pozwala im postrzegać trudne sytuacje jako zrozumiałe, sensowne i możliwe do opanowania (Heszen, 2013). Taki sposób interpretacji doświadczeń sprzyja elastycznemu reagowaniu na napięcia, wzmacnia poczucie sprawstwa oraz stanowi bufor chroniący przed wypaleniem zawodowym.

Współczesne badania wskazują, że samoskuteczność nauczycieli jest istotnym predykatorem odporności psychicznej (rezyliencji) oraz subiektywnego dobrostanu (Bulik-Ogińska, 2006). Osoby przekonane o własnej skuteczności częściej sięgają po strategie zadaniowe, wykazują większą wytrwałość w realizacji celów i potrafią konstruktywnie przekształcać porażki w doświadczenia rozwojowe (Sęk, 2006). Wysoka samoskuteczność wiąże się także z tendencją do pozytywnego utrzymania poczucia sensu pracy, co ma bezpośredni wpływ na satysfakcję zawodową i relacje z uczniami (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna, 2007)



Rozdział 4. Metodologia badań własnych

4.1 Przedmiot badań i cel pracy

4.1.1 Przedmiot badań

Przedmiotem badań niniejszej pracy są psychologiczne uwarunkowania funkcjonowania zawodowego nauczycieli, w szczególności subiektywne poczucie efektywności zawodowej i samoskuteczność, rozpatrywane w odniesieniu do poziomu samooceny oraz stylów radzenia sobie ze stresem. Badanie uwzględnia także wybrane zmienne demograficzne i zawodowe, takie jak: poziom nauczania, staż pracy, wymiar etatu, stopień awansu zawodowego, pełnione funkcje szkolne, zgodność nauczanego przedmiotu z kierunkiem kształcenia czy posiadanie dodatkowych kwalifikacji pedagogicznych.

4.1.2 Cel pracy

Celem niniejszej pracy jest zidentyfikowanie zależności między poziomem samooceny oraz stylami radzenia sobie ze stresem a subiektywnym poczuciem efektywności zawodowej i samoskutecznością w grupie nauczycieli oraz zidentyfikowanie związków między zmiennymi, aby określić predykatory efektywności zawodowej nauczycieli.

Praca ma na celu także zbadanie, czy i w jaki sposób wybrane zmienne demograficzne i zawodowe – takie jak poziom nauczania, stopień awansu zawodowego, pełnienie funkcji wychowawcy czy wymiar zatrudnienia – różnicują poziom efektywności zawodowej i poczucia własnej skuteczności nauczycieli.

4.2 Pytania badawcze i hipotezy badawcze

4.2.1 Pytania badawcze

Na podstawie przeglądu literatury i obserwacji empirycznych sformułowano następujące pytania badawcze:

P1. Czy istnieje związek między poziomem samooceny nauczycieli a ich subiektywnym poczuciem efektywności zawodowej i samoskutecznością?

P2. Czy istnieje związek między stylami radzenia sobie ze stresem a subiektywnym poczuciem efektywności zawodowej i samoskutecznością nauczycieli?

P3. Czy istnieją istotne różnice w poziomie subiektywnego poczucia efektywności zawodowej i samoskuteczności wśród nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych?

P4. Czy poziom wykształcenia i stopień awansu zawodowego mają związek z subiektywnym poczuciem efektywności zawodowej i samoskuteczności nauczycieli?

P5. Czy pełnienie funkcji wychowawcy ma związek z wyższym poziomem poczucia efektywności zawodowej i samoskuteczności?

P6. Czy nauczyciele pełniący funkcje dodatkowe (np. opiekuna samorządu, opiekuna wolontariatu, szkolnego rzecznika praw ucznia) różnią się poziomem efektywności zawodowej i samoskuteczności od nauczycieli niepełniących takich ról?

P7. Czy zgodność nauczanego przedmiotu z kierunkiem wykształcenia ma związek z poziomem subiektywnego poczucia skuteczności zawodowej i samoskuteczności nauczycieli?

P8. Czy nauczyciele posiadający dodatkowe kwalifikacje pedagogiczne (kursy, studia podyplomowe) wykazują wyższe poczucie efektywności zawodowej i samoskuteczności?

P9. Czy przeciążenie godzinowe (np. praca w wymiarze powyżej pełnego etatu) ma związek z niższym poziomem subiektywnego poczucia efektywności zawodowej i samoskuteczności?

P10. Czy staż pracy różnicuje poziom efektywności zawodowej i samoskuteczności nauczycieli?

P11. Czy istnieją różnice w poziomie efektywności zawodowej i samoskuteczności w zależności od nauczanego przedmiotu (np. humanistyczne a ścisłe, 5 godzin w tygodniu a 1 godzina w tygodniu z klasą)?

P12. Czy nauczyciele uczący więcej niż jednego przedmiotu wykazują niższe poczucie skuteczności niż ci, którzy specjalizują się w jednej dziedzinie?

P13. Czy miejsce pracy (miasto vs wieś) różnicuje poziom subiektywnego poczucia efektywności zawodowej nauczycieli?

P14. Czy dodatkowe obciążenie wynikające z pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma związek z poziomem subiektywnego poczucia efektywności zawodowej i samoskuteczności nauczycieli?



4.2.2 Hipotezy badawcze

H1: Im wyższa samoocena nauczycieli, tym wyższe subiektywne poczucie efektywności zawodowej.

H2: Im wyższy styl radzenia sobie ze stresem tym większe poczucie efektywności zawodowej i samoskuteczności nauczycieli.

H3: Nauczyciele szkół ponadpodstawowych i podstawowych różnią się istotnie poziomem efektywności zawodowej i samoskuteczności.

H4: Nauczyciele z wyższym stopniem awansu zawodowego wykazują wyższy poziom efektywności zawodowej niż nauczyciele początkujący.

H5: Nauczyciele pełniący funkcję wychowawcy mają wyższy poziom efektywności zawodowej i samoskuteczności niż ci, którzy nie pełnią takich funkcji.

H6: Pełnienie dodatkowych funkcji (mentora, opiekuna wolontariatu) jest powiązane z poczuciem efektywności zawodowej i samoskuteczności nauczycieli.

H7: Nauczyciele uczący przedmiotów zgodnie ze swoim pierwszym wykształceniem mają wyższy poziom efektywności zawodowej niż nauczyciele, którzy uczą dzięki dodatkowym studiom podyplomowym.

H8: Nauczyciele posiadający dodatkowe kwalifikacje pedagogiczne cechują się wyższym poziomem efektywności zawodowej i samoskuteczności.

H9: Nauczyciele pracujący w wymiarze przekraczającym etat wykazują niższy poziom efektywności zawodowej i samoskuteczności.

H10. Nauczyciele z dłuższym stażem pracy wykazują wyższe poczucie efektywności zawodowej i samoskuteczności.

H11: Nauczyciele przedmiotów humanistycznych cechują się wyższym poziomem efektywności zawodowej i samoskuteczności.

H12: Nauczyciele uczący kilku przedmiotów mają niższy poziom efektywności zawodowej i samoskuteczności.

H13: Nauczyciele pracujący w szkołach wiejskich mają wyższe poczucie efektywności zawodowej i samoskuteczności niż nauczyciele pracujący w miastach.



H14: Nauczyciele pracujący z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi wykazują niski poziom efektywności zawodowej i samoskuteczności.

4.3 Zmienne badawcze

Zmienne zależne:

- subiektywne poczucie efektywności zawodowej (wynik kwestionariusza PEZ)
- poczucie samoskuteczności (wynik w skali GSES)

Zmienne niezależne:

- poziom samooceny (wynik w skali samooceny SES)
- style radzenia sobie ze stresem: zadaniowy, emocjonalny unikowy (wyniki CISS)

Zmienne opisujące sytuację zawodową:

- zmienne demograficzne (wiek, płeć);
- charakterystyki aktywności zawodowej (staż pracy, stopień awansu, poziom nauczania, wymiar etatu);
- pełnione role i zadania w szkole (funkcja wychowawcy, pełnienie funkcji dodatkowych, praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi);
- kontekst organizacyjny (typ szkoły, miejsce pracy -wieś, miasto, zgodność nauczanego przedmiotu z pierwszym kierunkiem wykształcenia, posiadanie dodatkowych kwalifikacji).

4.4 Zastosowane narzędzia badawcze

1. Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych – CISS

Autorzy: N. S. Endler, J. D. A. Parker; adaptacja polska: Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak.

2. Uogólniona Skala Własnej Skuteczności – GSES

Autorzy: R. Schwarzer, M. Jerusalem; adaptacja: Z. Juczyński.

3. Skala Samooceny – SES

Autor: M. Rosenberg; adaptacja: I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna.

4. Skala autorska – deklaracja subiektywnego poczucia efektywności zawodowej – np.: „Na ile skutecznie radzę sobie z zadaniami zawodowymi jako nauczyciel(ka)? (1 – bardzo nieskutecznie, 5 – bardzo skutecznie)”.

4.4.1 Pomiar samooceny – Skala Samooceny SES Rosenberga

Do pomiaru globalnej samooceny najczęściej wykorzystuje się Skalę Samooceny SES (*Self Esteem Scale*) Morrisa Rosenberga. Polska adaptacja została przygotowana przez Dzwonkowską, Lachowicz-Tabaczek i Łagunę (2007) i od lat jest wykorzystywana do badania różnych grup zawodowych.

SES pozwala ocenić globalną samoocenę jednostki, czyli ogólną, pozytywną lub negatywną orientację wobec własnej osoby. Skala obejmuje zarówno komponenty emocjonalne, jak i poznawcze. W grupie zawodowej nauczycieli narzędzie to umożliwia analizę postrzegania własnych możliwości w obszarach takich jak: prowadzenie lekcji, budowanie relacji z uczniami, zarządzanie klasą i komunikacja (Laskowski, 2019).

Polska wersja SES zawiera 10 pozycji ocenianych w czterostopniowej skali Likerta. Tendencyjność odpowiedzi jest eliminowana przez twierdzenia odwrotnie kodowane. Wynik surowy jest standaryzowany. Skala stenowa pozwala przypisać poziom samooceny do przedziałów: bardzo niska, niska, przeciętna, wysoka i bardzo wysoka (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna, 2007). Przykładowo nauczyciel z wynikiem wysokim może cechować się większą pewnością siebie i skutecznością podczas prowadzenia rozmów z rodzicami uczniów, podczas gdy nauczyciel z wynikiem niskim może przeżywać większy stres w takiej sytuacji i unikać omawiania trudnej sytuacji, żeby nie narazić się na konfrontację.

SES jest powszechnie stosowana w badaniach grupy zawodowej nauczycieli, ponieważ umożliwia uchwycenie związku między samooceną a innymi aspektami pracy zawodowej w szkole. W badaniach przeprowadzonych przez Łagunę (2015) wykazano, że nauczyciele o wyższej samoocenie efektywniej radzą sobie z wykonywaniem pracy, są bardziej odporni na stres i wykazują zdecydowanie większe zaangażowanie zawodowe.

Wykorzystanie narzędzia SES Rosenberga umożliwi zbadanie, jak globalne poczucie własnej wartości wpływa na style radzenia sobie ze stresem oraz poczuciem własnej skuteczności.

W ostatnich latach obok Skali Samooceny Rosenberga w badaniach nad dobrostanem nauczycieli pojawiają się propozycje narzędzi pomiarowych. Buczak (2024) zaprezentowała autorską Skalę Samopoczucia Nauczycieli, która została skonstruowana w oparciu o model dobrostanu Erika Allarda i dostosowana do warunków szkolnych. Skala obejmuje wymiary: warunki szkolne, relacje interpersonalne, możliwości samorealizacji. Łącznie liczy 16 pozycji. Badania przeprowadzone na grupie 382 nauczycieli potwierdziły jej



satysfakcjonujące właściwości psychometryczne. W odróżnieniu od SES Rosenberga Skala Samooceny Nauczycieli Buczak mierzy także zdrowie fizyczne, społeczne i warunki życia.

Mimo że większość badań wskazuje na dodatni związek pomiędzy samooceną a funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli (Rosenberg, 2018; Skaalvik, 2010), istnieją również doniesienia o braku takiej zależności. W badaniach Brouwersa i Tomica (Brouwers i Tomic, 2000) samoocena nie była predykatorem satysfakcji z pracy, jeśli nauczyciele funkcjonowali w środowisku o niskim poziomie wsparcia. Sugeruje to, że czynniki kontekstowe mogą modulować wpływ samooceny na efektywność zawodową.

4.4.2 Pomiar subiektywnego poczucia efektywności zawodowej – autorski kwestionariusz (PEZ)

Na potrzeby przeprowadzanego badania i niniejszej pracy opracowano własny kwestionariusz do pomiaru subiektywnego poczucia efektywności zawodowej nauczycieli. Kwestionariusz nie posiadał wcześniej opisanych wskaźników rzetelności ani trafności. W niniejszym badaniu przeprowadzono więc wstępną ocenę jego właściwości (ocenę rzetelności wewnętrznej przy użyciu współczynników α Cronbacha i ω McDonalda; analizę mocy dyskryminacyjnej poszczególnych pozycji; eksploracyjną analizę czynnikową służącą ocenie trafności teoretycznej [czynnikowej]. Zakres tych analiz odpowiada standardom wstępnej walidacji narzędzi psychologicznych, ale ogranicza się do próby opisanej w niniejszej pracy. Celem narzędzia jest zidentyfikowanie przekonań nauczycieli na temat skuteczności ich pracy oraz zadowolenia z osiągniętych rezultatów.

Kwestionariusz zawiera trzy twierdzenia oceniane w pięciostopniowej skali Likerta. Wartość 1 oznacza całkowitą niezgodę, a 5 całkowitą zgodę z prezentowanym twierdzeniem.

	nie (1)	raczej nie (2)	ani tak, ani nie (3)	raczej tak (4)	tak (5)
Wierzę, że potrafię skutecznie przekazać wiedzę moim uczniom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jestem zadowolony(-a) z efektów swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uważam, że moje działania jako nauczyciela przynoszą zamierzone efekty.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kwestionariusz autorski PEZ Pomiar subiektywnego poczucia efektywności zawodowej



Uzyskane wyniki pozwalają zbadać związki subiektywnego poczucia efektywności ze stylami radzenia sobie ze stresem oraz poczuciem własnej skuteczności.

W celu weryfikacji kwestionariusza przeprowadzona została analiza psychometryczna, obejmująca ocenę rzetelności i trafności narzędzia.

Kwestionariusz poczucia efektywności zawodowej (PEZ) charakteryzował się satysfakcjonującymi wartościami współczynników zgodności wewnętrznej α Cronbacha ($\alpha = 0,67$) oraz ω McDonalda ($\omega = 0,70$). Średni wynik na skali wyniósł $M = 12,38$, przy odchyleniu standardowym $SD = 1,54$ oraz wartościach minimalnej 8 i maksymalnej 15. Średni wynik dla pozycji testowej wynosił $M = 4,13$ ($SD = 0,51$). Tabela 1 zawiera informacje na temat wskaźnika mocy dyskryminacyjnej oraz zmiany wartości współczynników α i ω po usunięciu danej pozycji testowej. Itemy nr 2 oraz 3 charakteryzują się dobrą mocą dyskryminacyjną, natomiast item 1 wykazuje wartość niską, choć akceptowalną.

Podsumowując, zebrane dane wskazują na satysfakcjonującą rzetelność stworzonego narzędzia.

Tabela 1 Moc dyskryminacyjna pozycji testowych oraz zmiany wartości współczynników α i ω po usunięciu danej pozycji

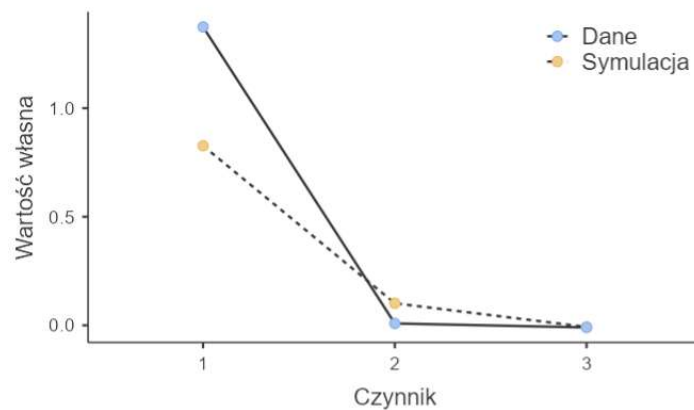
Pozycje testowe	M	SD	r	Po usunięciu danej pozycji	
				α Cronbacha	ω McDonalda
Pozycja 1	4,41	0,56	0,29	0,77	0,77
Pozycja 2	3,99	0,72	0,60	0,39	0,40
Pozycja 3	3,98	0,70	0,58	0,43	0,44

Adnotacja. $N = 111$; M – średnia; SD – odchylenie standardowe; r – wskaźnik mocy dyskryminacyjnej – korelacja pozycji w wyniku ogólnym.

Ze względu na małą liczbę itemów trafność teoretyczna narzędzia została zweryfikowana przy pomocy eksploracyjnej analizy czynnikowej metodą osi głównych (PAF; Hovard, 2016). Test sferyczności Bartleeta okazał się istotny statystycznie, $\chi^2(3) = 64,69$, co potwierdza istnienie związków między zmiennymi; natomiast miara adekwatności doboru próby wynosiła $KMO = 0,57$, co należy uznać za wartość niską. Wartości własne czynników oraz wykres osypiska wraz z analizą równoległą (rysunek 1) sugerowały, że narzędzie

mierzy jeden czynnik latentny, co jest zgodne z przyjętymi założeniami teoretycznymi. W przypadku pozycji nr 2 oraz 3 obserwowano wysokie ładunki czynnikowe, o wartościach odpowiednio 0,82 i 0,77, natomiast pozycji nr 1 charakteryzowała się słabym związkiem z czynnikiem latentnym (wartość własna 0,33).

Rysunek 1 Wykres osypiska wraz z linią analizy równoległej



Adnotacja. $N = 111$; wartości własne dla kolejnych czynników: 1,37, 0,01, -0,01.

Zgromadzone dane dostarczają wstępnych dowodów na potwierdzenie akceptowalnej trafności teoretycznej (czynnikowej) narzędzia w badanej próbie. Wyniki te należy traktować jako etap wstępnej walidacji, która wymaga dalszej weryfikacji na większych, zróżnicowanych próbach oraz wykorzystania także innych wskaźników trafności np. trafności zbieżnej i różnicowej. Konieczne jest, jednakże przeprowadzenie dalszych analiz, zwłaszcza weryfikacja związków z innymi zmiennymi metodą analizy macierzy korelacji oraz wykonanie analizy różnic międzygrupowych lub zmian nieprzypadkowych wyniku testu.

W celu szerszego osadzenia wyników uzyskanych za pomocą kwestionariusza PEZ warto odnieść je do innych badań.

4.4.3 Pomiar samoskuteczności – Uogólniona Skala Własnej Skuteczności GSES

Samoskuteczność odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu efektywności zawodowej nauczycieli, wpływając na ich motywację, wytrwałość oraz zdolność do radzenia sobie z wyzwaniami pracy. Do mierzenia ogólnego poczucia samoskuteczności wykorzystuje się w badaniach GSES (*General Self-Efficacy Scale*), opracowaną przez Schwarzera i Jerusalema. Polską adaptację przeprowadził Juczyński i współpracownicy (Juczyński, 1999). Skala ta pozwala na ocenę ogólnych przekonań jednostki o własnej

skuteczności, które mają znaczenie w kontekście opisanego w podrozdziale

1.3.1 subiektywnego poczucia efektywności zawodowej.

GSES składa się z 10 stwierdzeń oceniających przekonanie jednostki o zdolności do skutecznego działania w różnych sytuacjach. Badani udzielają odpowiedzi w czterostopniowej skali Likerta. Wynik całkowity mieści się w przedziale 10–40 i odzwierciedla poziom samoskuteczności. Im wyższy wynik, tym wyższa samoskuteczność. W kontekście nauczycieli GSES może być stosowana do analizy ogólnej pewności siebie (Luszczynska, Scholz i Schwarzer, 2010). Badania wskazują, że nauczyciele z wysokim poziomem samoskuteczności, mierzonej za pomocą GSES, lepiej radzą sobie ze stresem zawodowym (Tschannen-Moran, 2001).

4.5 Metoda badań

Badania mają charakter ilościowy. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem standaryzowanych narzędzi psychometrycznych – Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych – CISS, Uogólniona Skala Własnej Skuteczności GSES, Skala Samooceny – SES oraz deklaracji subiektywnego poczucia efektywności zawodowej respondentów, mierzonej skalą autorską.

Analiza zostanie przeprowadzona z wykorzystaniem oprogramowania Jamovi.

4.6 Procedura badania

Do badań zaproszono osoby zatrudnione jako nauczyciele na różnych poziomach edukacyjnych. Kryterium włączenia było wykonywanie zawodu. Zakładana liczebność próby to minimum 100 osób.

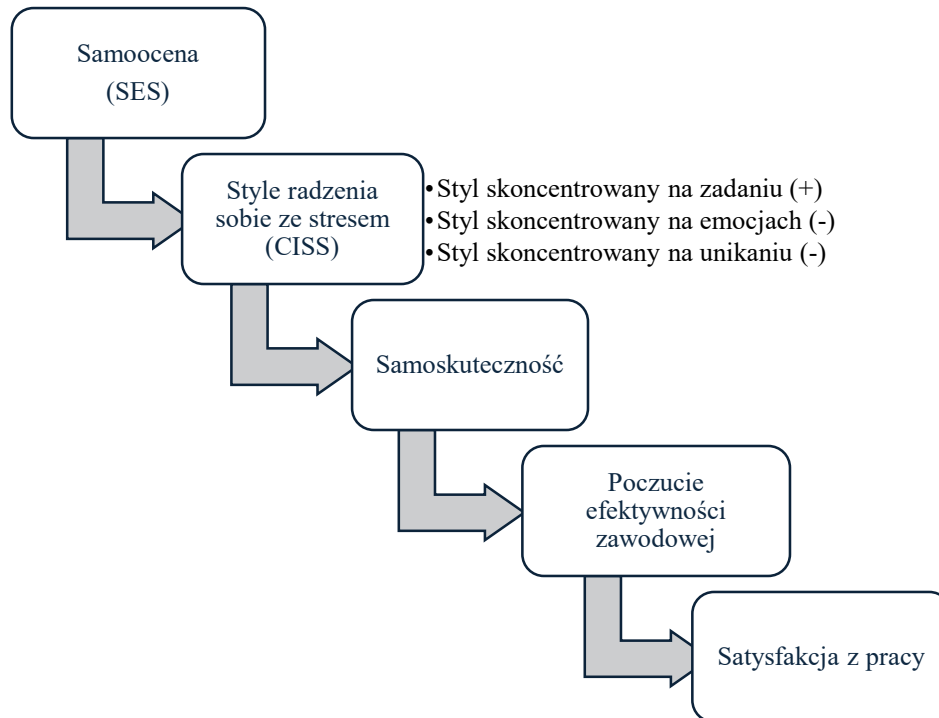
Badanie przeprowadzono online z zachowaniem zasad etycznych – anonimowości, dobrowolności i możliwości wycofania zgody na badanie na każdym jego etapie. Przed rozpoczęciem badania uczestnicy byli informowani o celu oraz sposobie wykorzystania wyników, czyli wykorzystaniu wyłącznie do celów naukowych związanych z pisaniem pracy magisterskiej. Zastosowano dobór wygodny – w badaniu uczestniczyli nauczyciele, którzy wyrazili zgodę na udział.



4.7 Model koncepcyjny badań

Na podstawie przeglądu literatury oraz przyjętych hipotez opracowany został model koncepcyjny badań, który przedstawia wykres 1.

Wykres 1 Model koncepcyjny



Model zakłada, że samoocena jest zasobem osobistym sprzyjającym wyborowi adaptacyjnych strategii radzenia sobie ze stresem, zwłaszcza stylu skoncentrowanego na zadaniu. Styl zadaniowy wzmacnia poczucie samoskuteczności, które z kolei przekłada się na wyższe poczucie efektywności zawodowej. Efektywność zawodowa jest natomiast powiązana z satysfakcją z pracy. Style skoncentrowane na emocjach i unikaniu mogą osłabiać efektywność i samoskuteczność, choć w badaniach ich wpływ bywa niejednoznaczny.

Rozdział 5. Wyniki badań

Założenia stosowanych analiz statystycznych (normalność rozkładów, liniowość zależności, brak obserwacji odstających oraz jednorodność wariancji) zostały zweryfikowane na podstawie testów statystycznych i analizy wykresów. W przypadku naruszenia założeń stosowano odpowiednie testy nieparametryczne (np. test U Manna-Whitneya). Wykresy diagnostyczne zamieszczono bezpośrednio w częściach opisujących poszczególne hipotezy, a dodatkowe rysunki pomocnicze umieszczono w Aneksie. Numeracja rysunków zachowuje ciągłość względem pełnego zestawu ilustracji wykorzystanych w pracy, niezależnie od ich umieszczenia w tekście głównym lub w aneksie. Taki sposób organizacji materiału graficznego jest celowy i ułatwia interpretację wyników.

5.1 Zastosowane oprogramowanie oraz strategia analiz

Analizy statystyczne zostały wykonane z wykorzystaniem oprogramowania Jamovi w wersji 2.6.44 (The jamovi project, 2024).

Hipotezy dotyczące różnic pomiędzy dwiema próbami niezależnymi (hipotezy H3–H6, H9 oraz H11–H13) zostały zweryfikowane z zastosowaniem Testu t Studenta dla prób niezależnych. W przypadku, gdy założenia do jego zastosowania nie zostały spełnione, wykorzystano nieparametryczny test U Manna-Whitneya.

Natomiast hipotezy odnoszące się do związków pomiędzy zmiennymi (H1, H2, H10 oraz H14) zostały zweryfikowane przy pomocy współczynnika korelacji r Pearsona. W przypadku, gdy zmienne zależne były mierzone na skali porządkowej, zastosowano nieparametryczny współczynnik korelacji tau-b Kendalla.

5.2. Opis statystyczny danych

Analizy zostały przeprowadzone na próbie 111 osób (w tym 95 kobiet). Informacje dotyczące liczebności w poszczególnych grupach wiekowych wraz z podziałem na płeć, zostały zawarte w tabeli 1. W tabeli 2 znajdują się szczegółowe informacje dotyczące miejsca zatrudnienia osób badanych, lokalizacji szkoły, wymiaru etatu, stażu pracy oraz stopnia awansu zawodowego.

Tabela 2 Struktura wieku osób badanych z podziałem na płeć

Grupa wiekowa	Kobiety		Mężczyźni		Cała próba	
	Liczebności	% całości	Liczebności	% całości	Liczebności	% całości
21–30 lat	5	4,50%	0	0,00%	5	4,50%
31–40 lat	33	29,73%	6	5,41%	39	35,14%
41–50 lat	28	25,23%	4	3,60%	32	28,83%
51–60 lat	24	21,62%	6	5,41%	30	27,03%
Ponad 60 lat	5	4,50%	0	0,00%	5	4,50%

Adnotacja. $N = 111$.

Średnia wieku badanych wyniosła 44,12 (SD = 9,78). Najmłodsza osoba miała 23 lata, najstarsza 63 lata. Uczestnicy zostali zrekrutowani metodą doboru celowego. W badaniu wzięli udział aktywni zawodowo nauczyciele zatrudnieni w szkołach różnego typu przede wszystkim z powiatu grójeckiego (województwo mazowieckie). Wyrazili oni dobrowolną zgodę na udział w badaniu. Kwestionariusze były udostępniane w wersji cyfrowej w okresie od kwietnia do czerwca 2025 roku. Badanie miało charakter anonimowy, a udział w nim był w pełni dobrowolny.

Z przedstawionej charakterystyki wynika, że próba jest silnie sfeminizowana, co jest typowe dla zawodu nauczyciela w Polsce.

Tabela 3 Opis zmiennych dotyczących sytuacji zawodowej badanych

Zmienna	Liczebności	% całości
Rodzaj szkoły		
przedszkole	9	8,11%
szkoła podstawowa	66	59,46%
szkoła ponadpodstawowa	19	17,12%
przedszkole i szkoła ponadpodstawowa	1	0,90%
szkoła podstawowa i ponadpodstawowa	16	14,42%



Zmienna	Liczebności	% całości
Lokalizacja szkoły		
wieś	19	17,12%
miasto	81	72,97%
wieś i miasto	11	9,91%
Wymiar pracy		
mniej niż ½ etatu	1	0,90%
½ etatu	5	4,50%
¾ etatu	2	1,80%
pełny etat	28	25,23%
ponad etat	70	63,06%
dwa etaty	5	4,50%
Staż pracy		
0–2 lata	4	3,60%
3–5 lat	8	7,21%
6–9 lat	18	16,22%
10–15 lat	21	18,92%
16–20 lat	9	8,11%
20–25 lat	26	23,42%
30 lat i więcej	25	22,52%
Stopień awansu zawodowego		
nauczyciel początkujący	17	15,32%
nauczyciel mianowany	28	25,23%
nauczyciel dyplomowany	66	59,46%

Adnotacja. N = 111.



5.3 Analiza wyników wykorzystanych kwestionariuszy

Tabela 4 zawiera informacje na temat podstawowych statystyk opisowych oraz współczynników rzetelności dla wykorzystanych kwestionariuszy psychologicznych. Uzyskane średnie wartości wskazują, że badana grupa nauczycieli charakteryzuje się umiarkowanym poczuciem efektywności zawodowej (PEZ) oraz stosunkowo wysokim poziomem samoskuteczności (GSES). Odchylenia standardowe są zbliżone do wartości raportowanych w badaniach Schwarzer (2008), co sugeruje, że zmienność wyników w tej próbie jest porównywalna z innymi grupami zawodowymi w Polsce.

Analiza macierzy korelacji pokazuje, że najwyższe związki występują pomiędzy stylem skoncentrowanym na emocjach a samooceną. Kierunek ten jest jednak ujemny, co oznacza, że osoby częściej korzystające ze strategii emocjonalnych mają niższą samoocenę. Jest to zgodne z ustaleniami Endlera i Parkera (1990) wskazującymi, że styl emocjonalny jest mniej adaptacyjny w sytuacjach przewlekłego stresu.

Tabela 4 Opis statystyczny wyników ogólnych skal wykorzystanych w badaniu wraz ze wskaźnikami rzetelności

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Maks.	Skośność		Kurtoza		Wskaźniki rzetelności	
					<i>S</i>	<i>SE</i>	<i>K</i>	<i>SE</i>	α	ω
GSES	31,28	3,53	20	40	-0,02	0,23	0,63	0,46	0,83	0,83
SES	32,54	4,47	23	40	-0,13	0,23	-0,92	0,46	0,78	0,81
CISS										
SSZ	60,70	7,33	36	78	-0,33	0,23	0,89	0,46	0,86	0,88
SSE	42,69	9,53	20	69	0,31	0,23	0,35	0,46	0,89	0,89
SSU	45,29	6,99	29	65	0,09	0,23	0,18	0,46	0,70	0,71
ACZ	19,83	4,52	9	34	0,21	0,23	0,29	0,46	0,65	0,67
PKT	17,51	3,54	6	25	-0,25	0,23	0,24	0,46	0,74	0,74

Adnotacja. *N* = 111; *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; Min. – wartość minimalna; Maks. – wartość maksymalna; α – współczynnik α Cronbacha; ω – współczynnik ω McDonalda; *SE* – błąd standardowy.

Tabela 5 przedstawia macierz korelacji pomiędzy wszystkimi wykorzystanymi kwestionariuszami psychologicznymi wraz z autorską skalą poczucia efektywności zawodowej (PEZ).

Tabela 5 Macierz korelacji pomiędzy skalami wykorzystanymi w badaniach

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. PEZ	—						
2. GSES	0,47***	—					
3. SES	0,30**	0,37***	—				
4. SSZ	0,30**	0,30**	0,33***	—			
5. SSE	-0,18	-0,20*	-0,55***	-0,05	—		
6. SSU	0,00	-0,02	0,03	0,05	0,32***	—	
7. ACZ	-0,08	-0,06	-0,10	-0,13	0,44***	0,78**	—
8. PKT	0,05	0,05	0,15	0,26**	0,02	0,63***	0,07

Adnotacja. *** $p < 0,001$, ** $p < 0,010$, * $p < 0,050$; $N = 111$; tabela zawiera wartości współczynnika korelacji r Pearsona.

5.5 Weryfikacja hipotez

Hipotezy dotyczące różnic międzygrupowych zostały zweryfikowane przy użyciu Testu t-Studenta dla prób niezależnych. Przed wykonaniem testów zweryfikowane zostały założenia w podziale na grupy wydzielone na podstawie zmiennej niezależnej. W przypadku naruszenia założeń, analiza różnic została przeprowadzona z wykorzystaniem nieparametrycznego testu U Manna-Whitneya. Natomiast hipotezy dotyczące korelacji zostały zweryfikowane przy użyciu współczynnika korelacji r Pearsona. W analizach z wykorzystaniem danych porządkowych zastosowano współczynnik korelacji tau-b Kendalla.

Hipoteza 1: Istnieje dodatnia korelacja między poziomem samooceny a subiektywnym poziomem efektywności zawodowej i samoskutecznością nauczycieli.

W analizowanych zmiennych nie zaobserwowano przypadków znacząco odstępujących od normy. Analiza właściwości rozkładu wyników zmiennych oraz wykresów normalności nie wykazała znaczących odstępstw od rozkładu normalnego. Wskazane właściwości zmiennych zostały przedstawione na rysunkach nr 2, 3 oraz 4. Wykresy rozrzutu dla poszczególnych analiz, przedstawione na rysunku 5, nie wskazywały na występowanie pomiędzy zmiennymi zależności o charakterze krzywoliniowym.

Oznacza to, że wyższa samoocena nauczycieli wiąże się z wyższym poczuciem efektywności zawodowej oraz silniejszym przekonaniem o własnej skuteczności.

Uzyskany dodatni związek pomiędzy samooceną a poczuciem efektywności zawodowej oraz samoskutecznością jest spójny z założeniami teorii Bandury (1997), zgodnie z którą pozytywna samoocena sprzyja formułowaniu ambitnych celów, wytrwałości w ich realizacji oraz lepszemu radzeniu sobie z przeszkodami. Wyniki wpisują się również w ustalenia Rosenberga (2018), który wskazywał na znaczenie samooceny w kształtowaniu zachowań i osiągnięć jednostki.

Wykresy dla zmiennej GSES pokazują rozkład bliski normalnemu, co uzasadnia użycie testów parametrycznych w dalszych analizach.

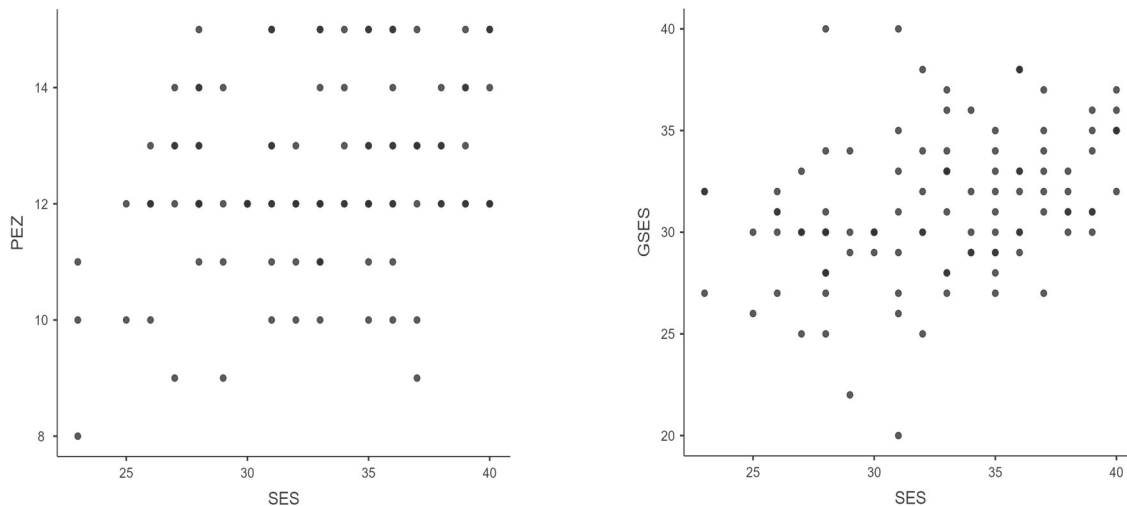
Rozkład wyników SES jest symetryczny, bez istotnych odchyień od normalności, co potwierdza możliwość stosowania testów parametrycznych.

Przeprowadzone analizy sugerowały występowanie istotnego statystycznie, dodatniego związku pomiędzy poziomem samooceny a poczuciem efektywności zawodowej: $r = 0,30$, $p < 0,001$, 95%PU [0,16; 1,00]. Siłę tego związku można określić jako umiarkowaną. Zaobserwowano także istotny statystycznie dodatni związek pomiędzy samooceną a poczuciem samoskuteczności, również o umiarkowanej sile: $r = 0,37$, $p < 0,001$, 95%PU [0,22; 1,00].

Rysunek 5 przedstawia wykresy rozrzutu dla par zmiennych SES i PEZ oraz SES i GSES. Widoczny jest trend liniowy o dodatnim nachyleniu, co potwierdza wyniki analizy korelacji. Wyższy poziom samooceny wiąże się z wyższym poczuciem efektywności zawodowej oraz samoskuteczności. Rozproszenie punktów w przypadku SES–GSES jest jednak większe, co może oznaczać, że inne czynniki, np. wsparcie społeczne, modulują tę relację.

Widoczny na rysunku 5 trend liniowy o dodatnim nachyleniu potwierdza wyniki analizy korelacji. Wyższa samoocena wiąże się z wyższym poczuciem efektywności zawodowej oraz samoskuteczności.

Rysunek 5 Wykresy rozrzutu dla par zmiennych SES i PEZ oraz SES i GSES



Adnotacja. $N = 111$.

Hipoteza 2: Im wyższy styl radzenia sobie ze stresem tym większe poczucie efektywności zawodowej i samoskuteczności nauczycieli.

W celu weryfikacji przedstawionej hipotezy przeprowadzono analizę korelacji pomiędzy wskaźnikami poczucia efektywności zawodowej i samoskuteczności a wskaźnikami trzech stylów radzenia sobie ze stresem: stylu skoncentrowanego na zadaniu, stylu skoncentrowanego na emocjach oraz stylu skoncentrowanego na unikaniu. Przeanalizowano także związek pomiędzy głównymi zmiennymi zależnymi a angażowaniem się w czynności zastępcze oraz poszukiwaniem kontaktów towarzyskich. W zmiennych nie zaobserwowano przypadków znacząco odstających (rysunki nr 6, 7, 8, 9 i 10).

Rozkłady zmiennych SSZ, SSE, SSU na rysunkach 6, 7, 8 są zbliżone do normalnego, co pozwala na stosowanie analiz korelacyjnych opartych na korelacji r Pearsona.

Na rysunkach 9 i 10 wartości ACZ i PKT są równomiernie rozłożone, bez znacznych odstępstw od normy, co potwierdza prawidłowość doboru próby.

Analiza właściwości rozkładów wyników oraz wykresów normalności wskazywała, że nie ma podstaw do uznania rozkładów zmiennych za znacząco odbiegających od rozkładu normalnego. Wykresy rozrzutu dla poszczególnych par zmiennych zależnych również nie wskazywały na występowanie zależności o charakterze krzywoliniowym (rysunki nr 11, 12, 13, 14 i 15).

Na podstawie wyników przeprowadzonych analiz wykryto występowanie istotnej statystycznie korelacji pomiędzy stylem skoncentrowanym na zadaniu oraz poczuciem efektywności zawodowej ($r = 0,30, p < 0,001, 95\% \text{ PU } [0,15; 1,00]$), jak również pomiędzy stylem skoncentrowanym na zadaniu a poczuciem samoskuteczności ($r = 0,30, p < 0,001, 95\% \text{ PU } [0,15; 1,00]$). W obu przypadkach wykryty związek miał kierunek dodatni, a jego siłę można określić jako umiarkowaną.

W przypadku pozostałych par zmiennych nie zaobserwowano zależności istotnych statystycznie. Szczegółowe wyniki wszystkich analiz zostały zamieszczone w tabeli 6.

Tabela 6 Wartości współczynników r Pearsona uzyskanych dla korelacji pomiędzy skalami PEZ i GSES a skalami SSE, SSU, ACZ oraz PKT

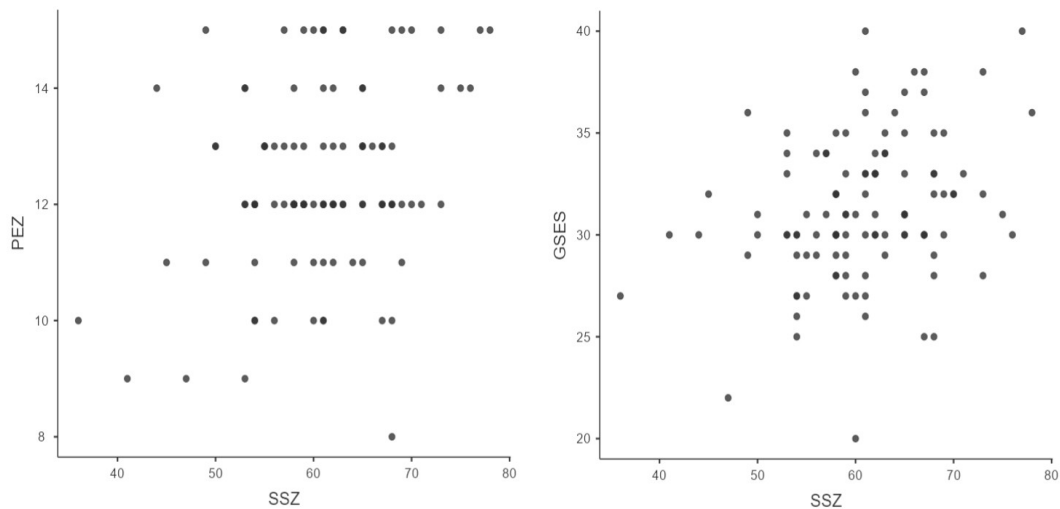
Zmienna	r Pearsona	p	95% dolny PU	95% górny PU
PEZ				
SSE	-0,18	0,969	-0,33	1,00
SSU	0,00	0,497	-0,16	1,00
ACZ	-0,08	0,796	-0,23	1,00
PKT	0,05	0,287	-0,10	1,00
GSES				
SSE	-0,20	0,982	-0,35	1,00
SSU	-0,02	0,575	-0,17	1,00
ACZ	-0,06	0,751	-0,22	1,00
PKT	0,05	0,292	-0,11	1,00

Adnotacja. $N = 111$.



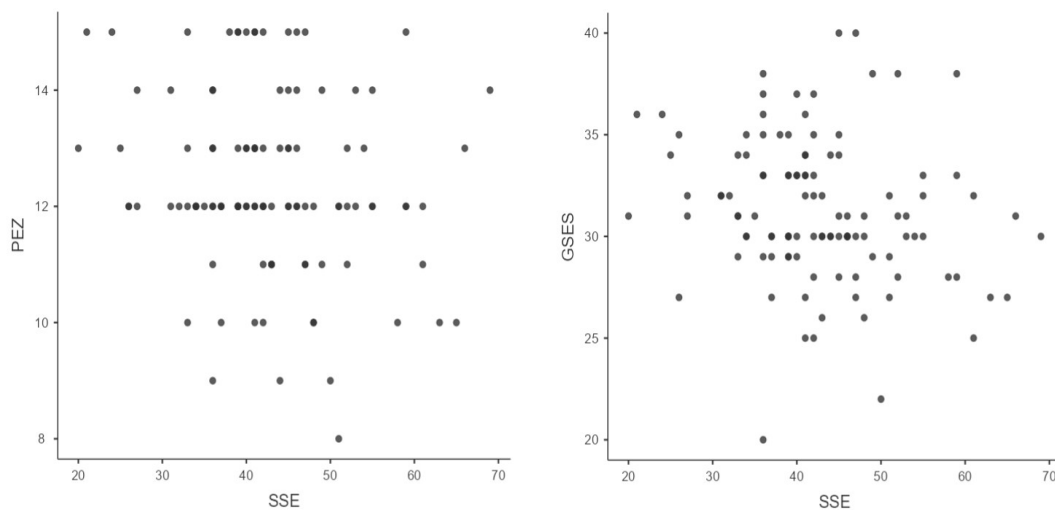
Rysunki 11,12,13, 14 i 15 to wykresy rozrzutu dla poszczególnych par zmiennych. Wskazują one na brak zależności o charakterze krzywoliniowym, co potwierdza charakter liniowy analizowanych korelacji.

Rysunek 11 Wykresy rozrzutu dla par zmiennych SSZ i PEZ oraz SSZ i GSES



Adnotacja. $N = 111$.

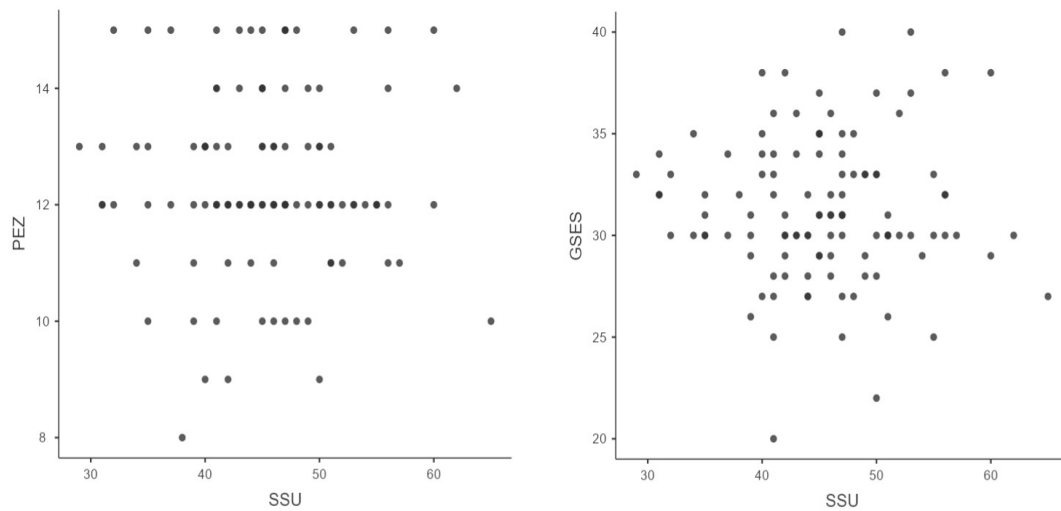
Rysunek 12 Wykresy rozrzutu dla par zmiennych SSE i PEZ oraz SSE i GSES



Adnotacja. $N = 111$.

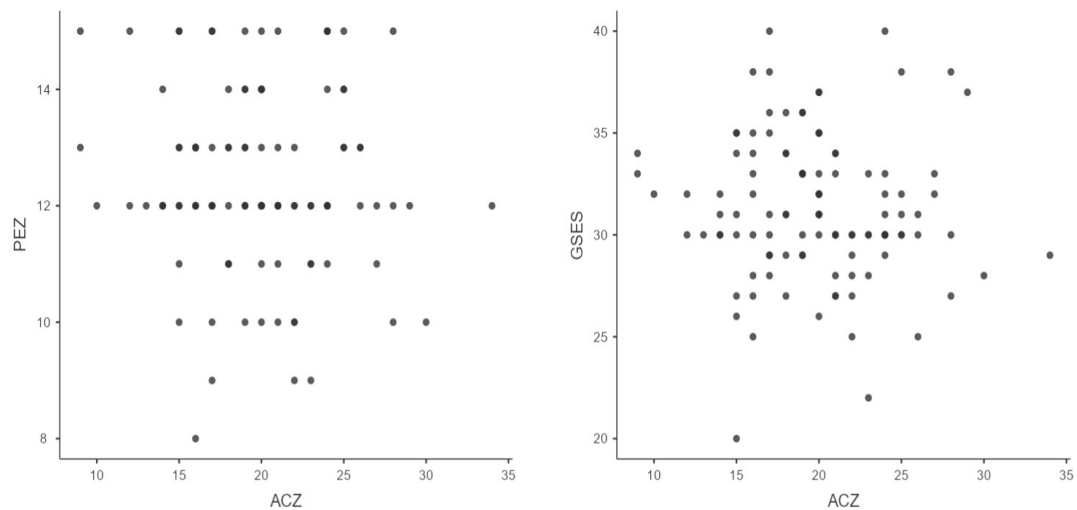


Rysunek 13 Wykresy rozrzutu dla par zmiennych SSU i PEZ oraz SSU i GSES



Adnotacja. $N = 111$.

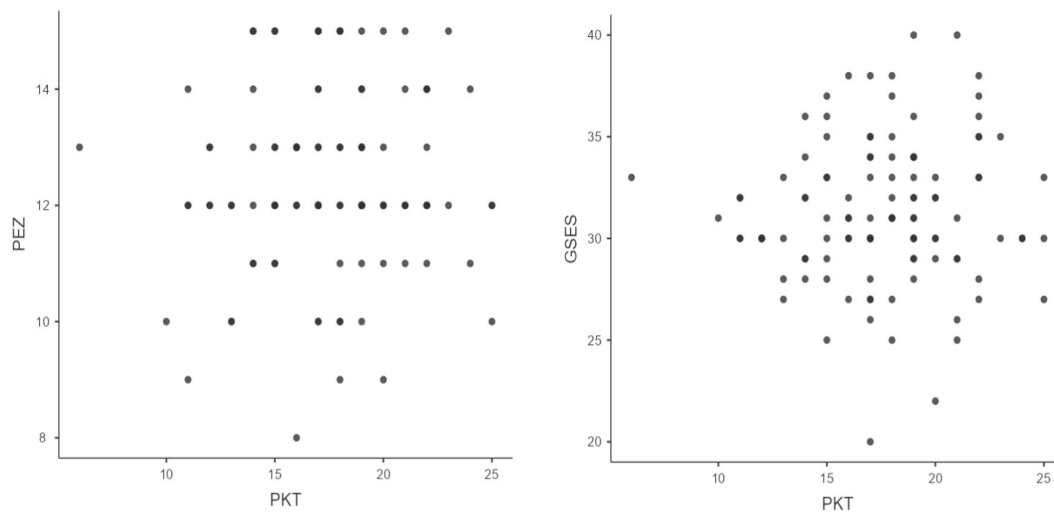
Rysunek 14 Wykresy rozrzutu dla par zmiennych ACZ i PEZ oraz ACZ i GSES



Adnotacja. $N = 111$.



Rysunek 15 Wykresy rozrzutu dla par zmiennych PKT i PEZ oraz PKT i GSES



Adnotacja. $N = 111$.

Wyniki te potwierdzają, że styl skoncentrowany na zadaniu wiąże się z wyższym subiektywnym poczuciem efektywności zawodowej oraz z silniejszym przekonaniem o własnej skuteczności. Oznacza to, że nauczyciele preferujący strategię aktywnego rozwiązywania problemów i podejmowania działań czują się bardziej kompetentni w realizacji zadań zawodowych. W pozostałych stylach radzenia sobie ze stresem – emocjonalnym, unikowym, angażowania się w czynności zastępcze – nie odnotowano istotnych statystycznie zależności z PEZ ani GSES.

Dodatnia korelacja pomiędzy stylem skoncentrowanym na zadaniu a poczuciem efektywności zawodowej i samoskuteczności jest spójna z modelem CISS Endlera i Parkera. (Endler, 1990), w którym styl zadaniowy jest uznawany za najbardziej adaptacyjny w sytuacjach stresowych. Wyniki te wskazują, że nauczyciele preferujący podejmowanie działań ukierunkowanych na rozwiązanie problemu mogą odczuwać większą kontrolę nad swoją pracą i skuteczniej realizować obowiązki zawodowe.

Hipoteza 3: Nauczyciele szkół ponadpodstawowych i podstawowych różnią się istotnie poziomem efektywności zawodowej i samoskuteczności.

W celu weryfikacji hipotezy przeprowadzono analizę różnic pomiędzy grupami nauczycieli pracujących wyłącznie w szkołach podstawowych ($N = 66$) a grupą nauczycieli pracujących wyłącznie w szkołach ponadpodstawowych ($N = 19$). Z analiz wykluczono 26 osób, które zadeklarowały pracę w obu tych miejscach albo wyłącznie na poziomie przedszkola.

Analiza wyników testu Shapiro-Wilka wskazywała, że w próbie osób pracujących w szkołach ponadpodstawowych rozkład zmiennej poczucie efektywności zawodowej istotnie odbiegał od normalnego: $W = 0,82$, $p = 0,002$ (rysunek 17). Analogiczna sytuacja miała miejsce dla poczucia samoskuteczności, gdzie wynik testu Shapiro-Wilka dla próby nauczycieli szkół ponadpodstawowych wynosił $W = 0,83$, $p = 0,003$ (rysunek 19). W związku z tym hipoteza została zweryfikowana z zastosowaniem nieparametrycznego testu U Manna-Whitneya.

Uzyskane wyniki nie potwierdziły zakładanej w hipotezie różnicy pomiędzy nauczycielami szkół podstawowych i ponadpodstawowych w zakresie poczucia efektywności zawodowej oraz samoskuteczności. W obu grupach poziom zmiennych był porównywalny, co może świadczyć o podobnych wymaganiach i wyzwaniach towarzyszących pracy nauczyciela niezależnie od etapu edukacyjnego. Wyniki te sugerują, że czynniki indywidualne i środowiskowe mogą mieć większe znaczenie dla subiektywnego poczucia skuteczności niż sam poziom nauczania.

Wykresy skrzynkowe i rozkłady z rysunków 16, 17, 18 i 19 wskazują na zbliżony poziom zmiennych w obu grupach nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Przeprowadzone analizy nie potwierdziły istnienia istotnej statystycznie różnicy pomiędzy grupami zarówno w przypadku poczucia efektywności zawodowej ($U = 601,50$, $p = 0,783$; mediana w próbie nauczycieli szkół podstawowych $Me_1 = 12,00$, $Me_2 = 12,00$), jak i w przypadku poczucia samoskuteczności ($U = 516,50$, $p = 0,243$, $Me_1 = 31$, $Me_2 = 30$). Brak potwierdzenia hipotezy może wynikać z niewielkiej liczebności grupy nauczycieli szkół ponadpodstawowych ($N = 19$), co ogranicza moc testu statystycznego. Dodatkowo obie grupy były stosunkowo jednorodne pod względem stażu pracy i poziomu awansu zawodowego, co mogło zmniejszyć szanse wykrycia istotnych różnic.

Hipoteza 4: Nauczyciele z wyższym stopniem awansu zawodowego wykazują wyższy poziom efektywności zawodowej niż nauczyciele początkujący.

W celu weryfikacji hipotezy przeprowadzono analizę różnic pomiędzy próbą składającą się z 17 nauczycieli początkujących oraz próbą 94 nauczycieli posiadających wyższy stopień awansu zawodowego.

Analiza danych w podgrupach nie wykazała naruszeń założeń Testu t Studenta w zakresie rozkładu wyników. W obu próbach nie zaobserwowano występowania przypadków znacząco odstających (rysunek 20). Rysunek 21 przedstawia rozkład wyników dla obu prób wraz ze statystykami skośności i kurtozy oraz wykresami normalności. Wynik test homogeniczności wariancji Levene'a nie wskazywały na naruszenie założenia o jednorodności wariancji w próbach: $F(1;109) = 0,57, p = 0,453$.

Uzyskane wyniki nie potwierdziły istnienia istotnej statystycznie różnicy pomiędzy próbami: $t(109) = 0,24, p = 0,404$. Wartości średnich w grupach wynosiły odpowiednio $M = 12,29$ w przypadku nauczycieli początkujących oraz $M = 12,39$ w próbie nauczycieli posiadających wyższy stopień awansu zawodowego.

Chociaż kierunek średnich był zgodny z założeniem hipotezy – nauczyciele z wyższym stopniem awansu uzyskali nieco wyższe wyniki, to różnica ta okazała się nieistotna statystycznie. Może to sugerować, że poczucie efektywności kształtowane jest w większym stopniu przez czynniki indywidualne niż formalny poziom awansu zawodowego. Warto zwrócić uwagę, że nauczyciele początkujący uzyskali wysokie wyniki, co świadczy o wysokim poziomie motywacji i zaangażowania w tej początkowej fazie kariery.

Hipoteza 5: Nauczyciele pełniący funkcję wychowawcy mają wyższy poziom efektywności zawodowej i samoskuteczności niż ci, którzy nie pełnią takich funkcji.

W analizach różnic międzygrupowych zestawiono próbę 63 nauczycieli pełniących funkcję wychowawcy z próbą 48 nauczycieli, którzy takiej funkcji nie pełnili. Analiza rozkładu danych nie wykazała obecności wartości znacząco odstających (rysunki 22 oraz 24). Wartości skośności i kurtozy mieściły się w granicach akceptowalnych dla rozkładu zbliżonego do normalnego, nie zaobserwowano również anomalii w wykresach normalności (rysunek 23 oraz rysunek 25). Założenie dotyczące homogeniczności wariancji, oceniane przy pomocy testu Levene'a, zostało spełnione dla obu zmiennych. W przypadku poczucia



efektywności zawodowej był to wynik $F(1;109) = 0,40, p = 0,530$, natomiast dla poczucia samoskuteczności zaobserwowano wartości $F(1;109) = 0,25, p = 0,617$.

Analiza rozkładów i median w grupach pełniących funkcję wychowawcy i niepełniących tej funkcji, przedstawiona na rysunkach 22, 23, 24 i 25, sugeruje brak istotnych różnic w poziomie PEZ i GSES. Brak istotnych statystycznie różnic nie musi oznaczać braku zależności w rzeczywistości. Możliwe, że efekt jest maskowany przez niewielką liczebność podgrup lub przez czynniki pośredniczące, których nie uwzględniono w tym badaniu, np. poczucie wsparcia w miejscu pracy.

Wyniki testów nie potwierdziły istnienia istotnej statystycznie różnicy pomiędzy próbami w żadnej ze zmiennych. W przypadku poczucia efektywności zawodowej wartości Testu t Studenta wynosiły $t(109) = 0,35, p = 0,637$, przy średnich $M_1 = 12,33$ (nauczyciele pełniący funkcję wychowawcy) oraz $M_2 = 12,44$, natomiast dla poczucia samoskuteczności było to odpowiednio $t(109) = 1,62, p = 0,948$ oraz $M_1 = 30,81$ i $M_2 = 31,90$.

Pomimo założenia, że pełnienie funkcji wychowawcy może wiązać się z większym poczuciem odpowiedzialności i zaangażowania w życie klasy, a tym samym z wyższą samooceną zawodową i samoskutecznością, wyniki analiz nie potwierdziły tych różnic na poziomie istotności statystycznej. Obie grupy uzyskały bardzo zbliżone średnie, co może sugerować, że funkcja wychowawcy sama w sobie nie jest wystarczającym czynnikiem różnicującym odczuwaną efektywność czy poczucie sprawczości w pracy nauczyciela.

Hipoteza 6: Pełnienie dodatkowych funkcji (mentora, opiekuna wolontariatu) jest powiązane z poczuciem efektywności zawodowej i samoskuteczności nauczycieli.

W celu weryfikacji hipotezy dokonano porównania pomiędzy grupą osób, która pełniła przynajmniej jedną z następujących funkcji: mentora, opiekuna wolontariatu lub opiekuna samorządu, a grupą nauczycieli, którzy nie pełnili żadnej z tych funkcji. Liczebność pierwszej grupy wynosiła 27 osób, natomiast liczebność drugiej 84.

W zebranych danych, w podziale na podzbiory ze względu na poziomy zmiennej niezależnej, nie zaobserwowano przypadków znacząco odstających, a rozkład wyników był zbliżony do rozkładu normalnego (rysunki 26, 27, 28 oraz 29). Analizy przeprowadzone z wykorzystaniem testu Levene'a potwierdziły spełnienie założenia o homogeniczności wariancji zarówno dla zmiennej poczucia efektywności zawodowej

($F(1;109) = 0,02, p = 0,902$), jak i dla zmiennej poczucia samoskuteczności ($F(1;109) = 0,27, p = 0,602$).

Wykresy 26, 27, 28 i 29 przedstawiają zmienne PEZ i GSES w podziale na pełnienie dodatkowych funkcji w szkole, takich jak opiekun samorządu czy mentor. Pokazują one zbliżone mediany i rozkład wyników.

Analizy przeprowadzone z wykorzystaniem Testu t Studenta nie potwierdziły występowania istotnych statystycznie różnic zarówno w przypadku zmiennej poczucia efektywności zawodowej, $t(109) = 0,32, p = 0,752, M_1 = 12,30$ (średnia dla próby nauczycieli pełniących dodatkowe funkcje), $M_2 = 12,40$, jak i w przypadku zmiennej poczucia samoskuteczności, $t(109) = 1,10, p = 0,275, M_1 = 31,93, M_2 = 31,07$.

Pomimo założenia, że pełnienie dodatkowych funkcji zawodowych może wzmacniać poczucie kompetencji i wpływać pozytywnie na samoocenę zawodową, przeprowadzone analizy nie wykazały istotnych różnic między nauczycielami angażującymi się w dodatkowe funkcje, takie jak opiekun samorządu czy mentor. Wyniki te mogą wskazywać na wysokie obciążenie związane z dodatkowymi obowiązkami, równoważy potencjalne korzyści. Warto byłoby sprawdzić, czy satysfakcja z pełnienia tych ról lub subiektywny poziom uznania społecznego nie odgrywają większej roli niż sam fakt wypełnienia dodatkowych zadań w szkole.

Hipoteza 9: Nauczyciele pracujący w wymiarze przekraczającym etat wykazują niższy poziom efektywności zawodowej i samoskuteczności

Analizy wykonano z wykorzystaniem dwóch prób: nauczycieli pracujących w wymiarze ponad pełny etat ($N = 75$) oraz nauczycieli pracujących w wymiarze pełnego etatu lub mniejszym ($N = 36$). W żadnej z prób nie zaobserwowano występowania przypadków znacząco odstających (rysunek 30 oraz rysunek 32). Analiza rozkładów zmiennych w obu grupach oraz wykresów normalności (rysunki 31 oraz 33) nie wykazała znaczącego odstępstwa od rozkładu normalnego. W obu zmiennych zostało także spełnione założenie o homogeniczności wariancji (wyniki testu Levene'a dla poczucia efektywności zawodowej: $F(1;109) = 1,54, p = 0,217$; oraz dla poczucia samoskuteczności: $F(1;109) = 0,01, p = 0,910$).

Porównanie PEZ i GSES, na rysunkach 30, 31, 32 i 33, w zależności od wymiaru pracy pokazuje brak wyraźnych różnic między nauczycielami pracującymi ponad etat a pozostałymi.

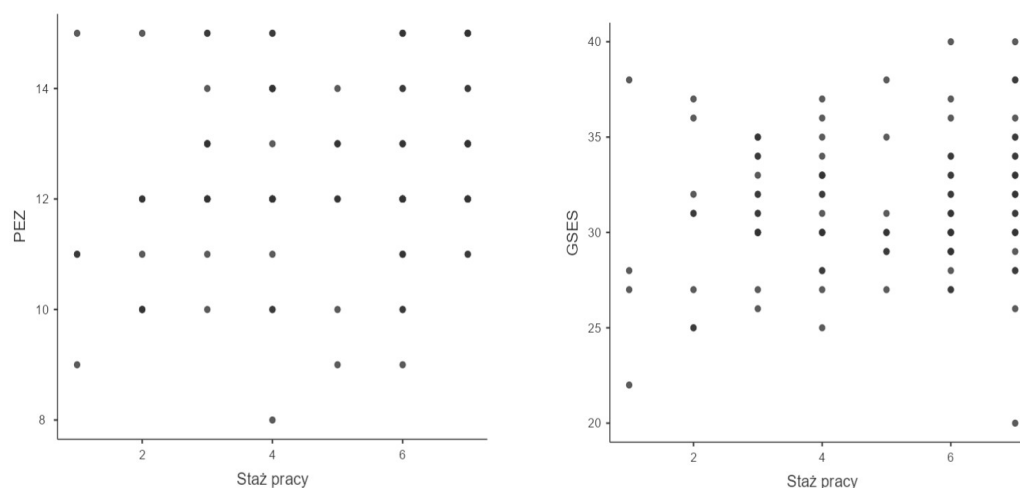
Wyniki Testu t Studenta nie potwierdziły występowania statystycznie istotnej różnicy zarówno w poziomach zmiennej poczucia efektywności zawodowej ($t(109) = 1,37$, $p = 0,087$, $M_1 = 12,24$ (praca w wymiarze przekraczającym etat), $M_2 = 12,67$), jak i zmiennej poczucia samoskuteczności ($t(109) = 0,92$, $p = 0,181$, $M_1 = 31,07$, $M_2 = 31,72$).

Chociaż wyniki analiz nie wykazały istotnych statystycznie różnic pomiędzy nauczycielami pracującymi w pełnym i ponadwymiarowym wymiarze etatu, zauważalne różnice w średnich mogą sugerować pewien trend. Nauczyciele pracujący powyżej pełnego etatu uzyskali niższe średnie wyniki zarówno w zakresie poczucia efektywności zawodowej, jak i poczucia samoskuteczności. Może to wskazywać na większe obciążenie i ograniczone zasoby psychiczne, które mogą wpływać na subiektywne postrzeganie własnych kompetencji. Dodatkowo dłuższy czas pracy może ograniczać możliwość regeneracji. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że im większe przeciążenie obowiązkami tym niższe poczucie skuteczności i satysfakcji zawodowej (Ogińska-Bulik, 2011).

Hipoteza 10. Nauczyciele z dłuższym stażem pracy wykazują wyższe poczucie efektywności zawodowej i samoskuteczności.

Ze względu na to, że długość stażu była mierzona na skali porządkowej (poprzez kategorie odpowiedzi), hipoteza została zweryfikowana z wykorzystaniem nieparametrycznego współczynnika korelacji tau-b Kendalla. Rysunek 34 przedstawia wykresy rozrzutu dla analizowanych par zmiennych. Widać na nim, że wraz ze stażem pracy nieznacznie wzrasta poczucie efektywności zawodowej, natomiast nie obserwuje się istotnego wzrostu poczucia samoskuteczności.

Rysunek 34 Wykresy rozrzutu dla par zmiennych staż pracy i PEZ oraz staż pracy i GSES



Adnotacja. $N = 111$

Uzyskane wyniki dostarczają dowodów na występowanie istotnej statystycznie zależności pomiędzy długością stażu pracy a poczuciem efektywności zawodowej. Wartości dla współczynnika Kendalla, $\tau\text{-}b = 0,15$, $p = 0,025$, sugerują obecność dodatniego związku o niskiej sile. Nie zaobserwowano natomiast istotnej statystycznie korelacji pomiędzy stażem pracy a poczuciem samoskuteczności: $\tau\text{-}b = 0,07$, $p = 0,176$.

Uzyskany wynik korelacji wskazuje więc, że wraz ze wzrostem stażu pracy nauczycieli rośnie również ich subiektywne poczucie efektywności zawodowej. Może to oznaczać, że doświadczenie zawodowe sprzyja większemu zaufaniu do własnych kompetencji dydaktycznych i wychowawczych oraz lepszemu radzeniu sobie z wyzwaniami szkolnego środowiska pracy.

Zaobserwowano dodatni, choć nieznaczny, związek pomiędzy długością stażu pracy a poczuciem efektywności zawodowej. Można go interpretować w świetle teorii rozwoju zawodowego Hubermana (1989), według której wraz z doświadczeniem rośnie pewność siebie w podejmowaniu decyzji zawodowych i efektywne wykorzystanie zasobów. Wynik ten sugeruje, że staż pracy może być jednym z czynników wzmacniających poczucie kompetencji, choć nie jest jedynym źródłem samoskuteczności.

Hipoteza 11: Nauczyciele przedmiotów humanistycznych cechują się wyższym poziomem efektywności zawodowej i samoskuteczności.

W analizach porównano wyniki dwóch grup respondentów: nauczycieli, którzy zadeklarowali nauczanie wyłącznie przedmiotów humanistycznych ($N = 34$) oraz pozostałych nauczycieli ($N = 77$). W analizowanych grupach nie zaobserwowano przypadków znacząco odstających (rysunek 35 oraz rysunek 37). Rozkład wyników w obu grupach był wystarczająco zbliżony do rozkładu normalnego zarówno w przypadku zmiennej poziomu efektywności zawodowej (rysunek 36), jak i poczucia samoskuteczności (rysunek 38). Test Levene'a nie wykazał naruszenia założenia o jednorodności wariancji: $F(1;109) = 0,03$, $p = 0,857$ dla zmiennej poczucia efektywności zawodowej oraz $F(1;109) = 0,01$, $p = 0,919$ dla poczucia samoskuteczności.

W grupach nauczycieli przedmiotów humanistycznych i pozostałych różnice w PEZ i GSES są minimalne, co jest spójne z wynikami testów statystycznych. Ilustrują to rysunki 35, 36, 37 i 38.



Przeprowadzone analizy statystyczne z wykorzystaniem Testów t Studenta nie potwierdziły występowania statystycznie istotnych różnic. W przypadku poczucia efektywności zawodowej uzyskano wyniki $t(109) = 1,09$, $p = 0,140$, przy średnich $M_1 = 12,62$ (nauczyciele przedmiotów humanistycznych) i $M_2 = 12,27$; natomiast w przypadku poczucia samoskuteczności zaobserwowano wartości $t(109) = 0,90$, $p = 0,816$, $M_1 = 30,82$, $M_2 = 31,48$.

Uzyskane wyniki wskazują, że nauczyciele przedmiotów humanistycznych uzyskali średnio nieco wyższe wyniki w zakresie subiektywnej efektywności zawodowej.

Hipoteza 12: Nauczyciele uczący kilku przedmiotów mają niższy poziom efektywności zawodowej i samoskuteczności.

W celu weryfikacji postawionej hipotezy wykonano analizę różnic pomiędzy wynikami uzyskanymi w próbie 35 nauczycieli, którzy uczyli więcej niż jednego przedmiotu, a wynikami z próby składającej się z 76 pozostałych nauczycieli. Analiza danych w podgrupach nie wykazała naruszeń założeń dla Testu t Studenta w zakresie rozkładu wyników. Dla obu zmiennych zależnych nie zaobserwowano występowania przypadków znacząco odstających (rysunki 39 oraz 41). Rysunek 40 przedstawia rozkład wyników dla obu prób wraz ze statystykami skośności i kurtozy oraz wykresami normalności dla zmiennej poczucia efektywności zawodowej, natomiast rysunek 42 przedstawia te same informacje dla poczucia samoskuteczności. Wyniki testu homogeniczności wariancji Levene'a nie wskazywały na naruszenie założenia o jednorodności wariancji w próbach: $F(1;109) = 0,69$, $p = 0,407$ dla zmiennej zależnej poczucie efektywności zawodowej oraz $F(1;109) = 0,00$, $p = 0,950$ dla poczucia samoskuteczności.

Wyniki analizy nie potwierdziły postawionej hipotezy o niższym poziomie efektywności zawodowej i samoskuteczności w grupie nauczycieli uczących więcej niż jednego przedmiotu, co przedstawiają rysunki 39–41.

Przeprowadzone analizy nie potwierdziły występowania istotnych statystycznie różnic zarówno w zakresie wyników zmiennej poczucia efektywności zawodowej ($t(109) = 0,30$, $p = 0,384$, $M_1 = 12,31$ [średnia dla próby nauczycieli uczących kilku przedmiotów], $M_2 = 12,41$), jak i zmiennej zależnej poczucia samoskuteczności ($t(109) = 0,47$, $p = 0,682$, $M_1 = 31,51$, $M_2 = 31,17$).

Hipoteza 13: Nauczyciele pracujący w szkołach wiejskich mają wyższe poczucie efektywności zawodowej i samoskuteczności nauczycieli niż nauczyciele pracujący w miastach.

Próby uwzględnione w analizach liczyły odpowiednio $N = 19$ (nauczyciele pracujący wyłącznie w szkołach wiejskich) oraz $N = 81$ (nauczyciele pracujący wyłącznie w szkołach miejskich). Z analiz wykluczono 11 przypadków nauczycieli, którzy zadeklarowali pracę w obu typach szkół jednocześnie.

W danych analizowanych w podziale na podzbiory nie zaobserwowano wyników znacząco odstających (rysunki 43 i 45). Analiza właściwości rozkładu wyników w próbach oraz wykresów normalności nie wykazała znaczących odstępstw od rozkładu normalnego zarówno w przypadku zmiennej poczucia efektywności zawodowej (rysunek 44), jak i zmiennej poczucia samoskuteczności (rysunek 46). Analizy przeprowadzone z wykorzystaniem testu Levene'a wskazywały na heterogeniczność wariacji w próbach: $F(1;98) = 0,39$, $p = 0,534$ w przypadku zmiennej poczucia efektywności zawodowej oraz $F(1;98) = 0,23$, $p = 0,636$ dla poczucia samoskuteczności.

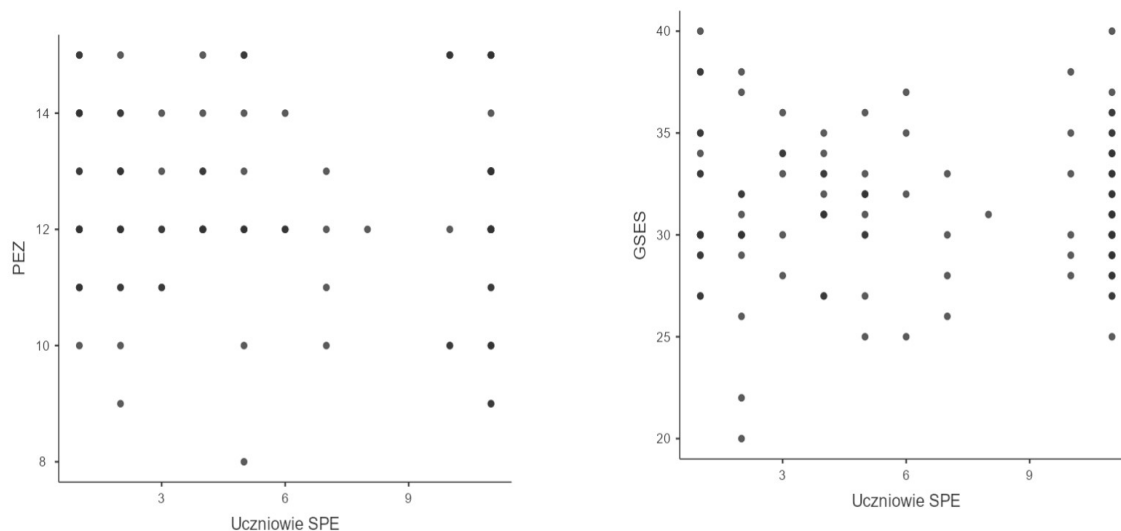
Przeprowadzone analizy statystyczne nie wykazały istnienia istotnych różnic międzygrupowych w zakresie zmiennej poczucia efektywności zawodowej: $t(98) = 0,06$, $p = 0,477$, $M_1 = 12,37$ (średnia w próbie nauczycieli szkół wiejskich), $M_2 = 12,35$. Natomiast wyniki testu przeprowadzonego dla poczucia samoskuteczności wykazały istotną statystycznie różnicę pomiędzy próbami: $t(98) = 2,05$, $p = 0,022$. Nauczyciele pracujący wyłącznie w szkołach wiejskich uzyskiwali wyższe wyniki w zakresie tej zmiennej ($M_1 = 32,58$) niż nauczyciele pracujący wyłącznie w szkołach miejskich ($M_2 = 30,77$). Wartość współczynnika wielkości efektu Cohena wynosiła $d = 0,52$, co wskazuje na umiarkowaną siłę efektu.

Uzyskane wyniki częściowo potwierdzają postawioną hipotezę. Nauczyciele pracujący w szkołach wiejskich charakteryzowali się istotnie wyższym poziomem samoskuteczności niż nauczyciele pracujący w szkołach miejskich. Może to sugerować, że nauczyciele pracujący w środowiskach wiejskich, w mniejszych pod względem liczby uczniów placówkach, rozwijają silniejsze przekonania o własnej sprawczości. Możliwe, że wynika to z silniejszych relacji z uczniami i społecznością szkolną.

Hipoteza 14: Nauczyciele pracujący z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi wykazują niski poziom efektywności zawodowej i samoskuteczności.

Analiza zebranych danych wykazała, że wszyscy nauczyciele w przebadanej próbie pracowali z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. W związku z tym nie było możliwości porównania grup. Ponieważ praca z takimi uczniami była mierzona na skali porządkowej (respondenci wybierali kategorię określającą liczbę uczniów, z którymi pracują), hipoteza została zweryfikowana z wykorzystaniem nieparametrycznego współczynnika korelacji tau-b Kendalla. Rysunek 47 przedstawia wykresy rozrzutu dla analizowanych par zmiennych.

Rysunek 47 Wykresy rozrzutu dla par zmiennych liczba uczniów z SPE i PEZ oraz liczba uczniów z SPE i GSES



Adnotacja. N = 111

Wyniki przeprowadzonych analiz nie potwierdziły występowania istotnego statystycznie związku zarówno w zakresie zmiennej poczucia efektywności zawodowej ($\tau\text{-}b = -0,02$, $p = 0,396$), jak i w przypadku zmiennej poczucia samoskuteczności ($\tau\text{-}b = -0,01$, $p = 0,436$).

Uzyskane wyniki nie potwierdzają postawionej hipotezy. Liczba uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, z którymi nauczyciele pracowali, nie wykazała istotnych związków z poczuciem efektywności i samoskuteczności.

Trzeba nadmienić także, że zauważalne są ograniczenia przeprowadzonego badania. Miało ono bowiem charakter przekrojowy, co uniemożliwia ustalenie w pełni zależności

przyczynowo-skutkowych. Co więcej, dane zebrano metodą samoopisu, co może wiązać się z ryzykiem wystąpienia efektu społecznej aprobaty.

5.6 Ogólna charakterystyka zmiennych psychologicznych i zawodowych

Przeprowadzone analizy dostarczyły interesujących wniosków dotyczących subiektywnego poczucia efektywności zawodowej i samoskuteczności nauczycieli w kontekście ich samooceny oraz stylów radzenia sobie ze stresem.

Średni wynik na Skali samooceny SES Rosenberga wyniósł $M = 32,54$ ($SD = 4,47$) z wartością minimalną 23 i maksymalną 40. Rozkład wyników charakteryzuje się nieznaczną skośnością ujemną ($s = -0,13$) oraz ujemną kurtozą ($k = -0,92$), co wskazuje na rozkład zbliżony do normalnego, z lekkim przesunięciem w stronę wyższych wyników i bardziej płaskim rozkładem niż standardowy. Wyniki wskazują, że nauczyciele w badanej grupie cechują się przeciętnym lub lekko podwyższonym poziomem samooceny w porównaniu do norm populacyjnych dla polskiej wersji SES (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna, 2007). Średni wynik 32,54 plasuje się w przedziale stenowym odpowiadającym przeciętnej lub wysokiej samoocenie, co pokazuje, że większość badanych nauczycieli pozytywnie ocenia swoje kompetencje i wartość osobistą. Jest to zgodne z literaturą, która podkreśla, że samoocena pełni funkcję regulacyjną i ochronną, wspierając nauczycieli w radzeniu sobie z wyzwaniami zawodowymi (Kossowska i Kofta, 2009).

Średni wynik na Uogólnionej Skali Własnej Skuteczności GSES wyniósł $M = 31,28$ ($SD = 3,53$), z zakresem wyników od 20 do 40. Rozkład wyników jest niemal symetryczny (skośność $s = -0,002$) i charakteryzuje się dodatnią kurtozą ($k = 0,630$), co wskazuje na rozkład zbliżony do normalnego, z nieznacznym skupieniem wyników wokół średniej. Średni wynik GSES wskazuje na umiarkowany lub wysoki poziom samoskuteczności w badanej grupie, co jest zgodne z wynikami badań Juczyńskiego dla populacji nauczycieli (Juczyński, 1999). Wysoka samoskuteczność może odzwierciedlać wiarę nauczycieli w ich zdolność do skutecznego realizowania zadań zawodowych. Zgodnie z teorią Bandury (1997) samoskuteczność jest kluczowym czynnikiem wpływającym na motywację i wytrwałość w pracy, co może tłumaczyć dość wysokie wyniki w tej grupie.

Analiza wyników Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS pozwoliła na ocenę preferencji nauczycieli w zakresie trzech stylów radzenia sobie ze stresem: skoncentrowanego na zadaniu, skoncentrowanego na emocjach i skoncentrowanego na zadaniu. W grupie preferującej styl skoncentrowany na zadaniu



średni wynik wyniósł $M = 60,70$ ($SD = 7,33$) z zakresem od 36 do 78. Rozkład wyników wskazuje na niewielką skośność ujemną ($s = -33$) i dodatnią kurtozę ($k = 0,89$), co wskazuje na rozkład zbliżony do normalnego z tendencją do wyższych wyników. Wysoki średni wynik sugeruje, że nauczyciele w badanej grupie preferują aktywne, zadaniowe podejście do radzenia sobie ze stresem, co jest zgodne z badaniami Bulik-Ogińskiej (2006). Nauczyciele w stylu skoncentrowanym na emocjach, w badaniu uzyskali średni wynik 42,69, co oznacza, że dość często reagują na stres poprzez skupianie się na swoich emocjach. Nauczyciele, którzy preferują ten styl w sytuacjach trudnych mogą bardziej skupiać się na przeżywaniu emocji niż na planowaniu, jak rozwiązać problem. Z badań wynika (Endler i Parker, 1990), że takie podejście może krótkoterminowo rozładowywać napięcie, ale w dłuższej perspektywie jest mniej skuteczne. Nie usuwa ono źródła stresu, a może prowadzić do zmęczenia i wypalenia zawodowego. Średni wynik, jaki uzyskali nauczyciele biorący udział w badaniu w stylu skoncentrowanym na unikaniu, to 45,29, co wskazuje, że nauczyciele umiarkowanie często unikają konfrontacji z problemami. Nauczyciele preferujący ten styl mogą odkładać trudne rozmowy, szukać rozproszenia w innych czynnościach. W dłuższej perspektywie ten styl powoduje narastanie problemów (Endler i Parker, 1990).

Średni wynik uzyskany przez nauczycieli w autorskim Kwestionariuszu Poczucia Efektywności zawodowej PEZ wyniósł $M = 12,38$ ($SD = 1,54$) z zakresem od 8 do 15. Rozkład wyników jest niemal symetryczny, zbliżony do normalnego. Wyniki wskazują na umiarkowanie wysokie subiektywne poczucie efektywności zawodowej w badanej grupie, co jest zgodne z założeniem, że poczucie skuteczności jest kluczowym czynnikiem motywacyjnym w pracy nauczyciela (Bandura, 1997).

W przeprowadzonym badaniu można zaobserwować następujące związki między zmiennymi: im większa samoocena SES tym większe poczucie efektywności zawodowej oraz samoskuteczności, co potwierdza hipotezę H1. Wyższa samoocena sprzyja lepszemu postrzeganiu własnych kompetencji zawodowych i ogólnej skuteczności. Styl skoncentrowany na zadaniu wykazuje dodatnią korelację z poczuciem efektywności zawodowej, co częściowo potwierdza hipotezę H2. Nauczyciele preferujący aktywne rozwiązywanie problemów odczuwają większe poczucie skuteczności w pracy. Im wyższy styl skoncentrowany na emocjach tym niższe wyniki GSES, co wskazuje, że nauczyciele stosujący strategie emocjonalne mogą doświadczać niższej samooceny i samoskuteczności.

Najsilniej potwierdzonymi zależnościami okazały się korelacje między samooceną oraz zadaniowym stylem radzenia sobie ze stresem a poczuciem własnej efektywności zawodowej i samoskutecznością nauczycieli. Zgodnie z założeniami wyższy poziom



samooceny oraz częstsze stosowanie zadaniowego stylu wiązały się z lepszym subiektywnym postrzeganiem własnych kompetencji zawodowych oraz silniejszym przekonaniem o własnej sprawczości. Oznacza to, że nauczyciele, którzy pozytywnie oceniają własne możliwości oraz w sytuacjach stresowych aktywnie dążą do rozwiązania problemów, częściej doświadczają poczucia sukcesu zawodowego.

Jednocześnie analiza potwierdza, że inne style radzenia sobie ze stresem nie wiążą się istotnie ze wzrostem samoskuteczności i efektywności zawodowej. Jest to zgodne z wcześniej przywołaniami źródłami, według których zadaniowe strategie są najbardziej adaptacyjne, podczas gdy strategie emocjonalne czy unikowe mogą wręcz nasilać stres zawodowy.

Istotną obserwacją jest związek stażu pracy z poczuciem efektywności zawodowej. Może to sugerować, że zdobywane z upływem lat doświadczenie nauczyciela wpływa na jego subiektywne poczucie kompetencji i satysfakcji zawodowej. Brak podobnej korelacji ze zmienną samoskutecznością wskazuje jednak na bardziej złożony charakter tego zjawiska, w którym także indywidualne zasoby mogą odgrywać równie istotną rolę.

Warto zauważyć, że nie potwierdziły się przypuszczenia o wpływie formalnych aspektów zatrudnienia (stopień awansu zawodowego, dodatkowe funkcje zlecone przez dyrektora) na subiektywne poczucie efektywności i samoskuteczności. Status formalny nie odzwierciedla bezpośrednio kompetencji czy zadowolenia z pracy.

Interesującym wyjątkiem okazała się różnica pomiędzy nauczycielami szkół wiejskich i miejskich. Nauczyciele z środowisk wiejskich wykazują wyższy poziom samoskuteczności, co wskazuje, że specyficzne warunki pracy w małych placówkach sprzyjają rozwojowi poczucia sprawczości nauczycieli.

Brak też istotnych różnic związanych z liczbą nauczanych przedmiotów czy liczbą uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi.

Przedstawione wyniki stanowią doskonały punkt wyjścia do dyskusji nad tym, jak zasoby psychologiczne, takie jak samoocena i styl radzenia sobie ze stresem mogą wpływać na postrzeganie własnej efektywności zawodowej nauczycieli. Mimo że nie wszystkie hipotezy zostały potwierdzone, również wyniki negatywne dostarczają istotnych informacji.

Brak potwierdzenia hipotez związanych ze zmiennymi formalnymi, takimi jak stopień awansu (H4) czy pełnienie roli wychowawcy (H5) lub dodatkowych funkcji (H6), sugeruje, że czynniki te mają ograniczony wpływ na poczucie skuteczności zawodowej nauczycieli.



Może to wynikać z faktu, że te aspekty zatrudnienia nie odzwierciedlają rzeczywistych umiejętności i nie przekładają się też na poczucie satysfakcji z pracy. Dowodzi to, że aspekty organizacyjne nie są same w sobie wystarczające do wzrostu dobrostanu nauczycieli.

Poczucie efektywności i samoskuteczności nie jest bezpośrednio zależne od typu szkoły czy różnorodności nauczanych przedmiotów (H3, H12). Specyfika nauczanego przedmiotu nie jest decydująca w kształtowaniu dobrostanu (H11).

Zaskakujące było to, że nie potwierdziły się hipotezy dotyczące obciążenia pracą – wymiaru zatrudnienia (H9) i pracy z dużą liczbą uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi (H14).



Rozdział 6. Dyskusja

W niniejszym rozdziale podjęto próbę interpretacji uzyskanych wyników badań własnych w świetle istniejącej literatury przedmiotu oraz wcześniej przytoczonych koncepcji teoretycznych. Szczególne znaczenie przypisano teorii poczucia własnej skuteczności Alberta Bandury, gdzie badany termin rozumie się jako kluczowy mechanizm samoregulacji wpływający na zaangażowanie, wytrwałość i podejmowanie wyzwań w środowisku zawodowym (1997). Równie istotne miejsce zajmuje tu rozumienie samooceny w ujęciu Rosenberga jako względnie trwałej postawy jednostki wobec samej siebie, mającej wpływ na postrzeganie własnych kompetencji i skuteczność działania (Rosenberg, 2018). Trzecią osią teoretyczną jest poznawczo-transakcyjna koncepcja stresu Richarda Lazarusa i Susan Folkman, która umożliwia analizę radzenia sobie ze stresem jako dynamicznego procesu oceniania i reagowania na sytuacje (Lazarus, 1984).

Celem tej analizy jest zatem nie tylko sprawdzenie postawionych wcześniej hipotez, ale umiejscowienie uzyskanych zależności w szerszym kontekście. Dyskusja nad wynikami opiera się zarówno na analizie statystycznej przeprowadzonych badań własnych, jak i odwołania do badań psychologii pracy, stresu zawodowego, dobrostanu nauczycieli. W tym kontekście istotne jest także odniesienie do warunków pracy nauczycieli w Polsce – toczącej się dyskusji o wakatach, przeciążeniu obowiązkami, niejednoznaczności ról zawodowych oraz deficytu wsparcia instytucjonalnego (Grzegorzewska, 2006). Tło to umożliwia pełniejsze zrozumienie, dlaczego zasoby wewnętrzne, takie jak samoocena i samoskuteczność, pełnią funkcję chroniącą przed wypaleniem zawodowym (Hobfoll, 2006).

6.1 Interpretacja potwierdzonych hipotez

W świetle przeprowadzonych analiz potwierdzono trzy kluczowe hipotezy badawcze dotyczące pozytywnych związków między poziomem samooceny, poczuciem samoskuteczności oraz efektywnością zawodową nauczycieli, a także znaczenia stylów radzenia sobie ze stresem.

Wyniki uzyskane w badaniach własnych korespondują z literaturą przedmiotu oraz ujęciami teoretycznymi, które stanowiły fundament niniejszej pracy.

Analiza wykazała istotne, dodatnie korelacje pomiędzy samooceną a poczuciem efektywności zawodowej ($r = 0.30$; $p < 0,001$) oraz samooceną a samoskutecznością ($r = 0.37$; $p < 0,001$). Zależności te mają umiarkowaną siłę, co potwierdza wcześniejsze ustalenie Ogińskiej-Bulik (2011) i Stanek (2021), według których wysoka samoocena



sprzyja większej pewności siebie w realizacji zadań zawodowych i lepszemu radzeniu sobie w sytuacjach trudnych. W ujęciu Bandury (1997) wysoka samoocena może wzmacniać poczucie własnej skuteczności, mobilizując jednostkę do wytrwałego działania mimo przeszkód.

Stwierdzono także zależność między stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu a poczuciem efektywności zawodowej ($r = 0,30$; $p < 0,001$) oraz samoskutecznością ($r = 0,36$; $p < 0,001$). Wyniki te są zgodne z teorią zachowania zasobów Hobfolla (2006), według której strategie zadaniowe sprzyjają ochronie i odbudowie zasobów jednostki, co przekłada się na lepsze funkcjonowanie zawodowe.

Analiza porównawcza (test U Manna-Whitneya) ujawniła istotne różnice w poziomie samooceny w zależności od stażu pracy ($U = 908,50$; $p = 0,043$), co oznacza, że nauczyciele z krótszym stażem charakteryzowali się wyższą samooceną niż osoby z dłuższym stażem. Podobne zależności odnotowano dla samoskuteczności ($U = 908,50$; $p = 0,043$), czyli może to wskazywać, że w początkowej fazie kariery zawodowej poczucie własnych kompetencji jest wyższe, a wraz z upływem czasu i narastającymi obciążeniami może ulegać obniżeniu.

Warto podkreślić, że w badanej próbie nie odnotowano istotnych różnic w poziomie efektywności zawodowej w zależności od płci ($t(109) = 0,56$; $p = 0,578$) ani miejsca pracy ($t(109) = 1,12$; $p = 0,265$), co sugeruje, że te czynniki demograficzne nie odgrywają w badanej grupie kluczowej roli w kształtowaniu subiektywnego poczucia efektywności.

6.1.1 Związek samooceny z poczuciem efektywności zawodowej i samoskuteczności

Uzyskany dodatni i istotny statystycznie związek pomiędzy poziomem samooceny a poczuciem efektywności zawodowej ($r = 0,30$, $p < 0,001$) oraz samoskutecznością ($r = 0,37$, $p < 0,001$) sugeruje, że nauczyciele o wyższej samoocenie mają tendencję do oceniania wyżej własnych kompetencji zawodowych i skuteczności działania. Wyniki te są zgodne z ustaleniami Rosenberga (1965), według którego samoocena, jako względnie stała postawa wobec samego siebie, wpływa na percepcję własnych możliwości oraz podejmowanie decyzji w sytuacjach zawodowych.

W badaniach Katarzyny Stanek (2021) wykazano, że osoby z wysoką samooceną, zwłaszcza w obszarze kompetencji, preferują styl zadaniowy w sytuacjach stresowych, co przekłada się na większą efektywność działań tych osób. Podobne wnioski stawia Fecenec (2008). Autorka wykazała, że wysokie poczucie wartości i uporządkowana wiedza o sobie wspierają podejmowanie konstruktywnych działań oraz minimalizują działanie nieadaptacyjnych mechanizmów obronnych.



Leary i współpracownicy (1995) w swojej teorii wskazali na to, że wysoka samoocena pełni funkcję ochronną wobec wpływu czynników stresogennych, a tym samym pozwala na utrzymanie motywacji do działania nawet w sytuacjach trudnych. Zależność ta została również potwierdzona przez Benevene, Stasio i Fiorilli (Benevene, De Stasio, & Fiorilli, 2020), którzy zauważyli, że dobrostan nauczycieli jest silnie powiązany z ich samooceną i poczuciem sprawczości. Nauczyciele z wyższym poczuciem skuteczności wykazują większą satysfakcję z pracy.

W kontekście polskim podobne wnioski przedstawione są w badaniach Grzegorzewskiej (2006), która wskazuje, że samoocena i przekonanie o własnej skuteczności są czynnikami chroniącymi przed wypaleniem zawodowym.

6.1.2 Styl skoncentrowany na zadaniu a efektywność i samoskuteczność

W badaniach własnych wykazano również, że styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu wpływa na poczucie efektywności zawodowej ($r = 0,30$, $p < 0,001$) oraz samoskutecznością ($r = 0,30$, $p < 0,001$). Oznacza to, że osoby przyjmujące strategię aktywnego działania w obliczu stresu osiągają lepsze wyniki w ocenie swoich kompetencji zawodowej skuteczności.

Koncepcja stylów radzenia sobie Endlera i Parkera (1990) wskazuje, że styl zadaniowy jest najbardziej adaptacyjny, gdyż skupia się na analizie problemu i poszukiwaniu rozwiązań. Z kolei Lazarus i Folkman (1984) podkreślają, że styl oparty na działaniu uruchamia zasoby poznawcze i emocjonalne jednostki, zwiększając jej odporność psychiczną.

Badania Schwarzer i Hallum (2008) pokazały, że nauczyciele charakteryzują się wysokim poziomem samoskuteczności, a ci z nich, którzy stosują styl zadaniowy, rzadziej doświadczają wypalenia zawodowego.

Wyniki te potwierdzają również ustalenia Stanek (2021), która wykazała, że osoby o wysokim poziomie samooceny częściej stosują strategie aktywne. Analogiczne wnioski przedstawiła Czerw (2014) wskazując, że styl skoncentrowany na działaniu sprzyja wzrostowi dobrostanu pracowników.



6.1.3 Wzajemne wzmocnienie trzech zasobów psychicznych – samoocena, samoskuteczność i styl zadaniowy

Interpretując potwierdzone hipotezy, należy zwrócić uwagę na synergiczny charakter analizowanych zmiennych. Samoocena, samoskuteczność i styl zadaniowy wzajemnie się wzmacniają i wspólnie stanowią silne zasoby osobiste w pracy nauczyciela.

Tego rodzaju koncepcję zasobów zaproponował Hobfoll (2006) wskazując, że posiadanie zasobów (kompetencji, sprawczości, pozytywnej samooceny) pozwala nie tylko radzić sobie ze stresem, lecz także chroni przed jego negatywnymi skutkami. W kontekście pracy nauczyciela oznacza to większą odporność psychiczną, zdolność do utrzymania efektywności w warunkach przeciążenia i większą satysfakcję z wykonywanego zawodu.

Wnioski te są także spójne z wynikami badań Hasher i Waber (2021), którzy wskazali, że poczucie skuteczności, kompetencje społeczne i umiejętność radzenia sobie ze stresem są najważniejszymi predyktorami dobrostanu zawodowego nauczycieli. W badaniach Wierzejskiej (2017) wskazano, że nauczyciele odczuwający wysokie obciążenie psychiczne wykazują niższy poziom samoskuteczności i samooceny, co wpływa negatywnie na ich pracę.

6.2 Ograniczenia badań własnych

Chociaż zasadnicza część wyników empirycznych potwierdziła założone zależności pomiędzy samooceną, samoskutecznością i efektywnością zawodową, nie wszystkie hipotezy znalazły potwierdzenie w analizach statystycznych. Poniżej dokonano próby interpretacji tych przypadków, odwołując się do możliwych uwarunkowań metodologicznych, teoretycznych i kontekstowych.

Badania empiryczne nie potwierdziły hipotez dotyczących różnic w poziomie efektywności zawodowej oraz poczuciu samoskuteczności wynikających z rodzaju szkoły, stopnia awansu zawodowego, pełnienia funkcji wychowawcy, zgodności głównego wykształcenia nauczyciela z wykładanym przedmiotem, posiadania dodatkowych kwalifikacji oraz wymiaru zatrudnienia.

Pod względem metodologicznym istotnym ograniczeniem okazała się nierównomierna struktura próby badawczej, zwłaszcza w odniesieniu do stopnia awansu zawodowego. W badanej grupie aż 59% respondentów stanowili nauczyciele dyplomowani, co odzwierciedla rzeczywistą sytuację kadrową w polskich szkołach, gdzie dominują starsze i doświadczone kobiety, zaś udział nauczycieli młodych stale maleje (Michalak-Dawidziuk, 2021). Taka sytuacja mogła utrudniać wykrycie różnic między grupami ze względu



na niewielką liczbę nauczycieli początkujących. Dodatkowo zastosowanie przekrojowego charakteru badania mogło ograniczyć możliwość wychycenia bardziej subtelnych, długofalowych efektów.

W przypadku hipotez, które nie uzyskały potwierdzenia, istotne mogą być czynniki zakłócające. W badanej próbie dominowały osoby z długim stażem pracy, które mogły rozwinąć bardziej zróżnicowany repertuar strategii radzenia sobie ze stresem, co mogło osłabić siłę zależności między zmiennymi. Kolejnym czynnikiem jest potencjalny wpływ wsparcia społecznego, które może neutralizować negatywny efekt stylów radzenia sobie emocjonalnego i unikowego na poczucie efektywności zawodowej (Grzegorzewska, 2019). Dodatkowym ograniczeniem jest charakter autorskiego kwestionariusza PEZ. Mimo akceptowalnej rzetelności α Cronbacha ($\alpha = 0,67$) oraz ω McDonalda ($\omega = 0,70$) jedna z pozycji miała niski ładunek czynnikowy (0,33), a miara KMO była poniżej rekomendowanej wartości ($KMO = 0,57$), co mogło wpłynąć na czułość pomiaru i zdolność do wykrycia subtelniejszych zależności.

Analizując wyniki z perspektywy teoretycznej, należy uwzględnić specyfikę procedury awansu zawodowego nauczycieli. Uzyskiwanie kolejnych stopni awansu często postrzegane jest przez samych nauczycieli jako formalność do spełnienia celem otrzymania podwyżki wynagrodzenia niż realna weryfikacja posiadanych kompetencji merytorycznych i umiejętności pedagogicznych (Kwiatkowski, 2018). Oznacza to, że formalny awans zawodowy może nie być dobrym wskaźnikiem rzeczywistych zasobów psychicznych, takich jak poczucie skuteczności zawodowej czy poziom samooceny.

Podobny mechanizm mógł wpłynąć na brak różnic pomiędzy nauczycielami pełniącymi funkcję wychowawcy klasy a pozostałymi nauczycielami. Funkcja wychowawcy jest przydzielana nauczycielom, bez możliwości odmowy pełnienia tej roli. Ze względu na to, że nauczyciele pracują ponadwymiarowo, stale brakuje osób do pełnienia funkcji wychowawcy. Nierzadko z powodu braków kadrowych funkcje pełnią wszyscy przedmiotowcy zatrudnieni w placówce, a nawet nauczyciele wspomagający proces kształcenia czy katecheci i pedagogowie. Funkcja wychowawcy, choć formalnie wiąże się z największym zakresem obowiązków oraz odpowiedzialnością, jednocześnie powoduje wysoki poziom stresu (kontakty z rodzicami, rozwiązywanie konfliktów, realizacja dodatkowych zadań administracyjnych) (Garbacik, 2021). Wysokie obciążenie emocjonalne może neutralizować ewentualne korzyści, takie jak rozwój kompetencji interpersonalnych, organizacja pracy.



Hipotezy dotyczące zgodności wykształcenia z nauczanym przedmiotem oraz posiadania dodatkowych kwalifikacji również nie zostały potwierdzone. Wynika to przede wszystkim ze specyfiki zawodu nauczyciela, który ustawowo wymaga dokończania się pedagogów. Nauczyciele w Polsce powszechnie realizują studia podyplomowe oraz uczestniczą w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego. To sprawia, że trudno jest zaobserwować różnice między osobami uczącymi przedmiotu zgodnie z pierwotnym wykształceniem a tymi, które zdobyły kwalifikacje w ramach uzupełniających studiów. Z badania wynika, że w grupie nie było w ogóle osób bez dodatkowych kwalifikacji. Wszystkie dodatkowe dyplomy są rzetelne i dają porównywalne jakościowo zasoby wiedzy.

Wyniki badań nie potwierdziły również hipotezy dotyczącej wpływu wymiaru zatrudnienia na poczucie efektywności zawodowej i samoskuteczności. Możliwym wyjaśnieniem jest fakt, że nauczyciele pracujący ponad etat stanowili zdecydowaną większość badanej próby (67,6%). 75 osób spośród 110 zadeklarowało pracę w wymiarze przekraczającym jeden etat. Z zebranych danych wynika, że 28,8% nauczycieli pracuje w więcej niż jednej szkole, co wiąże się z dodatkowym obciążeniem.

Istotnym kontekstem, który mógł wpłynąć na brak różnic w wynikach, jest specyfika polskiego systemu edukacji, który charakteryzuje się wysokim poziomem biurokracji, niskim prestiżem zawodu, niskimi zarobkami, chronicznym niedoborem kadr. Przekłada się to na dodatkowe obciążenia dla czynnych zawodowo nauczycieli (Pyżalski, 2022). Taki kontekst może neutralizować różnice wynikające z formalnych aspektów zatrudnienia.

Brak potwierdzenia części hipotez badawczych wskazuje przede wszystkim na znaczenie indywidualnych zasobów psychologicznych nauczycieli oraz ogólną złą kondycję zawodu nauczyciela.

Dodatkowym ograniczeniem jest dobór próby. W badaniu zastosowano dobór wygodny, co oznacza, że wzięli w nim udział nauczyciele, do których był dostęp i którzy dobrowolnie zgodzili się na udział. Taki typ rekrutacji zwiększa ryzyko stronniczości próby i ogranicza możliwość uogólniania uzyskanych wyników na populację nauczycieli w całej Polsce.

6.3 Implikacje praktyczne uzyskanych wyników

Uzyskane wyniki badań dotyczące powiązań pomiędzy poczuciem samoskuteczności, poziomem samooceny a efektywnością zawodową nauczycieli mają istotne znaczenie praktyczne dla działań prowadzonych przez dyrektorów, organy prowadzące szkoły, jak i specjalistów wspierających działania szkół.

Wyniki wskazują, że wewnętrzne zasoby psychologiczne, takie jak samoocena i poczucie skuteczności, odgrywają kluczową rolę w utrzymaniu wysokiej efektywności zawodowej niezależnie od formalnych aspektów zatrudnienia czy stopnia awansu zawodowego.

Ponieważ czynniki organizacyjne (typ szkoły, wymiar etatu, formalny awans) nie okazały się kluczowe dla różnic w efektywności, działania wspierające powinny koncentrować się na rozwoju indywidualnych zasobów nauczycieli. Programy szkoleniowe i warsztaty powinny obejmować treningi podnoszące poczucie własnej skuteczności (Bandura, 1997), zajęcia z zakresu regulacji emocji i zarządzania stresem, budowanie odporności psychicznej i kompetencji interpersonalnych. Wdrożenie takich programów może przyczynić się do lepszego radzenia sobie nauczycieli z wyzwaniami codziennej pracy, a także zapobiegania wypaleniu zawodowemu (Sęk, 2006).

Badania wskazały, że funkcja wychowawcy, choć obciążająca, nie wiąże się z wyższym poczuciem skuteczności czy efektywności. Wskazuje to na potrzebę wprowadzenia dodatkowego wsparcia dla wychowawców w postaci konsultacji psychologicznych, zmniejszenia obciążenia administracyjnego, zapewnienia narzędzi do skuteczniejszego zarządzania relacjami w zespole klasowym. Takie działania mogłyby zrównoważyć negatywne skutki stresu.

Z uwagi na fakt, że większość nauczycieli pracuje w wymiarze przekraczającym etat oraz w więcej niż jednej placówce, konieczne jest rozważenie działań systemowych, czyli zmniejszenie konieczności podejmowania dodatkowego zatrudnienia poprzez poprawę wynagrodzeń, wprowadzenie elastycznych form organizacji pracy (bardziej zrównoważony podział obowiązków).

Badania pokazują, że istotnym czynnikiem wpływającym na efektywność nauczycieli może być klimat organizacyjny oraz dostępność wsparcia społecznego (Ratajczak, 1994).



6.4 Podsumowanie i konkluzje

Przeprowadzone badania umożliwiły pogłębione zrozumienie psychologicznych uwarunkowań funkcjonowania zawodowego nauczycieli, koncentrując się na relacjach pomiędzy samooceną, poczuciem samoskuteczności, stylami radzenia sobie ze stresem a subiektywnym poczuciem efektywności zawodowej. Uzyskane wyniki potwierdziły kluczową rolę zasobów indywidualnych w kształtowaniu dobrostanu i poczucia skuteczności nauczycieli, wskazując jednocześnie na ograniczone znaczenie formalnych aspektów zatrudnienia.

Analizy statystyczne wykazały, że samoocena oraz zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem są istotnymi predyktorami zarówno poczucia efektywności zawodowej, jak i samoskuteczności. Wyniki te znajdują potwierdzenie w teoriach Bandury (1997), Rosenberga (2018) oraz Lazarusa i Folkmana (1984) podkreślających znaczenie subiektywnych przekonań i strategii działania w adaptacji do środowiska pracy. Z kolei niepotwierdzenie części hipotez wskazuje, że formalne czynniki, takie jak stopień awansu zawodowego, wymiar zatrudnienia czy pełnienie dodatkowych funkcji, nie stanowią kluczowych determinant dobrostanu psychicznego i poczucia skuteczności.

Wyniki te mają istotne znaczenie praktyczne. Sugerują bowiem, że wsparcie nauczycieli powinno koncentrować się na rozwoju ich wewnętrznych zasobów psychicznych, a nie wyłącznie na zmianach strukturalnych czy proceduralnych. Programy szkoleniowe oraz działania redukujące stres mogą być bardziej efektywne niż system awansu czy zwiększanie kwalifikacji formalnych.

Podkreślenia wymaga również kontekst systemowy pracy nauczycieli w Polsce, cechujący się wysokim przeciążeniem obowiązkami, częstą koniecznością pracy w więcej niż jednej placówce oraz niewystarczającym wsparciem organizacyjnym (Pyżalski, 2022). W polskich szkołach dominują nauczyciele starsi, z wieloletnim doświadczeniem, którzy osiągnęli szklany sufit w zdobywaniu awansu zawodowego. W takich warunkach czynniki indywidualne, takie jak odporność psychiczna i poczucie skuteczności, stają się głównym buforem chroniącym przed wypaleniem zawodowym i spadkiem jakości pracy pedagogicznej.

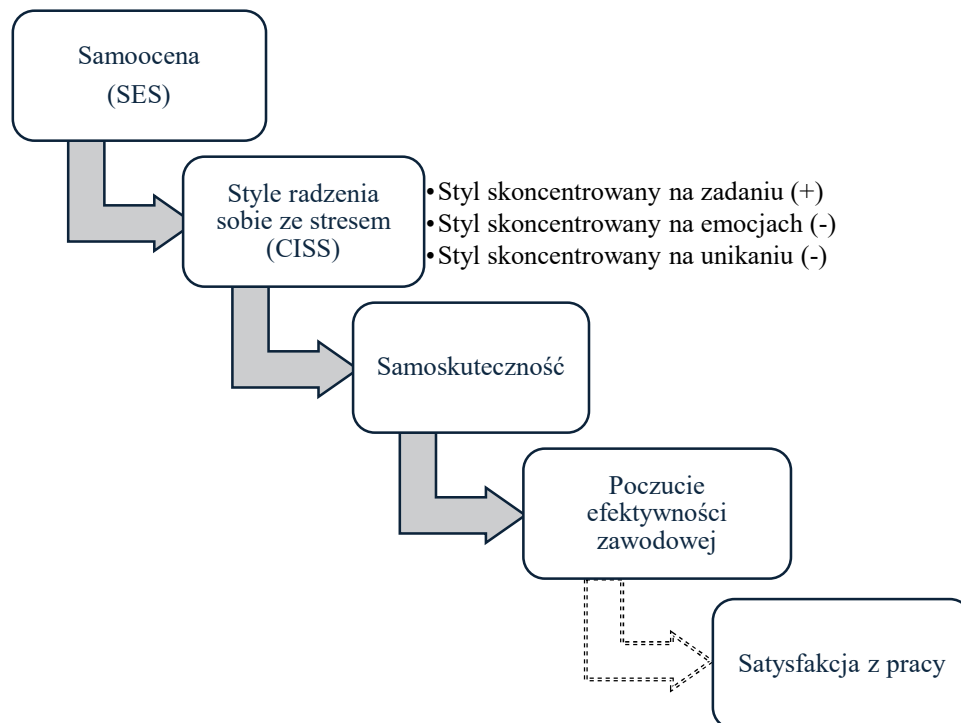
Przeprowadzone badanie potwierdza, że rozwój zasobów psychologicznych jest kluczowym elementem wspierania ich efektywności zawodowej i dobrostanu. Procedury awansu czy obowiązek podnoszenia kwalifikacji i szkolenia się nie gwarantują poprawy dobrostanu, jeśli nie towarzyszy im rozwój osobistych zasobów psychologicznych i wsparcia



instytucjonalnego. Badania sugerują konieczność wdrażania programów rozwoju kompetencji miękkich, warsztatów radzenia sobie ze stresem oraz działań wspierających budowanie pozytywnej samooceny i poczucia skuteczności.

Uzyskane wyniki potwierdzają, że samoocena oraz zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem są istotnymi zasobami psychologicznymi nauczycieli, sprzyjającymi wyższemu poczuciu efektywności zawodowej i samoskuteczności. Wzmacnianie tych zasobów m.in. poprzez szkolenia, mentoringi i działania systemowe, może stanowić skuteczną strategię profilaktyki wypalenia zawodowego i zwiększenia satysfakcji z pracy. Model koncepcyjny opracowany w badaniu pozwala zauważyć powiązania między tymi zmiennymi i może być punktem wyjścia do dalszych badań.

Wykres 2 Model koncepcyjny badań z zaznaczonymi potwierdzonymi zależnościami



Zakończenie

Celem niniejszej pracy było określenie zależności pomiędzy stylami radzenia sobie ze stresem, poziomem samooceny a subiektywnym poczuciem efektywności zawodowej i samoskuteczności w grupie nauczycieli. Badania miały na celu weryfikację, czy wybrane zmienne psychologiczne pozostają ze sobą w istotnych relacjach oraz ustalenie, które z nich odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu poczucia kompetencji i skuteczności zawodowej w środowisku szkolnym. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że cel pracy został osiągnięty, a postawiony problem badawczy został rozwiązany.

Analiza statystyczna potwierdziła istnienie zależności pomiędzy badanymi zmiennymi. Wykazano, że nauczyciele o wyższej samoocenie częściej charakteryzują się stylem radzenia sobie skoncentrowanym na zadaniu, a tym samym osiągają wyższe wyniki w zakresie samoskuteczności i subiektywnego poczucia efektywności zawodowej. Oznacza to, że osoby, które postrzegają siebie pozytywnie i podejmują działania ukierunkowane na rozwiązanie problemu, czują się bardziej kompetentne i skuteczne w pracy. Wyniki te są zgodne z założeniami teorii A. Bandury (1996), według której samoskuteczność jest ściśle powiązana z poczuciem sprawstwa i kontrolą nad własnym działaniem, a także koncepcjami R. Lazarusa i S. Folkman (1984) podkreślającymi rolę aktywnych strategii radzenia sobie w procesie adaptacji do stresu.

Część hipotez badawczych nie uzyskała jednak pełnego potwierdzenia. Nie stwierdzono istotnych różnic w poziomie samoskuteczności pomiędzy nauczycielami o umiarkowanej i niskiej samoocenie, co może wskazywać na obecność czynników pośredniczących, takich jak temperament, doświadczenie zawodowe czy wsparcie społeczne. Również styl emocjonalny, choć wiązał się z niższym poczuciem efektywności, nie był jednoznacznym predykatorem samoskuteczności. Otrzymane wyniki sugerują, że relacje pomiędzy badanymi zmiennymi mają charakter złożony i wieloczynnikowy, co wymaga dalszych badań.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że kluczową rolę w zachowaniu dobrostanu psychicznego i satysfakcji zawodowej nauczycieli odgrywa głównie samoocena jako wewnętrzny zasób osobisty. Wysoka samoocena sprzyja poczuciu kompetencji i zwiększa motywację do radzenia sobie w trudnych sytuacjach zawodowych. Nauczyciele, którzy w codziennej pracy stosują styl skoncentrowany na zadaniu, wykazują większą odporność psychiczną i skuteczniej adaptują się do wymagań środowiska szkolnego. Utrzymanie równowagi pomiędzy aktywnością zadaniową, regulacją emocji i realistyczną oceną własnych możliwości wydaje się istotnym elementem profilaktyki stresu zawodowego i wypalenia.

Wyniki badań potwierdzają, że wsparcie psychologiczne w środowisku szkolnym powinno być ukierunkowane nie tylko na uczniów, lecz także na nauczycieli. Odpowiednie działania profilaktyczne, oparte na budowaniu odporności psychicznej, rozwijaniu kompetencji emocjonalnych i wzmacnianiu samooceny, mogą przyczynić się do poprawy klimatu w szkole,



zwiększenia zaangażowania zawodowego oraz obniżenia poziomu stresu i ryzyka wypalenia zawodowego. 99 / 143

Badania pokazują jednak pewne ograniczenia metodologiczne. Próba badawcza obejmowała nauczycieli z jednego województwa, co ogranicza możliwość uogólnienia wyników na całą populację nauczycieli w Polsce. Zastosowanie metody samoopisu wiąże się z ryzykiem zniekształceń wynikających z subiektywnej oceny własnych zachowań i emocji. W przyszłych badaniach warto byłoby zastosować również metody jakościowe, takie jak pogłębione wywiady lub obserwacje. Wskazane byłoby też przeprowadzenie badań podłużnych, które umożliwiłyby obserwację zmian w zakresie samoskuteczności, samooceny i stylów radzenia sobie na kolejnych etapach awansu zawodowego.

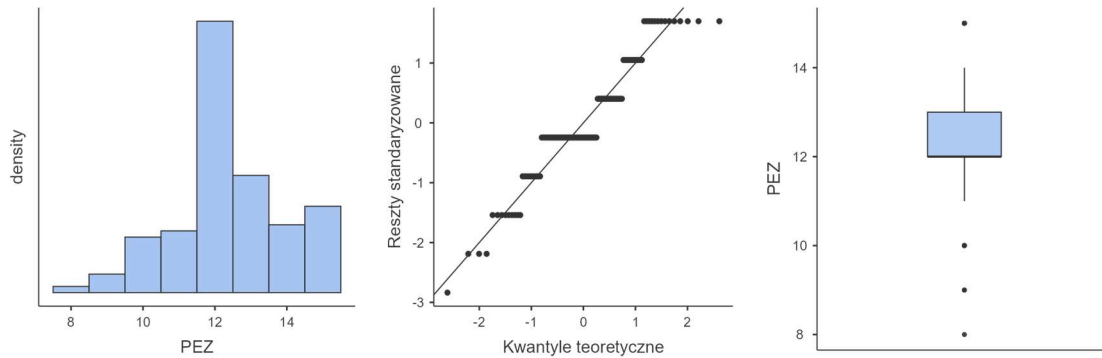
Przeprowadzone badania potwierdzają, że samoocena, samoskuteczność i styl radzenia sobie ze stresem stanowią kluczowe zasoby psychiczne warunkujące efektywność zawodową nauczycieli. Zrozumienie relacji między tymi czynnikami ma istotne znaczenie zarówno dla psychologii pracy, praktyki edukacyjnej, ale też psychologii osobowości.



Aneks

Rysunek 2

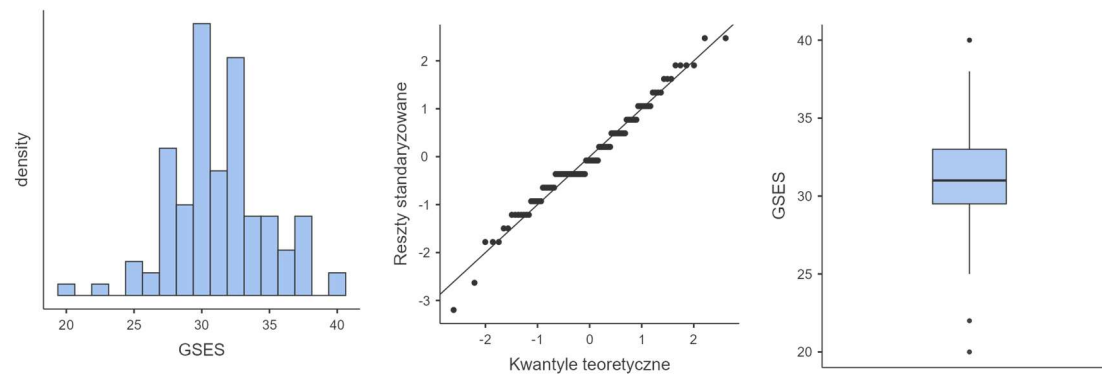
Rozkład wyników, wykres normalności (kwantyl-kwantyl) oraz wykres skrzynkowy dla zmiennej PEZ



Adnotacja. $N = 111$; skośność $s = -0,11$, kurtoza $k = -0,00$.

Rysunek 3

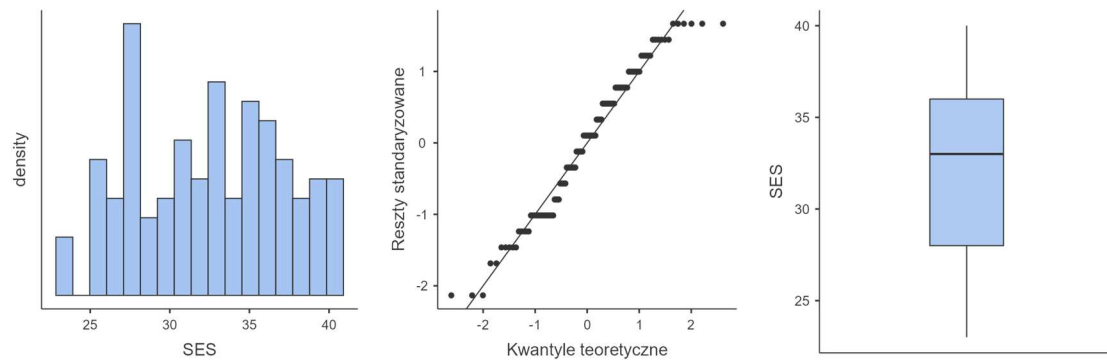
Rozkład wyników, wykres normalności (kwantyl-kwantyl) oraz wykres skrzynkowy dla zmiennej GSES



Adnotacja. $N = 111$; skośność $s = -0,02$, kurtoza $k = 0,63$.

Rysunek 4

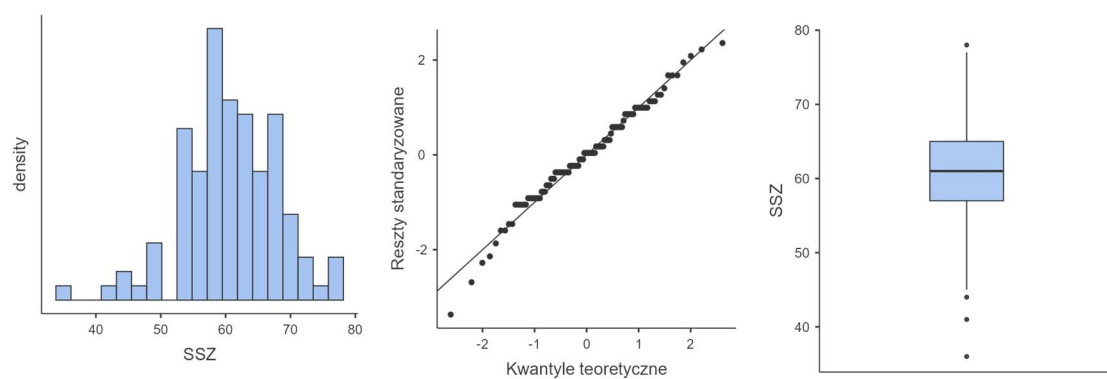
Rozkład wyników, wykres normalności (kwantyl-kwantyl) oraz wykres skrzynkowy dla zmiennej SES



Adnotacja. $N = 111$; skośność $s = -0,13$, kurtoza $k = -0,92$.

Rysunek 6

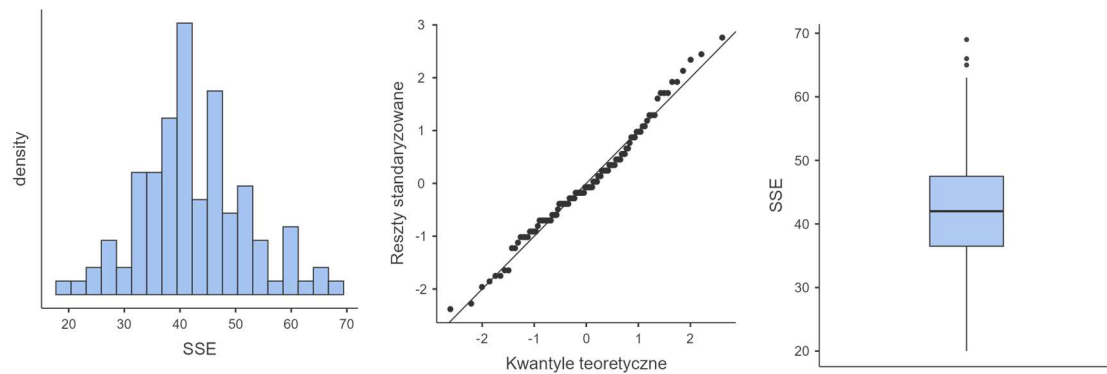
Rozkład wyników, wykres normalności (kwantyl-kwantyl) oraz wykres skrzynkowy dla zmiennej SSZ



Adnotacja. $N = 111$; skośność $s = -0,33$, kurtoza $k = 0,89$.

Rysunek 7

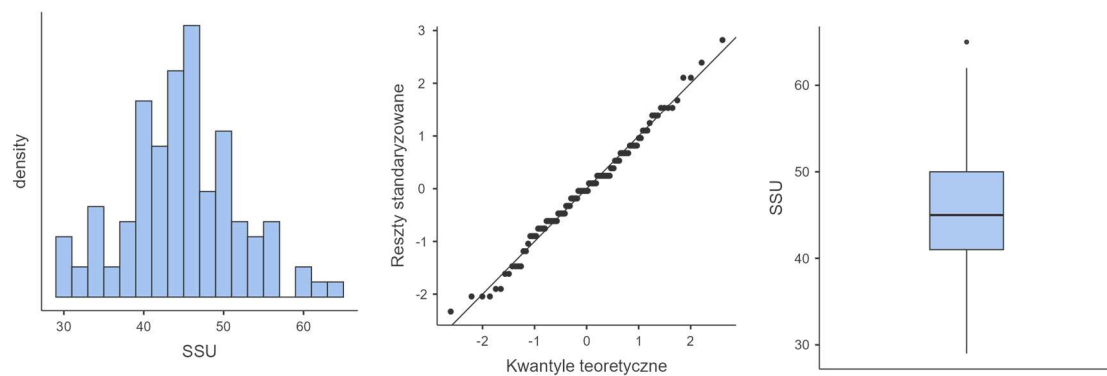
Rozkład wyników, wykres normalności (kwantyl-kwantyl) oraz wykres skrzynkowy dla zmiennej SSE



Adnotacja. $N = 111$; skośność $s = 0,31$, kurtoza $k = 0,35$.

Rysunek 8

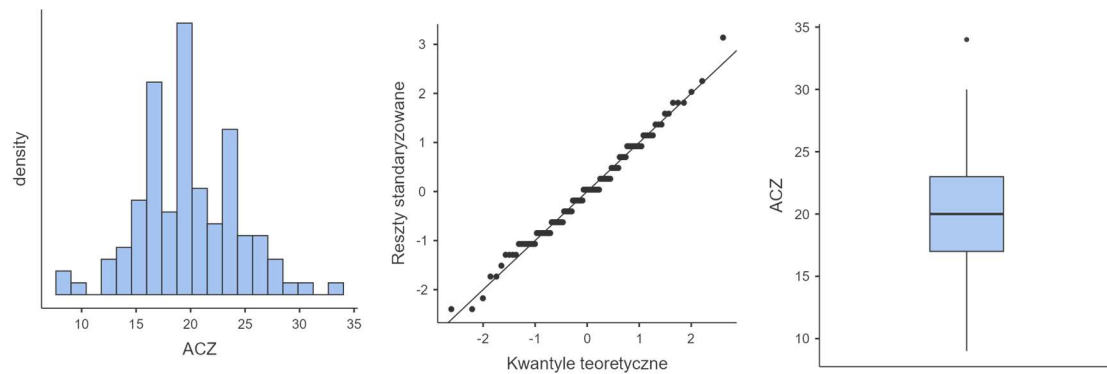
Rozkład wyników, wykres normalności (kwantyl-kwantyl) oraz wykres skrzynkowy dla zmiennej SSU



Adnotacja. $N = 111$; skośność $s = 0,09$, kurtoza $k = 0,18$.

Rysunek 9

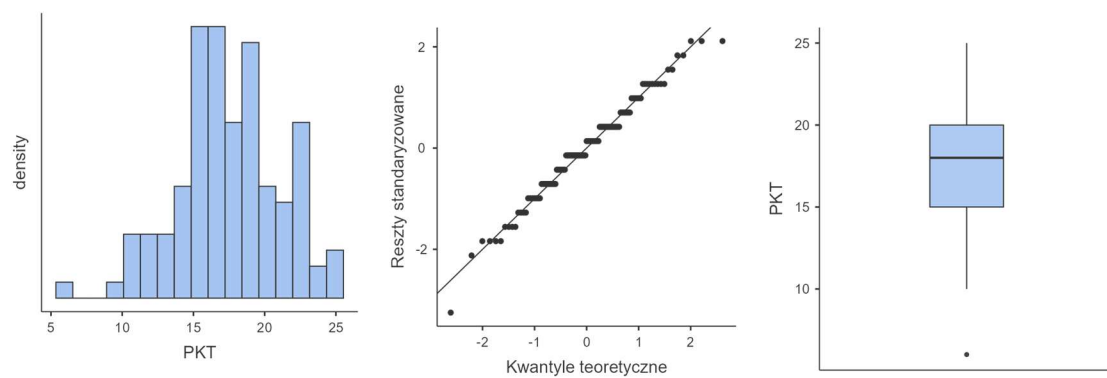
Rozkład wyników, wykres normalności (kwantyl-kwantyl) oraz wykres skrzynkowy dla zmiennej ACZ



Adnotacja. $N = 111$; skośność $s = 0,21$, kurtoza $k = 0,29$.

Rysunek 10

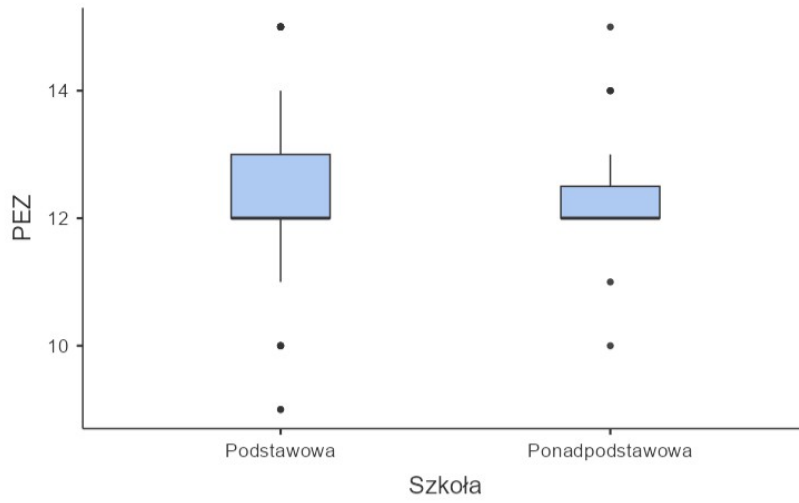
Rozkład wyników, wykres normalności (kwantyl-kwantyl) oraz wykres skrzynkowy dla zmiennej PKT



Adnotacja. $N = 111$; skośność $s = -0,25$, $k = 0,24$.

Rysunek 16

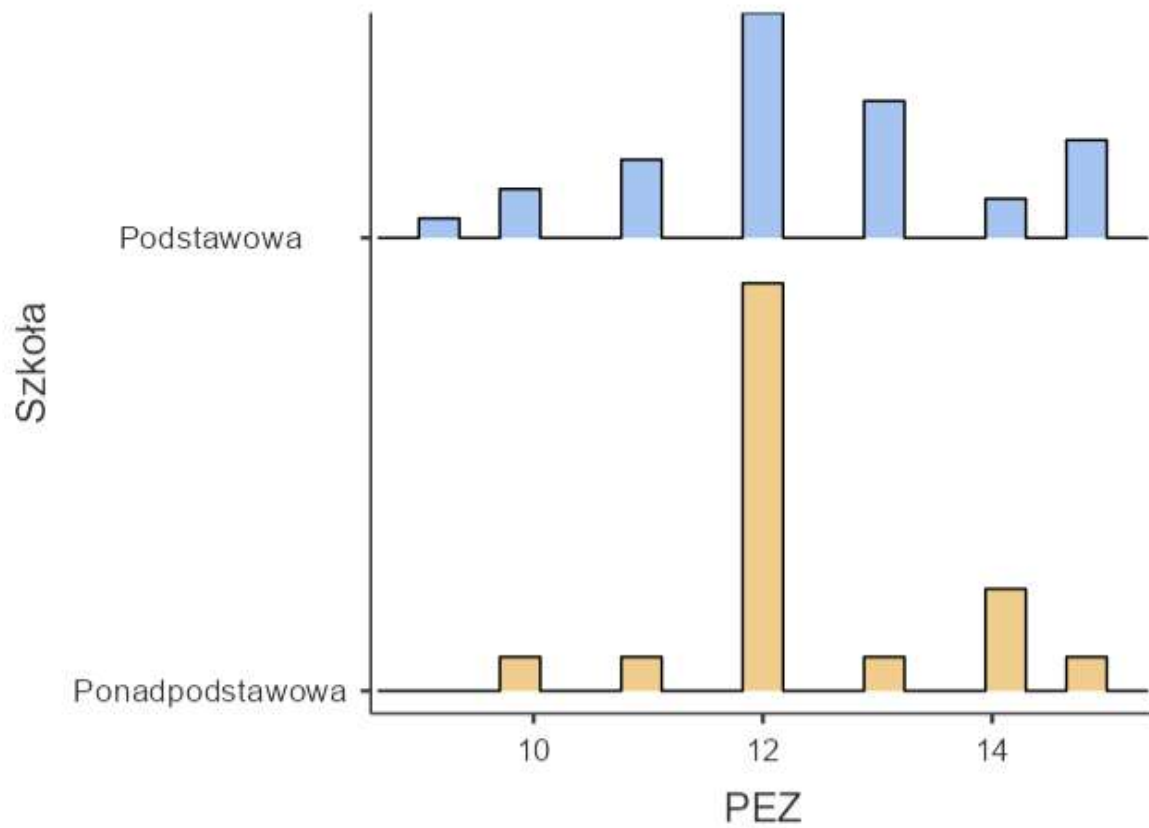
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej PEZ w podziale ze względu na rodzaj szkoły, w której pracuje nauczyciel



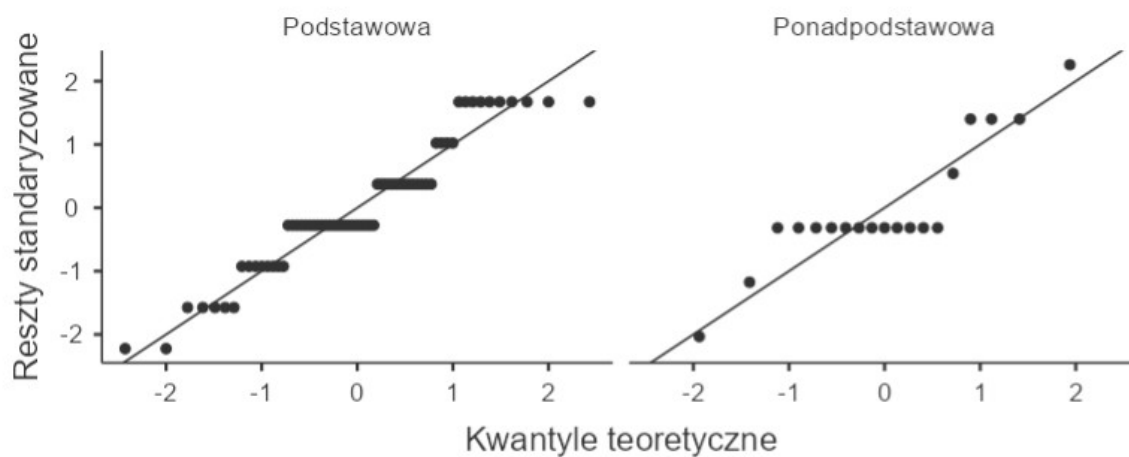
Adnotacja. $N = 85$; dla Podstawowa: $n = 66$, dla Ponadpodstawowa: $n = 19$.

Rysunek 17

Rozkład wyników zmiennej PEZ wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na rodzaj szkoły, w której pracuje nauczyciel

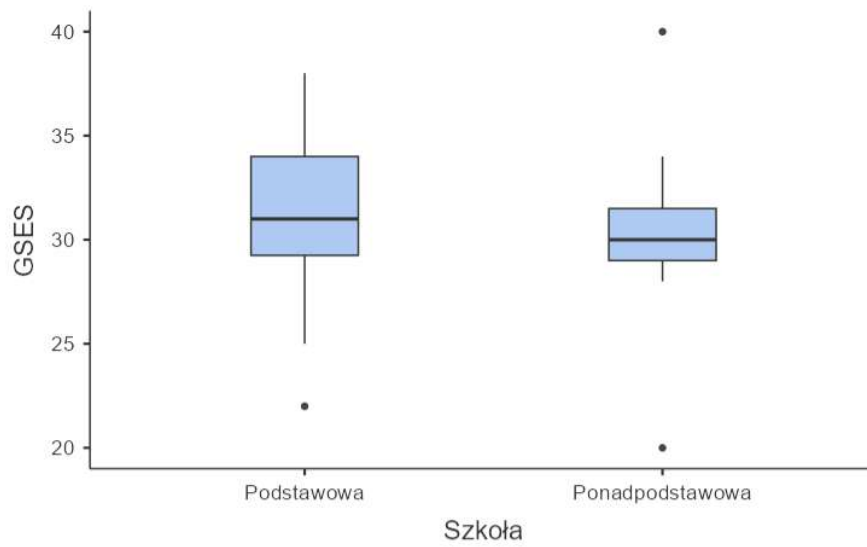


Adnotacja. $N = 85$; dla Podstawowa: $n = 66$, skośność $s = 0,06$, kurtoza $k = -0,30$; dla Ponadpodstawowa: $n = 19$, $W = 0,82$, $p = 0,002$.



Rysunek 18

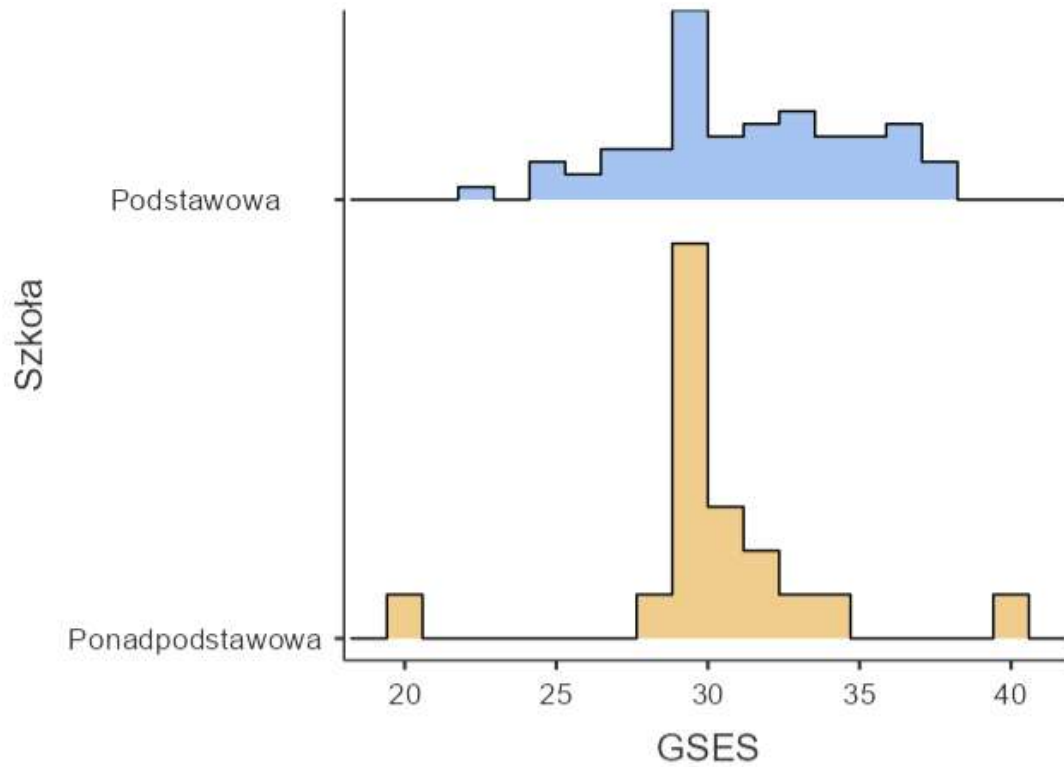
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej GSES w podziale ze względu na rodzaj szkoły, w której pracuje nauczyciel



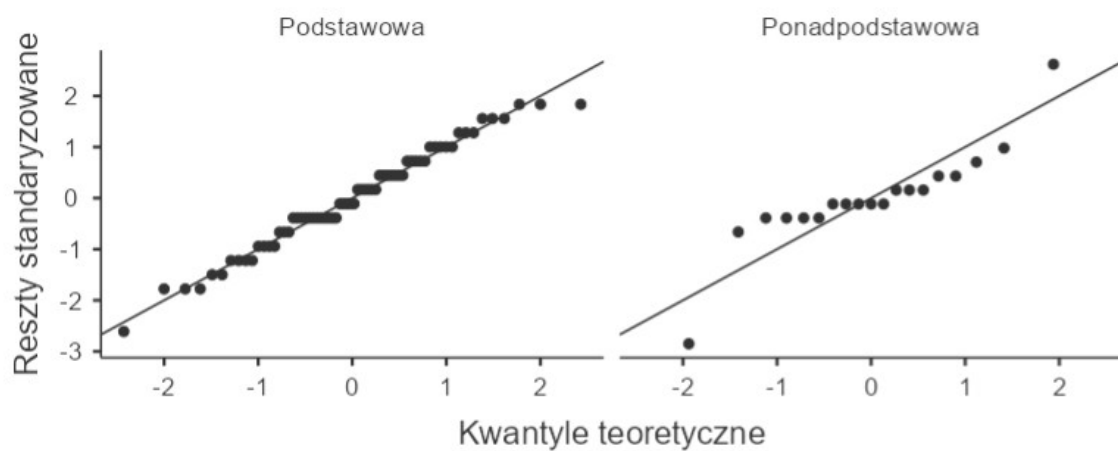
Adnotacja. $N = 85$; dla Podstawowa: $n = 66$, dla Ponadpodstawowa: $n = 19$.

Rysunek 19

Rozkład wyników zmiennej GSES wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na rodzaj szkoły, w której pracuje nauczyciel



Adnotacja. $N = 85$; dla Podstawowa: $n = 66$, skośność $s = -0,16$, kurtoza $k = -0,35$; dla Ponadpodstawowa: $n = 19$, $W = 0,83$, $p = 0,003$.



Rysunek 20

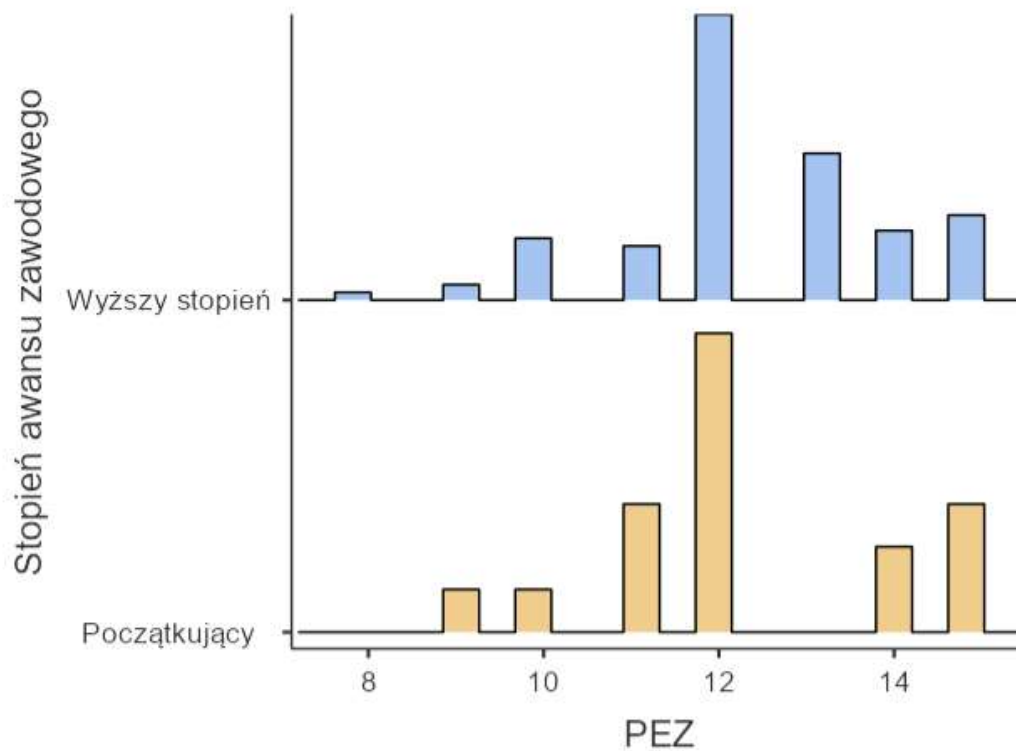
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej PEZ w podziale ze względu na stopień awansu zawodowego



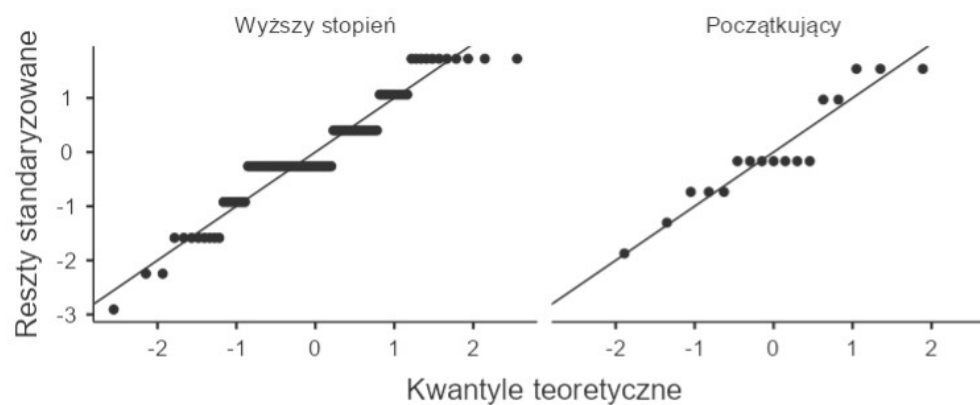
Adnotacja. $N = 111$; dla Początkujący: $n = 17$, dla Wyższy stopień: $n = 94$.

Rysunek 21

Rozkład wyników zmiennej PEZ wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na stopień awansu zawodowego

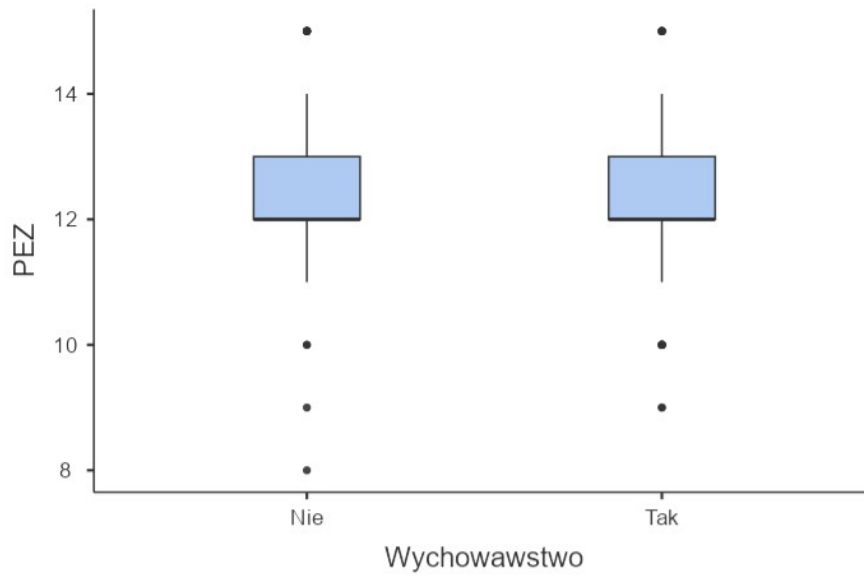


Adnotacja. $N = 111$; dla *Początkujący*: $n = 17$, $W = 0,90$, $p = 0,075$; dla *Wyższy stopień*: $n = 94$, skośność $s = -0,18$, kurtoza $k = 0,19$.



Rysunek 22

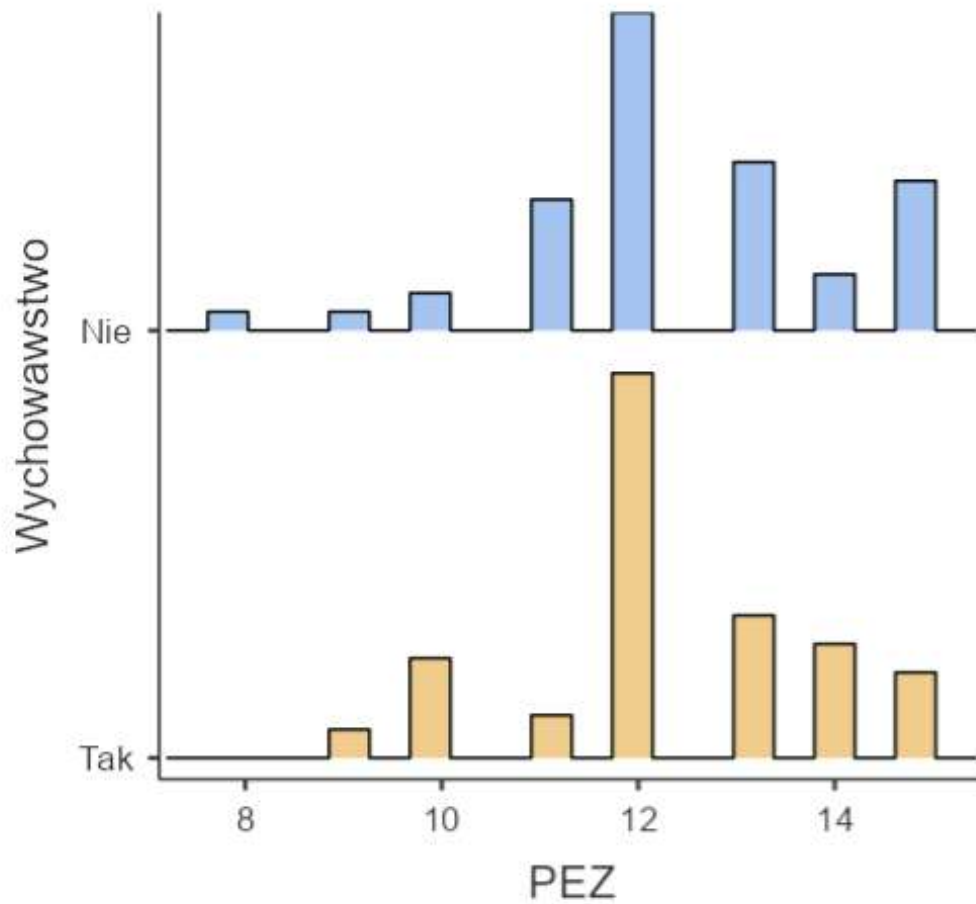
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej PEZ w podziale ze względu na fakt pełnienia funkcji wychowawcy



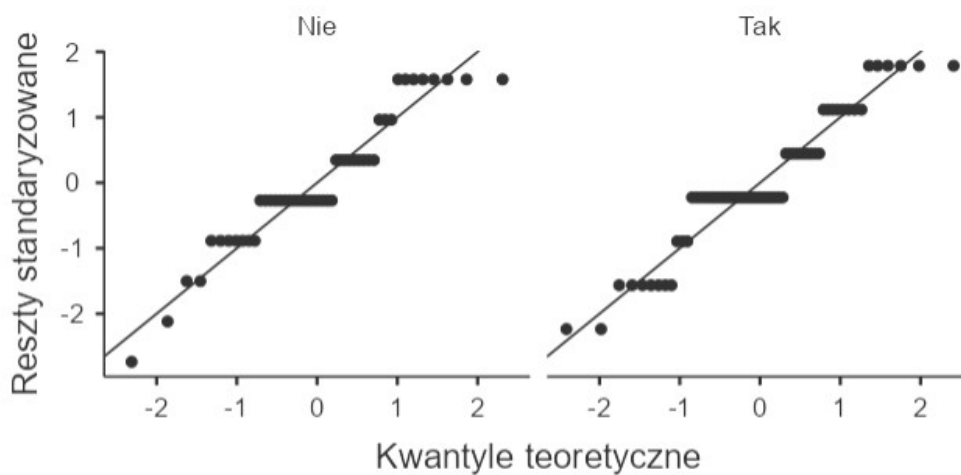
Adnotacja. $N = 111$; dla *Tak*: $n = 63$, dla *Nie*: $n = 48$.

Rysunek 23

Rozkład wyników zmiennej PEZ wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na fakt pełnienia funkcji wychowawcy

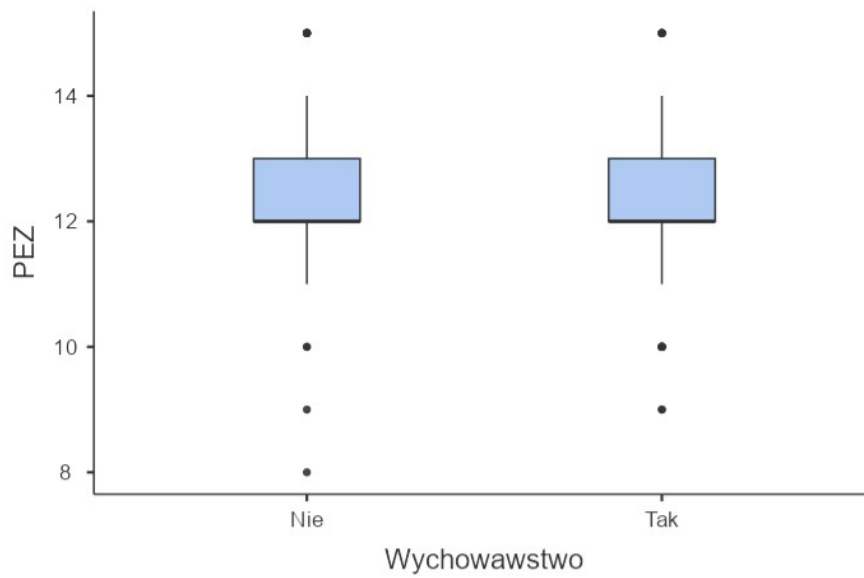


Adnotacja. $N = 111$; dla *Tak*: $n = 63$, skośność $s = -0,09$, kurtoza $k = -0,17$; dla *Nie*: $n = 48$, $s = -0,16$, $k = 0,26$.



Rysunek 24

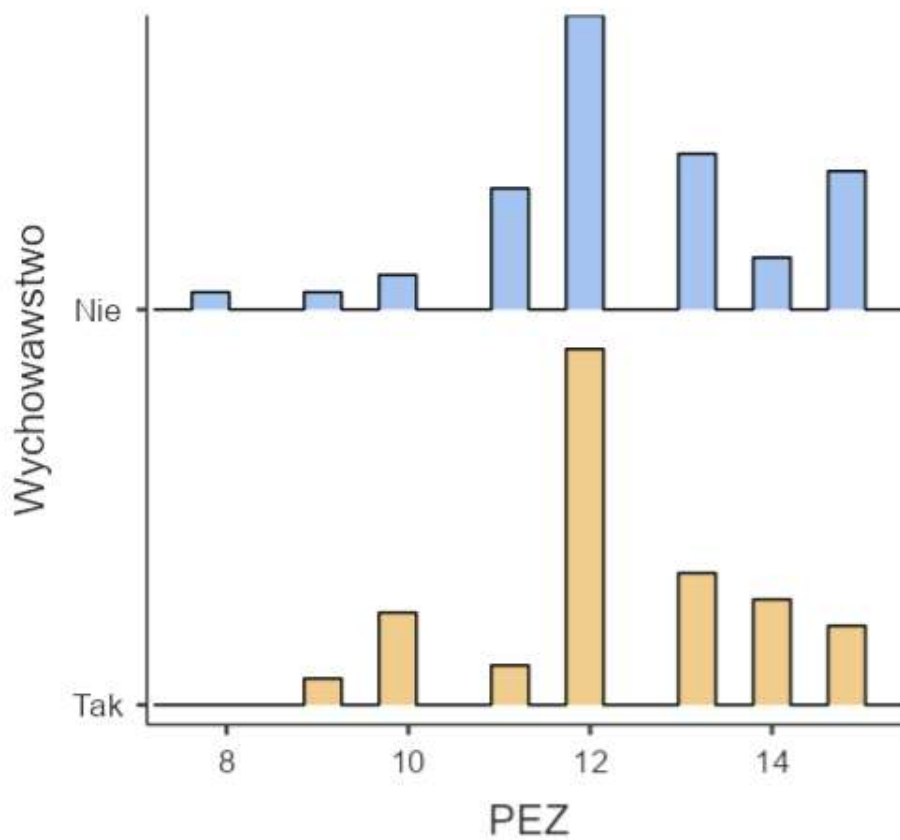
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej GSES w podziale ze względu na fakt pełnienia funkcji wychowawcy



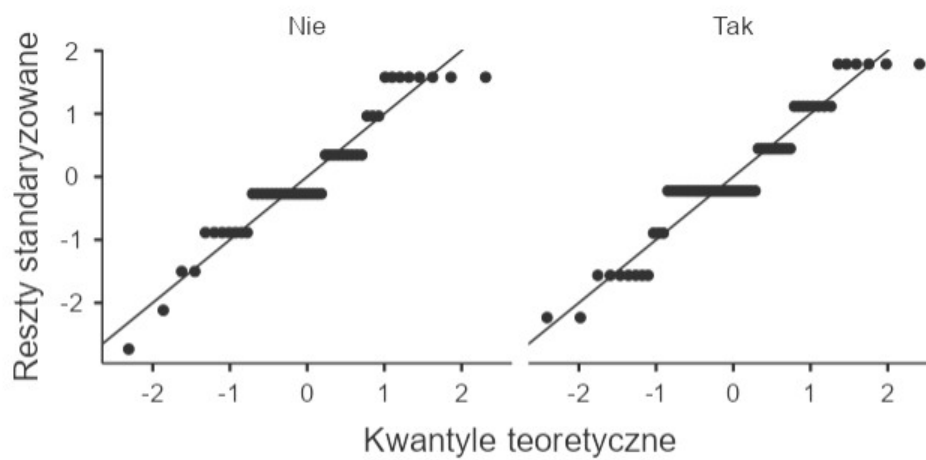
Adnotacja. $N = 111$; dla *Tak*: $n = 63$, dla *Nie*: $n = 48$.

Rysunek 25

Rozkład wyników zmiennej GSES wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na fakt pełnienia funkcji wychowawcy

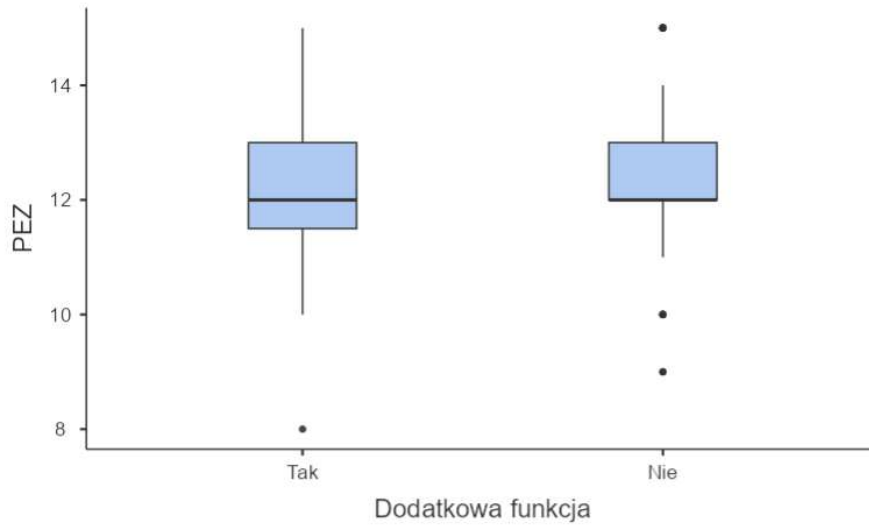


Adnotacja. $N = 111$; dla *Tak*: $n = 63$, skośność $s = -0,30$, kurtoza $k = 0,64$; dla *Nie*: $n = 48$ $s = 0,24$, $k = 0,48$.



Rysunek 26

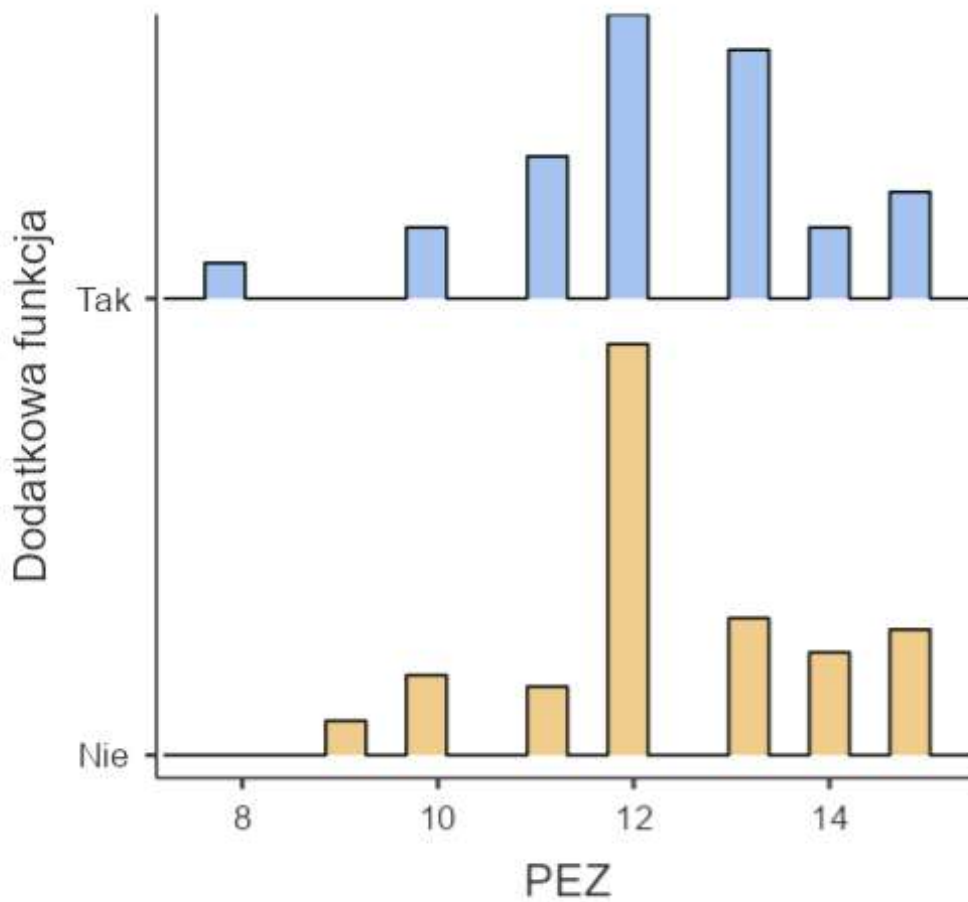
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej PEZ w podziale ze względu na fakt pełnienia dodatkowych funkcji



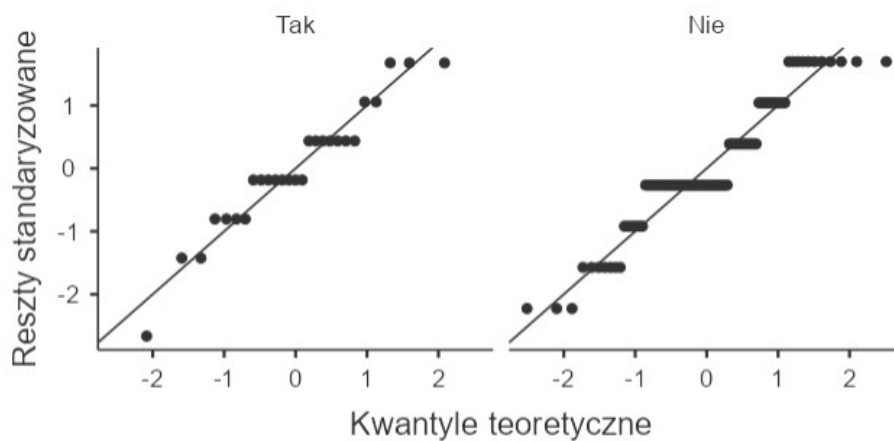
Adnotacja. $N = 111$; dla *Tak*: $n = 27$, dla *Nie*: $n = 84$.

Rysunek 27

Rozkład wyników zmiennej PEZ wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na fakt pełnienia dodatkowych funkcji

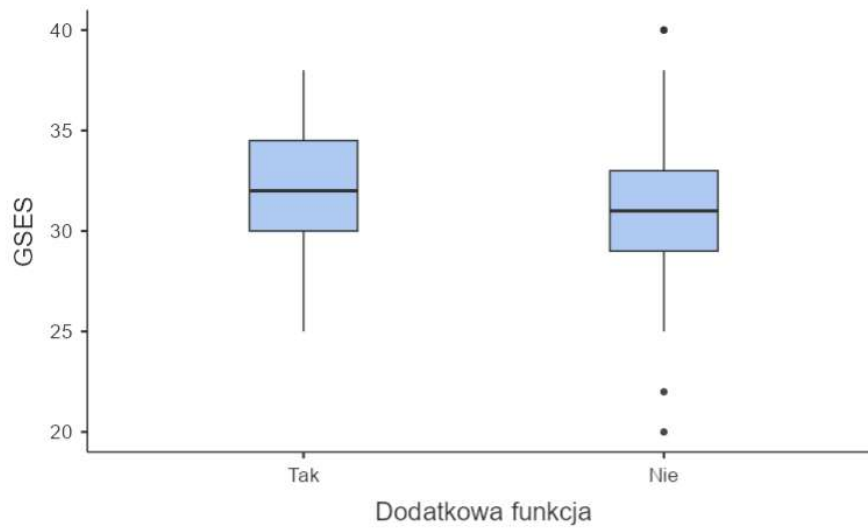


Adnotacja. $N = 111$; dla *Tak*: $n = 27$, $W = 0,94$, $p = 0,132$; dla *Nie*: $n = 84$, skośność $s = -0,01$, kurtoza $k = -0,23$.



Rysunek 28

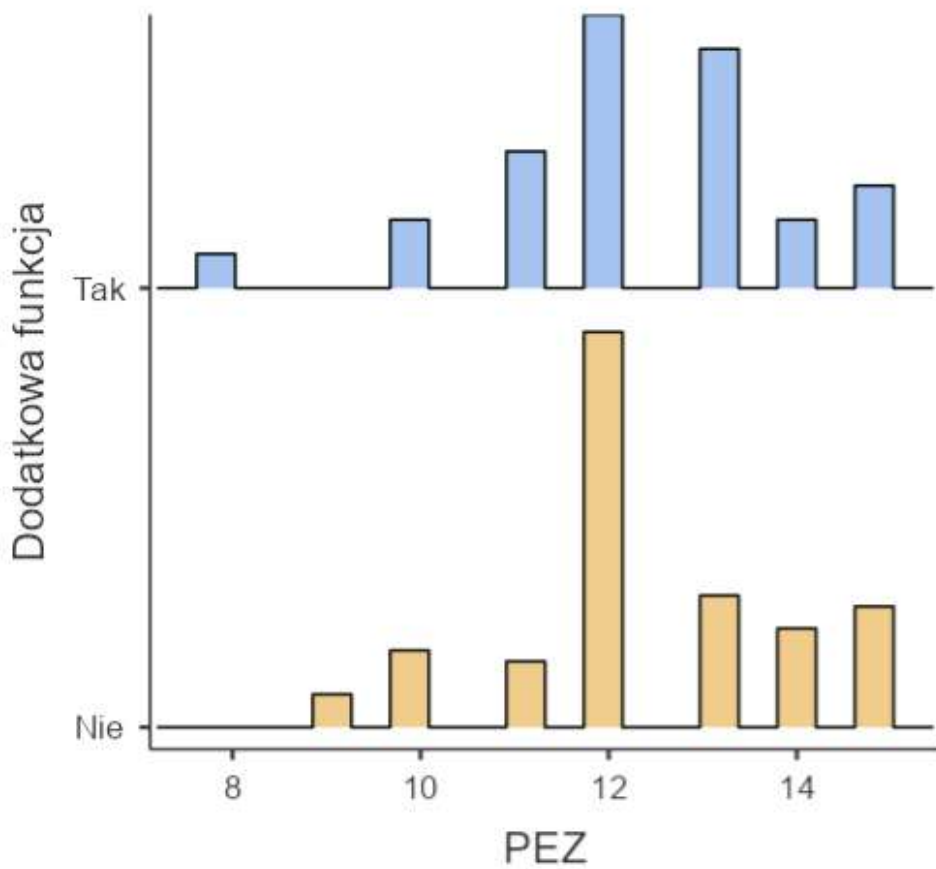
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej GSES w podziale ze względu na fakt pełnienia dodatkowych funkcji



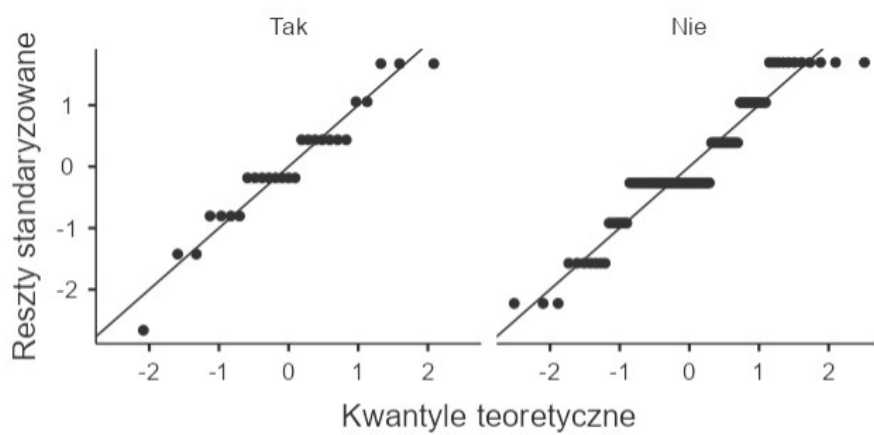
Adnotacja. $N = 111$; dla *Tak*: $n = 27$, dla *Nie*: $n = 84$.

Rysunek 29

Rozkład wyników zmiennej GSES wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na fakt pełnienia dodatkowych funkcji

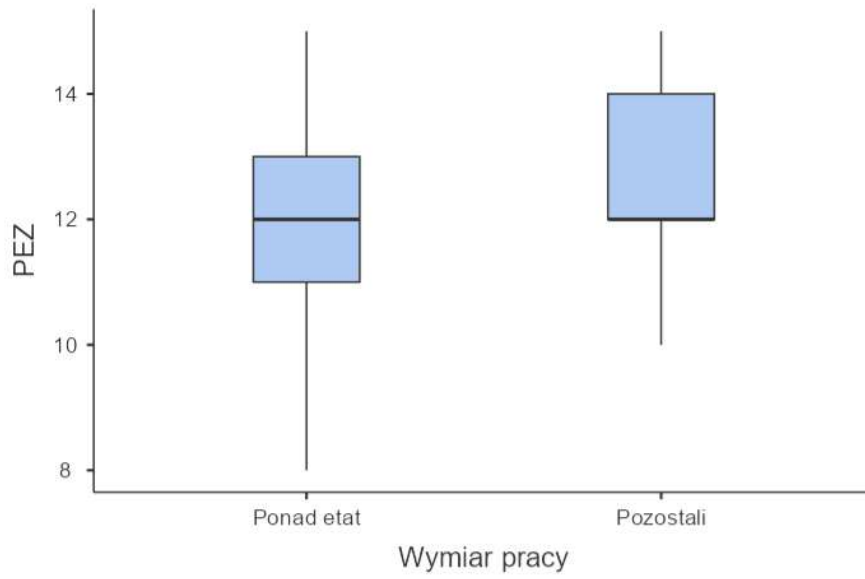


Adnotacja. $N = 111$; dla *Tak*: $n = 27$, $W = 0,96$, $p = 0,473$; dla *Nie*: $n = 84$, skośność $s = -0,03$, kurtoza $k = 1,08$.



Rysunek 30

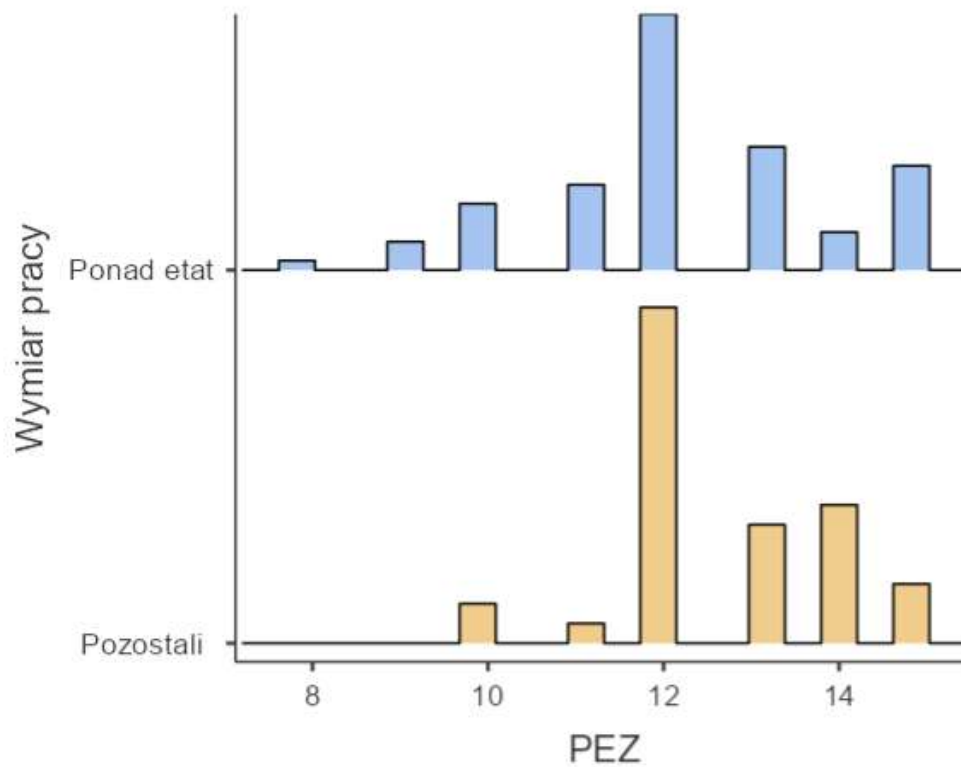
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej PEZ w podziale ze względu na wymiar pracy



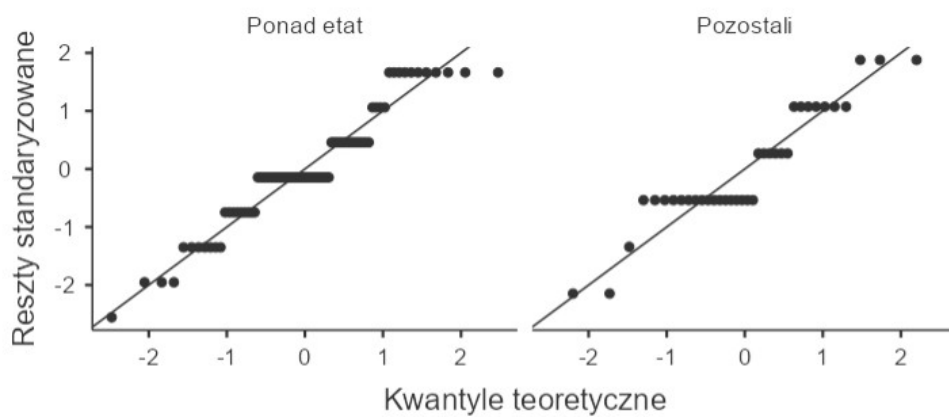
Adnotacja. $N = 111$; *Ponad etat*: $n = 75$, *Pozostali*: $n = 36$.

Rysunek 31

Rozkład wyników zmiennej PEZ wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na wymiar pracy

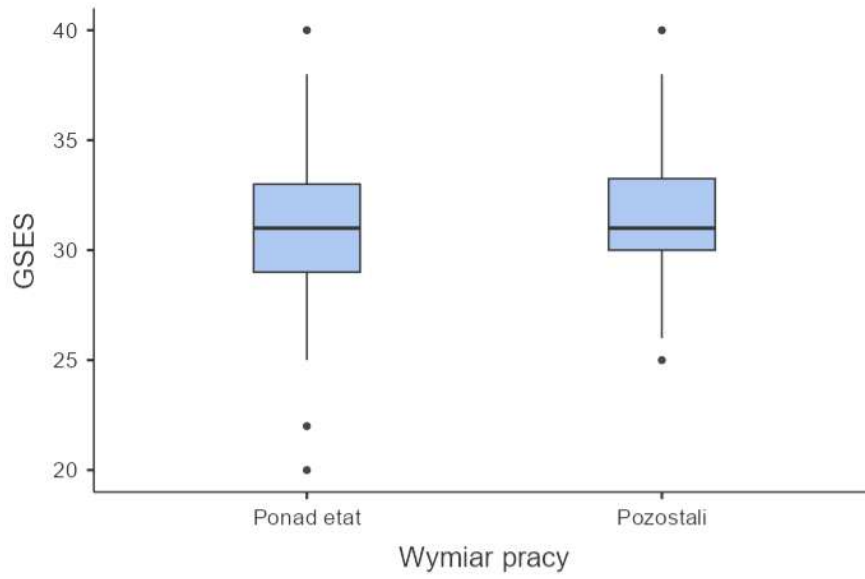


Adnotacja. $N = 111$; dla *Ponad etat*: $n = 75$, skośność $s = -0,05$, kurtoza $k = -0,16$; dla *Pozostali*: $n = 36$ $s = 0,12$, $k = -0,09$.



Rysunek 32

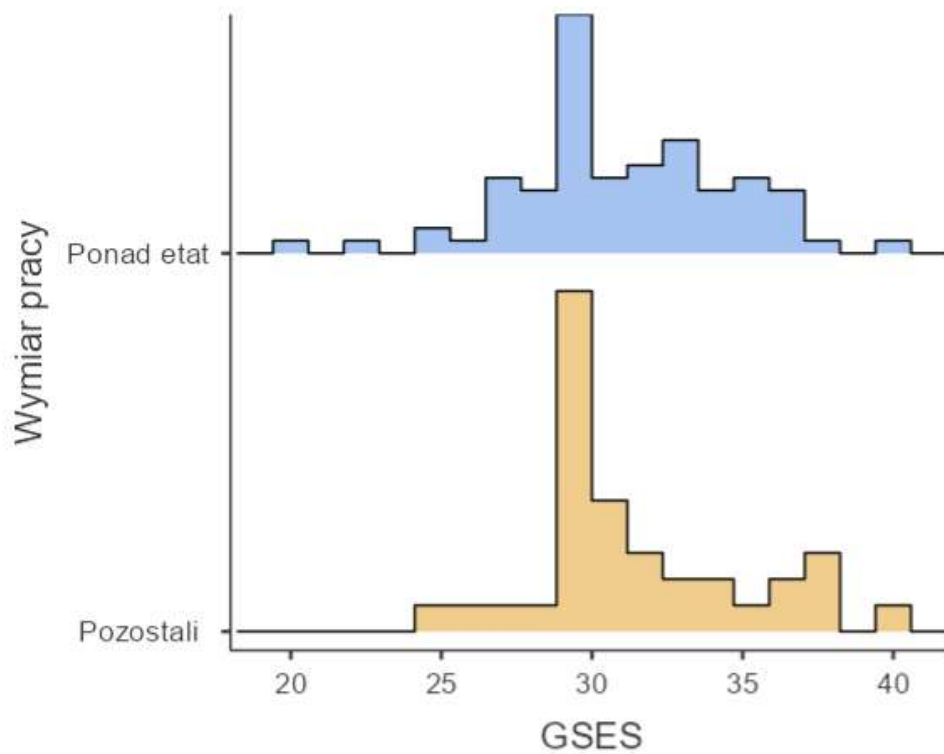
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej GSES w podziale ze względu na wymiar pracy



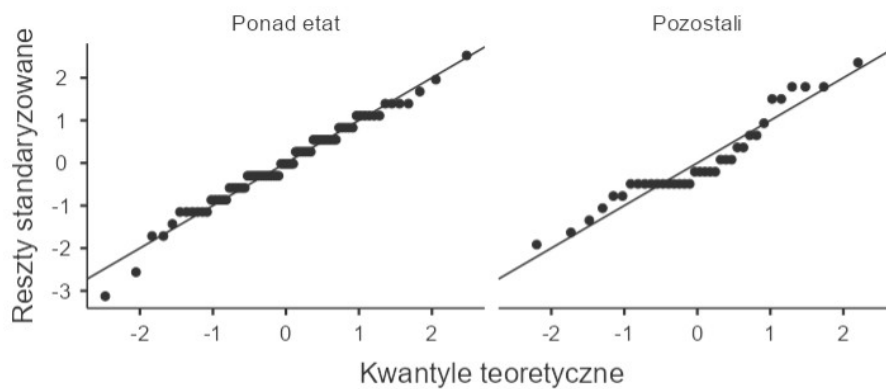
Adnotacja. $N = 111$; *Ponad etat*: $n = 75$, *Pozostali*: $n = 36$.

Rysunek 33

Rozkład wyników zmiennej GSES wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na wymiar pracy

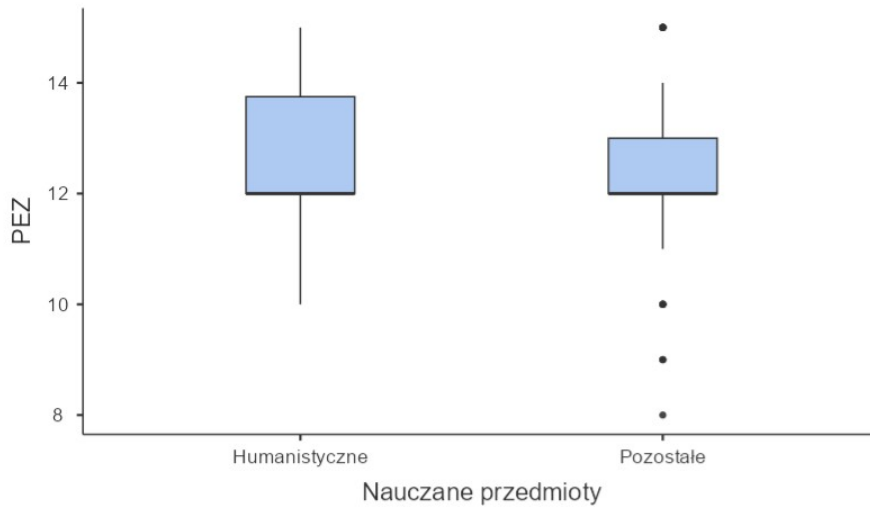


Adnotacja. $N = 111$; dla *Ponad etat*: $n = 75$, skośność $s = -0,31$, kurtoza $k = 0,76$; dla *Pozostali*: $n = 36$, $s = 0,64$, $k = 0,10$.



Rysunek 35

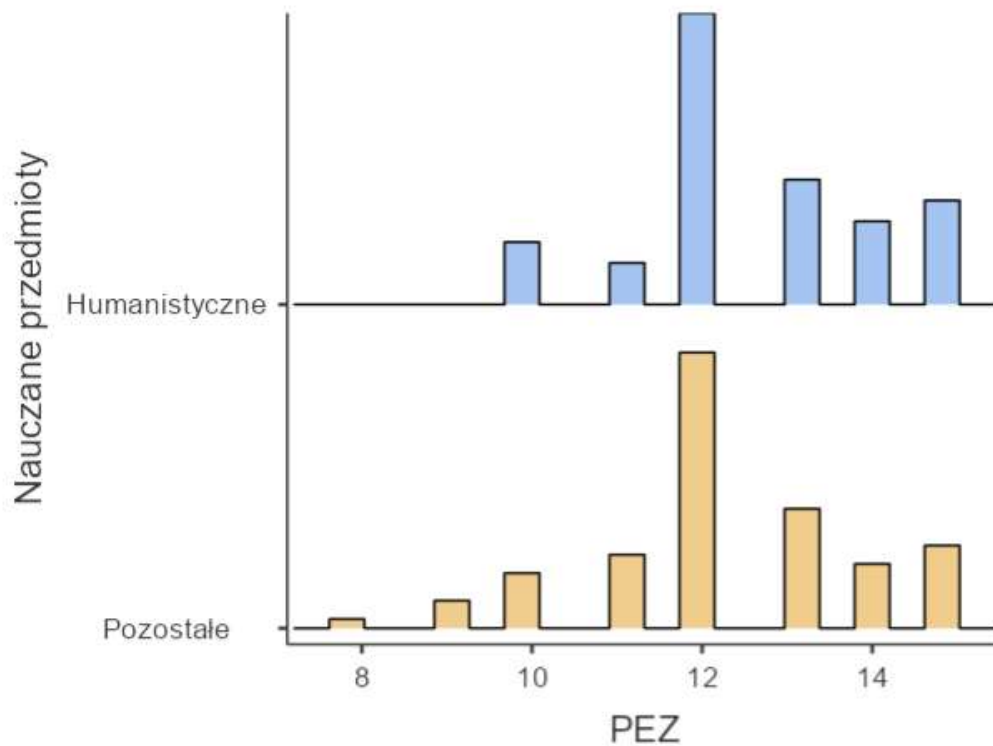
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej PEZ w podziale ze względu na nauczone przedmioty



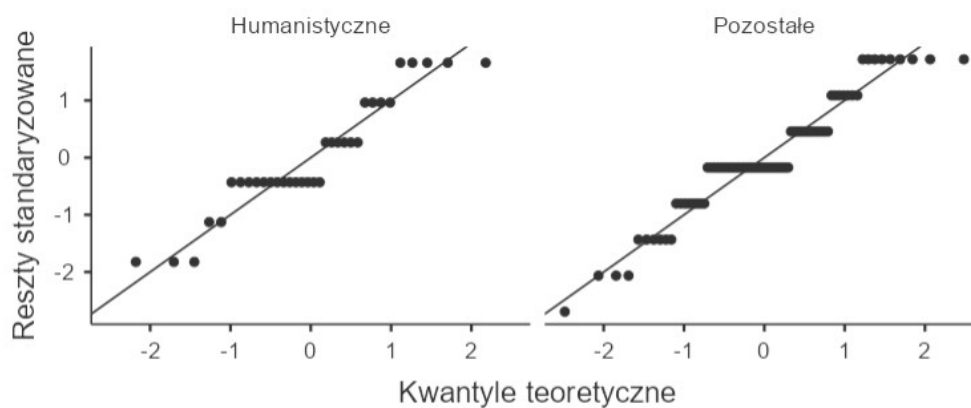
Adnotacja. $N = 111$; *Humanistyczne*: $n = 34$, *Pozostale*: $n = 77$.

Rysunek 36

Rozkład wyników zmiennej PEZ wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na nauczone przedmioty

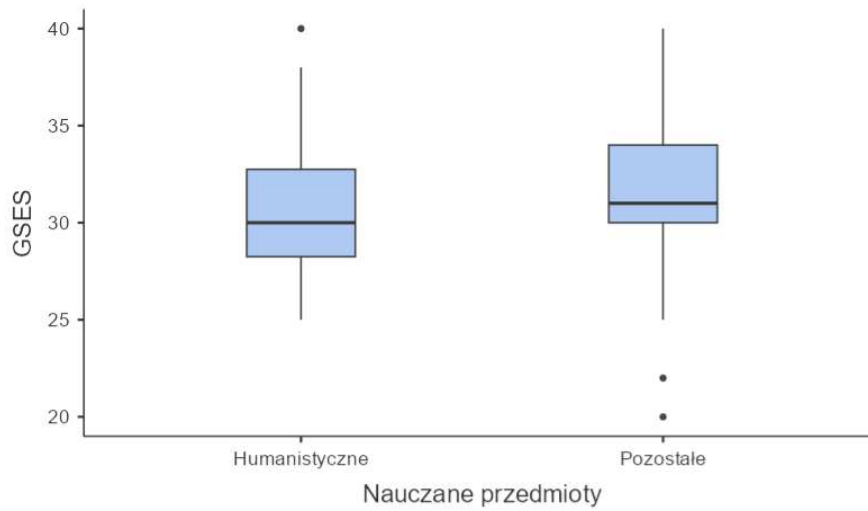


Adnotacja. $N = 111$; dla *Humanistyczne*: $n = 34$, skośność $s = 0,14$, kurtoza $k = -0,45$; dla *Pozostałe*: $n = 77$ $s = -0,16$, $k = 0,08$.



Rysunek 37

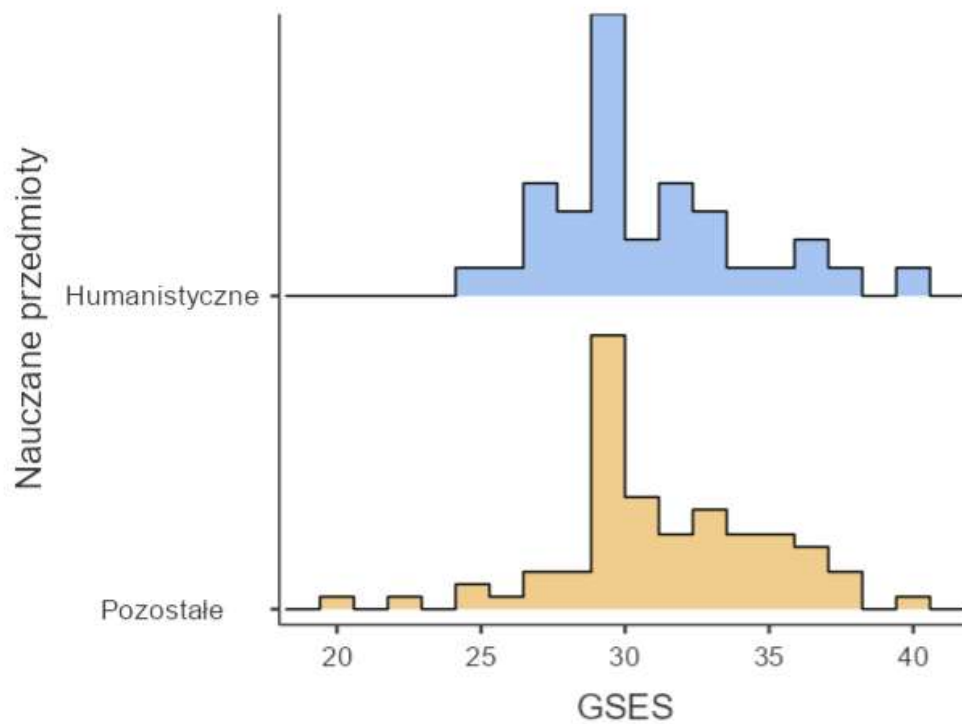
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej GSES w podziale ze względu na nauczone przedmioty



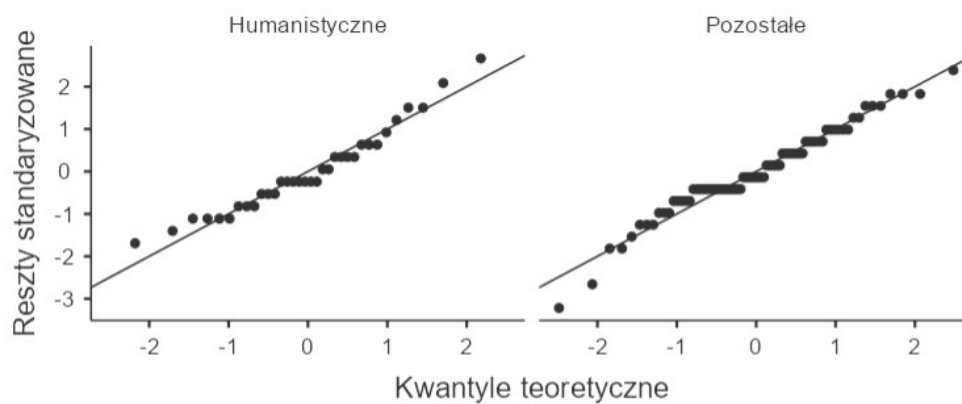
Adnotacja. $N = 111$; Humanistyczne: $n = 34$, Pozostale: $n = 77$.

Rysunek 38

Rozkład wyników zmiennej GSES wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na nauczane przedmioty

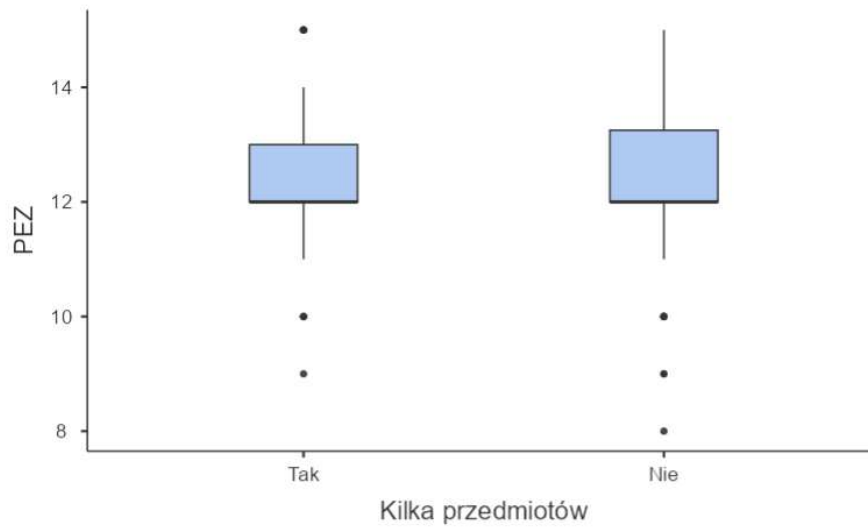


Adnotacja. $N = 111$; dla *Humanistyczne*: $n = 34$, skośność $s = 0,74$, kurtoza $k = 0,45$; dla *Pozostałe*: $n = 77$ $s = -0,32$, $k = 1,04$.



Rysunek 39

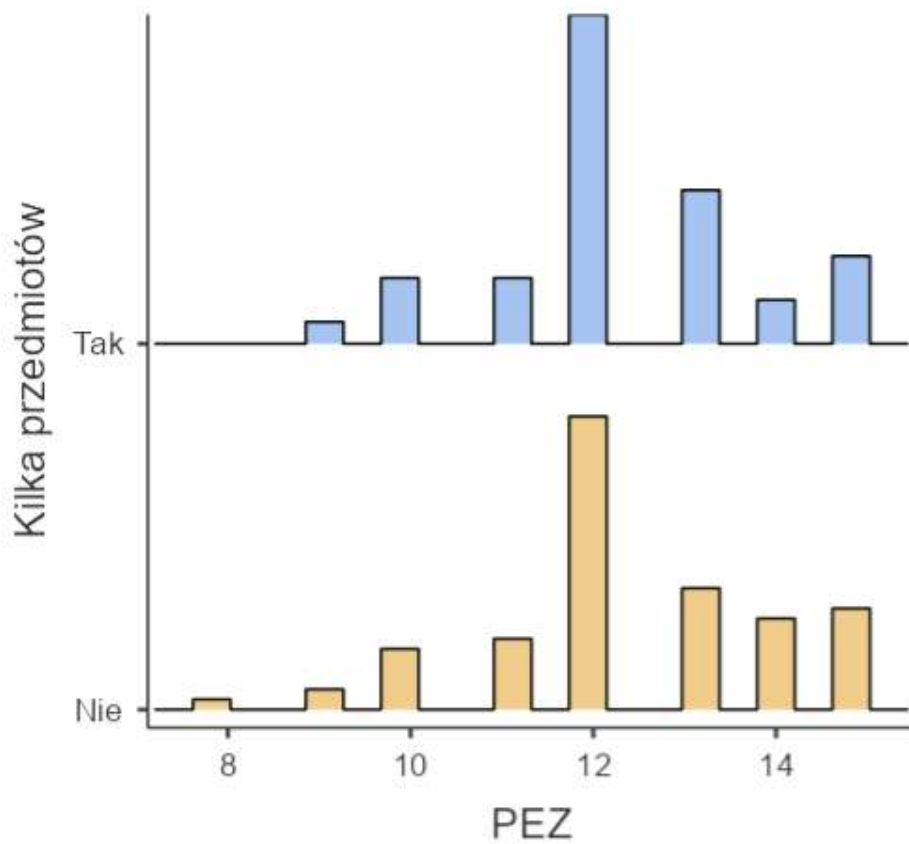
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej PEZ w podziale ze względu na fakt nauczania kilku przedmiotów



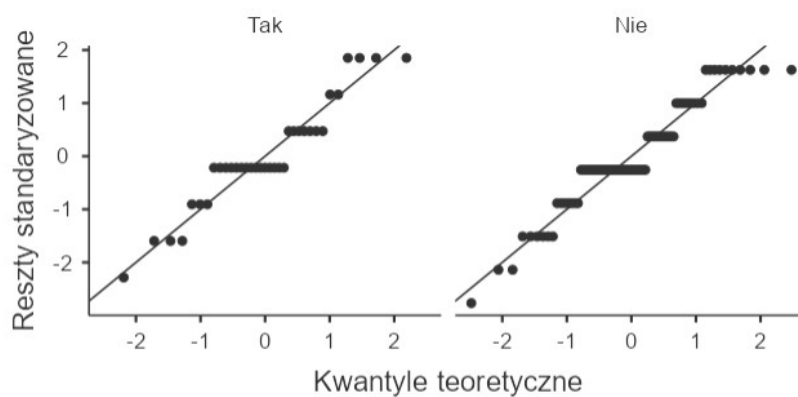
Adnotacja. $N = 111$; *Tak*: $n = 35$, *Nie*: $n = 76$.

Rysunek 40

Rozkład wyników zmiennej PEZ wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na fakt nauczania kilku przedmiotów

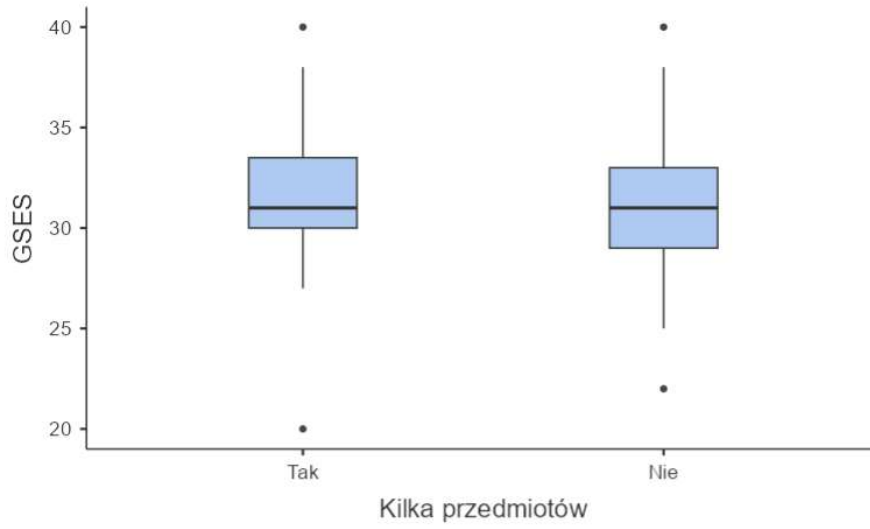


Adnotacja. $N = 111$; dla *Tak*: $n = 35$, skośność $s = 0,09$, kurtoza $k = 0,22$; dla *Nie*: $n = 76$ $s = -0,19$, $k = -0,01$.



Rysunek 41

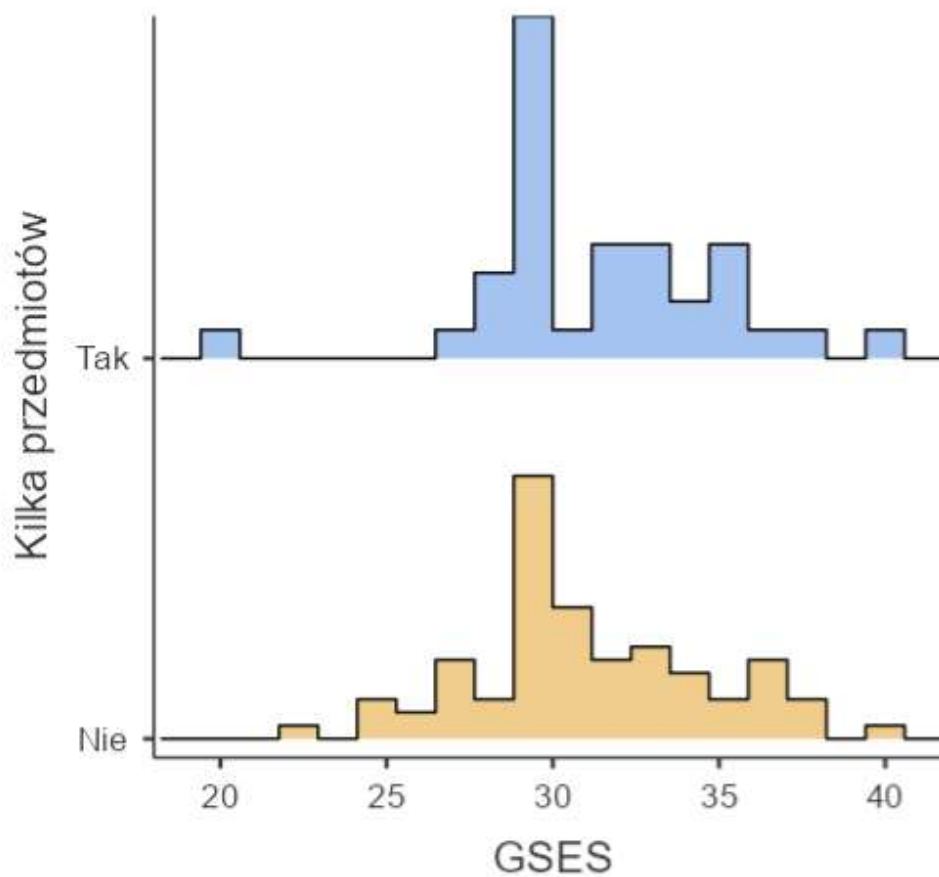
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej G n7SES w podziale ze względu na fakt nauczania kilku przedmiotów



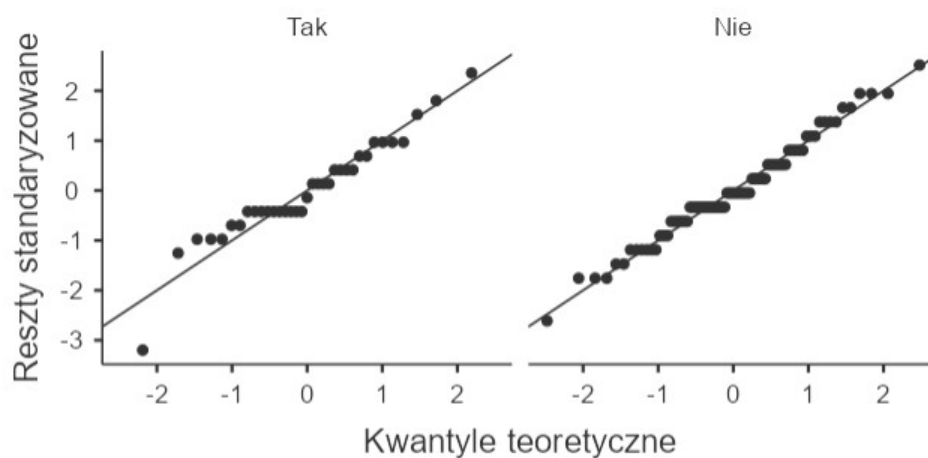
Adnotacja. $N = 111$; *Tak*: $n = 35$, *Nie*: $n = 76$.

Rysunek 42

Rozkład wyników zmiennej GSES wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na fakt nauczania kilku przedmiotów

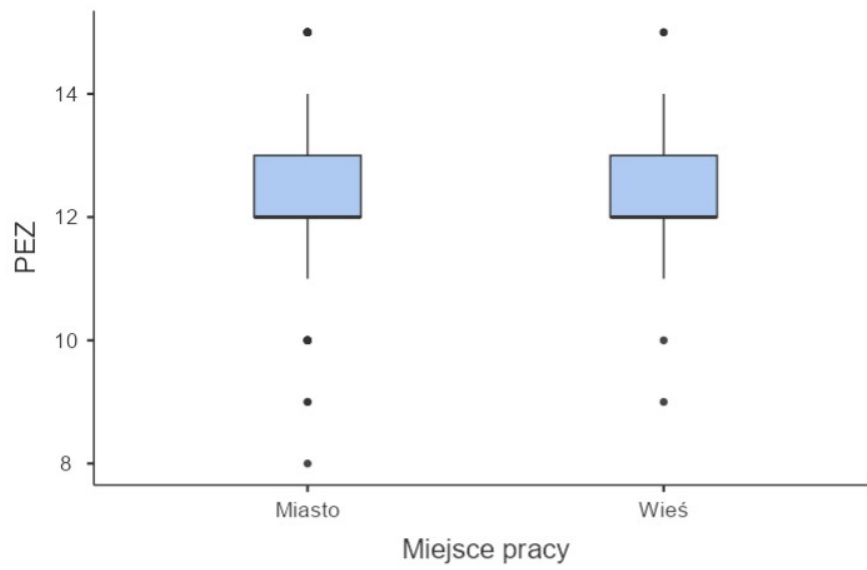


Adnotacja. $N = 111$; dla *Tak*: $n = 35$, skośność $s = -0,37$, kurtoza $k = 2,38$; dla *Nie*: $n = 76$, $s = 0,14$, $k = 0,04$.



Rysunek 43

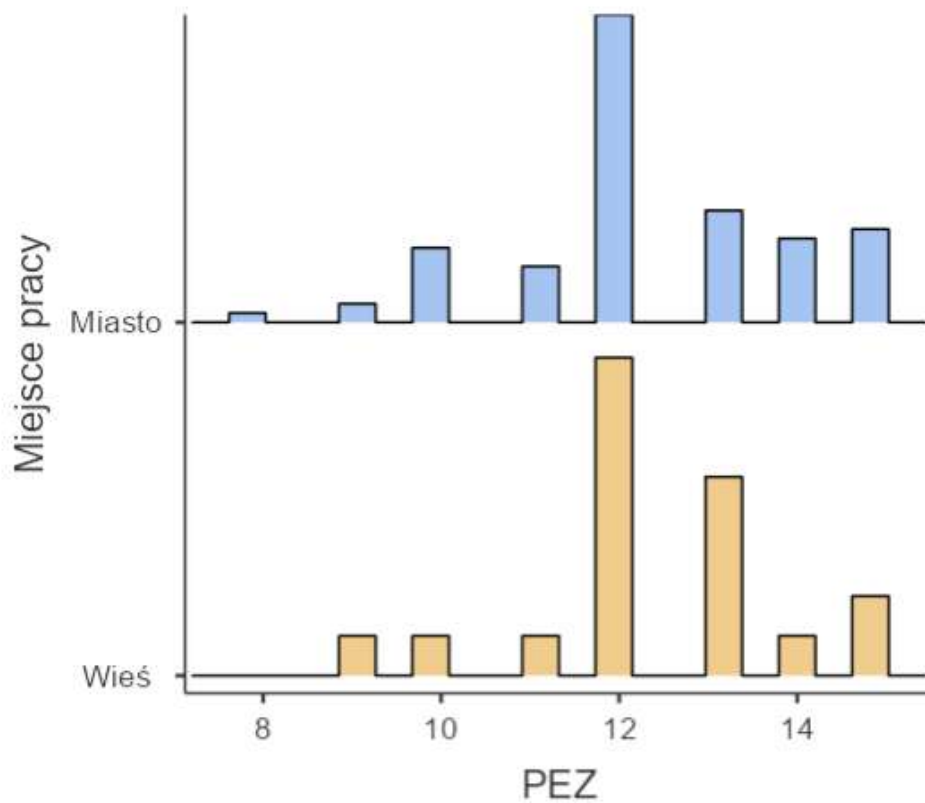
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej PEZ w podziale ze względu na miejsce pracy



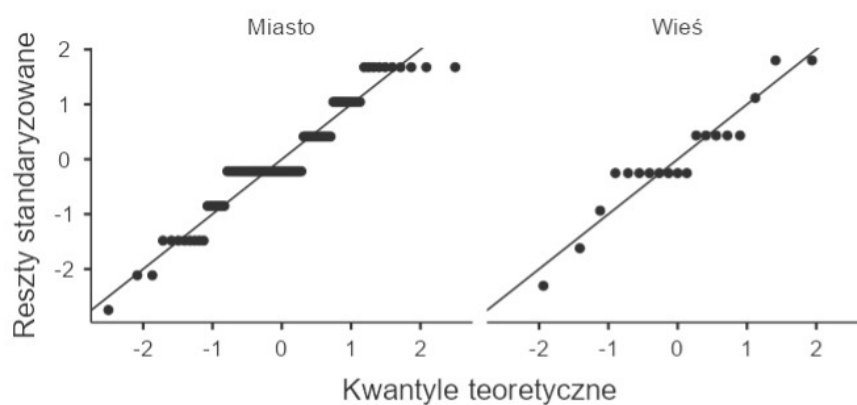
Adnotacja. $N = 100$; *Wieś*: $n = 19$, *Miasto*: $n = 81$.

Rysunek 44

Rozkład wyników zmiennej PEZ wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na miejsce pracy

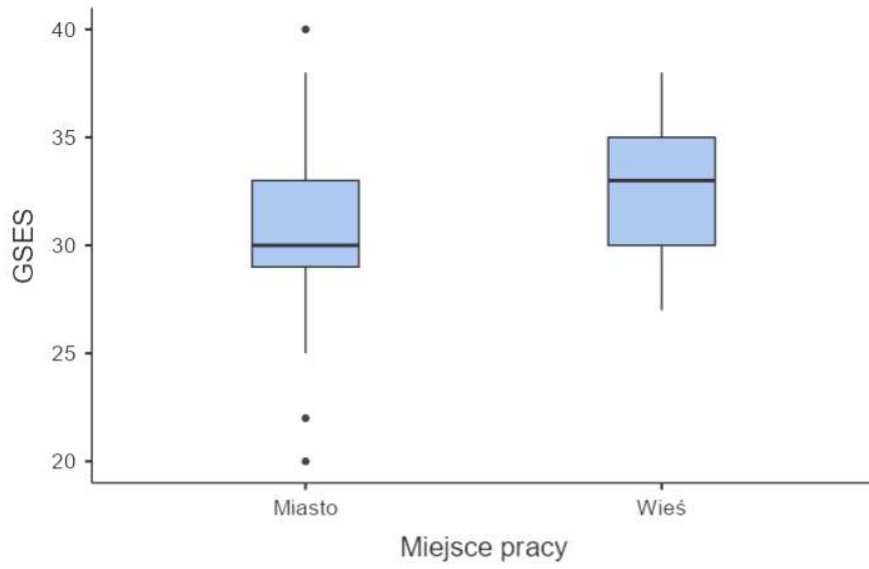


Adnotacja. $N = 100$; dla *Wieś*: $n = 19$, $W = 0,91$, $p = 0,082$; dla *Miasto*: $n = 81$, skośność $s = -0,15$, kurtoza $k = -0,03$.



Rysunek 45

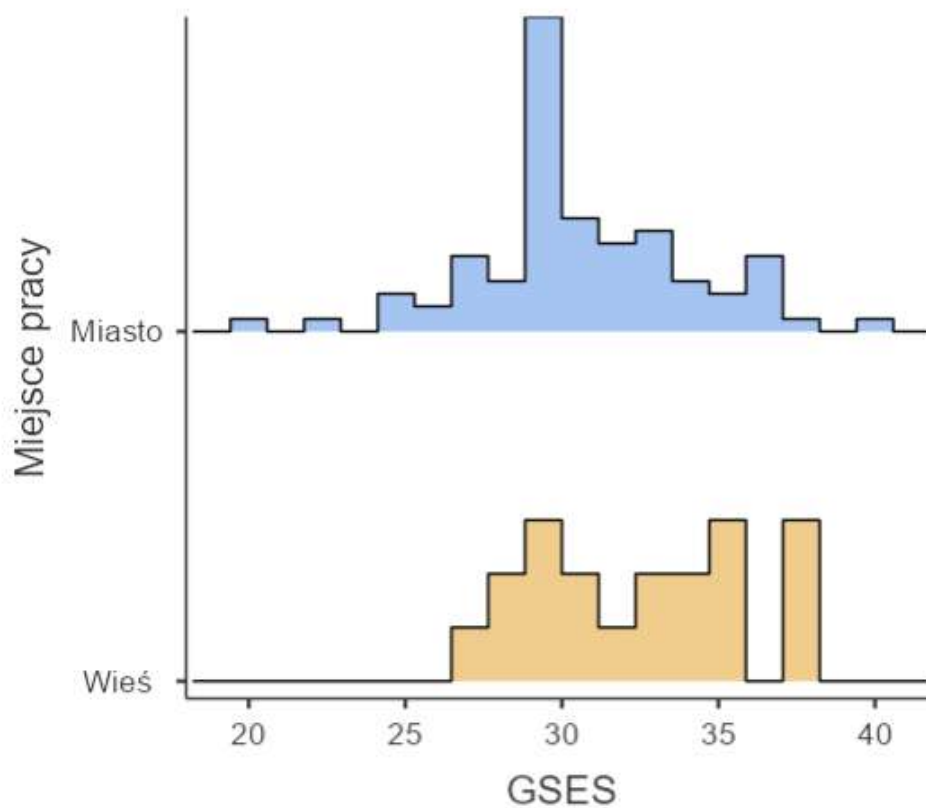
Wykresy skrzynkowe dla zmiennej GSES w podziale ze względu na miejsce pracy



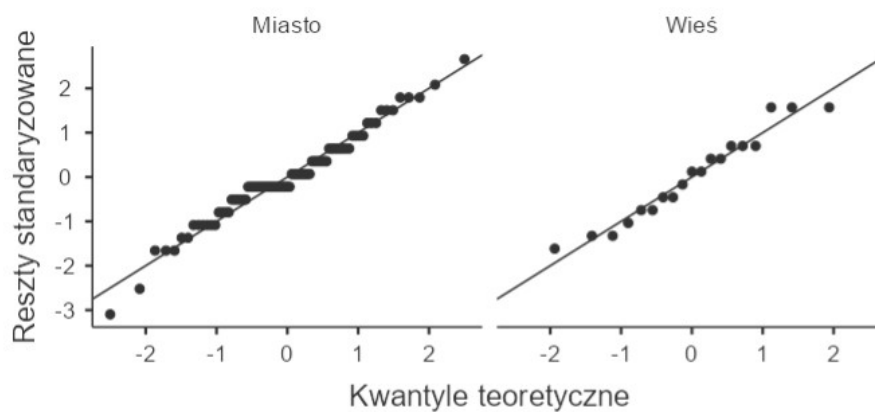
Adnotacja. $N = 100$; *Wieś*: $n = 19$, *Miasto*: $n = 81$.

Rysunek 46

Rozkład wyników zmiennej GSES wraz z wykresami normalności w podziale ze względu na miejsce pracy



Adnotacja. $N = 100$; dla *Wieś*: $n = 19$, $W = 0,95$, $p = 0,125$; dla *Miasto*: $n = 81$, skośność $s = -0,11$, kurtoza $k = 0,91$.



Spis rysunków

RYSUNEK 1 WYKRES OSYPISKA WRAZ Z LINIĄ ANALIZY RÓWNOLEGŁEJ.....	58
RYSUNEK 2 ROZKŁAD WYNIKÓW, WYKRES NORMALNOŚCI (KWANTYL-KWANTYL) ORAZ WYKRES SKRZYNKOWY DLA ZMIENNEJ PEZ.....	96
RYSUNEK 3 ROZKŁAD WYNIKÓW, WYKRES NORMALNOŚCI (KWANTYL-KWANTYL) ORAZ WYKRES SKRZYNKOWY DLA ZMIENNEJ GSES	96
RYSUNEK 4 ROZKŁAD WYNIKÓW, WYKRES NORMALNOŚCI (KWANTYL-KWANTYL) ORAZ WYKRES SKRZYNKOWY DLA ZMIENNEJ SES	97
RYSUNEK 5 WYKRESY ROZRZUTU DLA PAR ZMIENNYCH SES I PEZ ORAZ SES I GSES ...	67
RYSUNEK 6 ROZKŁAD WYNIKÓW, WYKRES NORMALNOŚCI (KWANTYL-KWANTYL) ORAZ WYKRES SKRZYNKOWY DLA ZMIENNEJ SSZ.....	97
RYSUNEK 7 ROZKŁAD WYNIKÓW, WYKRES NORMALNOŚCI (KWANTYL-KWANTYL) ORAZ WYKRES SKRZYNKOWY DLA ZMIENNEJ SSE.....	98
RYSUNEK 8 ROZKŁAD WYNIKÓW, WYKRES NORMALNOŚCI (KWANTYL-KWANTYL) ORAZ WYKRES SKRZYNKOWY DLA ZMIENNEJ SSU	98
RYSUNEK 9 ROZKŁAD WYNIKÓW, WYKRES NORMALNOŚCI (KWANTYL-KWANTYL) ORAZ WYKRES SKRZYNKOWY DLA ZMIENNEJ ACZ.....	99
RYSUNEK 10 ROZKŁAD WYNIKÓW, WYKRES NORMALNOŚCI (KWANTYL-KWANTYL) ORAZ WYKRES SKRZYNKOWY DLA ZMIENNEJ PKT	99
RYSUNEK 11 WYKRESY ROZRZUTU DLA PAR ZMIENNYCH SSZ I PEZ ORAZ SSZ I GSES .	69
RYSUNEK 12 WYKRESY ROZRZUTU DLA PAR ZMIENNYCH SSE I PEZ ORAZ SSE I GSES .	69
RYSUNEK 13 WYKRESY ROZRZUTU DLA PAR ZMIENNYCH SSU I PEZ ORAZ SSU I GSES	70
RYSUNEK 14 WYKRESY ROZRZUTU DLA PAR ZMIENNYCH ACZ I PEZ ORAZ ACZ I GSES	70
RYSUNEK 15 WYKRESY ROZRZUTU DLA PAR ZMIENNYCH PKT I PEZ ORAZ PKT I GSES	71
RYSUNEK 16 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ PEZ W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA RODZAJ SZKOŁY, W KTÓREJ PRACUJE NAUCZYCIEL	100
RYSUNEK 17 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ PEZ WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA RODZAJ SZKOŁY, W KTÓREJ PRACUJE NAUCZYCIEL	101
RYSUNEK 18 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ GSES W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA RODZAJ SZKOŁY, W KTÓREJ PRACUJE NAUCZYCIEL	102
RYSUNEK 19 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ GSES WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA RODZAJ SZKOŁY, W KTÓREJ PRACUJE NAUCZYCIEL	103
RYSUNEK 20 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ PEZ W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA STOPIEŃ AWANSU ZAWODOWEGO	104
RYSUNEK 21 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ PEZ WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA STOPIEŃ AWANSU ZAWODOWEGO	105
RYSUNEK 22 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ PEZ W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA FAKT PEŁNIENIA FUNKCJI WYCHOWAWCY	106
RYSUNEK 23 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ PEZ WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA FAKT PEŁNIENIA FUNKCJI WYCHOWAWCY	107
RYSUNEK 24 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ GSES W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA FAKT PEŁNIENIA FUNKCJI WYCHOWAWCY	108
RYSUNEK 25 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ GSES WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA FAKT PEŁNIENIA FUNKCJI WYCHOWAWCY	109
RYSUNEK 26 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ PEZ W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA FAKT PEŁNIENIA DODATKOWYCH FUNKCJI.....	110



RYSUNEK 27 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ PEZ WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA FAKT PEŁNIENIA DODATKOWYCH FUNKCJI	111
RYSUNEK 28 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ GSES W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA FAKT PEŁNIENIA DODATKOWYCH FUNKCJI.....	112
RYSUNEK 29 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ GSES WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA FAKT PEŁNIENIA DODATKOWYCH FUNKCJI	113
RYSUNEK 30 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ PEZ W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA WYMIAR PRACY.....	114
RYSUNEK 31 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ PEZ WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA WYMIAR PRACY	115
RYSUNEK 32 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ GSES W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA WYMIAR PRACY.....	116
RYSUNEK 33 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ GSES WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA WYMIAR PRACY	117
RYSUNEK 34 WYKRESY ROZRZUTU DLA PAR ZMIENNYCH STAŻ PRACY I PEZ ORAZ STAŻ PRACY I GSES.....	76
RYSUNEK 35 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ PEZ W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA NAUCZANE PRZEDMIOTY	118
RYSUNEK 36 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ PEZ WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA NAUCZANE PRZEDMIOTY	119
RYSUNEK 37 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ GSES W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA NAUCZANE PRZEDMIOTY	120
RYSUNEK 38 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ GSES WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA NAUCZANE PRZEDMIOTY	121
RYSUNEK 39 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ PEZ W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA FAKT NAUCZANIA KILKU PRZEDMIOTÓW	122
RYSUNEK 40 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ PEZ WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA FAKT NAUCZANIA KILKU PRZEDMIOTÓW.....	123
RYSUNEK 41 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ GSES W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA FAKT NAUCZANIA KILKU PRZEDMIOTÓW	124
RYSUNEK 42 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ GSES WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA FAKT NAUCZANIA KILKU PRZEDMIOTÓW.....	125
RYSUNEK 43 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ PEZ W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA MIEJSCE PRACY	126
RYSUNEK 44 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ PEZ WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA MIEJSCE PRACY.....	127
RYSUNEK 45 WYKRESY SKRZYNKOWE DLA ZMIENNEJ GSES W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA MIEJSCE PRACY	128
RYSUNEK 46 ROZKŁAD WYNIKÓW ZMIENNEJ GSES WRAZ Z WYKRESAMI NORMALNOŚCI W PODZIALE ZE WZGLĘDU NA MIEJSCE PRACY.....	129
RYSUNEK 47 WYKRESY ROZRZUTU DLA PAR ZMIENNYCH LICZBA UCZNIÓW Z SPE I PEZ ORAZ LICZBA UCZNIÓW Z SPE I GSES.....	80

Spis tabel

TABELA 1 MOC DYSKRYMINACYJNA POZYCJI TESTOWYCH ORAZ ZMIANY WARTOŚCI WSPÓŁCZYNNIKÓW α I ω PO USUNIĘCIU DANEJ POZYCJI	57
TABELA 2 STRUKTURA WIEKU OSÓB BADANYCH Z PODZIAŁEM NA PŁEĆ	62
TABELA 3 OPIS ZMIENNYCH DOTYCZĄCYCH SYTUACJI ZAWODOWEJ BADANYCH	62
TABELA 4 OPIS STATYSTYCZNY WYNIKÓW OGÓLNYCH SKAL WYKORZYSTANYCH W BADANIU WRAZ ZE WSKAŹNIKAMI RZETELNOŚCI.....	64
TABELA 5 MACIERZ KORELACJI POMIĘDZY SKALAMI WYKORZYSTANYMI W BADANIACH.	65
TABELA 6 WARTOŚCI WSPÓŁCZYNNIKÓW R PEARSONA UZYSKANYCH DLA KORELACJI POMIĘDZY SKALAMI PEZ I GSES A SKALAMI SSE, SSU, ACZ ORAZ PKT	68

Spis wykresów

WYKRES 1 MODEL KONCEPCYJNY	60
WYKRES 2 MODEL KONCEPCYJNY BADAŃ Z ZAZNACZONYMI POTWIERDZONYMI ZALEŻNOŚCIAMI.....	93



Bibliografia

1. Agyapong , B., Obuobi-Donkor , G., & Burbach, L. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *PubMed Central*. doi:10.3390/ijerph191710706
2. Antonovsky, A. (2005). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja IPN.
3. Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A. i Gąsiorowska , A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
4. Bakker, A., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*(22), pp. 309-328. doi:10.1108/02683940710733115
5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Macmillan Learning.
6. Bańka, A., Ratajczak, Z. i Turska, E. (2006). *Psychologia pracy i organizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Pobrano z lokalizacji https://www.researchgate.net/publication/308971202_Wspolczesna_psychologia_pracy_i_organizacji
7. Baumeister, R., Campbell, J., & Krueger, J. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*(4 (1)), pp. 1-44. doi:10.1111/1529-1006.01431
8. Benevene, P., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2020). Well-being of school teachers in their work environment. *Frontiers in Psychology, 11*, pp. 12-39. doi:10.3389/fpsyg.2020.01239
9. Bianchi, R., Schonfeld, I. i Laurent, E. (2015). Burnout–depression overlap: A review. *Clinical Psychology Review*, strony 28 – 41. doi:10.1016/j.cpr.2015.01.004
10. Brouwers, A. i Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, strony 239–253. doi:10.1016/S0742-051X(99)00057-8
11. Broża, P. (2024). Deinstytucjonalizacja pieczy zastępczej a zadania i dylematy roli koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej. *Przegląd Pedagogiczny, 56*(1), strony 63-76. doi:10.34767/PP.2024.01.05
12. Buczak, A. (2024). SKALA SAMOPOCZUCIA NAUCZYCIELI (SSN)Założenia teoretyczne, właściwości psychometryczne i zastosowanie. *Przegląd Badań Edukacyjnych. Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych*(45), strony 1-36. doi:10.12775/pbe.2024.001
13. Bulik- Ogińska, N. (2006). *Stres zawodowy w usługach społecznych*. Warszawa: Difin.
14. Chmielewska, E. (2021). Wypalenie zawodowe nauczycieli jako problem zdrowotny XXI wieku. *Zeszyty Naukowe WSKM*(8), 25-48. Pobrano listopad 16, 2025 z lokalizacji <https://www.wskm.edu.pl/wskmkonin/files/img/zn8/Ewa%20Chmielewska%20-%20Wypalenie%20zawodowe%20nauczycieli%20jako%20problem%20zdrowotny%20XXI%20wieku.pdf>
15. Cierpiałowska, L. (2017). *Psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
16. Ciesielska, A. (2025, lutego 12). *W jakim stanie jest nauczycielski stan? Bezsilność, brak nadziei. A bez nich reformy nie będzie*. Pobrano 11 16, 2025 z lokalizacji gov.pl: <https://samorzad.gov.pl/web/scdn-kielce/w-jakim-stanie-jest-stan-nauczycielski-2025>

17. Czerw, A. (2014). Well-Being at Work - the Essence, Causes and Consequences of the Phenomenon. *International Journal of Contemporary Management*, pp. 97-110. doi:10.5604/16435494.1130808
18. (2024). *Dane GUS dotyczące zatrudnienia w oświacie – raport*. Pobrano listopada 16, 2025 z lokalizacji https://files.librus.pl/art/23/03/4/Raport_SKROCONY_dobrostan_zawodowy_nauczycieli_Librus_marzec2023.pdf
19. Dudek B., W. M. (2008). *Ochrona pracowników przed skutkami stresu zawodowego*. Łódź. Pobrano II 16, 2025 z lokalizacji https://medycynapracyportal.pl/wp-content/uploads/prawo/psycholodzy/podrecznik_psycholodzy/podrecznik_zagrozenia.pdf
20. Dudek, B. M. (2001). Poziom kontroli w miejscu pracy a poczucie stresu zawodowego i związane z nim skutki. *Medycyna Pracy*, strony 451-457. Pobrano listopada 16, 2025 z lokalizacji https://www.researchgate.net/publication/11436159_Sense_of_personal_control_and_the_level_of_occupational_stress_and_related_effects
21. Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. London. Retrieved listopada 16, 2025, from <https://icrrd.com/public/media/01-11-2020-205951Mindset%20by%20Carol%20S.%20Dweck.pdf>
22. Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K. i Laguna, M. (2007). Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. *Social Psychological Bulletin*, 2(4), strony 164-176. Pobrano listopad 16, 2025 z lokalizacji https://www.kul.pl/files/118/publikacje_artyk/Laguna_PS_2007_2.pdf
23. Endler, N. S. i Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), strony 844–854. doi:10.1037/0022-3514.58.5.844
24. Farnicka, M. N. (2018). O możliwości zastosowania kategorii dobrostanu nauczycieli i zaangażowania w pracę w badaniach szkoły jako efektywnej organizacji. *Edukacja Humanistyczna*, 1(38), strony 69-86. Pobrano z lokalizacji <https://bibliotekanauki.pl/articles/442118.pdf>
25. Fecenec, D. (2008). *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
26. Garbacik, Ż. (2021). Stres w pracy nauczyciela. *Szkoła–Zawód–Praca*(16), strony 109-126. Pobrano listopad 16, 2025 z lokalizacji <https://researchportal.amu.edu.pl/docstore/download.seam?entityType=article&entityId=UAMa89c760186a848d0ac055e1685a2e571&fileId=UAM6886163ab47f412b9cd6c4627d493db5>
27. Grzegorzewska, M. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
28. Grzegorzewska, M. (2019). *Psychospołeczne Podłoże Stresu w Zawodzie Nauczyciela*. Kraków: AGH. Pobrano listopad 16, 2025 z lokalizacji https://winntbg.bg.agh.edu.pl/skrypty4/0581/Psychospoleczne_podloze_stresu.pdf
29. Halilton, L., Diliberti, M. i Kaufman, J. (2020). Teaching and Leading Through a Pandemic: Key Findings from the American Educator Panels Spring 2020 COVID-19 Surveys. W R. E. Labor, *Insights from the American Educator Panels*. doi:10.7249/RRA168-2
30. Hascher, J. i Waber, T. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research from 2000–2019. *Educational Research Review*, 34. doi:10.1016/j.edurev.2021.100411



31. Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
32. Hobfoll, S. (2006). *Stres, kultura i społeczność: Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640
33. Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57. doi:10.1177/016146818909100107
34. Jakimiuk, B. (2015). Etyczne aspekty realizacji kariery zawodowej. *Szkola - Zawód - Praca*, (10), strony 55-66. Pobrano z lokalizacji <https://czasopisma.ukw.edu.pl/index.php/szp/article/view/897/896>
35. Jakimiuk, B. (2022). Sytuacja zawodowa jako element różnicujący satysfakcję z pracy nauczycieli. *Roczniki Pedagogiczne*, 14(50)(1), strony 123-139. doi:10.18290/rped22141.8
36. Jantzi, D., & Leithwood, K. (2006). Toward an explanation of how transformational leadership affects student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38, pp. 112-129. doi:10.1108/09578230010320064
37. Juczyński, Z. (1999). Narzędzia pomiaru w psychologii zdrowia. *Przegląd Psychologiczny*, 42(4), 43-56. Pobrano z lokalizacji <https://www.kul.pl/files/714/media/4.42.1999.art.2.pdf.pdf>
38. Kalat, J. W. (2021). *Biologiczne podstawy psychologii*. Warszawa: PWN.
39. Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), strony 285–308. doi:10.2307/2392498
40. Karwowski, M., Strutyńska-Laskus, E. i Boczkowska, M. (2023). Kwestionariusz Źródeł Poczucia Skuteczności Nauczyciela: Charakterystyka psychometryczna polskiej adaptacji Sources of Teacher Efficacy Questionnaire: Psychometric characteristics of Polish adaptation. *Studia z Teorii Wychowania*, 45(4), strony 261-275. doi:<https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.9266>
41. Kossowska, M. i Kofta, M. (2009). *Samoocena i mechanizmy obronne*. Warszawa: PWN.
42. Kulawska, E. (2017). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne*, 7(2), strony 237–251. doi:10.21697/fp.2017.2.17
43. Kusek, M. M. (2024). Samoocena i poczucie koherencji a satysfakcja z pracy pedagogów specjalnych – raport z badań wstępnych. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*, (17), strony 227–249. Pobrano z lokalizacji <https://znps.uken.krakow.pl/article/view/11432>
44. Kwiatkowski, S. (2008). Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii. W B. Muchacka i M. Szymański (Redaktorzy), *Nauczyciel w świecie współczesnym* (strony 27-30). Kraków.
45. Kwiatkowski, S. (2018). Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela – raport z badań. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 31(3), strony 133-162. doi:10.17951/j.2018.31.3.133-162
46. Kwiatkowski, S. (2022). Stres zawodowy nauczycieli – mechanizmy, uwarunkowania, strategie przeciwdziałania. W K. Białożył-Wielonek (Red.), *Wybrane aspekty funkcjonowania rynku pracy w czasie pandemii COVID-19* (strony 13-48). Kraków: Scriptum. Pobrano z lokalizacji https://www.researchgate.net/publication/361600420_Stres_zawodowy_nauczycieli_-_mechanizmy_uwarunkowania_strategie_przeciwdzialania
47. Laskowski, M. (2019). Samoocena i poczucie własnej skuteczności w pracy zawodowej nauczycieli. *LABOR et EDUCATIO*(7), strony 229-244. doi:10.4467/25439561LE.19.014.11531
48. Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

49. Leary, M. R. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), pp. 518-530. doi:10.1037/0022-3514.68.3.518
50. Leiter, M., & Maslach, C. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*(15), pp. 103–111. doi:<https://doi.org/10.1002/wps.20311>
51. Luszczynska, A., Scholz, U. i Schwarzer, R. (2010). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*(139(5)), strony 439–457. doi:10.3200/JRLP.139.5.439-457
52. Maciejewska, I. (2020). Nikt nie rodzi się nauczycielem – rozwój kompetencji dydaktycznych kadry akademickiej. W I. M. A. Sajdak-Burska (Red.), *Profesjonalizacja roli nauczyciela akademickiego* (strony 55-69). Kraków: WUJ. Pobrano z lokalizacji <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/404e44a0-ec24-4730-865f-8e80fa197b39/content>
53. Makowiec-Dąbrowska, T. (2021). Czynniki obciążające w pracy nauczycieli a zmęczenie. *Medycyna Pracy*,, strony 28-30. doi:doi:10.13075/mp.5893.01088
54. Mańkowska, B. (2020). *Supervizja: jak chronić się przed wypaleniem zawodowym i utratą zdrowia*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
55. Masten, A. S. i Barnes, A. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Child Development Perspectives*,, 5(98). doi:10.3390/children5070098
56. Michalak-Dawidziuk, J. (2021). Zawód nauczyciela w Polsce – wybrane aspekty. *Studia Edukacyjne*(60), strony 135–160. doi:10.14746/se.2021.60.8
57. Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2025). *Nauczyciele (w osobach i etatach)*. Nauczyciele (w osobach i etatach). Pobrano listopada 16, 2025 z lokalizacji <https://dane.gov.pl/pl/dataset/811>
58. Muchacka-Cymerman, A. (2023). Poczucie skuteczności w miejscu pracy a sens życia nauczycieli. *Wychowanie w Rodzinie*, 14, strony 129–145. doi:10.61905/wwr/175096
59. Narkun, Z. (2022). Poczucie samoskuteczności nauczycieli w edukacji włączającej-uwarunkowania i efekty społeczne. *PRELUDIUM-19*. Pobrano z lokalizacji <https://www.samorzad.aps.edu.pl/nauka/biuro-ds-projektow-naukowych/projekty-badawcze-i-rozwojowe/finansowane-przez-instytucje-zewnetrzne/narodowe-centrum-nauki/poczucie-samoskutecznosci-nauczycieli-w-edukacji-wlaczajacej-uwarunkowania-i-efekty-spoeczne/#>
60. Nęcka, E., Orzechowski, J. i Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. PWN.
61. Nowak, B. (2021). Self-Efficacy of Teachers Working in Mainstream Schools – Research Communication. *Przegląd Badań Edukacyjnych*(35), strony 115–129. doi:<https://doi.org/10.12775/PBE.2021.034>
62. Nowosad, K. (2023). Kompetencje społeczne nauczycieli szkół średnich a ich samoocena. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 4(36), strony 77–93. doi:10.17951/j.2023.36.4.77-93
63. Ogińska-Bulik, N. i Juczyński, Z. (2024). Odporność psychiczna nauczycieli: Rola samoskuteczności i wsparcia społecznego. *Psychologia Społeczna*(19), strony 123–136. doi:<https://doi.org/10.7366/189618002024190205>
64. Ogińska-Bulik, R. (2011). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Difin.
65. Okulicz-Kozaryn, K. (2024). *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*. ORE. Pobrano z lokalizacji https://zsp5lopuszno.pl/wp-content/uploads/2021/05/klimat-i-kultura-szkoy-a-zdrowie-psychicznego-uczniw_last.pdf

66. Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: PWN.
67. Paliga, M. (2023). *Dobrostan nauczycieli – wyniki ogólnopolskiego badania*. Librus. Pobrano z lokalizacji <https://samorzad.gov.pl/attachment/ae472625-5bd2-4d6e-b958-9125566c1341>
68. Piorunek, M. i Werner, I. (2018). Psychospołeczne czynniki ryzyka w środowisku pracy. Rekomendacje dla praktyki poradniczej. *Studia Edukacyjne*, 48, strony 45-65. doi:10.14746/se.2018.48.4
69. Porębska, M. (2024). Rezyliencja a poczucie sprawstwa nauczycieli w świetle teorii samostanowienia. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*(1), strony 57-70. doi:10.34767/SZP.2024.01.04
70. Prachnio, K. (2025). *Raport SOS dla Edukacji*. Warszawa. Pobrano luty 16, 2025 z lokalizacji <https://sosdlaedukacji.pl/wp-content/uploads/2025/02/W-jakim-stanie-jest-stan-nauczycielski-RAPORT-SOS-DLA-EDUKACJI.pdf>
71. Pyżalski, J. P. (2022). Stres, dobrostan i zdrowie psychiczne polskich nauczycieli podczas zdalnego nauczania w trybie awaryjnym w czasie pandemii COVID-19. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 61(2), strony 25-40. doi:10.17951/lrp.2022.41.2.25-40
72. Ratajczak, Z. (1994). Wsparcie społeczne w pracy a stres i jego skutki zdrowotne. W *Psychologiczna problematyka wsparcia społecznego i pomocy* (Tom 11, strony 57-77). Katowice.
73. Rosenberg, M. (2018). *Society and the adolescent self-image*. NJ: Princeton University Press.
74. Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology*(57), pp. 152-171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
75. Seligman, M. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
76. Selye, H. (1978). *Stres okiełznany*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe (PIW).
77. Sęk, H. (2006). *Wypalenie zawodowe: Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
78. Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), strony 27-41. doi:10.1037/1076-8998.1.1.27
79. Skaalvik, E. i Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, strony 1059–1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
80. Skalski, S. (2018). Choroba jako źródło stresu. Wybrane koncepcje stresu. W K. Pujer (Red.), *Humanistyka i nauki społeczne. Doświadczenia. Konteksty. Wyzwania* (Tom 3, strony 27–46). Wrocław: Wydawnictwo Exante. Pobrano z lokalizacji https://www.researchgate.net/publication/332174313_Choroba_jako_zrodlo_stresu_Wybrane_koncepcje_stresu_psychologicznego_i_radzenia_sobie_ze_stresem
81. Stanek, K. M. (2021). Samoocena a radzenie sobie ze stresem w obszarze kompetencji. *Praca Socjalna*,(2), strony 59-71.
82. Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. *Advances in Experimental Social Psychology*(21), strony 261–302. doi:10.1016/S0065-2601(08)60229-4

83. Strelau, J., Jaworowska, A., Wrześniewski, K. i Szczepaniak, P. (2005). *Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych – CISS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
84. Strzelecki, D. (2022). Samoocena i zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych jako predyktory wypalenia akademickiego wśród studentek pedagogiki specjalnej. *Edukacja Dorosłych*, 87(2), strony 95–112. doi:10.12775/ED.2022.016
85. Swann, W. B. (2012). Self-verification theory. W A. W. P. A. M. Van Lange, *Handbook of theories of social psychology* (strony 23-42). Sage Publications . doi:10.4135/9781446249222.n27
86. Szczygieł, M. (2020). Stres w pracy nauczyciela - wybrane uwarunkowania. *Kultura - Społeczeństwo - Edukacja*, 18(2), strony 311-329. doi:10.14746/kse.2020.18.12.1
87. Szempruch, J. i Cieślńska, B. (2021). Wypalenie zawodowe w pracy zawodowej nauczyciela. *Studia Edukacja – Jakość*(13), strony 37-51. doi:https://doi.org/10.19251/sej/2021.13(3)
88. Szempruch, J., Cieślńska, B. i Skibicka-Piechna, A. (2024). Wsparcie społeczne nauczycieli a doświadczany stres zawodowy. *Colloquium*, 16(4), strony 157-171. doi:10.34813/58coll2024
89. (2020). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as valued professionals (Vol. II)*. Paris: OECD Publishing. doi:https://doi.org/10.1787/19cf08df-en
90. Tschannen-Moran, M. &. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*(17), pp. 78-80.
91. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*(17), pp. 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
92. Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: KUL.
93. Wang, X., & Gao, Y. (2024). Relationships between Self-Efficacy and Teachers' Well-Being in Middle School English Teachers: The Mediating Role of Teaching Satisfaction and Resilience. *Behavioral Sciences*, 16(8). doi:10.3390/bs14080629
94. Wawrzonek, A. (2022). Poczucie dobrostanu istotnym aspektem zasobów ważnych w pracy zawodowej nauczycieli. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 23, strony 215-228. doi:10.34768/dma.vi23.655
95. Wierzejska, J. (2017). *Poczucie obciążenia pracą pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych. Studium empiryczne*. Lublin: UMCS.
96. Wójcik, A. (2019). Znaczenie dobrostanu nauczyciela w procesie kształtowania. *Studia Paedagogica Ignatiana*, strony 69-84. doi:10.12775/SPI.2022.1.004
97. Wrona-Polańska, H. (2008). *Zdrowie, Stres, Choroba w wymiarze psychologicznym*. Kraków: Impuls.
98. Zimbardo, P. G. i Gerrig, R. J. (2005). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.
99. ZNP. (2024). *Wynagrodzenia polskich nauczycieli: Porównanie z krajami UE i zarobkami pracowników o podobnych kwalifikacjach w Polsce*. Fundacja Naukowa Evidence Institute & ZNP. Pobrano z lokalizacji <https://znp.edu.pl/assets/uploads/2022/10/POLICY-NOTE-3-2022-wynagrodzenia.pdf>



100. ZNP. (2025). *Komunikat ZNP: Domagamy się 20-procentowych podwyżek dla nauczycieli*.
Pobrano z lokalizacji <https://znp.edu.pl/komunikat-znp-domagamy-sie-20-procentowych-podwyzek-dla-nauczycieli>

101. The jamovi project (2024). *jamovi*. (Version 2.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

