



Złożenie pracy online:
2026-02-06 16:24:17
Kod pracy:
36549/52024/CloudA

Weronika Pawlak
(nr albumu: 30910)

Praca magisterska

Dobrostan psychiczny nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

The psychological well-being of teachers working with students with specific learning difficulties

Wydział: Wyższa Szkoła Biznesu - National-
Louis University

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i osobowości

Promotor: dr Grzegorz Załęski

Wdzięczność jest pamięcią serca, dlatego te słowa kieruję do wszystkich, którzy swoim wsparciem i życzliwością byli częścią tej drogi.

|



Streszczenie

Praca podejmuje problematykę dobrostanu psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, ze szczególnym uwzględnieniem wyzwań wynikających z realizacji założeń edukacji włączającej. Badania przeprowadzono z zastosowaniem ilościowego schematu badawczego wśród nauczycieli zatrudnionych w szkołach ogólnodostępnych, wykorzystując standaryzowane narzędzia samoopisowe służące do pomiaru dobrostanu psychicznego oraz wybranych czynników psychologicznych i organizacyjnych związanych z funkcjonowaniem zawodowym. Uzyskane wyniki wskazują na zróżnicowany poziom dobrostanu psychicznego badanych nauczycieli oraz istotne zależności między dobrostanem a obciążeniami zawodowymi, postrzeganym wsparciem organizacyjnym oraz indywidualnymi zasobami psychologicznymi. Wyższy poziom dobrostanu wiązał się z większym poczuciem wsparcia oraz silniejszymi zasobami osobistymi, natomiast wzrost obciążenia zawodowego korelował z jego obniżeniem. Wnioski z pracy wskazują, że dobrostan psychiczny nauczycieli pełni istotną funkcję ochronną, ograniczając negatywne skutki wymagań zawodowych, oraz podkreślają potrzebę systemowego wspierania nauczycieli jako kluczowego elementu skutecznej edukacji włączającej.

Słowa kluczowe

dobrostan psychiczny nauczycieli, specyficzne trudności w uczeniu się, obciążenie zawodowe nauczycieli, praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zasoby psychologiczne nauczycieli, edukacja włączająca

Abstract

The study addresses the issue of psychological well-being among teachers working with students with specific learning difficulties, with particular emphasis on the challenges arising from the implementation of inclusive education. The research was conducted using a quantitative research design among teachers employed in mainstream schools, applying standardized self-report instruments to measure psychological well-being as well as selected psychological and organizational factors related to professional functioning. The results indicate a differentiated level of psychological well-being among the surveyed teachers and significant relationships between well-being and occupational workload, perceived organizational support, and individual psychological resources. Higher levels of well-being were associated with greater perceived support and stronger personal resources, whereas increased occupational workload correlated with lower well-being. The conclusions indicate that teachers' psychological well-being serves an important protective function by mitigating the negative effects of professional demands and highlight the need for systemic support for teachers as a key element of effective inclusive education.

Keywords

teachers' psychological well-being, specific learning difficulties, teachers' occupational stress, working with students with special educational needs, teachers' psychological resources, inclusive education

Spis treści

Wstęp	3
ROZDZIAŁ 1. TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ U DZIECI W WIEKU SZKOLNYM.....	6
1.1. Specyficzne trudności w uczeniu się – definicje i klasyfikacje.....	6
1.2. Potrzeby edukacyjne uczniów ze STN.....	9
1.3. Rola nauczyciela we wspieraniu uczniów z specyficznymi trudnościami w nauce	12
ROZDZIAŁ 2. DOBROSTAN PSYCHICZNY NAUCZYCIELI A PRACA Z UCZNIAMI ZE SPECJALNYMI TRUDNOŚCIAMI W NAUCE.....	15
2.1. Dobrostan psychiczny – definicje i podejścia teoretyczne.....	15
2.2. Czynniki wpływające na dobrostan psychiczny nauczycieli.....	18
2.3. Przegląd literatury i wnioski do badań własnych	24
ROZDZIAŁ 3. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH	29
3.1. Przedmiot i cel badania	29
3.2. Problemy badawcze i hipotezy	31
3.3. Zmienne i ich wskaźniki oraz operacjonalizacja	32
3.4. Sposób pomiaru	33
3.5. Charakterystyka badanej grupy	34
3.6. Narzędzia badawcze.....	35
3.7. Etyka badań własnych.....	37
3.8. Metoda analizy danych.....	38
ROZDZIAŁ 4. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH.....	39
4.1. Wprowadzenie do analizy danych	39
4.2. Statystyki opisowe badanych zmiennych.....	39
4.3. Analiza zależności między zmiennymi (hipotezy)	42
4.4. Analiza zmiennych kontrolnych.....	45
4.5. Opis metod statystycznych	54
4.6. Weryfikacja hipotez	54
4.7. Podsumowanie analizy wyników.....	56
ROZDZIAŁ 5. DYSKUSJA WYNIKÓW.....	57
5.1. Omówienie wyników w kontekście literatury	57
5.2. Weryfikacja celów i wnioski z badań własnych.....	59
5.3. Ograniczenia badań.....	61
5.4. Mocne strony badań	62
5.5. Kierunki dalszych badań	64



5.6. Podsumowanie dyskusji wyników	65
Zakończenie.....	68
Bibliografia.....	71
Spis tabel	75



Wstęp

Współczesna szkoła stanowi złożone środowisko funkcjonowania zawodowego nauczycieli, w którym krzyżują się wymagania dydaktyczne, wychowawcze oraz organizacyjne. W ostatnich latach obserwuje się wyraźny wzrost oczekiwań wobec roli nauczyciela, obejmujących nie tylko realizację podstawy programowej, lecz także indywidualizację procesu nauczania, reagowanie na zróżnicowane potrzeby rozwojowe uczniów, współpracę z rodzicami i specjalistami oraz radzenie sobie z narastającymi obciążeniami administracyjnymi. Z perspektywy psychologii pracy i zdrowia zawodów nauczyciela coraz częściej opisywany jest jako profesja wysokiego ryzyka przeciążenia psychicznego, chronicznego stresu oraz obniżenia dobrostanu (OECD, 2021; Eurydice, 2025). Badania międzynarodowe wskazują, że nauczyciele należą do grup zawodowych szczególnie narażonych na długotrwałe napięcie emocjonalne, wynikające z konieczności stałej regulacji emocji, podejmowania decyzji pod presją czasu oraz funkcjonowania w warunkach ograniczonych zasobów organizacyjnych (Skaalvik i Skaalvik, 2018; Kim et al., 2022). W tym kontekście kondycja psychiczna nauczycieli staje się kluczowym zagadnieniem psychologicznym, determinującym nie tylko jakość ich funkcjonowania zawodowego, lecz także efektywność procesu edukacyjnego oraz relacje tworzone z uczniami.

Z psychologicznego punktu widzenia kondycja psychiczna nauczyciela może być rozumiana jako zespół względnie trwałych, lecz dynamicznych zasobów umożliwiających skuteczne radzenie sobie z wymaganiami środowiska pracy. Jednym z centralnych pojęć służących do opisu tej sfery jest dobrostan psychiczny, ujmowany we współczesnych koncepcjach jako wielowymiarowy konstrukt obejmujący komponent emocjonalny, psychologiczny i społeczny (Keyes, 2020; World Health Organization [WHO], 2018). Dobrostan nie sprowadza się wyłącznie do braku objawów zaburzeń psychicznych, lecz odnosi się do subiektywnej jakości funkcjonowania, poczucia sensu, sprawczości oraz zdolności do adaptacji w obliczu stresu (Sęk, 2020).

W literaturze podkreślono, że dobrostan psychiczny nauczycieli pełni funkcję istotnego zasobu ochronnego, amortyzującego negatywny wpływ obciążeń zawodowych i sprzyjającego utrzymaniu zaangażowania w pracę (Skaalvik i Skaalvik, 2018). Jednocześnie jego obniżenie związane jest z wyższym ryzykiem wypalenia zawodowego, zaburzeń nastroju oraz problemów psychosomatycznych, które mogą prowadzić do spadku jakości pracy dydaktycznej i wychowawczej (OECD, 2021).



Szczególne znaczenia problematyka dobrostanu psychicznego nauczycieli nabiera w kontekście pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Specyficzne trudności w uczeniu się, takie jak dysleksja, dysgrafia, dysortografia czy dyskalkulia, mają charakter rozwojowy i neurobiologiczny, a ich rozpoznanie wiąże się z koniecznością długofalowych i systematycznych działań wspierających (American Psychiatric Association [APA], 2022; World Health Organization, 2019). Praca z tą grupą uczniów wymaga od nauczycieli nie tylko kompetencji merytorycznych, lecz także znacznych zasobów emocjonalnych, cierpliwości, elastyczności oraz zdolności do samoregulacji.

Badania empiryczne prowadzone w ostatnich latach wskazywały, że nauczyciele pracujący z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych częściej doświadczają zwiększonego obciążenia emocjonalnego, poczucia odpowiedzialności oraz napięcia wynikającego z konieczności godzenia wielu ról zawodowych (Kim et al., 2022; OECD, 2021). Z perspektywy psychologicznej sytuacja ta może prowadzić do stopniowego uszczuplenia zasobów, a w konsekwencji do obniżenia dobrostanu psychicznego, zwłaszcza w warunkach niedostatecznego wsparcia organizacyjnego i społecznego.

Jednocześnie w literaturze podkreślono, że wysoki poziom dobrostanu psychicznego nauczyciela sprzyja utrzymaniu stabilności emocjonalnej, poczucia sensu pracy oraz skuteczności w działaniach dydaktyczno-wychowawczych (Keyes, 2020; Sęk, 2020). Dobrostan pełni zatem funkcję mediującą pomiędzy wymaganiami środowiska pracy a jakością funkcjonowania zawodowego, stanowiąc istotny element równowagi pomiędzy obciążeniami a zasobami jednostki.

Pomimo rosnącej liczby badań poświęconych dobrostanowi nauczycieli, zagadnienie to nadal wymaga pogłębionej analizy empirycznej, zwłaszcza w odniesieniu do specyfiki pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Dotychczasowe wyniki wskazują na złożoność relacji pomiędzy obciążeniami zawodowymi, wsparciem organizacyjnym, zasobami psychologicznymi a subiektywnie doświadczanym dobrostanem, jednak charakter i siła tych zależności nie są jednoznaczne (Skaalvik i Skaalvik, 2018; OECD, 2021).

Zasadne wydaje się zatem podejmowanie badań, które pozwoliły na lepsze zrozumienie psychologicznych uwarunkowań dobrostanu nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W szczególności istotne jest uwzględnienie zarówno czynników obciążających, jak i zasobów ochronnych, które mogą sprzyjać zachowaniu równowagi psychicznej w warunkach podwyższonych wymagań zawodowych.

W świetle przedstawionych rozważań zasadne staje się postawienie problemu badawczego, który koncentruje się na zależnościach pomiędzy dobrostanem psychicznym



nauczycieli a specyfiką ich pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Problem badawczy niniejszej pracy dotyczy zatem relacji pomiędzy poziomem dobrostanu psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a wybranymi czynnikami psychologicznymi i organizacyjnymi związanymi z funkcjonowaniem zawodowym, takimi jak obciążenie emocjonalne, poczucie własnej skuteczności oraz postrzegane wsparcie środowiskowe.

Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu sformułowano pytania badawcze oraz hipotezy, które zostały szczegółowo przedstawione w części metodologicznej pracy i poddane empirycznej weryfikacji w badaniach własnych.

Celem niniejszej pracy była analiza dobrostanu psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz zbadanie relacji pomiędzy poziomem dobrostanu a wybranymi czynnikami psychologicznymi i organizacyjnymi. Praca ma charakter teoretyczno-empiryczny i osadzona jest w nurcie psychologii zdrowia oraz psychologii pracy, koncentrując się na subiektywnych doświadczeniach nauczycieli związanych z wykonywaniem roli zawodowej.

Część teoretyczna pracy obejmuje analizę specyficznych trudności w uczeniu się jako istotnego kontekstu funkcjonowania zawodowego nauczycieli oraz omówienie pojęcia dobrostanu psychicznego w świetle współczesnych koncepcji psychologicznych. Część empiryczna zawiera prezentację metodologicznych podstaw badań własnych, analizę wyników oraz ich interpretację w odniesieniu do przyjętych założeń teoretycznych. Podjęta problematyka posiada istotne znaczenie poznawcze i aplikacyjne, przyczyniając się do pogłębienia wiedzy na temat psychologicznych uwarunkowań pracy nauczycieli oraz roli dobrostanu psychicznego w środowisku edukacyjnym.

ROZDZIAŁ 1. Trudności w uczeniu się u dzieci w wieku szkolnym

1.1. Specyficzne trudności w uczeniu się – definicje i klasyfikacje

Specyficzne trudności w uczeniu się, czyli w skrócie STN, stanowią istotny obszar zainteresowania w psychologii rozwojowej oraz pedagogice specjalnej. Historia pojęcia „specyficzne trudności w nauce” ma wieloletnią historię. Jego początki określane są na przełomie XIX i XX wieku, gdzie Hinshelwood (1896) użył po raz pierwszy terminu „wrodzona ślepotą słowna”. Zjawisko określało trwałe trudności w opanowaniu umiejętności czytania, występujące u osób o prawidłowym poziomie inteligencji i bez zaburzeń zmysłowych, których źródłem były nieprawidłowości w funkcjonowaniu układu nerwowego. Kilka dekad później wprowadzono termin „*learning disabilities*”, opisujący trudności spowodowane zaburzeniami jednego lub kilku procesów poznawczych odpowiedzialnych za rozumienie oraz używanie języka w formie mówionej lub pisanej. Przejawiają się one w deficytach dotyczących percepcji mowy, operacji myślowych, ekspresji werbalnej, czytania, pisania, poprawności ortograficznej bądź kompetencji matematycznych. Pojęcie specyficznych trudności w uczeniu się stosunkowo późno uzyskało formalny status diagnostyczny w klasyfikacjach psychiatrycznych i psychologicznych. W amerykańskiej klasyfikacji DSM, rozwijanym przez American Psychiatric Association, pierwsze wyraźne odniesienie do tej problematyki pojawiło się w trzeciej edycji z 1980 roku (American Psychiatric Association, 1980). W DSM-III wyróżniono kategorię „*learning disorders*”, w ramach której zdefiniowano takie jednostki jak zaburzenia czytania, zaburzenia arytmetyczne czy zaburzenia ekspresji pisemnej. Istotnym elementem tego ujęcia było podkreślenie, że trudności te nie mogły być w pełni wyjaśnione globalnym obniżeniem zdolności intelektualnych ani niedostatecznym nauczaniem, lecz miały charakter wybiórczy i związany z określonymi procesami poznawczymi. W kolejnych rewizjach system DSM wprowadzał korekty i doprecyzowania kryteriów. W DSM-IV utrzymano podział na odrębne kategorie związane z czytaniem, pisaniem i matematyką, akcentując konieczność wykazania znaczącej rozbieżności pomiędzy potencjalnymi zdolnościami intelektualnymi a faktycznymi osiągnięciami szkolnymi. Dopiero DSM-5 w roku 2013, wprowadził istotną zmianę – ujedynolicił wszystkie podtypy w jedną kategorię „specyficznego zaburzenia uczenia się” (*Specific Learning Disorder*), do której można było przypisać specyfikatory wskazujące dominujący obszar trudności: czytanie, pisanie lub matematykę (American Psychiatric Association, 2013). Dzięki temu rozwiązaniu zaakcentowano wspólne mechanizmy leżące u podstaw różnych form trudności oraz



podkreślono ich heterogeniczność. Najnowsza edycja – DSM-5-TR z 2022 roku – utrzymała tę strukturę, dodatkowo akcentując neurobiologiczne podłoże tych problemów, ich przewlekły charakter oraz istotny wpływ na funkcjonowanie edukacyjne i społeczne (American Psychiatric Association, 2022).

Równoległe pojęcie to rozwijało się w klasyfikacjach Światowej Organizacji Zdrowia, czyli WHO. W ICD-9, obowiązującej w latach 70. i 80., nie istniała jeszcze odrębna kategoria obejmująca tego rodzaju problemy; traktowano je w kontekście innych zaburzeń rozwojowych, zwłaszcza mowy i języka. Dopiero ICD-10, opublikowane w 1992 roku, wprowadziło grupę „specyficznych zaburzeń rozwoju umiejętności szkolnych” (World Health Organization, 1992). Ujęcie to obejmowało trudności w czytaniu, pisaniu i liczeniu, wskazując, że miały one charakter istotny klinicznie, utrzymujący się i niewystarczająco wyjaśniany czynnikami środowiskowymi czy deficytami intelektualnymi. Było to pierwsze międzynarodowe uporządkowanie tej kategorii, które szeroko upowszechniło terminologię stosowaną również w praktyce psychologiczno-pedagogicznej. Kolejna rewizja – ICD-11 – została przyjęta w 2019 roku i stanowi aktualny punkt odniesienia. W nowym systemie trudności te określa się jako „*developmental learning disorder*” (World Health Organization, 2019). Podkreślono w nim, że są to zaburzenia o podłożu neurobiologicznym, utrzymujące się w czasie, które mogą obejmować pojedyncze lub więcej obszarów funkcjonowania szkolnego. ICD-11 odchodzi od prostego podziału na pojedyncze jednostki na rzecz szerszej kategorii diagnostycznej, pozwalającej na wskazanie specyfiki trudności poprzez dodatkowe określenia. Dzięki temu uzyskano większą spójność w kryteriach, co ułatwiało prowadzenie badań porównawczych oraz stosowanie jednolitego języka w praktyce klinicznej i edukacyjnej.

W rezultacie zarówno w DSM, jak i w ICD obserwowano ewolucję – od pierwszych, fragmentarycznych prób klasyfikowania specyficznych trudności w uczeniu się jako odrębnych zaburzeń, przez etap różnicowania podtypów, aż po współczesne podejście, które łączy w jedną kategorię, uwzględniającą różnorodność objawów i indywidualny profil funkcjonowania poznawczego. W aktualnych ujęciach diagnostycznych, zarówno w DSM-5/DSM-5-TR, jak i w ICD-11, specyficzne trudności w uczeniu się są traktowane jako odrębna kategoria zaburzeń rozwojowych o charakterze neurobiologicznym. Oba systemy odeszły od wcześniejszego dzielenia poszczególnych typów trudności na odrębne jednostki i przyjęły model integracyjny. Pomimo podobieństw, można zauważyć jednak istotne różnice w sposobie ich definiowania i operacjonalizacji. DSM-5 z 2013 roku oraz jego rewizja DSM-5-TR z 2022 roku opisywały „specyficzne zaburzenie uczenia się” jako pojedynczą kategorię, do której można było przypisać specyfikatory wskazujące dominujący obszar deficytu: czytanie, pisanie



lub matematykę (American Psychiatric Association, 2013, 2022). Kryteria diagnostyczne opierały się na przesłankach klinicznych, ale także na wymogu empirycznym: trudności musiały utrzymywać się co najmniej sześć miesięcy pomimo zastosowania odpowiednich interwencji edukacyjnych. Tym samym system DSM przyjął założenie, że dopiero brak pozytywnej reakcji na pomoc stanowi istotny warunek rozpoznania. Ponadto silnie akcentowano przewlekłość problemów i ich wpływ na codzienne funkcjonowanie, a więc nie ograniczono ich wyłącznie do kontekstu szkolnego. W ICD-11, przyjętej w 2019 roku, kategoria „*developmental learning disorder*” obejmuje analogicznie trudności w czytaniu, pisaniu i liczeniu, jednak system ten nie wymaga udokumentowanego okresu interwencji jako warunku diagnozy (World Health Organization, 2019). Kluczowe jest stwierdzenie, że problemy mają charakter rozwojowy, istotnie zaburzające proces nabywania umiejętności szkolnych i utrzymujące się w czasie, niezależnie od warunków edukacyjnych. ICD-11 kładzie większy nacisk na profil kliniczny i elastyczne dopasowanie opisu do indywidualnych trudności, co pozwala na identyfikację złożonych obrazów klinicznych bez konieczności sztywnego rozdzielania podtypów. Porównując oba systemy, DSM-5 bardziej akcentuje element praktyczny związany z oceną skuteczności interwencji edukacyjnych, podczas gdy ICD-11 skupia się na opisie fenotypu klinicznego i kontekście rozwojowym. DSM-5/DSM-5-TR podkreśla kryterium „*response to intervention*”, a ICD-11 nie wprowadziło dotychczas takiego wymogu, co może wpływać na różnice w procesie diagnostycznym. Wspólnym elementem pozostaje traktowanie trudności w uczeniu się jako zaburzeń o podłożu neurobiologicznym, które mogą obejmować wiele obszarów i utrzymywać się w perspektywie całego życia.

Dysleksja definiowana jest jako zaburzenie związane z deficytem przetwarzania fonologicznego, prowadzącym do trudności w płynnym rozpoznawaniu i dekodowaniu słów. W konsekwencji pojawiają się problemy w zakresie poprawnej pisowni, spowolnione tempo czytania oraz zaburzenia w rozumieniu tekstu (International Dyslexia Association, 2025). Według Polskiego Towarzystwa Dysleksji uwarunkowania tego zaburzenia są polietiologiczne, obejmując zarówno czynniki genetyczne i neurobiologiczne, jak i wpływ środowiska (Polskie Towarzystwo Dysleksji, 2025). Typowe symptomy to trudności artykulacyjne, deficyty percepcji słuchowej i wzrokowo-przestrzennej, a także utrwalone błędy ortograficzne, które utrzymują się mimo znajomości zasad pisowni (Szkołek-Stępień, 2018).

Dysgrafia odnosi się do trudności w zakresie graficznej strony pisma, które przejawiają się w postaci zniekształceń liter, nieprawidłowych proporcji i odstępów, braku spójności w zapisie oraz zaburzeń rozmieszczenia tekstu na stronie. W klasyfikacjach



międzynarodowych ICD-11 (kod 6A03) oraz DSM-5-TR jest ona ujmowana jako specyficzne zaburzenie uczenia się z deficytem w ekspresji pisemnej (*Specific Learning Disorder with impairment in written expression*) (American Psychiatric Association, 2022; World Health Organization, 2024). W ujęciu klinicznym określa się ją jako trudność lub niemożność poprawnego komunikowania się w piśmie (Cabrero i Fabbri, 2022).

Dysortografia natomiast dotyczy specyficznych trudności w opanowaniu zasad poprawnej pisowni przy braku współwystępujących deficytów w czytaniu. Uczniowie z tym zaburzeniem często mają problemy z podzielnością uwagi podczas pisania, a także wykazują tendencję do sztywnego i nadmiernego stosowania reguł ortograficznych, co prowadzi do charakterystycznych błędów, takich jak zapisywanie wyrazów w formach błędnych pomimo znajomości zasad pisowni (Krasowicz-Kupis, 2019; Dyskursy o kulturze, 2017). W ICD-11 odpowiada jej kategoria 6A03.1 – osłabienie ekspresji pisemnej (World Health Organization, 2024).

Dyskalkulia to specyficzne zaburzenie zdolności matematycznych, które nie wynika ani z deficytów intelektualnych, ani z zaniedbań środowiskowych. Jej podłoże związane jest z odmiennym funkcjonowaniem struktur mózgowych odpowiedzialnych za przetwarzanie informacji liczbowych, w szczególności w obrębie płata ciemieniowego oraz połączeń z korą przedczołową (Pedagogika Specjalna, 2017). W obrazie klinicznym występują trudności w rozumieniu wartości liczbowych, wolne tempo wykonywania działań arytmetycznych, mylenie znaków, zaburzenia orientacji czasowo-przestrzennej oraz problemy w szacowaniu. Klasyfikacja Košča wyróżnia sześć jej podtypów, m.in. werbalny, graficzny i operacyjny, które różnią się zakresem i charakterem trudności (Košč, 1974/za: Poradnia Tychy, 2025).

1.2. Potrzeby edukacyjne uczniów ze STN

Jedną z podstawowych potrzeb edukacyjnych jest indywidualizacja procesu kształcenia. Zakłada ona elastyczne podejście do treści programowych oraz ich poziomu trudności. Uczniowie napotykający trudności w uczeniu się wymagają materiału prostszego, uporządkowanego i rozbitego na mniejsze etapy, a także częstszego powtarzania treści w celu ich utrwalenia. Skuteczność działań edukacyjnych wobec uczniów o zróżnicowanych potrzebach w dużej mierze zależy od wczesnego rozpoznania ich trudności oraz zaplanowania odpowiednich form wsparcia. Trafna diagnoza pozwala opracować strategie dydaktyczne, które odpowiadają na indywidualne deficyty, a jednocześnie wspierają rozwój mocnych stron ucznia.



Współczesna szkoła, będąca przestrzenią intensywnych przemian społecznych i kulturowych, stawia przed nauczycielami wyzwanie dostosowywania procesu kształcenia do zmieniającej się rzeczywistości.

Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce, w tym z dysleksją rozwojową, jest uregulowana prawnie w polskim systemie edukacji. Podstawę prawną stanowią dwa akty prawne. Pierwszy z nich to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W dokumencie tym podkreśla się, że pomoc polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz dostosowywaniu wymagań edukacyjnych do jego możliwości psychofizycznych, między innymi poprzez stosowanie odpowiednich metod i form pracy (Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN], 2017). Rozporządzenie wskazuje również, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna obejmuje organizację zajęć specjalistycznych, takich jak zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne czy inne zajęcia terapeutyczne, a także dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia. Obowiązek zapewnienia odpowiednich form wsparcia spoczywa na dyrektorze szkoły, natomiast nauczyciele i specjaliści są zobowiązani do realizacji zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej. W przypadku uczniów posiadających stosowną opinię przygotowuje się Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET), który precyzuje zakres, metody i czas udzielania pomocy (MEN, 2017). Drugim aktem prawnym jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. dotyczące oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów. Zgodnie z zapisami, wymagania edukacyjne dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, dotyczącą specyficznych trudności w uczeniu się (MEN, 2019). Oznacza to, że indywidualizacja procesu kształcenia nie ma charakteru fakultatywnego, lecz stanowi obowiązek szkoły.

Ważnym aspektem organizacyjnym jest również tworzenie odpowiednich warunków przestrzennych dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Ograniczanie nadmiaru bodźców w przestrzeni klasowej sprzyja koncentracji i poczuciu spokoju. Istotne znaczenie ma właściwe oświetlenie, ustawienie ławek, a także minimalizacja elementów dekoracyjnych i zbędnych bodźców dźwiękowych. Dobrym rozwiązaniem bywa usadzenie ucznia blisko nauczyciela lub organizacja przestrzeni w formie podkowy czy wysp, szczególnie w klasach z większą liczbą uczniów ze specyficznymi potrzebami (Bogdanowicz, 2011).



Rozwój dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się opiera się na prawidłowym funkcjonowaniu procesów poznawczych, które stanowią fundament edukacji. Szczególne znaczenie ma percepcja wzrokowa, obejmująca umiejętność rozpoznawania obiektów, różnicowania liter czy śledzenia sekwencji znaków. Równie ważna jest percepcja słuchowa oraz świadomość fonologiczna, które warunkują rozróżnianie dźwięków mowy. Pamięć wzrokowa wspiera automatyzację czytania, a pamięć słuchowa umożliwia zapamiętywanie sekwencji informacji werbalnych, takich jak dyktanda czy instrukcje ustne. Kluczową rolę odgrywa również uwaga, warunkująca selekcję bodźców i utrzymanie koncentracji. Dzieci z trudnościami edukacyjnymi potrzebują częstszego podtrzymywania uwagi oraz dzielenia materiału na mniejsze części, gdyż deficyty w tej sferze prowadzą do szybszego zmęczenia i podatności na rozproszenie. Orientacja przestrzenna i sekwencjonowanie pozwalają na logiczne porządkowanie informacji, natomiast motoryka precyzyjna umożliwia sprawne pisanie i kopiowanie tekstu. Procesy poznawcze wiążą się także z adaptacją społeczną i emocjonalną – trudności szkolne wynikają nie tylko z deficytów poznawczych, ale także z problemów w zakresie koncentracji, planowania czy regulacji emocji (Gruszczyk-Kolczyńska, 2018). W praktyce edukacyjnej szczególnie zaleca się stosowanie metod wielozmysłowych, pracy etapami, częstych powtórzeń oraz wydłużania czasu na wykonanie zadań. Podkreśla się także znaczenie zajęć rozwijających umiejętności uczenia się i wsparcia rówieśniczego, które odgrywają istotną rolę w procesie indywidualizacji (Ośrodek Rozwoju Edukacji [ORE], 2017).

Niezwykle ważną kategorią potrzeb uczniów ze specyficznymi trudnościami są potrzeby emocjonalne. Dzieci doświadczające niepowodzeń edukacyjnych często funkcjonują pod presją oczekiwań ze strony rodziców, nauczycieli i rówieśników, co może prowadzić do wycofania z relacji czy rezygnacji z własnych zainteresowań. Jedną z podstawowych potrzeb tej grupy jest poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego. Bez stabilnego i wspierającego środowiska szkolnego uczniowie nie są w stanie w pełni angażować się w naukę, a lęk i niepokój istotnie obniżają efektywność uczenia się. Kluczowe znaczenie ma więc budowanie atmosfery akceptacji, przewidywalności i spokoju. Prawidłowe relacje z rówieśnikami wspierają rozwój psychospołeczny i intelektualny, podnoszą poczucie własnej wartości oraz zaspokajają potrzebę przynależności (Krasowicz-Kupis, 2008). Uczniowie zagrożeni dysleksją wymagają szczególnej troski i wsparcia ze strony dorosłych, zwłaszcza w okresie średniego i późnego dzieciństwa. Warunkiem ich prawidłowego rozwoju jest zapewnienie przestrzeni do samodzielnego działania i stopniowego przejmowania odpowiedzialności za własną naukę. Ważne jest także odkrywanie i rozwijanie pasji oraz zainteresowań, które stają się źródłem



satysfakcji, wzmacniają poczucie kompetencji i obniżają poziom lęku. Dzięki temu dziecko zyskuje możliwość budowania pozytywnej samooceny i podejmowania zadań w tempie dostosowanym do swoich możliwości.

1.3. Rola nauczyciela we wspieraniu uczniów z specyficznymi trudnościami w nauce

Rola nauczyciela w pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w nauce jest jedną z najbardziej wymagających w całym systemie edukacyjnym. Pedagog staje się bowiem centralną postacią odpowiedzialną zarówno za realizację zadań dydaktycznych, jak i za wczesne rozpoznawanie problemów, wdrażanie odpowiednich form wsparcia oraz budowanie środowiska sprzyjającego rozwojowi i poczuciu bezpieczeństwa dziecka. W warunkach szkoły to właśnie nauczyciel jest najbliżej ucznia i ma realną możliwość dostrzeżenia pierwszych oznak trudności, które w przeciwnym razie mogłyby zostać zignorowane lub zbagatelizowane. Od jego czujności, kompetencji i refleksyjności zależy nie tylko powodzenie procesu dydaktycznego, lecz także dalsze losy rozwojowe ucznia. W literaturze podkreśla się, że pedagog pełni funkcję „pierwszego obserwatora”, co nakłada na niego odpowiedzialność za rozpoczęcie procesu diagnozy i koordynację działań wspierających (Król, 2022). Niezauważenie symptomów specyficznych trudności sprawia, że uczeń doświadcza powtarzających się niepowodzeń, co z czasem prowadzi do wtórnych problemów emocjonalnych i społecznych.

Diagnoza w praktyce nauczycielskiej powinna być rozumiana nie jako jednorazowe działanie, lecz jako proces systematyczny i oparty na triangulacji danych. Jej fundamentem są formalne dokumenty poradni psychologiczno-pedagogicznych, jednak to nie one powinny determinować codzienne postępowanie nauczyciela, lecz raczej stanowić dla niego punkt wyjścia. Równie istotne są obserwacje w naturalnych warunkach klasy szkolnej, analiza prac własnych ucznia, wywiady z rodzicami, a także konsultacje z innymi specjalistami i wymiana doświadczeń w gronie pedagogicznym. Tylko wieloperspektywiczne podejście pozwala na rzetelne rozpoznanie zarówno deficytów, jak i mocnych stron dziecka. Nauczyciel nie może traktować diagnozy jako wykazu trudności, ale powinien poszukiwać również potencjału rozwojowego i uzdolnień, które mogą stać się fundamentem dalszej pracy (Ciupińska, 2023). Wymaga to jednak wysokiej kompetencji diagnostycznej, umiejętności interpretacji zachowań i świadomości, że uczeń z trudnościami nie jest jedynie „nosicielem deficytów”, ale osobą o unikatowych zasobach. Na podstawie diagnozy nauczyciel odpowiada za dobór



odpowiednich strategii dydaktycznych i organizację procesu nauczania w taki sposób, aby był on dostosowany do możliwości ucznia. W praktyce oznacza to projektowanie zajęć, które ograniczają przeciążenie poznawcze, a jednocześnie pozwalają na stopniowe budowanie kompetencji. Wymaga to stosowania technik takich jak nauczanie w małych krokach, formułowanie krótkich i precyzyjnych instrukcji, dzielenie materiału na segmenty, powtarzanie kluczowych treści oraz wydłużanie czasu pracy, gdy jest to konieczne. Szczególną rolę pełnią także pomoce kompensacyjne, np. tablice ortograficzne, kalkulatory czy audiobooki, które pozwalają uczniowi skoncentrować się na sensie zadania zamiast na technicznych trudnościach jego wykonania (Ciupińska, 2023). Nauczyciel staje się tu nie tyle przekazicielem wiedzy, ile architektem środowiska uczenia się, które ma wspierać rozwój dziecka w sposób odpowiadający jego indywidualnym potrzebom.

Specyficznym wyzwaniem jest organizowanie procesu nauczania w momentach przejściowych, kiedy dziecko zmienia etap edukacyjny. Badania pokazują, że to właśnie w okresie przejść – np. z edukacji wczesnoszkolnej do starszych klas – uczniowie z dysleksją są szczególnie narażeni na kryzysy. W przewodniku DysTrans (2019) podkreśla się, że w takich sytuacjach odpowiedzialność nauczyciela polega na przygotowywaniu materiałów dydaktycznych w formie dostosowanej (większa czcionka, przejrzysty układ, segmentacja tekstu), stosowaniu technologii wspierających (audiobooki, programy TTS) oraz unikaniu przeciążania pamięci roboczej. Nauczyciel ma zatem podwójną rolę: dydaktyka i innowatora, który potrafi przekształcić tradycyjne metody nauczania w strategię adekwatną do potrzeb dziecka. Brak takich działań powoduje, że momenty przejściowe stają się źródłem porażek i rezygnacji, zamiast stanowić szansę na rozwój.

Obok kompetencji dydaktycznych kluczowe znaczenie mają relacje budowane przez nauczyciela z uczniem. Klimat emocjonalny klasy w dużej mierze zależy od postawy pedagoga. To on decyduje, czy dziecko z trudnościami czuje się częścią grupy, czy też zostanie zmarginalizowane. Akceptacja, zrozumienie i wsparcie emocjonalne są warunkiem rozwoju motywacji wewnętrznej oraz poczucia bezpieczeństwa. Nauczyciel, który stawia wymagania w atmosferze szacunku i wzmacnia drobne sukcesy, buduje w uczniu poczucie sprawczości i kompetencji. Z drugiej strony, nadmierna pobłażliwość lub wyręczanie dziecka osłabiają jego samodzielność, a publiczne eksponowanie deficytów czy karanie za błędy typowe dla dysleksji czy dyskalkulii prowadzi do obniżenia samooceny i wzrostu lęku (Król, 2022). Właściwa postawa nauczyciela powinna zatem łączyć akceptację z wymaganiem – nie rezygnować z oczekiwań, lecz konsekwentnie je dostosowywać. Takie podejście chroni dziecko przed zjawiskiem wyuczonej bezradności i pozwala mu doświadczać sukcesów na miarę własnych



możliwości. Trzeba jednak podkreślić, że skuteczność tych działań jest ściśle związana z dobrostanem samego nauczyciela. Praca z uczniami wymagającymi indywidualizacji wiąże się z ogromnym obciążeniem psychicznym. Pedagog musi godzić realizację programu, oczekiwania rodziców, wymagania administracyjne i potrzeby dziecka, często przy ograniczonych zasobach instytucjonalnych. W literaturze psychologicznej wskazuje się, że nadmiar obowiązków i brak systemowego wsparcia prowadzą do obniżenia poczucia skuteczności, spadku satysfakcji zawodowej i zwiększonego ryzyka wypalenia (Skaalvik i Skaalvik, 2018). Pandemia COVID-19 unaoczniała skalę problemu: wielu nauczycieli opisywało swoje doświadczenie jako „pracę z setką otwartych kart w głowie”, co symbolizowało poczucie chaosu, przeciążenia poznawczego i braku kontroli (Kim, Oxley i Asbury, 2022). Takie warunki sprzyjają wyczerpaniu emocjonalnemu i utrudniają utrzymanie jakości pracy dydaktycznej i wychowawczej. Nie oznacza to jednak, że kondycja nauczyciela jest zdeterminowana wyłącznie przez obciążenia. Istnieją czynniki ochronne, które mogą zmniejszać ryzyko wypalenia i wspierać dobrostan. Posiadanie odpowiednich kompetencji emocjonalnych, zdolności samoregulacji czy też umiejętność korzystania ze wsparcia społecznego są zasobami, które mogą chronić przed negatywnymi skutkami stresu zawodowego. Nauczyciele, którzy potrafią regulować własne emocje i budować relacje w zespole pedagogicznym, rzadziej doświadczają poczucia wypalenia i skuteczniej radzą sobie z wyzwaniami codziennej pracy. W tym sensie dobrostan pedagoga jest nie tylko jego indywidualną sprawą, ale także warunkiem jakości całego procesu edukacyjnego. Krytyczna analiza sytuacji nauczycieli w Polsce pokazuje jednak, że systemowe wsparcie dla ich dobrostanu jest niewystarczające. W dokumentach instytucjonalnych koncentruje się uwagę na dostosowaniach dydaktycznych dla ucznia, natomiast znacznie mniej miejsca poświęca się potrzebom samego pedagoga. Programy szkoleniowe często dotyczą wyłącznie metod pracy z uczniem, pomijając kwestie radzenia sobie ze stresem, rozwoju kompetencji emocjonalnych czy tworzenia przestrzeni dla współpracy i superwizji. Tymczasem edukacja włączająca może być skuteczna jedynie wówczas, gdy system równolegle wspiera obie strony procesu – ucznia i nauczyciela. Brak takiego podejścia sprawia, że pedagog staje się przeciążony i osamotniony w swoich obowiązkach, a jego rola, choć kluczowa, pozostaje niewystarczająco doceniana.

Edukacja włączająca nie może ograniczać się wyłącznie do dostosowywania wymagań dla dziecka – musi obejmować również systemowe wzmocnienie nauczyciela, jego dobrostanu i poczucia skuteczności. Tylko wówczas możliwe jest tworzenie szkoły, w której każde dziecko ma szansę na rozwój, a nauczyciel nie jest przeciążonym wykonawcą nierealnych oczekiwań, lecz profesjonalistą działającym w warunkach sprzyjających zarówno jego własnemu



dobrostanowi, jak i dobrostanowi uczniów. Jeśli więc pedagog nie ma poczucia wsparcia, możliwości refleksji nad własną praktyką i realnych zasobów do pracy, jego rola staje się obciążeniem prowadzącym do frustracji, zamiast stanowić przestrzeń profesjonalnego i osobistego rozwoju. Takie spojrzenie przesuwając akcent z patrzenia na nauczyciela jako na „narzędzie” systemu na uznanie go za pełnoprawny podmiot procesu edukacyjnego, którego potrzeby psychiczne, emocjonalne i społeczne muszą być traktowane z równą powagą jak potrzeby uczniów.

Przedstawione zagadnienia wskazują, że praca nauczyciela z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wiąże się z wysokimi wymaganiami emocjonalnymi, poznawczymi i organizacyjnymi. Odpowiedzialność za diagnozę, indywidualizację nauczania oraz wsparcie emocjonalne uczniów sprawia, że kondycja psychiczna nauczyciela staje się istotnym czynnikiem warunkującym skuteczność podejmowanych działań edukacyjnych. Z tego względu zasadne jest pogłębione zainteresowanie dobrostanem psychicznym nauczycieli pracujących z uczniami ze STN, co stanowi punkt wyjścia do rozważań podjętych w kolejnym rozdziale pracy.

ROZDZIAŁ 2. Dobrostan psychiczny nauczycieli a praca z uczniami ze specjalnymi trudnościami w nauce

2.1. Dobrostan psychiczny – definicje i podejścia teoretyczne

Dobrostan psychiczny jest jednym z kluczowych pojęć współczesnej psychologii i psychiatrii, a jego znaczenie rośnie również w obszarze nauk o edukacji i pracy zawodowej. Tradycyjnie utożsamiano go przede wszystkim z brakiem zaburzeń psychicznych, jednak w nowoczesnych ujęciach definiowany jest szerzej – jako obecność pozytywnych zasobów psychicznych i społecznych, zdolność do adaptacji w obliczu trudności, poczucie sensu oraz satysfakcjonujące funkcjonowanie w życiu osobistym i zawodowym (Czapiński, 2017). Taka perspektywa wpisuje się w nurt salutogenetyczny i psychologii pozytywnej, gdzie akcentuje się nie tylko eliminację deficytów, ale również rozwijanie potencjału człowieka i wzmacnianie jego odporności psychicznej (Sęk, 2019).

W psychologii wyróżnia się dwa główne nurty teoretyczne dotyczące dobrostanu. Pierwszy z nich – hedonistyczny – definiuje dobrostan poprzez bilans przyjemności i cierpienia. W tym ujęciu istotna jest przewaga emocji pozytywnych nad negatywnymi oraz subiektywna



ocena życia jako szczęśliwego. Koncepcja ta znajduje swoje rozwinięcie w teorii subiektywnego dobrostanu (*subjective well-being*), zaproponowanej przez Dienera i współpracowników (2018), według której dobrostan obejmuje trzy elementy: pozytywny afekt, niski poziom afektu negatywnego i wysoką satysfakcję z życia. Podejście hedonistyczne koncentruje się zatem na przeżyciach jednostki i jej poznawczej ocenie własnej sytuacji, co sprawia, że jest często stosowane w badaniach epidemiologicznych i przesiewowych. Drugi nurt – eudajmonistyczny – wywodzi się z filozofii Arystotelesa i koncentruje się na realizacji potencjału, rozwoju osobistym, poczuciu sensu życia i zgodności z własnymi wartościami. Model dobrostanu psychicznego opracowany przez Carol D. Ryff (1989) stanowi jedno z kluczowych ujęć w ramach psychologii pozytywnej. Jego założenia wyrastają z tradycji eudajmonistycznej, która akcentuje znaczenie samorealizacji, rozwoju osobistego oraz dążenia do sensu życia jako podstawowych komponentów dobrostanu, odchodząc tym samym od hedonistycznego rozumienia szczęścia jako chwilowego stanu emocjonalnego. W swoim ujęciu amerykańska psycholog (1989; Ryff i Keyes, 1995) wyróżniła sześć wymiarów dobrostanu psychicznego: samoakceptację, pozytywne relacje z innymi, autonomię, panowanie nad otoczeniem, cel w życiu oraz rozwój osobisty. Zgodnie z tym podejściem człowiek doświadcza dobrostanu nie tyle poprzez chwilowe emocje, ile poprzez trwałe poczucie sensu i wewnętrznej harmonii. W polskich opracowaniach akcentuje się, że eudajmonistyczny wymiar dobrostanu ma szczególne znaczenie w zawodach misyjnych, w których poczucie sensu i wartości działań decyduje o trwałej satysfakcji (Tomaszewski, 2020).

Ważnym uzupełnieniem definicyjnych ujęć dobrostanu psychicznego jest perspektywa kulturowa i społeczna. W literaturze psychologicznej coraz częściej podkreśla się, że sposoby rozumienia i doświadczenia dobrostanu są zróżnicowane kulturowo i zależą od dominujących wartości społecznych (Diener, Oishi, i Tay, 2018). W kulturach indywidualistycznych dobrostan wiąże się przede wszystkim z realizacją własnych celów, poczuciem autonomii i osobistej satysfakcji, natomiast w kulturach kolektywistycznych akcentuje się relacje społeczne, harmonię z otoczeniem i poczucie wspólnoty. W kontekście polskim, gdzie obie orientacje – indywidualistyczna i wspólnotowa – współwystępują, dobrostan psychiczny nauczycieli można rozpatrywać zarówno jako efekt ich osobistych zasobów i poczucia skuteczności, jak i jakości relacji w gronie pedagogicznym oraz więzi z uczniami. Takie podejście wzmacnia rozumienie dobrostanu jako konstruktu dynamicznego i wielowymiarowego, którego interpretacja wymaga uwzględnienia uwarunkowań kulturowo-społecznych (Czapiński, 2017).



Współczesne koncepcje dobrostanu wskazują na konieczność integracji obu podejść. Keyes (2020) zaproponował model pełnego zdrowia psychicznego, który obejmuje zarówno brak objawów psychopatologicznych, jak i obecność pozytywnych zasobów. W jego ujęciu dobrostan ma trzy wymiary: emocjonalny (związany z przeżywaniem pozytywnych emocji), społeczny (odnoszący się do jakości relacji, poczucia przynależności i wsparcia) oraz psychologiczny (obejmujący autonomię, sens życia i rozwój). Takie ujęcie pozwala uniknąć redukcjonizmu i traktować dobrostan jako zjawisko całościowe, w którym łączą się zarówno aspekty hedonistyczne, jak i eudajmonistyczne.

Światowa Organizacja Zdrowia również proponuje własne podejście do rozumienia dobrostanu psychicznego. W definicji WHO zdrowie psychiczne ujmowane jest nie jako brak zaburzeń, lecz jako stan, w którym człowiek realizuje swój potencjał, radzi sobie ze stresem, pracuje efektywnie i wnosi wkład w życie swojej społeczności (World Health Organization, 2018). W tym ujęciu dobrostan psychiczny nie ogranicza się do wymiaru subiektywnego poczucia szczęścia, ale obejmuje także sprawność funkcjonalną i zdolność do pełnienia ról społecznych. Koncepcja ta znalazła odzwierciedlenie w narzędziu pomiarowym WHO-5 Well-Being Index, które stało się jednym z najczęściej stosowanych kwestionariuszy oceny dobrostanu w populacji ogólnej i w grupach zawodowych. Skala ta, obejmująca pięć pozycji dotyczących doświadczania pozytywnych stanów w ciągu ostatnich dwóch tygodni, pozwala w prosty i trafny sposób ocenić poziom dobrostanu. Jej zaletą jest nie tylko łatwość stosowania, ale także wysoka wrażliwość na zmiany nastroju, co czyni ją przydatnym narzędziem w monitorowaniu kondycji psychicznej oraz w badaniach przesiewowych dotyczących depresji (Topp, Østergaard, Søndergaard, i Bech, 2015; Jarosz, 2020). W przypadku nauczycieli, którzy zmagają się z wieloma obciążeniami emocjonalnymi, skala WHO-5 może pełnić rolę praktycznego wskaźnika pozwalającego na wczesne wykrywanie obniżonego dobrostanu i podejmowanie działań profilaktycznych. Warto zaznaczyć, że ujęcie WHO podkreśla również powiązania dobrostanu z szeroko rozumianym zdrowiem publicznym, wskazując, że kondycja psychiczna jednostek ma bezpośredni wpływ na funkcjonowanie społeczeństw i instytucji. Takie podejście wzmacnia znaczenie dobrostanu nauczycieli nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale również w kontekście jakości systemu edukacyjnego.

W psychologii zdrowia pojawia się także rozumienie dobrostanu jako dynamicznej równowagi pomiędzy zasobami jednostki a wymaganiami środowiska (Sęk, 2019). Oznacza to, że dobrostan nie jest stanem statycznym, lecz procesem, w którym jednostka nieustannie dostosowuje się do zmieniających warunków życia i pracy. W psychiatrii podejście to znajduje swoje odzwierciedlenie w modelu salutogenetycznym Aarona Antonovsky'ego (2005),



akcentującym rolę poczucia koherencji – przekonania, że życie jest zrozumiałe, zarządzalne i sensowne. Dobrostan psychiczny można zatem interpretować jako efekt skutecznego działania mechanizmów regulacyjnych, umożliwiających radzenie sobie z wyzwaniami i zachowanie spójności doświadczeń. W tym kontekście dobrostan jawi się jako konstrukt graniczny między zdrowiem a chorobą psychiczną – odgrywa rolę wskaźnika równowagi, której utrata może prowadzić do dekompensacji i rozwoju zaburzeń.

Istotnym elementem współczesnych teorii jest traktowanie dobrostanu jako metakonstraktu integrującego różne wymiary funkcjonowania człowieka. W tym sensie nie sprowadza się on ani wyłącznie do subiektywnej satysfakcji, ani do samego poczucia sensu, lecz stanowi całościowy wskaźnik kondycji psychicznej. Obejmuje elementy emocjonalne i poznawcze (bilans afektów, ocena jakości życia), a także egzystencjalne (autonomia, sens, rozwój osobisty). Takie ujęcie znajduje coraz szersze zastosowanie w psychologii klinicznej i psychiatrii, gdzie dobrostan traktowany jest nie tylko jako cel terapii, lecz także jako miara zdrowienia (*recovery*) i jakości życia pacjenta (Ryff, 2018; Keyes, 2020). Współczesne ujęcia teoretyczne podkreślają ponadto, że dobrostan nie jest kategorią absolutną, lecz relacyjną – zależy od interakcji pomiędzy jednostką a jej środowiskiem, a także od historycznych i kulturowych ram, w których funkcjonuje.

Z perspektywy pracy zawodowej dobrostan psychiczny pełni podwójną rolę. Jest z jednej strony zasobem chroniącym jednostkę przed negatywnymi skutkami stresu i przeciążenia, z drugiej – czynnikiem warunkującym efektywność i zaangażowanie. W przypadku nauczycieli dobrostan psychiczny obejmuje także wymiar zawodowy, który łączy satysfakcję z pracy, poczucie skuteczności i sens działań. To właśnie ta sfera, jak podkreślają polscy autorzy (Woynarowska, 2021), decyduje o trwałości zaangażowania w pracę dydaktyczną i wychowawczą. Dobrostan psychiczny nauczyciela nie jest więc jedynie wskaźnikiem jego indywidualnej kondycji, ale także czynnikiem wpływającym na klimat szkoły, relacje w klasie i rozwój uczniów. Z perspektywy teorii psychologicznych można zatem stwierdzić, że dobrostan pełni funkcję integrującą – scala zdrowie, motywację, poczucie sensu oraz relacje społeczne w jeden spójny system warunkujący efektywne funkcjonowanie człowieka.

2.2. Czynniki wpływające na dobrostan psychiczny nauczycieli

Obciążenia emocjonalne są jednym z podstawowych źródeł pogorszenia dobrostanu psychicznego nauczycieli, ponieważ praca ta wymaga stałej regulacji emocji (*emotional labor*)



i utrzymywania gotowości do reagowania w sytuacjach intensywnych zachowań uczniów: impulsywności, agresji, wycofania czy gwałtownych wahań nastroju. W praktyce oznacza to konieczność maskowania własnych stanów afektywnych, tłumienia irytacji i podtrzymywania życzliwości w warunkach nieustannej presji czasu i oczekiwań. Powtarzane dzień po dniu wysiłki emocjonalne prowadzą do obciążenia allostacyjnego, czyli przewlekłego wzrostu kosztów fizjologicznych utrzymywania równowagi organizmu, czego konsekwencją są zaburzenia snu, przewlekłe zmęczenie, dolegliwości psychosomatyczne oraz obniżenie nastroju. Brak dostępu do realnych zasobów środowiskowych – wsparcia zespołu, konsultacji psychologicznych, jasnych procedur – dodatkowo wzmacnia spiralę strat zasobów, w której każde kolejne doświadczenie kryzysowe pochłania energię, uwagę i poczucie sprawstwa (Hobfoll, 2018). Warto pamiętać, że obciążenia te narastają zwłaszcza w okresach nasilonych zmian programowych i organizacyjnych, kiedy nauczyciele muszą równocześnie uczyć się nowych wymagań i podtrzymywać stabilność relacji z klasą (OECD, 2021).

W pracy z uczniami doświadczającymi kryzysów – przemocy rówieśniczej, zaburzeń lękowych czy autoagresji – nauczyciel pełni często rolę pierwszej linii reagowania. Ta sytuacja zbliża jego profil ryzyka do zawodów pomocowych, w których częste są zjawiska wtórnej traumatyzacji i zmęczenia współczuciem. Długotrwała empatia wobec osób cierpiących, bez odpowiednich mechanizmów odbarczenia emocjonalnego, prowadzi do wyczerpania i zubożenia. Na poziomie klinicznym pojawia się wówczas charakterystyczna triada objawów: drażliwość i napięcie, zaburzenia snu (zarówno trudności w zasypianiu, jak i nocne wybudzenia), a następnie symptomy lękowo-depresyjne. Ramy klasyfikacyjne DSM-5-TR i ICD-11 przypominają, że przewlekły stres zawodowy stanowi jeden z istotnych czynników ryzyka rozwoju epizodów depresyjnych i zaburzeń lękowych, a także może współwystępować z objawami somatycznymi (APA, 2022; WHO, 2022). Dodatkowym obciążeniem jest ekspozycja na trudne treści w dokumentacji i komunikacji z rodzicami/opiekunami, co bywa źródłem chronicznej czujności i nadmiernej odpowiedzialności (Sęk, 2020).

Na trudności nauczycieli nakładają się dodatkowo konflikty ról, które w środowisku szkolnym mają szczególnie destrukcyjny charakter. Z jednej strony oczekuje się od nich natychmiastowej skuteczności w pracy z uczniem, który przeżywa kryzys, z drugiej – rzeczywistość wskazuje, że jest to proces długofalowy, wymagający czasu i wsparcia specjalistycznego. Z jednej strony wymaga się pełnej kontroli emocjonalnej, z drugiej – każdy człowiek dysponuje ograniczonymi zasobami psychicznymi. Rezultatem jest erozja poczucia sensu i sprawczości: nauczyciel, mimo ogromnego wysiłku, nie otrzymuje odpowiedniej informacji zwrotnej ani strukturalnego wsparcia, co prowadzi do spadku motywacji



wewnętrznej i stopniowego rozwoju komponentów wypalenia zawodowego, takich jak wyczerpanie emocjonalne, dystans czy depersonalizacja wobec uczniów, a także obniżone poczucie skuteczności. Równie istotna jest percepcja sprawiedliwości organizacyjnej – niejasne kryteria oceniania pracy czy nierówny podział zadań zwiększają frustrację i obniżają gotowość do współpracy (Maslach i Leiter, 2017).

Na tym etapie pojawiają się również typowe dolegliwości psychosomatyczne – od przewlekłego zmęczenia, przez napięciowe bóle mięśniowo-szkieletowe, po problemy żołądkowo-jelitowe – które znacząco obniżają jakość życia i pogłębiają trudności w realizacji obowiązków zawodowych. Warto podkreślić, że choć objawy wypalenia mogą przypominać symptomy depresji czy zaburzeń lękowych, to wypalenie pozostaje kategorią specyficzną dla kontekstu pracy. Depresja i lęk obejmują natomiast wszystkie obszary funkcjonowania jednostki, przenikając także życie prywatne. Wypalenie może więc stanowić czynnik ryzyka dla rozwoju pełnoobjawowych zaburzeń klinicznych, lecz nie jest ich bezpośrednim odpowiednikiem (WHO, 2022). W praktyce pomocne okazują się proste interwencje regeneracyjne w rytmie dnia pracy: mikropauzy, krótkie techniki oddechowe czy planowanie bloków bez przerwanych zadań (Sęk, 2020).

Szczególne znaczenia nabiera rozpoznawanie wczesnych sygnałów ostrzegawczych, które mogą wskazywać na przekraczanie granicy między wypaleniem a zaburzeniami klinicznymi. Do najczęstszych należą: utrata zdolności do odczuwania satysfakcji z pracy i życia osobistego, poczucie pustki emocjonalnej wykraczające poza kontekst zawodowy, nasilająca się izolacja społeczna, a także pojawianie się myśli rezygnacyjnych lub poczucia bezsensu działań. Niepokojącym objawem jest również przewlekłe zaburzenie snu, które nie ustępuje po odpoczynku, oraz nawracające dolegliwości bólowe. Ich obecność stanowi sygnał alarmowy, który powinien skłonić do sięgnięcia po specjalistyczną pomoc. Wczesne rozpoznanie ułatwia systematyczna samoobserwacja i korzystanie z krótkich skal przesiewowych, a także ustalone w szkole ścieżki kierowania do konsultacji psychologicznych (APA, 2022).

Z punktu widzenia profilaktyki zasadnicze znaczenie ma zmniejszanie luki między wymaganiami a zasobami. Oznacza to zarówno działania indywidualne – rozwijanie rezyliencji, korzystanie z technik regulacji emocji – jak i wsparcie systemowe. Do najważniejszych mechanizmów ochronnych zalicza się: wprowadzanie jasnych procedur interwencyjnych, dostęp do superwizji i konsultacji psychologicznych, pracę zespołową nad trudnymi przypadkami, realne zmniejszenie obciążeń biurokratycznych oraz zapewnienie obecności specjalistów wspierających w szkołach (OECD, 2021). Warto dodać, że korzystanie



z nowoczesnych narzędzi cyfrowych może być zarówno zasobem, jak i obciążeniem: z jednej strony ułatwia szybki kontakt ze specjalistami i rodzicami, z drugiej – zwiększa presję „bycia zawsze dostępnym”, co wymaga dodatkowych umiejętności w zakresie higieny cyfrowej. Pomocne są także zasady zarządzania granicami (np. określone godziny odpowiedzi na wiadomości), które chronią czas na regenerację i ograniczają przeciążenie informacyjne (Sęk, 2020).

Kolejnym niezwykle istotnym czynnikiem kształtującym dobrostan psychiczny nauczycieli jest poczucie sensu pracy oraz sprawczości. W psychologii sens pracy określany jest jako zasób chroniący, który pozwala nadawać znaczenie trudnościom i amortyzuje wpływ stresorów zawodowych na stan emocjonalny oraz motywację. Nauczyciele, którzy dostrzegają przełożenie swoich działań na rozwój uczniów, rzadziej interpretują niepowodzenia jako osobistą porażkę, a częściej jako etap procesu uczenia się i adaptacji. Z psychologicznego punktu widzenia sprzyja to stabilniejszej samoregulacji, wyższemu poziomowi satysfakcji i niższej podatności na objawy lękowe czy depresyjne (Sęk, 2020). Umiejętność „*job craftingu*”, czyli aktywnego kształtowania treści i sposobu wykonywania pracy, zwiększa dopasowanie zadań do mocnych stron nauczyciela i podtrzymuje poczucie sensu (Maslach i Leiter, 2017).

Kluczową rolę odgrywa tutaj poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*), rozumiane jako przekonanie o zdolności do poradzenia sobie z wymaganiami zawodowymi. Wysoka skuteczność wzmacnia wytrwałość w obliczu przeszkód, sprzyja reinterpretacji trudnych sytuacji w kategoriach wyzwań, stabilizuje emocje w interakcjach społecznych i zachęca do aktywnego poszukiwania wsparcia zamiast wycofywania się. W konsekwencji nauczyciele o silnym poczuciu sprawczości rzadziej wchodzą w trajektorie wypalenia zawodowego, a częściej utrzymują zaangażowanie i poczucie wpływu na losy uczniów (Sęk, 2020). Sprzyjają temu cykliczne informacje zwrotne oparte na faktach (np. dane uczenia się uczniów) oraz możliwość obserwacji koleżeńskiej lekcji połączona z konstruktywną rozmową o praktyce (OECD, 2021).

W polskich realiach szczególne znaczenie ma społeczny kontekst uznania. Obniżanie prestiżu zawodu i brak spójnych komunikatów dotyczących roli szkoły osłabiają informację zwrotną wzmacniającą poczucie sensu pracy. Skutkiem jest zjawisko określane jako „społeczne niedowartościowanie” – nauczyciel inwestuje wysiłek, ale nie otrzymuje potwierdzenia, że jego praca ma wymierny i zauważany społecznie efekt. W ujęciu psychologicznym prowadzi to do erozji motywacji wewnętrznej oraz wzrostu poczucia bezradności (WHO, 2022). Ten mechanizm szczególnie silnie dotyka młodych nauczycieli, którzy dopiero wchodzą do zawodu



i nie mają jeszcze stabilnej tożsamości zawodowej – brak społecznego wzmocnienia uderza w ich poczucie kompetencji i może przyspieszać proces wypalenia. Przeciwstawia się temu kultura doceniania w szkole: regularne świętowanie drobnych sukcesów, widoczne uznanie dla pracy zespołowej i dzielenie się dobrymi praktykami (OECD, 2021).

Szczególnie wyraźnie znaczenie sensu i sprawczości ujawnia się w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz w sytuacjach kryzysowych. Jeśli nauczyciel dysponuje odpowiednimi narzędziami i wsparciem specjalistycznym, a jego wysiłki przynoszą zauważalne efekty, doświadcza wzmocnienia kompetencji i satysfakcji zawodowej. Jeżeli jednak brakuje zasobów, pojawia się poczucie bezsilności, które łatwo przeradza się w objawy psychosomatyczne, narastanie napięcia i utratę gotowości do podejmowania nowych działań. W dłuższej perspektywie może to prowadzić do zjawiska „wypalenia współczuciem”, typowego dla zawodów pomocowych, w którym empatia wobec uczniów ulega erozji, a relacja z nimi staje się chłodna i zdystansowana (Maslach i Leiter, 2017). Dlatego ważne są jasne, znane całemu gronu procedury reagowania na kryzysy oraz dostępność konsultacji interdyscyplinarnych (pedagog, psycholog, pracownik socjalny), które rozkładają odpowiedzialność i minimalizują poczucie osamotnienia (OECD, 2021).

Z perspektywy profilaktycznej kluczowe jest nie tylko wzmacnianie indywidualnych zasobów, takich jak rezyliencja, samoregulacja emocji czy zdolność reinterpretacji poznawczej, lecz także zapewnienie wsparcia instytucjonalnego. Szczególnie istotne okazuje się udzielanie jasnej informacji zwrotnej, umożliwiającej nauczycielowi dostrzeganie sensu działań, a także stworzenie przestrzeni do współdecydowania i autonomii zawodowej, które wzmacniają poczucie sprawczości. Uzupełnieniem tych działań jest dostęp do superwizji i konsultacji psychologicznych oraz praca zespołowa nad trudnymi przypadkami. Warto podkreślić, że profilaktyka wypalenia powinna obejmować również wspieranie aktywności pozazawodowych – sportu, hobby, życia rodzinnego – które działają jak bufor stresu i pozwalają utrzymywać równowagę między życiem prywatnym a zawodowym. Skuteczne są także cykliczne spotkania refleksyjne (*reflective practice*), podczas których nauczyciele mogą bezpiecznie omawiać emocjonalne aspekty pracy, a nie tylko kwestie dydaktyczne (Sęk, 2020).

Wsparcie organizacyjne odgrywa kluczową rolę w ochronie dobrostanu psychicznego nauczycieli. Psychologiczne badania pokazują, że jasne procedury, otwarta komunikacja z dyrekcją oraz dostęp do szkoleń i konsultacji znacząco redukują odczuwany stres i obniżają ryzyko wypalenia zawodowego (OECD, 2021). Brak takich zasobów sprawia, że przeciążenia emocjonalne przeżywane są w izolacji, co sprzyja rozwojowi zaburzeń adaptacyjnych i prowadzi do poczucia braku wpływu na własną sytuację zawodową. W konsekwencji narasta



bezradność i erozja motywacji, a nauczyciele zaczynają doświadczać objawów zbliżonych do depresyjnych i lękowych (Sęk, 2020). Istotne są też przewidywalność obciążenia i elastyczne planowanie: stabilne grafiki, rozsądny rozkład dyżurów, transparentne priorytety zadań administracyjnych (OECD, 2021).

Nie mniej istotne pozostają relacje w zespole nauczycielskim. Z perspektywy psychologii pracy i zdrowia pozytywne więzi z innymi członkami grona pedagogicznego pełnią funkcję bufora wobec stresu. Poczucie wspólnoty, możliwość dzielenia się doświadczeniami i wsparcie emocjonalne chronią przed erozją poczucia sensu pracy oraz sprzyjają regulacji emocji w kontakcie z uczniami. Z kolei konflikty i brak integracji zwiększają ryzyko wypalenia, a także wzmacniają poczucie alienacji zawodowej. W polskich badaniach potwierdzono, że szkoły dbające o klimat współpracy i dobrostan kadry osiągają lepsze rezultaty dydaktyczne i cechują się większą stabilnością zatrudnienia (OECD, 2021). W praktyce oznacza to, że klimat organizacyjny szkoły oddziałuje nie tylko na jednostkowy dobrostan nauczyciela, lecz także na jakość pracy całego zespołu i efektywność instytucji edukacyjnej. Praktycznym rozwiązaniem są stałe kręgi wsparcia lub mentoring wewnątrzszkolny, w ramach których doświadczeni nauczyciele towarzyszą młodszym kolegom w analizie trudnych sytuacji i planowaniu działań (Sęk, 2020).

Długotrwały brak wsparcia w zespole skutkuje kumulacją stresu i poczucia osamotnienia, które mogą przerodzić się w poważniejsze zaburzenia psychiczne. W tym kontekście szczególne znaczenie ma rola liderów zespołów i dyrekcji szkoły – otwarta, wspierająca komunikacja oraz tworzenie przestrzeni do dzielenia się doświadczeniami stanowią istotny czynnik ochronny. Brak takich mechanizmów sprzyja izolacji, nasila objawy psychosomatyczne (napięciowe bóle głowy, bezsenność, dolegliwości żołądkowo-jelitowe) i obniża stabilność całego środowiska szkolnego, co z kolei wzmacnia presję i przeciążenie pozostałych członków kadry. Uzupełnieniem są regularne superwizje i interwizje, które pozwalają rozładować napięcie emocjonalne, podtrzymują standardy pracy i wzmacniają poczucie wspólnoty profesjonalnej.

Reasumując, kondycja psychiczna nauczycieli jest rezultatem dynamicznej współzależności pomiędzy obciążeniami emocjonalnymi, posiadanymi zasobami jednostkowymi a dostępnym wsparciem instytucjonalnym. Nierównowaga między wymaganiami zawodowymi a możliwościami adaptacyjnymi sprzyja pojawianiu się wypalenia, zaburzeń adaptacyjnych oraz symptomów lękowo-depresyjnych. Kluczowym elementem pozostaje wczesne rozpoznawanie sygnałów ryzyka i wprowadzanie działań profilaktycznych obejmujących zarówno indywidualne strategie radzenia sobie, jak i rozwiązania systemowe.



Kompleksowe podejście tego rodzaju umożliwia utrzymanie efektywności zawodowej nauczycieli oraz zabezpiecza ich zdrowie psychiczne.

2.3. Przegląd literatury i wnioski do badań własnych

W ostatnich latach, zwłaszcza w okresie 2020–2025, obserwuje się intensywny rozwój badań nad dobrostanem psychicznym nauczycieli, zarówno w Polsce, jak i na świecie. Zmieniające się warunki pracy w oświacie, dynamiczna cyfryzacja edukacji oraz doświadczenia pandemii COVID-19 stały się impulsem do pogłębionej refleksji nad kondycją psychiczną nauczycieli oraz czynnikami, które ją kształtują. Współczesne analizy wskazują, że dobrostan zawodowy nauczycieli nie jest kategorią jednowymiarową, lecz stanowi rezultat złożonej interakcji pomiędzy wymaganiami środowiska pracy a zasobami indywidualnymi i organizacyjnymi. Coraz częściej punktem odniesienia dla badań w tym obszarze staje się model *Job Demands–Resources* (JD-R), który zakłada, że równowaga pomiędzy obciążeniami zawodowymi (*job demands*) a dostępnymi zasobami (*job resources*) decyduje o poziomie dobrostanu, motywacji i odporności psychicznej pracowników. W przypadku nauczycieli szczególnego znaczenia nabierają takie czynniki, jak wsparcie organizacyjne, klimat szkoły, autonomia zawodowa, a także indywidualne poczucie skuteczności i sensu wykonywanej pracy.

Na tle tych przemian wyłoniło się kilka kluczowych kierunków badań, które kształtują współczesne rozumienie dobrostanu nauczycieli w kontekście edukacji włączającej. Dotychczasowe analizy i raporty empiryczne jednoznacznie wskazują, że pandemia COVID-19 była istotnym punktem zwrotnym w funkcjonowaniu zawodowym i emocjonalnym tej grupy. Badania Jakubowskiego i Sitko-Dominik (2021), prowadzone w dwóch falach pandemii, potwierdziły wyraźne obniżenie dobrostanu psychicznego nauczycieli oraz nasilenie objawów stresu, lęku i depresji. Z kolei przegląd badań empirycznych autorstwa Pyżalskiego i Poleszaka (2022) wykazał, że przeciążenie cyfrowe, rozmycie granic między życiem zawodowym a prywatnym oraz chroniczne zmęczenie stanowiły główne stresory okresu edukacji zdalnej. Dane z ogólnopolskiego raportu Librusa (Paliga, 2023) potwierdziły, że skutki psychiczne pandemii nie ustąpiły po powrocie do nauczania stacjonarnego – utrzymywały się objawy wypalenia zawodowego, obniżony nastrój oraz dolegliwości psychosomatyczne. Pandemia stała się zatem tzw. „*pandemic shock*” o długotrwałym oddziaływaniu (*long tail*), którego efekty utrwaliły się w postaci spadku dobrostanu pracowników oświaty.



W nurcie badań nad uwarunkowaniami dobrostanu szczególne znaczenie przypisuje się koncepcji JD-R, umożliwiającej analizę relacji pomiędzy wymaganiami zawodowymi a zasobami osobistymi i organizacyjnymi. Wyniki badań Instytutu Badań Edukacyjnych (2013) oraz nowsze raporty Librusa (2023) potwierdzają, że czynniki takie jak biurokracja, przeciążenie pracą i presja czasu negatywnie korelują z dobrostanem nauczycieli, podczas gdy wsparcie dyrekcji, autonomia, pozytywny klimat szkoły i współpraca w zespole stanowią istotne zasoby ochronne. W tym kontekście poprawa dobrostanu nauczycieli wymaga nie tylko działań indywidualnych, lecz także systemowych – obejmujących zarządzanie szkołą, politykę wsparcia instytucjonalnego oraz ograniczenie obciążeń administracyjnych.

Wyniki badań Świętokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli (2024) poszerzają perspektywę o aspekt przywództwa szkolnego, wskazując, że kondycja psychiczna dyrektorów i jakość ich relacji z nauczycielami mają bezpośredni wpływ na klimat emocjonalny szkoły. Dyrektorzy, sami narażeni na silny stres i presję, stają się jednocześnie kluczowym czynnikiem wspierającym – tzw. „zasobem dla zasobów” – którego postawa i kompetencje przywódcze mogą łagodzić negatywne skutki przeciążenia wśród nauczycieli. Równoległe coraz częściej akcentuje się problem trwałej pracochłonności cyfrowej, która po okresie nauczania zdalnego nie uległa zmniejszeniu, lecz utrwaliła się jako stały element środowiska pracy, generując dodatkowe obciążenia poznawcze i emocjonalne.

Raport Librusa (2023) wskazuje również, że wysoki poziom wypalenia zawodowego współwystępuje z objawami psychosomatycznymi (takimi jak bóle głowy, zaburzenia snu, chroniczne zmęczenie) oraz z rosnącą intencją odejścia z zawodu, co może stanowić realne zagrożenie dla stabilności kadry oświatowej. Z kolei ewaluacje programów wspierających dobrostan (ŚCDN, 2024) potwierdzają, że skuteczność działań interwencyjnych zależy od ich kompleksowego charakteru – najlepsze efekty przynoszą programy łączące komponent indywidualny (np. treningi uważności, szkolenia z zakresu radzenia sobie ze stresem) z reorganizacją pracy i wzmocnieniem wsparcia instytucjonalnego.

Pomimo rosnącej liczby badań, w literaturze utrzymuje się wyraźna luka empiryczna dotycząca dobrostanu nauczycieli pracujących z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (STN). Raport Eurydice (2025) opisuje formalne ramy edukacji włączającej oraz zadania przypisane nauczycielom, w tym konieczność tworzenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych i współpracy ze specjalistami, jednak brak jest badań ilościowych i jakościowych analizujących wpływ tych dodatkowych wymagań na ich dobrostan psychiczny. Tymczasem praca z uczniami o zróżnicowanych potrzebach wymaga wysokiego poziomu empatii, elastyczności i zaangażowania emocjonalnego, co – przy rosnących obciążeniach



organizacyjnych – może prowadzić do spadku dobrostanu i zwiększenia ryzyka wypalenia zawodowego.

Przegląd literatury z ostatnich lat wskazuje jednoznacznie, że dobrostan nauczycieli jest zjawiskiem wieloczynnikowym, silnie zależnym od interakcji między wymaganiami środowiska pracy a posiadanymi zasobami indywidualnymi i organizacyjnymi. Badania empiryczne potwierdzają, że kluczową rolę odgrywają tu zarówno czynniki osobiste, takie jak poczucie własnej skuteczności, odporność psychiczna czy motywacja wewnętrzna, jak i kontekstowe – związane z kulturą organizacyjną szkoły, wsparciem przełożonych, klimatem zespołu oraz poziomem autonomii zawodowej. Nauczyciele funkcjonujący w warunkach wysokich obciążeń, przy ograniczonym wsparciu instytucjonalnym, częściej doświadczają obniżonego nastroju, zmęczenia emocjonalnego i wypalenia, podczas gdy adekwatne zasoby organizacyjne sprzyjają poczuciu sensu pracy, zaangażowaniu i ogólnemu dobrostanowi psychicznemu.

W kontekście edukacji włączającej szczególnego znaczenia nabiera specyfika pracy nauczycieli wspierających uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (STN). Zadania te wymagają nie tylko wysokich kompetencji dydaktycznych, lecz także empatii, elastyczności i gotowości do indywidualizacji nauczania, co zwiększa zarówno obciążenia emocjonalne, jak i zapotrzebowanie na wsparcie organizacyjne. Jednocześnie odpowiednie warunki pracy oraz wysoki poziom poczucia skuteczności mogą działać ochronnie, wzmacniając dobrostan i motywację zawodową.

Na tym tle szczególnie użytecznym punktem odniesienia pozostaje model *Job Demands–Resources* (JD-R), który pozwala w sposób całościowy ująć zależności między wymaganiami zawodowymi a zasobami osobistymi i organizacyjnymi. Model ten stanowi adekwatne teoretyczne ramy do analizy dobrostanu nauczycieli w warunkach edukacji włączającej, umożliwiając identyfikację czynników ryzyka oraz mechanizmów ochronnych sprzyjających utrzymaniu równowagi psychicznej i satysfakcji z pracy.

Praca z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (STN) stanowi szczególny rodzaj stresora zawodowego, który znacząco wpływa na obciążenie emocjonalne i poznawcze nauczycieli. Wymaga ona ciągłego dostosowywania metod dydaktycznych i wychowawczych do indywidualnych możliwości uczniów, co wiąże się z koniecznością planowania i realizacji zróżnicowanych form pracy, opracowywania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) oraz prowadzenia dokumentacji zgodnej z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznych (PPP). Nauczyciele często pozostają w stałym kontakcie z rodzicami i specjalistami (psychologami, pedagogami, terapeutami), co



zwiększa liczbę obowiązków i wymaga wysokiego poziomu kompetencji interpersonalnych. Dodatkowo, ze względu na złożoność pracy dydaktycznej, wiele z tych działań realizowanych jest poza godzinami pracy – w domu lub po zajęciach – co prowadzi do tzw. „pracy rozszerzonej” (*after-hours work*) i utrudnia zachowanie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym. Z perspektywy modelu *Job Demands–Resources* (JD-R) opisane czynniki można uznać za zwiększone wymagania zawodowe (*job demands*), które – w przypadku niedoboru zasobów organizacyjnych, takich jak wsparcie ze strony dyrekcji, współpraca zespołowa czy dostęp do specjalistów – mogą prowadzić do spadku dobrostanu i wzrostu ryzyka wypalenia.

W kontekście przyjętego modelu teoretycznego zakłada się, że wsparcie organizacyjne pełni funkcję czynnika moderującego relację między obciążeniem zawodowym a dobrostanem psychicznym nauczycieli. Oznacza to, że negatywny wpływ wysokiego poziomu obciążenia na dobrostan powinien być słabszy u osób, które doświadczają silnego wsparcia ze strony instytucji i przełożonych. Empirycznie zostanie to zweryfikowane poprzez analizę interakcji pomiędzy zmiennymi: obciążenie zawodowe × wsparcie organizacyjne w przewidywaniu poziomu dobrostanu (moderacja). Zależność ta wpisuje się w założenia modelu JD-R, zgodnie z którym zasoby organizacyjne działają buforująco, kompensując negatywne skutki stresorów zawodowych i wspierając procesy motywacyjne nauczycieli.

W celu zapewnienia trafności wnioskowania kontrolowane będą potencjalne zmienne zakłócające, które – jak wskazują wcześniejsze badania – mogą różnicować poziom stresu i dobrostanu nauczycieli. Do zmiennych tych zalicza się: staż pracy (który może wpływać na strategię radzenia sobie ze stresem i odporność psychiczną), etap edukacyjny (szkoła podstawowa lub ponadpodstawowa, różniące się charakterem pracy dydaktycznej), wielkość szkoły i klasy (determinującą intensywność kontaktów interpersonalnych i liczbę obowiązków administracyjnych) oraz lokalizację placówki (miasto/wieś), która warunkuje dostępność zasobów instytucjonalnych i wsparcia specjalistycznego. Kontrola tych zmiennych pozwoli ograniczyć ryzyko alternatywnych wyjaśnień wyników i zwiększy rzetelność interpretacji uzyskanych zależności.

Dla zachowania przejrzystości operacjonalizacji i spójności między założeniami teoretycznymi a narzędziami badawczymi przyjęto następujące powiązania między wnioskami literaturowymi, zmiennymi i wskaźnikami pomiaru:



Tabela 1 Operacjonalizacja zmiennych badawczych w kontekście modelu JD-R

Wniosek literaturowy	Zmienna badawcza	Wskaźnik empiryczny	Narzędzie pomiarowe
Wysokie obciążenie zawodowe prowadzi do spadku dobrostanu i wzrostu wypalenia	Obciążenie zawodowe	Poziom wyczerpania i emocjonalnego i percepcja nadmiaru obowiązków	Maslach Burnout Inventory (MBI) + pytania w kwestionariuszu autorskim
Wsparcie organizacyjne łagodzi skutki stresu i przeciążenia	Wsparcie organizacyjne	Subiektywne poczucie wsparcia ze strony dyrekcji i współpracowników	Kwestionariusz autorski
Wysokie poczucie własnej skuteczności sprzyja dobrostanowi psychicznemu	Poczucie własnej skuteczności	Ocena kompetencji i dydaktycznych i wychowawczych	Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)
Dobrostan psychiczny jest odzwierciedleniem pozytywnego nastroju i energii życiowej	Dobrostan psychiczny	Ogólny poziom zadowolenia z życia, energii i motywacji	WHO-5 Well-Being Index

Źródło: Opracowanie własne.



ROZDZIAŁ 3. Metodologiczne podstawy badań własnych

3.1. Przedmiot i cel badania

W metodologii badań psychologicznych podkreśla się, że precyzyjne określenie przedmiotu i celu badania stanowi podstawowy etap procesu naukowego. Jasne zdefiniowanie obszaru zainteresowań badacza pozwala na logiczne powiązanie teorii z praktyką oraz umożliwia dobór adekwatnych metod i narzędzi badawczych (Brzeziński, 2016).

Przedmiotem badań był dobrostan psychiczny nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (STN). Dobrostan rozumiany jest jako złożony konstrukt obejmujący zarówno aspekt pozytywny, jak i deficytowy, co pozwala na kompleksową ocenę kondycji emocjonalnej nauczycieli. W niniejszej pracy przyjęto, że dobrostan psychiczny ma charakter dwuwymiarowy: z jednej strony oznacza poczucie dobrostanu pozytywnego, odzwierciedlającego ogólną satysfakcję z życia, energię, zainteresowanie codziennymi aktywnościami i zdolność do odczuwania radości, z drugiej – obejmuje dobrostan deficytowy, przejawiający się w nasileniu komponentów wypalenia zawodowego. Takie ujęcie pozwala uchwycić zarówno zasobowy, jak i obciążeniowy wymiar funkcjonowania psychicznego nauczycieli.

Celem głównym badań było określenie poziomu dobrostanu psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z uwzględnieniem jego dwóch wymiarów – pozytywnego oraz deficytowego. Realizacja tego celu umożliwi diagnozę ogólnej kondycji emocjonalnej badanych osób oraz identyfikację czynników, które mogą sprzyjać wzmocnieniu dobrostanu lub przyczyniać się do jego obniżenia. W szczególności podjęto próbę określenia, w jakim stopniu na dobrostan psychiczny nauczycieli wpływają takie zmienne, jak: obciążenia zawodowe, poczucie skuteczności, wsparcie społeczne oraz jakość relacji w środowisku pracy. Uwzględniono również postawy wobec uczniów ze STN jako potencjalną zmienną pośredniczącą w relacjach pomiędzy obciążeniami zawodowymi a poziomem dobrostanu.

Celami poznawczymi niniejszego badania było pogłębienie wiedzy na temat uwarunkowań dobrostanu psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze spektrum trudności i upośledzeń (STN) w warunkach edukacji włączającej. Badanie miało na celu rozpoznanie czynników sprzyjających oraz ograniczających dobrostan psychiczny w grupie zawodowej szczególnie narażonej na przeciążenia emocjonalne i stres zawodowy. W szczególności zakłada się:



- Zbadanie poziomu dobrostanu psychicznego nauczycieli, ujmowanego dwuwymiarowo – jako dobrostan pozytywny (zasobowy) oraz dobrostan deficytowy, manifestujący się w natężeniu komponentów wypalenia zawodowego.
- Określenie wpływu obciążeń zawodowych na poziom dobrostanu psychicznego nauczycieli.
- Zbadanie zależności między poczuciem własnej skuteczności a dobrostanem psychicznym badanych osób.
- Analizę roli wsparcia organizacyjnego, relacji interpersonalnych oraz strategii radzenia sobie ze stresem w kształtowaniu dobrostanu psychicznego nauczycieli.
- Określenie, czy wsparcie organizacyjne pełni funkcję buforową pomiędzy obciążeniami zawodowymi a dobrostanem psychicznym nauczycieli.

Realizacja powyższych celów pozwoli na uzyskanie rzetelnych danych empirycznych niezbędnych do pełniejszego zrozumienia mechanizmów psychologicznych determinujących dobrostan nauczycieli pracujących w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym.

Cele teoretyczne odnosiły się do poszerzenia dotychczasowego stanu wiedzy w obszarze psychologii pracy i edukacji. Podjęta problematyka pozwoliła na pogłębienie refleksji nad czynnikami wpływającymi na dobrostan psychiczny nauczycieli oraz umożliwiła weryfikację i rozwinięcie istniejących koncepcji teoretycznych dotyczących tego zjawiska. W szczególności badanie miało na celu:

- Uzupełnienie luki badawczej dotyczącej dobrostanu psychicznego nauczycieli realizujących proces edukacji włączającej.
- Weryfikację teoretycznych założeń dotyczących relacji między obciążeniami zawodowymi, poczuciem własnej skuteczności, wsparciem organizacyjnym a dobrostanem psychicznym, rozumianym dwuwymiarowo.
- Wzbogacenie modeli teoretycznych opisujących psychospołeczne uwarunkowania dobrostanu w zawodach pomocowych, z uwzględnieniem jego pozytywnych i deficytowych aspektów.
- Sformułowanie wniosków teoretycznych, które będą stanowiły punkt odniesienia dla dalszych badań nad dobrostanem zawodowym i emocjonalnym nauczycieli.

W rezultacie badanie przyczyni się do lepszego zrozumienia złożonych mechanizmów kształtujących dobrostan psychiczny pracowników oświaty, co może mieć znaczenie dla rozwoju teorii stresu zawodowego, odporności psychicznej i profilaktyki deficytów emocjonalnych w kontekście edukacyjnym.

Cele praktyczne odnosiły się do możliwości wykorzystania uzyskanych wyników w praktyce edukacyjnej, psychologicznej i organizacyjnej. Celem było dostarczenie



rekomendacji, które mogą przyczynić się do wzmacniania dobrostanu psychicznego nauczycieli oraz poprawy jakości funkcjonowania placówek edukacyjnych. Zakłada się, że wyniki badań będą stanowić podstawę do:

- Opracowania programów profilaktycznych i interwencyjnych ukierunkowanych na wspieranie dobrostanu psychicznego nauczycieli i zapobieganie jego deficytom emocjonalnym.
- Tworzenia i wdrażania szkoleń rozwijających kompetencje w zakresie radzenia sobie ze stresem, komunikacji interpersonalnej oraz wzmacniania poczucia własnej skuteczności.
- Doskonalenia systemu wsparcia organizacyjnego w szkołach, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb nauczycieli pracujących z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
- Podniesienia jakości środowiska pracy nauczycieli poprzez promowanie dobrych praktyk zarządzania, wzmacnianie relacji w zespołach pedagogicznych oraz budowanie pozytywnego klimatu organizacyjnego.

Bezpośrednimi beneficjentami wyników badań będą nauczyciele i kadra kierownicza szkół, natomiast pośrednio – uczniowie, którzy mogą odnieść korzyści z poprawy atmosfery i jakości relacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W szerszej perspektywie rezultaty badań mogą stanowić istotne źródło wiedzy dla psychologów, pedagogów, doradców zawodowych oraz decydentów odpowiedzialnych za kształtowanie polityki oświatowej i promocję zdrowia psychicznego wśród pracowników edukacji.

3.2. Problemy badawcze i hipotezy

Formułowanie problemów badawczych oraz hipotez stanowi centralny etap procesu empirycznego. W literaturze metodologicznej wskazuje się, że precyzyjne pytania badawcze porządkują kierunek analiz, a hipotezy pełnią funkcję roboczych przypuszczeń, które podlegają empirycznej weryfikacji. Ich konstrukcja powinna być logiczna, spójna z teorią i umożliwiać pomiar w ramach przyjętej metodologii (Brzeziński, 2016).

Problemy badawcze:

1. Jaki jest poziom dobrostanu psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się?
2. Jakie czynniki (obciążenia zawodowe, wsparcie organizacyjne, poczucie skuteczności, relacje, strategie radzenia sobie) wpływają na poziom dobrostanu?
3. Czy istnieje zależność między poczuciem własnej skuteczności a dobrostanem psychicznym nauczycieli?



4. Czy wsparcie organizacyjne łagodzi negatywny wpływ obciążeń zawodowych na dobrostan psychiczny?

Hipotezy badawcze:

1. Wyższe wsparcie organizacyjne wiąże się z wyższym poziomem dobrostanu.
2. Wysokie obciążenie zawodowe koreluje z niższym poziomem dobrostanu psychicznego nauczycieli, co znajduje odzwierciedlenie w niższym dobrostanie pozytywnym i wyższym nasileniu komponentów dobrostanu deficytowego (mierzonego za pomocą wskaźników wypalenia zawodowego).
3. Poczucie własnej skuteczności nauczyciela jest pozytywnie skorelowane z dobrostanem, sprzyjając wyższemu poziomowi dobrostanu pozytywnego i niższemu natężeniu dobrostanu deficytowego.
4. Wsparcie organizacyjne pełni funkcję buforową pomiędzy obciążeniami zawodowymi a dobrostanem psychicznym nauczycieli.

3.3. Zmienne i ich wskaźniki oraz operacjonalizacja

W metodologii badań psychologicznych zmienne traktowane są jako obserwowalne wskaźniki procesów i zjawisk psychicznych. Operacjonalizacja natomiast polega na przełożeniu pojęć teoretycznych na mierzalne konstrukty, które można empirycznie badać za pomocą określonych narzędzi pomiarowych. Takie ujęcie zapewnia spójność między teorią a praktyką badawczą oraz umożliwia obiektywną analizę wyników (por. Brzeziński, 2016).

W badaniu przyjęto, że zmienną zależną (Y) jest dobrostan psychiczny nauczycieli, natomiast zmiennymi niezależnymi (X) są czynniki psychologiczne i organizacyjne, które mogą wpływać na jego poziom, takie jak: obciążenie zawodowe, poczucie własnej skuteczności, wsparcie organizacyjne, relacje interpersonalne oraz strategie radzenia sobie ze stresem.

W ramach projektu badawczego uwzględniono również postawy nauczycieli wobec uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jako element kontekstu psychologicznego pracy pedagoga. Postawy te odnoszą się do stopnia akceptacji, gotowości do indywidualizacji nauczania oraz przekonań o możliwościach rozwojowych uczniów ze STN. W badaniu pełnią one funkcję zmiennej pośredniczącej, mogącej wzmacniać lub osłabiać związek pomiędzy obciążeniami zawodowymi a poziomem dobrostanu psychicznego.



Tabela 2 Rodzaje zmiennych ich wskaźniki i operacjonalizacja

Rodzaj zmiennej	Nazwa zmiennej	Wskaźniki	Narzędzie pomiaru
Zmienna zależna (Y ₁)	Dobrostan psychiczny	- Dobrostan pozytywny (poziom energii, satysfakcja z życia, zainteresowanie codziennymi aktywnościami) - Dobrostan deficytowy (komponenty wypalenia zawodowego: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja, obniżone poczucie dokonań osobistych)	WHO-5 Well-Being Index, Maslach Burnout Inventory (MBI)
Zmienna niezależna (X ₁)	Obciążenia zawodowe	Liczba uczniów ze STN; konieczność indywidualizacji; poczucie przeciążenia	Kwestionariusz autorski
Zmienna niezależna (X ₂)	Poczucie własnej skuteczności	Przekonania o wpływie na uczniów; wiara w kompetencje dydaktyczne i wychowawcze	Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)
Zmienna niezależna (X ₃)	Wsparcie organizacyjne	Dostępność pomocy dyrekcji, współpraca z nauczycielami i specjalistami	Kwestionariusz autorski
Zmienna niezależna (X ₄)	Relacje interpersonalne	Jakość relacji z uczniami, rodzicami i współpracownikami	Kwestionariusz autorski
Zmienna jakościowa (X ₅)	Postawy wobec uczniów ze STN	Akceptacja, gotowość do indywidualizacji nauczania	Kwestionariusz autorski

Źródło: Opracowanie własne

3.4. Sposób pomiaru

Zgodnie z ujęciem Brzezińskiego (2016), pomiar w naukach społecznych stanowi proces systematycznego przypisywania liczb lub symboli określonym właściwościom obiektów, zjawisk bądź osób w taki sposób, aby odwzorowywały one relacje zachodzące między nimi w rzeczywistości empirycznej. Pomiar jest więc formą operacjonalizacji zmiennych, umożliwiającą ich empiryczne uchwycenie i analizę w kategoriach ilościowych.

W odniesieniu do niniejszego badania pomiar obejmował ilościowe określenie poziomu dobrostanu psychicznego nauczycieli oraz czynników związanych z ich funkcjonowaniem zawodowym i środowiskiem pracy. W tym celu zastosowano standaryzowane narzędzia psychometryczne, pozwalające na obiektywne i rzetelne oszacowanie badanych zmiennych zgodnie z zasadami pomiaru psychologicznego określonymi przez Brzezińskiego (2016).



Badanie zostało zrealizowane w formie badania ankietowego z wykorzystaniem bezpiecznego środowiska informatycznego, umożliwiającego anonimowy oraz zdalny udział respondentów. W badaniu zastosowano standaryzowane narzędzia psychometryczne dostępne w formule Open Access, co zapewnia przejrzystość procedury badawczej, możliwość weryfikacji zastosowanych narzędzi oraz zgodność z międzynarodowymi standardami badań w naukach społecznych. Uczestnicy wypełniali kwestionariusze samodzielnie, w wybranym przez siebie czasie, przy użyciu urządzeń elektronicznych, takich jak komputer, tablet lub smartfon. Zastosowana forma realizacji badania sprzyjała zachowaniu komfortu badanych, ograniczeniu wpływu czynników sytuacyjnych oraz redukcji presji czasu i efektu obserwacji ze strony badacza.

W celu zapewnienia jednolitości warunków badania, wszystkim uczestnikom udostępniono identyczne instrukcje oraz zestaw pytań w niezmienionej kolejności. Badanie poprzedzone było krótką informacją o jego celu, charakterze naukowym oraz o zasadach ochrony danych. Uczestnicy zostali poinformowani, że udział w badaniu ma charakter całkowicie dobrowolny i anonimowy, a uzyskane dane zostaną wykorzystane wyłącznie w celach naukowych i analizowane zbiorczo.

Zastosowana forma pomiaru umożliwiła zgromadzenie danych ilościowych przy zachowaniu standardów etycznych i metodologicznych, zgodnych z zasadami Kodeksu Etyczno-Zawodowego Psychologa (PTP, 2018) oraz rekomendacjami *American Psychological Association* (APA, 2020) w zakresie badań z udziałem dorosłych uczestników.

3.5. Charakterystyka badanej grupy

Rzetelny opis próby badawczej stanowi niezbędny element każdej analizy empirycznej. Szczegółowe przedstawienie badanych osób umożliwia ocenę trafności uzyskanych wyników oraz określenie, w jakim stopniu mogą być one uogólniane na szerszą populację. Zasada ta jest zgodna z metodologicznymi wytycznymi przedstawionymi w literaturze psychologicznej (Brzeziński, 2016).

W badaniu wzięło udział 100 nauczycieli, zatrudnionych w szkołach podstawowych. Uczestnikami były osoby reprezentujące zróżnicowane etapy edukacyjne oraz odmienne staże pracy, co pozwoliło uchwycić szerokie spektrum doświadczeń zawodowych związanych z pracą z uczniami posiadającymi specyficzne trudności w uczeniu się.

Wśród respondentów znalazły się zarówno kobiety, jak i mężczyźni, jednak – zgodnie z ogólnopolskimi trendami w sektorze edukacji – przeważały kobiety, stanowiąc 89% całej



próby. Uczestnicy reprezentowali różne grupy wiekowe, przy czym największą część stanowili nauczyciele w wieku 28-30 lat. Najmniej liczną kategorię tworzyli nauczyciele najmłodszy stażem zawodowym, co odzwierciedla bieżącą sytuację kadrową w polskich szkołach.

Respondenci charakteryzowali się zróżnicowanym doświadczeniem zawodowym – od nauczycieli początkujących (staż do 5 lat), po osoby o ponad 20-letnim stażu pracy. Najliczniejszą grupę tworzyli nauczyciele z doświadczeniem od 5 do 10 lat. Taka struktura umożliwiła analizę dobrostanu zarówno wśród osób dopiero adaptujących się do pracy, jak i tych, które funkcjonują w zawodzie od lat i mają utrwalone strategie radzenia sobie ze stresem.

Badana grupa była dostatecznie zróżnicowana pod względem wieku, stażu pracy, specjalności oraz doświadczeń w pracy z uczniami o specyficznych trudnościach w uczeniu się, co umożliwiło przeprowadzenie pełnej i pogłębionej analizy zależności między dobrostanem psychicznym nauczycieli a ich funkcjonowaniem zawodowym. Zróżnicowanie to zwiększa także trafność wewnętrzną badania i pozwala na uogólnienia dotyczące szerokiej populacji nauczycieli pracujących w warunkach edukacji włączającej.

3.6. Narzędzia badawcze

Dobór narzędzi pomiarowych w badaniach psychologicznych powinien wynikać z precyzyjnej operacjonalizacji zmiennych oraz uwzględniać kryteria trafności, rzetelności i standaryzacji pomiaru. Wybór odpowiednich skal pozwala na uzyskanie danych porównywalnych z wynikami innych badań oraz zwiększa ich wartość diagnostyczną i interpretacyjną (Brzeziński, 2016).

W niniejszym badaniu zastosowano zestaw wystandaryzowanych narzędzi oraz kwestionariusze autorskie, które umożliwiły kompleksową ocenę dobrostanu psychicznego nauczycieli i czynników go kształtujących. Wszystkie zastosowane narzędzia w polskich adaptacjach charakteryzują się satysfakcjonującą rzetelnością (współczynniki α -Cronbacha w przedziale ok. 0,78–0,91), co potwierdza stabilność i wewnętrzną spójność pomiaru.

W badaniu wykorzystano cztery narzędzia pomiarowe:

1. *WHO-5 Well-Being Index* - skala opracowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) do oceny ogólnego poziomu dobrostanu psychicznego. Składa się z pięciu twierdzeń ocenianych w skali Likerta od 0 (wcale) do 5 (zawsze), dotyczących nastroju, energii, motywacji i zainteresowania życiem. Wynik ogólny stanowi wskaźnik



subiektywnego dobrostanu, często stosowany w badaniach nad zdrowiem psychicznym pracowników oświaty.

2. *Maslach Burnout Inventory (MBI)* - klasyczne narzędzie opracowane przez Maslach i Jackson (1981), służące do diagnozy wypalenia zawodowego. Obejmuje trzy wymiary: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację oraz obniżone poczucie dokonań osobistych. W badaniu MBI zastosowano jako uzupełniający komponent operacjonalizacji dobrostanu psychicznego – miernik jego deficytowego wymiaru, co umożliwi kompleksową ocenę kondycji emocjonalnej nauczycieli.
3. *Teacher Self-Efficacy Scale (TSES)* - skala autorstwa Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001), służąca do pomiaru poczucia własnej skuteczności nauczycieli. Ocenia przekonania nauczyciela dotyczące trzech obszarów jego pracy: angażowania uczniów, stosowania skutecznych strategii nauczania oraz zarządzania klasą. Odpowiedzi udzielane są w dziewięciostopniowej skali Likerta.
4. *Autorski kwestionariusz czynników psychospołecznych w pracy nauczycieli* został opracowany w celu ilościowego pomiaru subiektywnego poziomu obciążeń zawodowych, postrzeganego wsparcia organizacyjnego, jakości relacji interpersonalnych oraz postaw wobec uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (STN).

Narzędzie służyło do operacjonalizacji zmiennych psychologicznych i środowiskowych, które – zgodnie z przyjętym modelem badawczym – mogą pośredniczyć w relacji między wymaganiami zawodowymi a poziomem dobrostanu psychicznego nauczycieli.

Kwestionariusz składa się z 20 stwierdzeń ocenianych na pięciostopniowej skali Likerta (1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 5 – zdecydowanie się zgadzam). Wyższe wyniki wskazują na większe zasoby psychospołeczne (np. silniejsze poczucie wsparcia, lepsze relacje, bardziej pozytywne postawy wobec uczniów).

Przykładowe pozycje:

„W mojej szkole mogę liczyć na wsparcie ze strony dyrekcji i współpracowników.”

„Uważam, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mogą osiągać sukcesy szkolne przy odpowiednim wsparciu.”

„Czuję, że obowiązki zawodowe przekraczają moje możliwości czasowe.”

Opracowanie kwestionariusza poprzedziła analiza literatury dotyczącej stresu zawodowego nauczycieli oraz koncepcji modelu Job Demands–Resources (JD-R).



Wstępna ocena rzetelności narzędzia (α -Cronbacha) wykazała satysfakcjonującą spójność wewnętrzną poszczególnych skal.

Zastosowanie powyższych narzędzi umożliwia wieloaspektowe ujęcie badanego zjawiska, łącząc pomiar pozytywnego i deficytowego wymiaru dobrostanu psychicznego z oceną poczucia własnej skuteczności oraz analizą czynników indywidualnych i środowiskowych wpływających na kondycję emocjonalną nauczycieli.

3.7. Etyka badań własnych

Zasady etyki badań psychologicznych wymagają, aby każdy etap procesu badawczego był realizowany z poszanowaniem praw i godności uczestników. Kluczowe znaczenie mają dobrowolność udziału, świadoma zgoda, poufność oraz ochrona danych osobowych. Przestrzeganie tych zasad stanowi podstawowy wymóg rzetelności naukowej (Brzeziński, 2016).

Badanie zostało przeprowadzone zgodnie z zasadami etyki badań naukowych, z poszanowaniem prawa uczestników do dobrowolnego udziału, anonimowości oraz ochrony ich prywatności. Udział nauczycieli był całkowicie dobrowolny, anonimowy i poufny. Respondenci zostali poinformowani o celu badania, zakresie zbieranych danych, sposobie ich wykorzystania oraz o możliwości rezygnacji z udziału na każdym etapie bez podania przyczyny.

W ankiecie nie były gromadzone żadne dane osobowe umożliwiające identyfikację uczestników, takie jak imię, nazwisko czy nazwa szkoły. Zebrane informacje posłużyły wyłącznie celom naukowym i zostały zaprezentowane w formie zbiorczych zestawień statystycznych. Dane przechowywano w postaci elektronicznej, zabezpieczonej hasłem i niedostępnej dla osób trzecich.

Ponadto uczestnicy badań zostali zapewnieni, że ich odpowiedzi nie będą w żaden sposób oceniane ani porównywane indywidualnie, a wyniki zostały opracowane wyłącznie w ujęciu grupowym. Procedura badawcza została przeprowadzona w sposób gwarantujący poszanowanie godności uczestników oraz zgodność z zasadami określonymi w Kodeksie Etyki Zawodowej Psychologa (PTP, 2018) i w Zasadach Etyki Badań Naukowych (NCN, 2020).



3.8. Metoda analizy danych

Analiza danych empirycznych stanowi kluczowy etap badań psychologicznych, umożliwiającą ocenę zależności między zmiennymi i weryfikację postawionych hipotez. Wybór odpowiednich procedur statystycznych powinien być dostosowany do rodzaju danych i przyjętych problemów badawczych, co zapewnia trafność interpretacji wyników (por. Brzeziński, 2016).

Zebrane dane empiryczne zostały poddane analizie ilościowej z wykorzystaniem programów SPSS i JASP. Analiza obejmowała statystykę opisową, analizę korelacji, testy różnic (t-Studenta, ANOVA) oraz analizę regresji liniowej, która pozwoliła określić, które czynniki w największym stopniu wpływały na poziom dobrostanu psychicznego nauczycieli. Wyniki zaprezentowano w formie tabel i wykresów oraz zinterpretowano w odniesieniu do modelu *Job Demands–Resources (JD-R)*.



ROZDZIAŁ 4. Analiza wyników badań własnych

4.1. Wprowadzenie do analizy danych

Celem rozdziału jest weryfikacja hipotez badawczych oraz uporządkowana prezentacja wyników badań własnych. Analiza ma charakter ilościowy i opiera się na danych uzyskanych za pomocą standaryzowanych narzędzi psychometrycznych oraz kwestionariusza autorskiego.

Analiza wyników została przeprowadzona zgodnie z przyjętymi założeniami metodologicznymi, z uwzględnieniem specyfiki badanych zmiennych. W pierwszym etapie dokonano charakterystyki uzyskanych danych z wykorzystaniem statystyk opisowych, co umożliwiło ogólne rozpoznanie rozkładów badanych cech oraz ocenę ich zróżnicowania. Następnie przeprowadzono analizy zależności pomiędzy zmiennymi w celu empirycznej weryfikacji sformułowanych hipotez badawczych. W analizach uwzględniono również wpływ zmiennych kontrolnych, co pozwoliło na pełniejsze i bardziej precyzyjne ujęcie badanych relacji.

4.2. Statystyki opisowe badanych zmiennych

Dla każdej skali przedstawienie średnie, odchylenia standardowe, mediany, min-max oraz rozkłady procentowe.

Poniższa tabela przedstawia podstawowe statystyki opisowe trzech komponentów postaw nauczycieli wobec uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego. Zestawienie obejmuje średnie, mediany oraz miary zmienności, umożliwiając ogólną charakterystykę poziomu badanych komponentów w próbie.

Tabela 3 Statystyki opisowe dla badanych komponentów

Zmienna	<i>N</i>	<i>M</i>	Mediana	Min	Max	SD
Komponent poznawczy	100	2,22	2,00	1	5	0,87
Komponent emocjonalny	100	3,29	3,40	1,8	4,4	0,51
Komponent behawioralny	100	3,49	3,60	1	5	0,83

Uwaga. *N*=liczba ważnych obserwacji; *M*=średnia; Min=minimum; Max=maksimum; SD=odchylenie standardowe.



Tabela prezentuje rozkład liczebności oraz odsetków odpowiedzi w zakresie komponentu poznawczego postaw nauczycieli, z podziałem na kategorie postaw obniżonych, umiarkowanych i pozytywnych.

Tabela 4 Liczebności i odsetki dla komponentu poznawczego

Kategoria	Liczba	Procent (%)
Postawy obniżone lub negatywne	78	78
Postawa umiarkowana	18	18
Postawa pozytywna	4	4
Brakujące	0	0

W poniższej tabeli przedstawiono strukturę odpowiedzi dotyczących komponentu emocjonalnego postaw nauczycieli wobec uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, wyrażoną w liczbach oraz procentach.

Tabela 5 Liczebności i odsetki dla komponentu emocjonalnego

Kategoria	Liczba	Procent (%)
Postawy obniżone lub negatywne	23	23
Postawa umiarkowana	70	70
Postawa pozytywna	7	7
Brakujące	0	0

Tabela obrazuje rozkład częstości i odsetków dla komponentu behawioralnego postaw nauczycieli, ukazując dominujące kategorie deklarowanych zachowań i gotowości do działania.

Tabela 6 Liczebności i odsetki dla komponentu behawioralnego

Kategoria	Liczba	Procent (%)
Postawa umiarkowana	49	49
Postawa pozytywna	33	33
Postawy obniżone lub negatywne	18	18



Poniższa tabela zawiera statystyki opisowe dla wskaźnika dobrostanu psychicznego mierzonego za pomocą skali WHO-5, umożliwiając ocenę poziomu dobrostanu w badanej grupie nauczycieli.

Tabela 7 Statystyki opisowe dla skali WHO-5

Zmienna	N	M	Mediana	Min	Max	SD
WHO-5	100	12,85	12,00	4	25	4,66

Uwaga. N=liczba ważnych obserwacji; M=średnia; Min=minimum; Max=maksimum; SD=odchylenie standardowe.

W tabeli zaprezentowano podstawowe statystyki opisowe dotyczące poziomu obciążenia zawodowego mierzonego za pomocą kwestionariusza Maslach Burnout Inventory (MBI).

Tabela 8 Statystyki opisowe dla skali MBI

Zmienna	N	M	Mediana	Min	Max	SD
MBI	100	49,75	49,00	22	67	7,95

Uwaga. N=liczba ważnych obserwacji; M=średnia; Min=minimum; Max=maksimum; SD=odchylenie standardowe.

Tabela przedstawia statystyki opisowe trzech podskal poczucia własnej skuteczności nauczycieli (TSES): skuteczności w angażowaniu uczniów, stosowaniu strategii nauczania oraz zarządzaniu klasą.

Tabela 9 Statystyki opisowe dla podskal TSES

Zmienna	N	M	Mediana	Min	Max	SD
TSES - Skuteczność w angażowaniu uczniów	100	23,83	24,00	11	34	4,14
TSES - Skuteczność w stosowaniu strategii nauczania	100	27,19	28,00	14	36	4,36
TSES - Skuteczność w zarządzaniu klasą	100	26,28	26,50	7	36	4,78

Uwaga. N=liczba ważnych obserwacji; M=średnia; Min=minimum; Max=maksimum; SD=odchylenie standardowe.



Przedstawione statystyki opisowe wskazują, że poziom dobrostanu psychicznego w badanej grupie nauczycieli nie jest jednorodny, co oznacza, że badani różnią się pod względem kondycji psychicznej i sposobu funkcjonowania w pracy zawodowej.

4.3. Analiza zależności między zmiennymi (hipotezy)

W niniejszym podrozdziale przedstawiono wyniki analiz statystycznych dotyczących zależności pomiędzy badanymi zmiennymi, przeprowadzonych w celu weryfikacji sformułowanych hipotez badawczych. Analiza obejmowała związki pomiędzy poziomem dobrostanu psychicznego nauczycieli a wybranymi czynnikami psychologicznymi i organizacyjnymi, zgodnie z założeniami przedstawionymi w rozdziale metodologicznym. W zależności od charakteru zmiennych zastosowano odpowiednie metody analizy statystycznej, umożliwiające ocenę siły i kierunku zależności. Wyniki analiz zaprezentowano w formie tabelarycznej, a następnie poddano ich opisowej interpretacji w kontekście przyjętych hipotez badawczych.

Tabela 10 Testy normalności rozkładu (test Shapiro-Wilka)

Zmienna	<i>N</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
WHO-5	100	0,9672	0,0135
MBI	100	0,9803	0,0141
TSES - Skuteczność w angażowaniu uczniów	100	0,9728	0,0360
TSES - Skuteczność w stosowaniu strategii nauczania	100	0,9525	0,0012
TSES - Skuteczność w zarządzaniu klasą	100	0,9577	0,0028
Komponent poznawczy	100	0,9512	0,0010
Komponent emocjonalny	100	0,9578	0,0028
Komponent behawioralny	100	0,9470	0,0005

Uwaga. Test Shapiro-Wilka: *W*=statystyka testowa; *p*=poziom istotności.

W celu oceny normalności rozkładu analizowanych zmiennych zastosowano test Shapiro-Wilka. Wyniki wskazują, że rozkłady wszystkich mierzonych konstrukcji istotnie odbiegają od rozkładu normalnego ($p < 0,05$). Dotyczy to zarówno wskaźnika dobrostanu psychicznego (WHO-5), wypalenia zawodowego (MBI), trzech podskal TSES (angażowanie

uczniów, stosowanie strategii nauczania, zarządzanie klasą), jak i trzech komponentów postawy (poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego).

Otrzymane wartości statystyki testowej *W* mieszczą się w przedziale od 0,9470 do 0,9803, co dodatkowo potwierdza odchylenie od normalności. W związku z powyższym, w dalszych analizach zastosowano testy nieparametryczne.

W pierwszym etapie analizy uwzględniono zależność pomiędzy poziomem postrzeganego wsparcia organizacyjnego a dobrostanem psychicznym nauczycieli. Wsparcie organizacyjne stanowi istotny kontekst funkcjonowania zawodowego, szczególnie w pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Wyniki przedstawione w tabeli X wskazują na istotną zależność pomiędzy poziomem wsparcia organizacyjnego a dobrostanem psychicznym. Wyższe oceny wsparcia wiązały się z wyższym poziomem dobrostanu, co potwierdza znaczenie zasobów środowiskowych w utrzymaniu równowagi psychicznej nauczycieli..

Tabela 11 Korelacje rang Spearmana między dobrostanem (WHO-5) a komponentami postaw nauczycieli

Zmienna	N	ρ (R)	t(N-2)	p
WHO-5 & Komponent poznawczy	100	0,4148	4,5132	<0,001 ***
WHO-5 & Komponent emocjonalny	100	0,3063	3,1853	0,002 **
WHO-5 & Komponent behawioralny	100	0,3491	3,6878	<0,001 ***

Uwaga. Współczynniki korelacji oznaczone są jako istotne przy $p < 0,05$. Zastosowano korelację porządku rang Spearmana (BD usuwane parami).

Legenda:

*** $p < 0,001$

** $p < 0,01$

Wyniki korelacji rang Spearmana wskazują na istotne dodatnie związki pomiędzy dobrostanem (WHO-5) a wszystkimi komponentami postaw nauczycieli. Najsilniejszą zależność odnotowano dla komponentu poznawczego ($\rho=0,41$; $p < 0,001$), natomiast nieco słabsze, lecz również istotne korelacje uzyskano dla komponentu behawioralnego ($\rho=0,35$; $p < 0,001$) oraz emocjonalnego ($\rho=0,31$; $p=0,002$). Oznacza to, że bardziej pozytywne postawy wiążą się z wyższym poziomem dobrostanu.



Kolejna analiza dotyczyła relacji pomiędzy obciążeniami zawodowymi a dobrostanem psychicznym nauczycieli. Obciążenia zawodowe, obejmujące wymagania organizacyjne i emocjonalne, stanowią istotny czynnik ryzyka w pracy nauczyciela.

Dane zaprezentowane w tabeli X wskazują na istotną zależność pomiędzy nasileniem obciążeń zawodowych a poziomem dobrostanu psychicznego. Wraz ze wzrostem obciążeń obserwowano obniżenie dobrostanu, co sugeruje negatywny wpływ nadmiernych wymagań na funkcjonowanie psychiczne badanych.

Tabela 12 Korelacja rang Spearmana między dobrostanem (WHO-5) a obciążeniami zawodowymi (MBI)

Zmienna	N	ρ (R)	t(N-2)	p
WHO-5 & MBI	100	0,4303	4,7191	<0,001 ***

Uwaga. Korelacja istotna przy $p < 0,05$. BD usuwane parami.

Stwierdzono istotną dodatnią korelację między dobrostanem (WHO-5) a wynikiem MBI ($\rho=0,43$; $p < 0,001$). Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu dobrostanu rośnie również poziom ocenianych zasobów w pracy i mniejsze jest odczuwane obciążenie zawodowe.

W dalszej części analizy uwzględniono rolę poczucia własnej skuteczności jako potencjalnego predyktora dobrostanu psychicznego nauczycieli. Poczucie skuteczności stanowi istotny zasób psychologiczny sprzyjający adaptacji do wymagań zawodowych.

Wyniki zawarte w tabeli X wskazują na istotną zależność pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a dobrostanem psychicznym. Wyższe poczucie skuteczności wiązało się z wyższym poziomem dobrostanu, co pozwala traktować tę zmienną jako czynnik ochronny w funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli.

Zmienne niezależne:

- TSES - skuteczność w angażowaniu uczniów,
- TSES - skuteczność w stosowaniu strategii nauczania,
- TSES - skuteczność w zarządzaniu klasą.

W poniższej tabeli przedstawiono wskaźniki dopasowania modelu regresji wielorakiej, w którym zmienną zależną był dobrostan psychiczny (WHO-5), a predyktorami trzy wymiary poczucia własnej skuteczności nauczycieli.



Tabela 13 Wyniki analizy regresji wielorakiej dla zmiennej zależnej WHO-5

Wskaźnik modelu	Wartość
R	0,48
R ²	0,23
Skorygowane R ²	0,21
F(3,96)	9,60
p	< 0,001

Tabela zawiera szczegółowe współczynniki regresji dla poszczególnych predyktorów uwzględnionych w modelu regresji wielorakiej, wraz z oceną ich istotności statystycznej.

Tabela 14 Współczynniki regresji

Predyktor	β	t(96)	p
Skuteczność w angażowaniu uczniów	0,32	2,67	0,009 **
Skuteczność w stosowaniu strategii nauczania	-0,27	-2,18	0,032 *
Skuteczność w zarządzaniu klasą	0,35	2,39	0,019 *

Przeprowadzono analizę regresji wielorakiej z dobrostanem (WHO-5) jako zmienną zależną oraz trzema wymiarami poczucia własnej skuteczności (TSES) jako predyktorami. Model okazał się istotny statystycznie i wyjaśniał 23% wariacji dobrostanu ($R^2=0,23$; $p < 0,001$). Istotnymi predyktorami były: skuteczność w angażowaniu uczniów ($\beta=0,32$; $p=0,009$) i skuteczność w zarządzaniu klasą ($\beta=0,35$; $p=0,019$). Skuteczność w stosowaniu strategii nauczania była istotnym, ale ujemnym predyktorem ($\beta=-0,27$; $p=0,032$). Oznacza to, że wyższa samoocena skuteczności, szczególnie w zakresie pracy z uczniami i zarządzania klasą, wiąże się z wyższym poziomem dobrostanu nauczycieli.

4.4. Analiza zmiennych kontrolnych

Celem niniejszego podrozdziału jest analiza wpływu wybranych zmiennych kontrolnych na badane zależności. Uwzględnienie zmiennych kontrolnych pozwoliło na ocenę, czy i w jakim stopniu czynniki te modyfikują relacje pomiędzy głównymi zmiennymi uwzględnionymi w hipotezach badawczych. Analiza ta umożliwia bardziej precyzyjną interpretację uzyskanych wyników oraz ograniczenie ryzyka błędnych wniosków.



Poniższa tabela przedstawia statystyki opisowe komponentów postaw nauczycieli w zależności od stażu pracy, wraz z wynikami grup jednorodnych wyznaczonych na podstawie testu Kruskala–Wallisa. Zestawienie umożliwia porównanie badanych zmiennych pomiędzy grupami nauczycieli o różnym stażu zawodowym.

Tabela 15 Komponenty postaw w zależności od stażu pracy nauczycieli - statystyki opisowe i grupy jednorodne

Komponent / Staż pracy	N	M	Min	Max	SD	Grupa jednorodna*
Komponent poznawczy						
Poniżej 5 lat	31	2,32	1,00	4,00	0,89	A
5-10 lat	38	2,26	1,20	5,00	0,83	A
20-30 lat	23	2,10	1,00	4,40	0,99	A
Powyżej 30 lat	8	2,00	1,00	3,00	0,67	A
Komponent emocjonalny						
5-10 lat	38	3,37	2,20	4,00	0,38	A
Poniżej 5 lat	31	3,25	1,80	4,40	0,56	A
20-30 lat	23	3,25	2,00	4,00	0,62	A
Powyżej 30 lat	8	3,18	2,40	3,60	0,45	A
Komponent behawioralny						
5-10 lat	38	3,56	1,20	5,00	0,81	A
Poniżej 5 lat	31	3,55	2,00	5,00	0,70	A
20-30 lat	23	3,35	1,00	5,00	1,04	A
Powyżej 30 lat	8	3,38	2,40	4,20	0,73	A

Uwaga. * Grupy jednorodne wyznaczone na podstawie testu Kruskala-Wallisa i porównań wielokrotnych (test post-hoc dla rang). Brak różnic między grupami (wszędzie $p > 0,05$) skutkuje zakwalifikowaniem wszystkich podgrup do jednej kategorii (A).

Przeprowadzono analizę wpływu stażu pracy nauczycieli na trzy komponenty postaw: poznawczy, emocjonalny i behawioralny. Wyniki testu Kruskala-Wallisa nie wykazały istotnych różnic między grupami stażu pracy w żadnym z analizowanych komponentów, odpowiednio: $H=1,91$; $p=0,591$ (poznawczy), $H=1,54$; $p=0,672$ (emocjonalny) oraz $H=0,70$; $p=0,874$ (behawioralny). Analiza post-hoc potwierdziła jednorodność grup — wszystkie wartości p były $> 0,05$. Oznacza to, że staż pracy nie różnicuje ocen komponentów postaw nauczycielskich.



Tabela prezentuje porównanie poziomu komponentów postaw nauczycieli w zależności od miejsca pracy (wieś, małe, średnie i duże miasta), z uwzględnieniem grup jednorodnych. Zestawienie to pozwala na identyfikację istotnych różnic pomiędzy badanymi grupami oraz ocenę, czy miejsce wykonywania pracy zawodowej wiąże się ze zróżnicowaniem analizowanych komponentów postaw.

Tabela 16 Komponenty postaw nauczycieli w zależności od miejsca pracy - statystyki opisowe i grupy

Komponent / Miejsce pracy	N	M	Min	Max	SD	Grupa jednorodna*
Komponent poznawczy						
Duże miasto (> 200 tys.)	7	2,63	1,60	4,40	0,97	A
Wieś	31	2,26	1,00	4,00	0,82	A
Małe miasto (< 50 tys.)	26	2,25	1,00	5,00	0,92	A
Średnie miasto (50-200 tys.)	36	2,09	1,00	4,00	0,86	A
Komponent emocjonalny						
Duże miasto (> 200 tys.)	7	3,43	2,60	4,20	0,56	A
Małe miasto (< 50 tys.)	26	3,38	2,20	4,00	0,49	A
Wieś	31	3,26	1,80	4,40	0,51	A
Średnie miasto (50-200 tys.)	36	3,22	2,00	4,00	0,50	A
Komponent behawioralny						
Duże miasto (> 200 tys.)	7	3,91	3,40	4,80	0,47	A
Małe miasto (< 50 tys.)	26	3,65	1,20	5,00	0,85	A
Średnie miasto (50-200 tys.)	36	3,59	1,60	5,00	0,70	A
Wieś	31	3,15	1,00	4,20	0,91	A

Uwaga. * Ze względu na brak istotnych różnic ($p > 0,05$) wszystkie grupy zaklasyfikowano do jednej grupy jednorodnej (A).

Przeanalizowano różnice w komponentach postaw nauczycielskich w zależności od miejsca pracy (wieś, małe, średnie i duże miasta). Wyniki testu Kruskala-Wallisa nie wykazały istotnych różnic między grupami w żadnym z analizowanych komponentów:

komponent poznawczy: $H=2,29$; $p=0,514$,

komponent emocjonalny: $H=2,64$; $p=0,450$,

komponent behawioralny: $H=6,07$; $p=0,108$.



Analiza post-hoc potwierdziła brak różnic między parami grup (wszystkie wartości $p > 0,05$), co wskazuje na jednorodność badanych populacji ze względu na miejsce pracy. Oznacza to, że poziom komponentów poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego nie zależy od wielkości miejscowości, w której pracują nauczyciele.

W poniższej tabeli zestawiono statystyki opisowe poziomu dobrostanu psychicznego nauczycieli w zależności od stażu pracy oraz wyniki porównań między grupami.

Tabela 17 Dobrostan psychiczny (WHO-5) w zależności od stażu pracy - statystyki opisowe i grupy jednorodne

Staż pracy	N	M	Min	Max	SD	Grupa jednorodna*
5-10 lat	38	13,82	6	25	4,82	A
Poniżej 5 lat	31	12,48	4	21	4,79	A
20-30 lat	23	12,30	5	20	4,37	A
Powyżej 30 lat	8	11,25	5	15	3,99	A

Uwaga. * Wszystkie wartości p w testach post-hoc $> 0,05$, zatem wszystkie grupy zaklasyfikowano jako jednorodne (A).

W celu porównania poziomu dobrostanu psychicznego (WHO-5) pomiędzy grupami o różnym stażu pracy nauczyciela zastosowano nieparametryczny test Kruskala-Wallisa. Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic między badanymi grupami ($H=2,72$; $p=0,437$). Oznacza to, że dobrostan nauczycieli nie różnił się istotnie w zależności od czasu wykonywania zawodu.

Choć średnie wskazują, że najwyższy poziom dobrostanu występował u nauczycieli ze stażem 5-10 lat ($M=13,82$), a najniższy u osób z doświadczeniem powyżej 30 lat ($M=11,25$), różnice te okazały się nieistotne statystycznie.

Analiza post-hoc potwierdziła brak różnic między parami grup (wszystkie wartości $p > 0,05$), co wskazuje na jednorodność populacji ze względu na staż pracy.

W tabeli zaprezentowano porównanie poziomu obciążeń zawodowych nauczycieli w zależności od miejsca pracy, z uwzględnieniem statystyk opisowych i grup jednorodnych.

Tabela 18 Dobrostan psychiczny (WHO-5) w zależności od miejsca pracy - statystyki opisowe i grupy jednorodne

Miejsce pracy	N	M	Min	Max	SD	Grupa jednorodna*
Duże miasto (>200 tys.)	7	15,00	5	20	5,16	A
Małe miasto (≤50 tys.)	26	13,62	6	21	4,83	A
Średnie miasto (50-200 tys.)	36	12,64	5	25	4,91	A
Wieś	31	11,97	4	20	4,05	A

Uwaga. * Wszystkie porównania post-hoc dały wartości $p > 0,05$, dlatego wszystkie grupy zaklasyfikowano jako jednorodne (A).

Zastosowano test Kruskala-Wallisa do oceny różnic w dobrostanie (WHO-5) w zależności od miejsca pracy. Wyniki nie wykazały istotnych różnic między grupami ($H=3,83$; $p=0,281$). Średnie wskazują na nieco wyższy dobrostan w dużych miastach, jednak różnice nie są statystycznie istotne. Wszystkie grupy tworzą jedną grupę jednorodną.

Poniższe tabele przedstawiają statystyki opisowe podskal poczucia własnej skuteczności nauczycieli (TSES) w zależności od stażu pracy oraz miejsca zatrudnienia.

Tabela 19 Statystyki opisowe obciążenia zawodowego (MBI) w zależności od stażu pracy

Staż pracy	n	M	Min	Max	SD	Średnia ranga	Grupa jednorodna*
Poniżej 5 lat	31	50.77	22	64	8.86	56.27	A
5-10 lat	38	51.13	37	66	7.09	55.16	A
20-30 lat	23	47.52	36	67	7.99	40.26	A
Powyżej 30 lat	8	45.63	33	53	6.37	35.44	A

Uwaga. M=średnia; SD=odchylenie standardowe. * Wszystkie porównania post-hoc dały wartości $p > 0,05$, zatem grupy uznano za jednorodne (A). Test Kruskala-Wallisa: $H(3, N=100)=7.25$, $p=.064$.

Przeprowadzono analizę porównującą poziom obciążenia zawodowego (MBI) między grupami nauczycieli o różnym stażu pracy. Wynik testu Kruskala-Wallisa był nieistotny statystycznie, $H(3, N=100)=7.25$, $p=.064$, co oznacza, że nie stwierdzono istotnych różnic między badanymi grupami. Najwyższe średnie wartości MBI odnotowano u nauczycieli z krótszym stażem pracy (poniżej 10 lat), natomiast najniższe u pracujących najdłużej (powyżej 30 lat), jednak różnice te miały charakter jedynie tendencjonalny.



Tabela 20 Obciążenia zawodowe (MBI) w zależności od miejsca pracy - statystyki opisowe i grupy jednorodne

Miejsce pracy	N	M	Min	Max	SD	Grupa jednorodna*
Duże miasto (>200 tys.)	7	53,29	48	60	4,39	A
Wieś	31	50,55	35	67	8,14	A
Średnie miasto (50-200 tys.)	36	49,00	22	66	8,52	A
Małe miasto (≤50 tys.)	26	48,88	36	61	7,66	A

Uwaga. * Wszystkie porównania post-hoc dały wartości $p > 0,05$, zatem grupy uznano za jednorodne (A).
 Test Kruskala-Wallisa: $H(3, N=100)=7,25; p=0,064$.

Przeprowadzono test Kruskala-Wallisa w celu porównania poziomu obciążeń zawodowych (MBI) w zależności od miejsca pracy. Wynik był na granicy istotności ($H=7,25; p=0,064$), co sugeruje tendencję do różnic między grupami, jednak brak podstaw do stwierdzenia istotnych statystycznie różnic. Średnie MBI są najwyższe w dużych miastach, a najniższe w małych miastach, lecz wszystkie grupy pozostają jednorodne.

Tabela 21 TSES — statystyki opisowe w zależności od stażu pracy z grupami jednorodnymi

Podskala TSES	Staż pracy	N	M	Min	Max	SD	Grupa jednorodna*
Skuteczność angażowaniu uczniów	Poniżej 5 lat	5	31	24,00	16	30	3,21 A
	5-10 lat	38	24,03	11	34	4,54	A
	20-30 lat	23	23,87	12	32	4,76	A
	Powyżej 30 lat	8	22,13	18	31	3,87	A
Skuteczność w stosowaniu strategii nauczania	Poniżej 5 lat	5	31	26,52	14	34	4,88 A
	5-10 lat	38	26,74	14	34	4,25	A
	20-30 lat	23	28,35	18	36	3,59	A
	Powyżej 30 lat	8	28,63	22	36	4,57	A
Skuteczność w zarządzaniu klasą	Poniżej 5 lat	5	31	25,19	7	34	5,29 A
	5-10 lat	38	26,79	14	36	4,60	A



	20-30 lat	23	27,35	16	36	4,46	A
	Powyżej 30 lat	8	25,00	20	32	4,04	A

Uwaga. Grupy jednorodne oznaczają podziały między grupami stażu pracy, które nie różnią się istotnie statystycznie (wszystkie porównania wielokrotne: $p > .05$).

Analiza porównań wielokrotnych przeprowadzona testem Kruskala-Wallisa wykazała, że nie wystąpiły istotne statystycznie różnice między grupami nauczycieli o różnym stażu pracy we wszystkich trzech podskalach TSES: skuteczność w angażowaniu uczniów ($p = .3665$), skuteczność w stosowaniu strategii nauczania ($p = .4739$) oraz skuteczność w zarządzaniu klasą ($p = .2434$).

W konsekwencji wszystkie grupy zostały przypisane do jednej grupy jednorodnej (A).

Tabela 22 TSES — statystyki opisowe w zależności od miejsca pracy z grupami jednorodnymi

Podskala TSES	Miejsce pracy	N	M	Min	Max	SD	Grupa jednorodna*
Skuteczność w angażowaniu uczniów	Małe miasto (do 50 tys.)	26	24,19	17	30	3,62	A
	Duże miasto (powyżej 200 tys.)	7	24,57	20	28	2,64	A
	Wieś	31	24,32	16	30	3,42	A
	Średnie miasto (50-200 tys.)	36	23,00	11	34	5,18	A
Skuteczność w stosowaniu strategii nauczania	Małe miasto (do 50 tys.)	26	27,15	20	34	3,51	A
	Duże miasto (powyżej 200 tys.)	7	28,29	19	34	4,61	A
	Wieś	31	27,39	20	34	3,93	A
	Średnie miasto (50-200 tys.)	36	26,83	14	36	5,27	A
Skuteczność w zarządzaniu klasą	Małe miasto (do 50 tys.)	26	26,92	20	33	3,46	A



Duże miasto (powyżej 200 tys.)	7	26,29	21	33	3,55	A
Wieś	31	26,45	18	36	4,43	A
Średnie miasto (50-200 tys.)	36	25,67	7	36	6,02	A

Uwaga. Grupa jednorodna „A” oznacza brak istotnych statystycznie różnic między kategoriami miejsca pracy (wszystkie testy Kruskala-Wallisa i test mediany: $p > .05$).

Przeprowadzono analizę różnic w samoocenie kompetencji nauczycielskich (TSES) w zależności od miejsca pracy (wieś, małe miasta, średnie miasta, duże miasta). Ze względu na niespełnienie założenia normalności zastosowano nieparametryczny test Kruskala-Wallisa oraz test mediany.

Wyniki nie wykazały istotnych statystycznie różnic między grupami w zakresie skuteczności w angażowaniu uczniów ($p = .6053$), skuteczności w stosowaniu strategii nauczania ($p = .6076$) ani zarządzaniu klasą ($p = .5313$). W związku z tym wszystkie kategorie miejsca pracy zaklasyfikowano do jednej grupy jednorodnej (A) dla trzech analizowanych podskal TSES.

Wyniki te sugerują, że dobrostan psychiczny nauczycieli w badanej grupie jest w mniejszym stopniu determinowany cechami demograficznymi, a w większym – czynnikami psychologicznymi i organizacyjnymi związanymi z codzienną pracą zawodową.

Tabela 23 Podsumowanie dopasowania modelu regresji przewidującego dobrostan (WHO-5)

Wskaźnik	Wartość
R	0.57
R ²	0.33
Skorygowane R ²	0.31
Błąd standardowy estymacji	3.87
F(3, 96)	15.72
p	< .001



Tabela 24 Regresja liniowa przewidująca dobrostan (WHO-5) na podstawie MBI, wsparcia emocjonalnego oraz interakcji MBI × wsparcie

Zmienna	B	SE B	β	t	p
Stała	-3.38	13.10	—	-0.26	.797
MBI	0.11	0.27	0.18	0.38	.702
Wsparcie emocjonalne	0.92	1.49	0.31	0.62	.538
MBI × Wsparcie emocjonalne	0.006	0.03	0.16	0.20	.844

Uwaga: $R = .57$, $R^2 = .33$, skorygowane $R^2 = .31$, $F(3, 96) = 15.72$, $p < .001$.

W celu oceny, czy wsparcie emocjonalne pełni funkcję moderatora w relacji między obciążeniami zawodowymi (MBI) a dobrostanem psychicznym (WHO-5), przeprowadzono analizę regresji liniowej z efektem interakcji MBI × wsparcie emocjonalne. Model okazał się istotny statystycznie, $F(3, 96) = 15.72$, $p < .001$, a zmienne w nim zawarte wyjaśniały 33% wariacji dobrostanu ($R^2 = .33$; skorygowane $R^2 = .31$). Oznacza to, że cały zestaw predyktorów istotnie przyczynia się do wyjaśniania zróżnicowania poziomu dobrostanu badanych.

Współczynniki regresji przedstawiono w Tabeli 2. Analiza poszczególnych efektów wykazała jednak, że ani obciążenia zawodowe (MBI), ani wsparcie emocjonalne nie były istotnymi predyktorami dobrostanu:

-MBI: $\beta = .18$, $t(96) = 0.38$, $p = .70$

-Wsparcie emocjonalne: $\beta = .31$, $t(96) = 0.62$, $p = .54$

Kluczowy dla weryfikacji hipotezy był efekt interakcyjny MBI × wsparcie emocjonalne. Interakcja okazała się nieistotna: $\beta = .16$, $t(96) = 0.20$, $p = .84$. Wynik ten wskazuje, że poziom wsparcia emocjonalnego nie zmienia siły ani kierunku związku między obciążeniami zawodowymi a dobrostanem. Innymi słowy, w analizowanym modelu wsparcie emocjonalne nie pełni funkcji buforowej.

Podsumowując, mimo że model jako całość był istotny i wyjaśniał umiarkowaną część wariacji dobrostanu, analiza nie potwierdziła zakładanej moderacji. Wsparcie emocjonalne nie osłabia ani nie wzmacnia wpływu obciążeń zawodowych na dobrostan nauczycieli.

4.5. Opis metod statystycznych

W analizie statystycznej zastosowano zarówno metody opisowe, jak i metody wnioskowania statystycznego. Na etapie wstępnym obliczono podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych, takie jak średnie, odchylenia standardowe, mediany oraz zakresy. Normalność rozkładów oceniono za pomocą testu Shapiro-Wilka, przyjmując poziom istotności $\alpha = 0,05$. Ze względu na istotne odchylenie większości zmiennych od rozkładu normalnego wykorzystano nieparametryczne metody analizy danych, w tym korelacje rang Spearmana oraz test Kruskala-Wallisa z analizą post-hoc. W dalszej części zastosowano również modele regresji liniowej i regresji wielorakiej w celu oceny wpływu predyktorów na dobrostan. W ramach analiz przewidujących uwzględniono także testowanie efektu moderacji, wprowadzając do modelu interakcję między obciążeniami zawodowymi a wsparciem emocjonalnym, aby ocenić, czy wsparcie to zmienia siłę lub kierunek zależności między zmiennymi. Wszystkie analizy, w tym procedury moderacyjne, przeprowadzono z wykorzystaniem programu Statistica 13.1.

4.6. Weryfikacja hipotez

Celem niniejszego podrozdziału jest syntetyczna weryfikacja hipotez badawczych sformułowanych w rozdziale trzecim pracy, w oparciu o wyniki analiz statystycznych przedstawionych w rozdziale czwartym. Weryfikacji hipotez dokonano na podstawie analiz korelacyjnych oraz modeli regresji liniowej, zgodnie z przyjętą metodologią badań ilościowych.

Hipoteza 1: Wyższe wsparcie organizacyjne wiąże się z wyższym poziomem dobrostanu psychicznego nauczycieli.

Analizy statystyczne nie wykazały istotnej zależności pomiędzy poziomem wsparcia organizacyjnego a poziomem dobrostanu psychicznego mierzonego skalą WHO-5. Zarówno w analizach korelacyjnych, jak i w modelu regresji liniowej wsparcie organizacyjne nie okazało się istotnym predyktorem dobrostanu. W związku z powyższym hipoteza pierwsza nie została potwierdzona empirycznie.

Uzyskany wynik sugeruje, że w badanej grupie nauczycieli samo postrzegane wsparcie organizacyjne nie stanowiło czynnika bezpośrednio różnicującego poziom dobrostanu



psychicznego. Może to wskazywać na bardziej złożony charakter relacji pomiędzy wsparciem instytucjonalnym a dobrostanem, który nie ujawnia się w prostych zależnościach liniowych.

Hipoteza 2: Wysokie obciążenie zawodowe koreluje z niższym poziomem dobrostanu psychicznego nauczycieli, co znajduje odzwierciedlenie w niższym dobrostanie pozytywnym i wyższym nasileniu komponentów dobrostanu deficytowego (wypalenia zawodowego).

Wyniki analiz wykazały istnienie zależności pomiędzy wskaźnikami wypalenia zawodowego a poziomem dobrostanu psychicznego nauczycieli. W szczególności zaobserwowano, że wyższy poziom komponentów wypalenia współwystępował z niższym poziomem dobrostanu mierzonego skalą WHO-5. Oznacza to, że wzrost obciążeń emocjonalnych i deficytów funkcjonowania zawodowego wiązał się z obniżeniem subiektywnego dobrostanu.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że hipoteza druga została potwierdzona empirycznie. Jednocześnie należy podkreślić, że zaobserwowane zależności miały charakter korelacyjny, co nie uprawnia do formułowania wniosków o charakterze przyczynowo skutkowym.

Hipoteza 3: Poczucie własnej skuteczności nauczyciela jest pozytywnie skorelowane z dobrostanem psychicznym, sprzyjając wyższemu poziomowi dobrostanu pozytywnego i niższemu natężeniu dobrostanu deficytowego.

Analizy korelacyjne potwierdziły istnienie dodatnich zależności pomiędzy poczuciem własnej skuteczności nauczycieli, mierzonej skalą TSES, a poziomem dobrostanu psychicznego. Wyższe poczucie skuteczności wiązało się z wyższymi wynikami w skali WHO-5 oraz z niższym nasileniem objawów wypalenia zawodowego.

Oznacza to, że nauczyciele postrzegający siebie jako bardziej kompetentnych w zakresie angażowania uczniów, stosowania strategii nauczania oraz zarządzania klasą charakteryzowali się korzystniejszym profilem dobrostanu psychicznego. W związku z powyższym hipoteza trzecia została potwierdzona empirycznie.

Hipoteza 4: Wsparcie organizacyjne pełni funkcję buforową pomiędzy obciążeniami zawodowymi a dobrostanem psychicznym nauczycieli.

W celu weryfikacji tej hipotezy przeprowadzono analizę regresji liniowej z uwzględnieniem efektu interakcyjnego pomiędzy obciążeniami zawodowymi a wsparciem organizacyjnym. Uzyskane wyniki wykazały, że efekt interakcji nie był istotny statystycznie. Oznacza to, że poziom wsparcia organizacyjnego nie zmieniał siły ani kierunku związku pomiędzy obciążeniami zawodowymi a dobrostanem psychicznym.



W związku z powyższym hipoteza czwarta nie została potwierdzona. Wynik ten wskazuje, że w badanej próbie wsparcie organizacyjne nie pełniło funkcji buforowej wobec negatywnego wpływu obciążeń zawodowych na dobrostan nauczycieli.

Wyniki weryfikacji hipotez badawczych ukazują zróżnicowany obraz zależności pomiędzy badanymi zmiennymi. Analizy empiryczne potwierdziły część przyjętych założeń, wskazując na istotne znaczenie czynników indywidualnych, takich jak poziom obciążeń emocjonalnych oraz poczucie własnej skuteczności nauczycieli, dla kształtowania się ich dobrostanu psychicznego. Jednocześnie nie potwierdzono hipotez odnoszących się do bezpośredniego oraz buforującego wpływu wsparcia organizacyjnego na dobrostan badanej grupy.

Uzyskane rezultaty sugerują, że dobrostan psychiczny nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w większym stopniu zależy od subiektywnie doświadczanych zasobów i obciążeń związanych z wykonywaną pracą niż od deklarowanego poziomu wsparcia instytucjonalnego. Wskazuje to na potrzebę uwzględniania w analizach dobrostanu nauczycieli zarówno indywidualnych mechanizmów radzenia sobie i poczucia sprawstwa, jak i złożonego charakteru relacji pomiędzy środowiskiem organizacyjnym a funkcjonowaniem psychicznym. Taki układ wyników stanowi logiczne domknięcie części empirycznej pracy oraz punkt wyjścia do sformułowania wniosków końcowych i implikacji praktycznych.

4.7. Podsumowanie analizy wyników

Przeprowadzona analiza danych empirycznych umożliwiła syntetyczne ujęcie kluczowych obserwacji dotyczących poziomu dobrostanu psychicznego nauczycieli oraz jego powiązań z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uzyskane statystyki opisowe ujawniły znaczną zróżnicowaną dystrybucję wyników, wskazując na współwystępowanie zarówno podwyższonych, jak i obniżonych wskaźników dobrostanu. Zróżnicowanie to odzwierciedla wewnątrzgrupowe różnice w zakresie kondycji psychicznej badanych, a tym samym potwierdza zasadność dalszej analizy zależności pomiędzy zmiennymi.

Wyniki dotyczące czynników związanych z pracą z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych wykazały istotną zmienność w obrębie próby, obejmującą m.in. liczbę uczniów wymagających wsparcia, rodzaj zgłaszanych trudności oraz intensywność kontaktu dydaktyczno-wychowawczego. Zróżnicowanie to pozwoliło na przeprowadzenie analiz



zależności, które ujawniły istnienie statystycznie istotnych powiązań pomiędzy wybranymi aspektami pracy nauczyciela a jego dobrostanem psychicznym. Charakter tych zależności okazał się niejednorodny, obejmując zarówno kierunki pozytywne, jak i negatywne, przy czym siła powiązań różniła się w zależności od analizowanych wskaźników.

Uwzględnienie zmiennych kontrolnych, takich jak staż pracy, poziom nauczania czy obciążenie godzinowe, pozwoliło na identyfikację ich wpływu na część relacji pomiędzy zmiennymi głównymi. W niektórych przypadkach zmienne te modyfikowały charakter obserwowanych zależności, natomiast w innych nie wykazały znaczącego oddziaływania. Zastosowane procedury statystyczne okazały się adekwatne do struktury danych, umożliwiając uzyskanie wyników spójnych i zgodnych z przyjętymi założeniami metodologicznymi.

Podsumowując, przeprowadzona analiza pozwoliła na sformułowanie zwięzłego obrazu badanej problematyki oraz wyodrębnienie kluczowych tendencji obecnych w materiale empirycznym, wskazując, że dobrostan psychiczny nauczycieli należy rozumieć jako efekt współdziałania wielu czynników, a nie pojedynczej zmiennej, co stanowi punkt wyjścia do dalszej interpretacji wyników w rozdziale dyskusyjnym.

ROZDZIAŁ 5. Dyskusja wyników

5.1. Omówienie wyników w kontekście literatury

Uzyskane wyniki badań własnych wpisują się w dominujące współcześnie psychologiczne koncepcje dobrostanu zawodowego, zgodnie z którymi kondycja psychiczna jednostki stanowi rezultat dynamicznej interakcji pomiędzy wymaganiami środowiska a dostępnymi zasobami osobistymi i społecznymi. W literaturze psychologicznej dobrostan nauczycieli ujmowany jest nie jako statyczny stan emocjonalny, lecz jako proces regulacyjny, odzwierciedlający zdolność do adaptacji wobec chronicznych stresorów zawodowych (Sęk, 2019). Wyniki badań własnych pozostają spójne z tym ujęciem, wskazując, że dobrostan nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się należy analizować w ścisłym związku z psychologicznymi kosztami tej formy pracy.

Z perspektywy psychologii pracy nauczyciel funkcjonujący w warunkach edukacji włączającej doświadcza wysokiego poziomu wymagań emocjonalnych, poznawczych oraz odpowiedzialności interpersonalnej. Jak wskazuje literatura omawiana w rozdziale pierwszym, praca z uczniami ze STN wymaga stałej czujności poznawczej, elastyczności poznawczej oraz



regulacji emocji, co znacząco zwiększa obciążenie samokontrolne. Zgodnie z koncepcjami psychologii stresu, długotrwała aktywacja mechanizmów samoregulacyjnych prowadzi do stopniowego wyczerpywania zasobów, co może manifestować się obniżeniem dobrostanu psychicznego (Hobfoll, 2018). Uzyskane wyniki badań własnych potwierdzają zasadność takiej interpretacji, wskazując, że dobrostan nauczycieli pozostaje silnie osadzony w kontekście psychologicznych kosztów pracy relacyjnej.

Istotnym punktem odniesienia dla interpretacji wyników jest eudajmonistyczne ujęcie dobrostanu psychicznego, szeroko omawiane w rozdziale drugim pracy. W modelu Ryff (1989) dobrostan rozumiany jest jako realizacja potencjału jednostki, poczucie sensu życia, autonomii oraz skuteczności w radzeniu sobie z wymaganiami środowiska. Praca nauczyciela, zwłaszcza w obszarze edukacji włączającej, stanowi obszar silnie nasycony znaczeniem egzystencjalnym, jednak jednocześnie obciążony ryzykiem utraty sensu w sytuacji chronicznego przeciążenia i braku wsparcia. Wyniki badań własnych pozostają zgodne z tym ujęciem, wskazując, że dobrostan nauczycieli nie ogranicza się do bilansu emocji pozytywnych i negatywnych, lecz wiąże się z głębszymi wymiarami funkcjonowania psychicznego, takimi jak poczucie sensu, sprawczości i spójności działań zawodowych z wartościami osobistymi.

Z perspektywy modelu Job Demands–Resources dobrostan psychiczny nauczycieli można interpretować jako efekt równowagi pomiędzy wymaganiami pracy a zasobami osobistymi i organizacyjnymi. Literatura psychologiczna podkreśla, że w sytuacji przewagi wymagań nad zasobami dochodzi do uruchomienia procesu wyczerpania energetycznego, który stanowi rdzeń wypalenia zawodowego (Maslach i Leiter, 2017). Wyniki badań własnych wpisują się w ten model, potwierdzając, że nauczyciele pracujący z uczniami ze STN funkcjonują w środowisku podwyższonego ryzyka wyczerpania, szczególnie w warunkach ograniczonego wsparcia instytucjonalnego. Jednocześnie literatura wskazuje, że zasoby takie jak poczucie skuteczności, autonomia i wsparcie społeczne mogą inicjować równoległy proces motywacyjny, sprzyjający utrzymaniu zaangażowania i dobrostanu.

W kontekście psychologii zdrowia warto również odnieść się do koncepcji dobrostanu jako dynamicznej równowagi pomiędzy wymaganiami a możliwościami adaptacyjnymi jednostki. Jak wskazuje Sęk (2019), dobrostan pełni funkcję wskaźnika równowagi regulacyjnej, a jego obniżenie może stanowić sygnał przeciążenia systemu psychicznego. Wyniki badań własnych pozostają spójne z tym stanowiskiem, sugerując, że obniżony dobrostan nauczycieli nie powinien być interpretowany wyłącznie jako problem indywidualny, lecz jako efekt długotrwałego niedopasowania pomiędzy wymaganiami pracy a dostępnymi zasobami.



Szczególnego znaczenia nabiera także kontekst postpandemiczny, który w literaturze psychologicznej opisywany jest jako przykład chronicznego stresora o długofalowych konsekwencjach. Jak wskazują analizy Pyżalskiego i Poleszaka (2022) oraz raporty Librusa (2023), pandemia COVID-19 doprowadziła do trwałego wzrostu obciążeń poznawczych i emocjonalnych nauczycieli, a jej skutki utrzymują się także po formalnym zakończeniu edukacji zdalnej. Wyniki badań własnych wpisują się w te ustalenia, wzmacniając tezę o kumulatywnym charakterze stresu zawodowego w tej grupie zawodowej.

W psychologii pozytywnej i psychologii pracy coraz częściej podkreśla się, że dobrostan nauczycieli ma charakter zasobu warunkującego jakość relacji interpersonalnych oraz skuteczność oddziaływań wychowawczych. Jak wskazują Keyes (2020) oraz WHO (2018), wysoki poziom dobrostanu sprzyja elastyczności poznawczej, lepszej regulacji emocji oraz zdolności do budowania wspierających relacji. Wyniki badań własnych pozostają spójne z tym ujęciem, sugerując, że kondycja psychiczna nauczyciela stanowi istotne zaplecze psychologiczne dla realizacji zadań edukacyjnych, szczególnie w pracy z uczniami wymagającymi zwiększonego wsparcia.

Tym samym wyniki badań własnych stanowią empiryczne potwierdzenie kluczowych założeń teoretycznych omówionych w rozdziałach pierwszym i drugim pracy, wskazujących na centralną rolę dobrostanu psychicznego nauczyciela w procesie edukacji włączającej oraz w pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

5.2. Weryfikacja celów i wnioski z badań własnych

W niniejszym podrozdziale dokonano oceny stopnia realizacji celów badawczych określonych w części metodologicznej pracy, odnosząc uzyskane wyniki empiryczne oraz ich interpretację do przyjętych założeń poznawczych, teoretycznych i praktycznych.

Cel poznawczy, polegający na rozpoznaniu poziomu dobrostanu psychicznego nauczycieli oraz identyfikacji jego związków z wybranymi czynnikami indywidualnymi i organizacyjnymi, został zrealizowany w pełnym zakresie. Przeprowadzone analizy umożliwiły określenie poziomu dobrostanu psychicznego badanej grupy nauczycieli oraz wskazanie istotnych zależności pomiędzy dobrostanem a obciążeniami emocjonalnymi oraz poczuciem własnej skuteczności. Wyniki te pozwoliły na lepsze zrozumienie specyfiki funkcjonowania psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze STN, uwzględniając



kontekst ich codziennych doświadczeń zawodowych oraz wymagań wynikających z edukacji włączającej.

Jednocześnie badania pozwoliły na zweryfikowanie znaczenia czynników organizacyjnych, w szczególności postrzeganego wsparcia instytucjonalnego, dla dobrostanu psychicznego nauczycieli. Brak istotnych zależności w tym obszarze stanowi istotne poznawczo uzupełnienie dotychczasowych ustaleń, wskazując na złożony i niejednoznaczny charakter relacji pomiędzy środowiskiem organizacyjnym szkoły a kondycją psychiczną nauczycieli. Tym samym cel poznawczy nie tylko został osiągnięty, ale także dostarczył wyników pogłębiających rozumienie badanego zjawiska.

Cel teoretyczny, zakładający osadzenie wyników badań własnych w aktualnych koncepcjach psychologicznych dobrostanu, stresu i wypalenia zawodowego, również został zrealizowany. Interpretacja wyników w świetle modeli teoretycznych przedstawionych w rozdziałach pierwszym i drugim, w szczególności eudajmonistycznego ujęcia dobrostanu psychicznego, modelu Job Demands–Resources oraz koncepcji zachowania zasobów, pozwoliła na potwierdzenie ich użyteczności w opisie funkcjonowania nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Uzyskane rezultaty empiryczne pozostają spójne z założeniami tych teorii, wskazując, że dobrostan psychiczny nauczycieli jest rezultatem dynamicznej równowagi pomiędzy wymaganiami zawodowymi a dostępnymi zasobami indywidualnymi.

Wyniki badań własnych umożliwiły krytyczną refleksję nad rolą zasobów organizacyjnych, sugerując, że ich wpływ na dobrostan może być pośredni lub zależny od innych zmiennych, takich jak subiektywna ocena skuteczności czy sposób radzenia sobie z obciążeniami emocjonalnymi. W tym sensie cel teoretyczny został zrealizowany nie tylko poprzez potwierdzenie wybranych założeń teoretycznych, lecz także poprzez wskazanie obszarów wymagających dalszych badań i pogłębionej analizy.

Cel praktyczny badań, odnoszący się do możliwości wykorzystania uzyskanych wyników w działaniach wspierających dobrostan psychiczny nauczycieli, również został osiągnięty. Uzyskane rezultaty wskazują, że szczególnego znaczenia w profilaktyce obniżonego dobrostanu i wypalenia zawodowego nabierają działania ukierunkowane na wzmacnianie poczucia własnej skuteczności nauczycieli oraz ograniczanie nadmiernych obciążeń emocjonalnych związanych z pracą z uczniami ze STN. Wyniki te mogą stanowić podstawę do projektowania programów wsparcia psychologicznego, szkoleń z zakresu regulacji emocji, budowania rezyliencji oraz rozwijania kompetencji radzenia sobie ze stresem.



Jednocześnie brak potwierdzenia bezpośredniego wpływu wsparcia organizacyjnego na dobrostan psychiczny nauczycieli wskazuje na konieczność bardziej refleksyjnego projektowania działań instytucjonalnych, które powinny uwzględniać nie tylko formalne rozwiązania organizacyjne, lecz także subiektywne doświadczenia nauczycieli oraz ich indywidualne zasoby. W tym kontekście wyniki badań mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych działań praktycznych, ukierunkowanych na tworzenie środowiska pracy sprzyjającego zarówno efektywności zawodowej, jak i zdrowiu psychicznemu nauczycieli.

Podsumowując, wszystkie cele badawcze sformułowane w metodologii pracy zostały osiągnięte. Przeprowadzone badania dostarczyły wartościowych danych poznawczych, umożliwiły ich osadzenie w aktualnych koncepcjach teoretycznych oraz wskazały praktyczne implikacje istotne z perspektywy funkcjonowania nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Weryfikacja celów potwierdza spójność metodologiczną pracy oraz zasadność podjętej problematyki badawczej.

5.3. Ograniczenia badań

Jak każde badanie empiryczne, również badania własne przeprowadzone w niniejszej pracy obarczone są pewnymi ograniczeniami, które należy uwzględnić przy interpretacji uzyskanych wyników oraz formułowaniu wniosków. Ich identyfikacja nie podważa wartości poznawczej badań, lecz stanowi istotny element rzetelnej refleksji metodologicznej.

Pierwszym ograniczeniem jest liczebność próby badawczej. Badanie zostało przeprowadzone na stosunkowo niewielkiej grupie nauczycieli, co ogranicza możliwość uogólniania wyników na całą populację nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Niewielka liczebność próby mogła również wpłynąć na moc statystyczną analiz, zmniejszając prawdopodobieństwo wykrycia subtelnych zależności pomiędzy badanymi zmiennymi. W związku z tym uzyskane rezultaty należy traktować jako opisujące tendencje występujące w badanej grupie, a nie jako podstawę do formułowania szerokich wniosków populacyjnych.

Kolejnym istotnym ograniczeniem jest zastosowanie metody samoopisu. Wszystkie wykorzystane w badaniu narzędzia opierały się na subiektywnej ocenie badanych nauczycieli, co wiąże się z ryzykiem wystąpienia błędów poznawczych, takich jak efekt aprobaty społecznej, tendencja do zaniżania lub zawyżania własnych trudności bądź aktualnego samopoczucia. Subiektywny charakter pomiaru dobrostanu psychicznego, obciążeń



zawodowych czy poczucia własnej skuteczności sprawia, że uzyskane wyniki odzwierciedlają percepcję badanych, a niekoniecznie ich obiektywną sytuację zawodową lub psychiczną.

Ograniczeniem badań jest również ich przekrojowy charakter. Dane zostały zebrane w jednym punkcie czasowym, co uniemożliwia analizę zmian dobrostanu psychicznego nauczycieli w czasie oraz nie pozwala na formułowanie wniosków o charakterze przyczynowo-skutkowym. Zaobserwowane zależności mają charakter korelacyjny i nie przesądzają o kierunku wpływu pomiędzy badanymi zmiennymi. W szczególności nie można jednoznacznie stwierdzić, czy określone czynniki prowadzą do obniżenia dobrostanu, czy też niższy poziom dobrostanu wpływa na sposób postrzegania obciążeń i zasobów zawodowych.

Kolejnym ograniczeniem jest zastosowanie autorskiego kwestionariusza do pomiaru wybranych zmiennych organizacyjnych. Pomimo przeprowadzenia procedur wstępnej weryfikacji narzędzia, jego właściwości psychometryczne nie są porównywalne z narzędziami standaryzowanymi, szeroko stosowanymi w badaniach naukowych. Może to wpływać na precyzję pomiaru oraz ograniczać możliwość porównywania uzyskanych wyników z rezultatami innych badań prowadzonych w tym obszarze.

Warto również zauważyć, że badania nie uwzględniały szerszego kontekstu organizacyjnego i środowiskowego, takiego jak specyfika placówki edukacyjnej, styl zarządzania dyrekcji, wielkość szkoły czy lokalne uwarunkowania systemowe. Czynniki te mogą w istotny sposób modyfikować doświadczenia nauczycieli i ich dobrostan psychiczny, a ich nieuwzględnienie stanowi dodatkowe ograniczenie interpretacyjne.

Pomimo wskazanych ograniczeń przeprowadzone badania dostarczają wartościowych informacji na temat dobrostanu psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Uzyskane wyniki mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań, w szczególności badań o charakterze podłużnym, obejmujących większe próby oraz wykorzystujących zróżnicowane metody pomiaru, łączące dane ilościowe i jakościowe.

5.4. Mocne strony badań

Pomimo wskazanych ograniczeń, przeprowadzone badania charakteryzują się szeregiem istotnych zalet metodologicznych i merytorycznych, które wzmacniają ich wartość poznawczą oraz użyteczność interpretacyjną. Do najważniejszych mocnych stron należy zaliczyć spójność koncepcyjną całego projektu badawczego, trafność doboru narzędzi



pomiarowych oraz osadzenie badań w aktualnych ujęciach teoretycznych dobrostanu psychicznego nauczycieli.

Jedną z kluczowych zalet badań jest jasno określona i konsekwentnie realizowana rama teoretyczna. Problematyka dobrostanu psychicznego nauczycieli została osadzona w uznanych koncepcjach psychologicznych, w szczególności w eudajmonistycznym ujęciu dobrostanu, modelu Job Demands–Resources oraz teoriach stresu i zasobów. Takie podejście pozwoliło na interpretację wyników nie tylko na poziomie opisowym, lecz także w odniesieniu do mechanizmów psychologicznych leżących u podstaw funkcjonowania nauczycieli. Spójność między częścią teoretyczną, metodologiczną i empiryczną pracy stanowi istotną wartość badań i ogranicza ryzyko fragmentaryczności wniosków.

Istotną mocną stroną jest również trafny dobór narzędzi badawczych, w szczególności wykorzystanie standaryzowanych i szeroko stosowanych kwestionariuszy do pomiaru kluczowych zmiennych. Zastosowanie skali WHO-5 umożliwiło rzetelną ocenę dobrostanu psychicznego w ujęciu pozytywnym, zgodnym z rekomendacjami Światowej Organizacji Zdrowia. Wykorzystanie narzędzi do pomiaru wypalenia zawodowego oraz poczucia własnej skuteczności nauczycieli pozwoliło na wielowymiarową analizę czynników indywidualnych związanych z funkcjonowaniem psychicznym badanej grupy. Dzięki temu uzyskane wyniki mają charakter porównywalny z rezultatami innych badań prowadzonych w tym obszarze.

Kolejną zaletą badań jest kompleksowe ujęcie analizowanych zmiennych, obejmujące zarówno czynniki indywidualne, jak i organizacyjne. Uwzględnienie obciążeń emocjonalnych, poczucia własnej skuteczności oraz wsparcia organizacyjnego umożliwiło całościowe spojrzenie na dobrostan psychiczny nauczycieli, zgodne z aktualnymi trendami badawczymi w psychologii pracy i zdrowia. Takie podejście pozwala unikać redukcjonistycznych interpretacji i lepiej oddaje złożoność realiów pracy nauczyciela, zwłaszcza w kontekście edukacji włączającej.

Na uwagę zasługuje również przemyślana procedura analizy danych, obejmująca zarówno statystyki opisowe, jak i analizy korelacyjne oraz modele regresji. Zastosowanie zróżnicowanych metod analitycznych umożliwiło rzetelną weryfikację hipotez badawczych oraz ocenę relacji pomiędzy zmiennymi bez przekraczania granic wnioskowania statystycznego. Ostrożny sposób interpretacji wyników, z wyraźnym zaznaczeniem korelacyjnego charakteru zależności, stanowi dodatkowy atut metodologiczny pracy.

Mocną stroną badań jest także wyraźne ukierunkowanie na konkretną grupę zawodową, jaką są nauczyciele pracujący z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Skoncentrowanie się na tej grupie pozwoliło na uchwycenie specyfiki ich doświadczeń



zawodowych oraz obciążeń psychicznych, które nie zawsze są dostatecznie eksponowane w badaniach ogólnych nad dobrostanem nauczycieli. Dzięki temu uzyskane wyniki wnoszą istotny wkład do dyskusji nad dobrostanem nauczycieli w kontekście edukacji włączającej.

Warto podkreślić również wysoki poziom spójności metodologicznej całej pracy. Cele badawcze, problemy badawcze, hipotezy oraz zastosowane metody analizy danych pozostają ze sobą logicznie powiązane, a wyniki empiryczne bezpośrednio odnoszą się do przyjętych założeń. Taka konstrukcja pracy zwiększa jej przejrzystość oraz ułatwia odbiór i ocenę rezultatów badań.

Podsumowując, przeprowadzone badania charakteryzują się solidnym zapleczem teoretycznym, poprawnością metodologiczną oraz adekwatnym doбором narzędzi i metod analizy danych. Wskazane mocne strony pozwalają traktować uzyskane wyniki jako wartościowy wkład w rozpoznanie problematyki dobrostanu psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, stanowiąc jednocześnie dobrą podstawę do dalszych badań w tym obszarze.

5.5. Kierunki dalszych badań

Uzyskane wyniki badań własnych oraz zakres przyjętych rozwiązań metodologicznych wskazują na potrzebę dalszego pogłębiania analiz dotyczących dobrostanu psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Przeprowadzone badania pozwoliły na identyfikację istotnych zależności, jednocześnie ujawniając obszary wymagające dalszej eksploracji badawczej.

W szczególności zasadne wydaje się podejmowanie badań o charakterze podłużnym, które umożliwiłyby analizę zmian dobrostanu psychicznego nauczycieli w czasie. Przekrojowy charakter badań własnych nie pozwala na określenie kierunku zależności pomiędzy badanymi zmiennymi ani na uchwycenie długofalowych konsekwencji obciążeń zawodowych. Badania longitudinalne mogłyby dostarczyć wiedzy na temat tego, w jaki sposób doświadczenia zawodowe oraz zmiany organizacyjne wpływają na dobrostan nauczycieli na różnych etapach ich kariery.

Kolejnym istotnym kierunkiem dalszych badań jest rozszerzenie próby badawczej oraz uwzględnienie zróżnicowanych kontekstów edukacyjnych. Badania obejmujące większą liczbę nauczycieli, pracujących w różnych typach placówek i na różnych etapach edukacyjnych, mogłyby zwiększyć możliwość uogólniania wyników oraz pozwolić na prowadzenie analiz



porównawczych. Warto również rozważyć uwzględnienie zmiennych takich jak staż pracy czy liczba uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, które mogą różnicować poziom dobrostanu psychicznego nauczycieli.

Wyniki badań własnych wskazują także na potrzebę pogłębienia analiz dotyczących wsparcia organizacyjnego. Brak jednoznacznych zależności pomiędzy wsparciem organizacyjnym a dobrostanem psychicznym nauczycieli sugeruje, że relacja ta może mieć bardziej złożony charakter. Przyszłe badania mogłyby uwzględniać różne formy wsparcia oraz badać ich znaczenie w połączeniu z innymi czynnikami, takimi jak poczucie własnej skuteczności czy sposoby radzenia sobie ze stresem.

W dalszych badaniach zasadne byłoby również uwzględnienie dodatkowych zmiennych psychologicznych, w tym sposoby radzenia sobie ze stresem, strategii regulacji emocji oraz poczucia sensu pracy. Analiza tych czynników mogłaby przyczynić się do lepszego zrozumienia mechanizmów sprzyjających utrzymaniu dobrostanu psychicznego nauczycieli w warunkach wysokich wymagań zawodowych, charakterystycznych dla pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Warto także rozważyć zastosowanie metod jakościowych jako uzupełnienia badań ilościowych. Wywiady lub analizy narracyjne mogłyby pozwolić na głębsze poznanie subiektywnych doświadczeń nauczycieli oraz sposobów, w jakie interpretują oni obciążenia zawodowe i dostępne formy wsparcia.

Podsumowując, dalsze badania nad dobrostanem psychicznym nauczycieli powinny koncentrować się na pogłębianiu wiedzy dotyczącej zarówno indywidualnych, jak i organizacyjnych uwarunkowań tego zjawiska. Rozwijanie tego obszaru badań może przyczynić się do lepszego zrozumienia specyfiki pracy nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz do projektowania skuteczniejszych działań wspierających ich funkcjonowanie zawodowe i psychiczne.

5.6. Podsumowanie dyskusji wyników

Przeprowadzona dyskusja wyników pozwala na pogłębione ujęcie problematyki dobrostanu psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z uwzględnieniem zarówno perspektywy teoretycznej, jak i empirycznej. Uzyskane rezultaty wskazują, że dobrostan tej grupy zawodowej jest zjawiskiem wielowymiarowym, uwarunkowanym przede wszystkim przez czynniki indywidualne



związane z funkcjonowaniem psychicznym nauczycieli oraz przez doświadczane obciążenia emocjonalne.

Wyniki badań własnych potwierdziły istotną rolę poczucia własnej skuteczności jako czynnika sprzyjającego wyższemu poziomowi dobrostanu psychicznego. Nauczyciele, którzy postrzegali siebie jako kompetentnych i sprawczych w pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, charakteryzowali się lepszym funkcjonowaniem psychicznym oraz niższym nasileniem negatywnych konsekwencji obciążeń zawodowych. Ustalenie to pozostaje spójne z psychologicznymi koncepcjami dobrostanu oraz z wcześniejszymi badaniami podkreślającymi ochronną rolę zasobów osobistych w zawodach pomocowych.

Jednocześnie wyniki jednoznacznie wskazały na negatywny związek obciążeń emocjonalnych i komponentów wypalenia zawodowego z dobrostanem psychicznym. Wysoki poziom wyczerpania emocjonalnego wiązał się z obniżonym samopoczuciem, co potwierdza tezę, że długotrwałe przeciążenie emocjonalne stanowi istotne zagrożenie dla kondycji psychicznej nauczycieli. Obserwacje te wpisują się w modele stresu zawodowego oraz w podejścia akcentujące znaczenie równowagi pomiędzy wymaganiami pracy a zasobami jednostki.

Wbrew założeniom jednej z hipotez, deklarowane wsparcie organizacyjne nie wykazało bezpośredniego ani buforującego wpływu na dobrostan psychiczny nauczycieli. Wynik ten sugeruje, że sama obecność wsparcia instytucjonalnego, rozumianego w sposób ogólny, może być niewystarczająca dla ochrony dobrostanu, jeśli nie przekłada się na realne zmniejszenie obciążeń lub wzmacnianie poczucia skuteczności nauczycieli. Interpretacja ta wskazuje na złożony charakter relacji pomiędzy czynnikami organizacyjnymi a dobrostanem psychicznym i podkreśla znaczenie subiektywnej oceny adekwatności i użyteczności dostępnych form wsparcia.

Całościowa analiza wyników pozwala stwierdzić, że w badanej grupie nauczycieli kluczowe znaczenie dla dobrostanu psychicznego mają mechanizmy psychologiczne związane z poczuciem kontroli, sprawczości i regulacją obciążeń emocjonalnych, natomiast czynniki organizacyjne pełnią rolę bardziej pośrednią i zależną od kontekstu. Ustalenia te wzmacniają teoretyczne ujęcia dobrostanu jako dynamicznej równowagi pomiędzy wymaganiami środowiska pracy a zasobami indywidualnymi jednostki.

Podsumowując, dyskusja wyników wskazuje, że dobrostan psychiczny nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się nie jest determinowany przez pojedynczy czynnik, lecz stanowi rezultat współwystępowania obciążeń zawodowych i zasobów osobistych. Uzyskane wyniki podkreślają potrzebę podejmowania działań



ukierunkowanych zarówno na wzmacnianie kompetencji i poczucia skuteczności nauczycieli, jak i na ograniczanie chronicznych obciążeń emocjonalnych, co stanowi istotny punkt odniesienia dla dalszych analiz oraz wniosków końcowych pracy.



Zakończenie

Celem niniejszej pracy była analiza dobrostanu psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz zbadanie relacji pomiędzy poziomem dobrostanu a wybranymi czynnikami psychologicznymi i organizacyjnymi. Podjęta problematyka została osadzona w szerokim kontekście psychologicznym, uwzględniającym zarówno uwarunkowania indywidualne funkcjonowania nauczycieli, jak i specyfikę środowiska szkolnego, w którym realizują oni swoje zadania zawodowe. Przeprowadzone analizy pozwoliły na wieloaspektowe ujęcie badanego zjawiska i sformułowanie wniosków istotnych z perspektywy psychologii pracy i zdrowia.

W części teoretycznej pracy przedstawiono zagadnienia związane ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, rolą nauczyciela w procesie wsparcia uczniów oraz współczesnymi koncepcjami dobrostanu psychicznego. Analiza literatury pozwoliła ukazać, że praca nauczyciela z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wiąże się z wysokimi wymaganiami poznawczymi, emocjonalnymi i organizacyjnymi. Jednocześnie wskazano, że dobrostan psychiczny nauczyciela stanowi istotny zasób, który może pełnić funkcję ochronną wobec przeciążenia zawodowego oraz warunkować jakość funkcjonowania w roli zawodowej.

Część empiryczna pracy dostarczyła danych umożliwiających ocenę poziomu dobrostanu psychicznego badanych nauczycieli oraz analizę jego związków z wybranymi czynnikami psychologicznymi i organizacyjnymi. Uzyskane wyniki pozwoliły na weryfikację postawionych problemów badawczych i hipotez oraz ukazały złożony charakter relacji pomiędzy dobrostanem psychicznym a uwarunkowaniami pracy nauczycieli. Analizy potwierdziły, że dobrostan psychiczny nie jest zjawiskiem jednowymiarowym ani wyłącznie zależnym od pojedynczych czynników, lecz kształtuje się w wyniku współdziałania zasobów indywidualnych oraz warunków środowiskowych.

Wyniki badań wskazują, że praca z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się stanowi dla nauczycieli obszar szczególnych wyzwań, który może wiązać się zarówno z obciążeniem psychicznym, jak i z poczuciem sensu oraz znaczenia wykonywanych działań. Dobrostan psychiczny nauczycieli okazał się powiązany z czynnikami odzwierciedlającymi ich funkcjonowanie zawodowe, w tym z poczuciem skuteczności, dostępnością wsparcia organizacyjnego oraz sposobem radzenia sobie z wymaganiami środowiska pracy. Uzyskane rezultaty podkreślają znaczenie równowagi pomiędzy wymaganiami a zasobami jako kluczowego elementu sprzyjającego zachowaniu dobrostanu psychicznego.



Przeprowadzone badania pozwalają również zwrócić uwagę na szerszy kontekst funkcjonowania nauczycieli w systemie edukacyjnym. Dobrostan psychiczny nauczyciela nie jest wyłącznie kwestią indywidualną, lecz pozostaje w ścisłym związku z organizacją pracy szkoły, klimatem instytucjonalnym oraz dostępnością wsparcia ze strony otoczenia zawodowego. W tym sensie kondycja psychiczna nauczycieli może być traktowana jako istotny wskaźnik jakości funkcjonowania środowiska edukacyjnego, a jej uwzględnianie staje się ważnym elementem działań profilaktycznych i rozwojowych.

Podjęta problematyka posiada istotne znaczenie poznawcze, gdyż przyczynia się do pogłębienia wiedzy na temat uwarunkowań dobrostanu psychicznego nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Jednocześnie uzyskane wyniki mogą mieć znaczenie aplikacyjne, stanowiąc punkt odniesienia dla działań ukierunkowanych na wzmacnianie zasobów psychologicznych nauczycieli oraz rozwijanie form wsparcia organizacyjnego w środowisku szkolnym. Wskazują one na potrzebę uwzględniania dobrostanu psychicznego nauczycieli jako istotnego elementu polityki oświatowej i praktyki instytucjonalnej.

Należy jednocześnie podkreślić, że przeprowadzone badania posiadają określone ograniczenia, wynikające m.in. z zastosowanej metodologii oraz charakterystyki badanej próby. Ograniczenia te nie podważają jednak wartości uzyskanych wyników, lecz wskazują na potrzebę dalszych badań, które mogłyby uwzględniać szersze grupy badanych, inne zmienne psychologiczne oraz zastosowanie podejścia podłużnego. Kierunki dalszych analiz mogą obejmować m.in. pogłębione badania nad mechanizmami ochronnymi sprzyjającymi dobrostanowi nauczycieli oraz nad rolą interwencji ukierunkowanych na wsparcie psychologiczne w środowisku szkolnym.

Podsumowując, niniejsza praca ukazuje dobrostan psychiczny nauczycieli pracujących z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jako zjawisko złożone i wielowymiarowe, kształtujące się na styku indywidualnych zasobów psychologicznych nauczycieli oraz uwarunkowań organizacyjnych ich pracy zawodowej. Przeprowadzone analizy wskazują, że dobrostan psychiczny nie jest stanem statycznym ani wyłącznie cechą jednostki, lecz dynamicznym procesem, pozostającym w ścisłej relacji z wymaganiami środowiska pracy, sposobem ich doświadczania oraz dostępnością zasobów umożliwiających radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami zawodowymi.

Uzyskane wyniki podkreślają, że troska o dobrostan psychiczny nauczycieli nie powinna być postrzegana jedynie w kategoriach indywidualnej odpowiedzialności czy osobistej odporności psychicznej. Stanowi ona bowiem istotny element szerszego kontekstu



funkcjonowania szkoły jako organizacji oraz ważny warunek jakości procesu edukacyjnego. Kondycja psychiczna nauczyciela wpływa na sposób realizowania roli zawodowej, podejmowane strategie radzenia sobie z trudnościami oraz na jakość relacji tworzonych z uczniami, w tym z uczniami wymagającymi szczególnego wsparcia edukacyjnego.

Uwzględnianie perspektywy dobrostanu psychicznego nauczycieli pozwala spojrzeć na proces edukacyjny w sposób całościowy, obejmujący nie tylko osiągnięcia dydaktyczne uczniów, lecz także warunki psychologiczne, w jakich realizowana jest praca pedagogiczna. Tworzenie środowiska szkolnego sprzyjającego dobrostanowi nauczycieli oznacza zatem budowanie takich warunków pracy, które umożliwiają równoważenie wymagań zawodowych z dostępnymi zasobami, wzmacnianie poczucia skuteczności oraz doświadczanie sensu wykonywanych działań.

W tym ujęciu troska o dobrostan nauczycieli staje się nieodzownym elementem odpowiedzialnej polityki edukacyjnej oraz praktyki instytucjonalnej szkoły. Sprzyja ona nie tylko zachowaniu zdrowia psychicznego kadry pedagogicznej, lecz także tworzeniu przestrzeni, w której zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mają realne warunki do rozwoju, uczenia się i zachowania równowagi psychicznej. Tak rozumiany dobrostan psychiczny nauczycieli jawi się jako kluczowy zasób współczesnej szkoły, którego znaczenie wykracza poza indywidualny wymiar doświadczeń zawodowych i obejmuje całość funkcjonowania środowiska edukacyjnego.



Bibliografia

I. Książki i artykuły z czasopism naukowych

- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Antonovsky, A. (2005). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Bogdanowicz, M. (2011). *Specyficzne trudności w uczeniu się – teoria i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński, J. (2016). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciupińska, K. (2023). *Wsparcie nauczyciela w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Kraków: Impuls.
- Czapiński, J. (2017). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Diener, E., Oishi, S., i Tay, L. (2018). *Advances in subjective well-being research*. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260
- Hinshelwood, J. (1896). *Word-blindness and visual memory*. *The Lancet*, 2, 1564–1570.
- Hobfoll, S. E. (2018). *Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress* (2nd ed.). New York: Springer.
- Jackson, S. E. (1981). *Measurement of burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113.



- Jarosz, M. (2020). *Wskaźniki zdrowia psychicznego w badaniach populacyjnych*. *Psychiatria Polska*, 54(2), 209–221.
- Keyes, C. L. M. (2020). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health*. Dordrecht: Springer.
- Košč, L. (1974). *Learning disabilities*. Bratislava: Slovak Pedagogical Publishing House.
- Krasowicz-Kupis, G. (2013). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis, G. (2019). *Nowa psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslach, C., i Leiter, M. P. (2017). *New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout*. *Medical Teacher*, 39(2), 160–163.
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D. (2018). *Well-being with purpose*. *Journal of Positive Psychology*, 13(6), 593–598.
- Ryff, C. D., i Keyes, C. L. M. (1995). *The structure of psychological well-being revisited*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Sęk, H. (2019). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sęk, H., i Heszen-Celińska, I. (2020). *Psychologia zdrowia (wyd. nowe)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skaalvik, E. M., i Skaalvik, S. (2018). *Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being*. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275.
- Szkolak-Stępień, M. (2018). *Trudności w uczeniu się – model diagnozowania dysleksji rozwojowej*. *Studia Edukacyjne*, 49, 213–226.
- Tomaszewski, P. (2020). *Sens pracy nauczyciela a jego dobrostan psychiczny*. *Studia z Psychologii w KUL*, 23, 57–74.



Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., i Bech, P. (2015). *The WHO-5 Well-Being Index: A systematic review of the literature*. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167–176.

Wojnarowska, B. (2017). *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

II. Źródła internetowe

Cabrero, F. R., i Fabbri, M. (2022). *Dysgraphia*. Pobrane z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559301/> (04.10.2025).

Dyskursy o kulturze. (2017). *Specyficzne trudności w uczeniu się w perspektywie kulturowej*. Pobrane z: <https://dyskursyokulturze.pl> (09.09.2025).

DysTrans. (2019). *Guidelines for supporting students with dyslexia during educational transitions*. Pobrane z: <https://dyslexia-international.org> (15.09.2025).

Eurydice. (2025). *Teachers' working conditions and well-being in Europe*. Pobrane z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu> (10.01.2026).

International Dyslexia Association. (2025). *Definition of dyslexia*. Pobrane z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> (25.09.2025).

Kim, L. E., Oxley, L., & Asbury, K. (2022). *My brain feels like a browser with 100 tabs open*. Pobrane z: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12450> (07.11.2025).

Król, K. (2022). *Rola nauczyciela w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Pobrane z: <https://odm.pcpppidn.eu/wp-content/uploads/2022/05/rola-nauczyciela-w-pracy-z-ucznem-ze-SPE.pdf> (14.10.2025).

OECD. (2021). *Teaching in Focus #42: Building teachers' well-being from primary to upper secondary education*. Pobrane z: <https://www.oecd.org/education/teaching-in-focus/> (22.09.2025).

Ośrodek Rozwoju Edukacji. (2017). *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Pobrane z: <https://ore.edu.pl/wp->



content/uploads/phocadownload/new/Uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi-w-systemie-edukacji.pdf (04.10.2025).

Paliga, M. (2023). *Raport Librus: Dobrostan uczniów w Polsce*. Pobrane z: <https://www.librus.pl/> (18.09.2025).

Pedagogika Specjalna. (2017). *Co to jest dyskalkulia?* Pobrane z: <https://pedagogika-specjalna.edu.pl> (09.09.2025).

Polskie Towarzystwo Dysleksji. (2025). *Co to jest dysleksja?* Pobrane z: <https://www.ptd.edu.pl/cotojest.html> (12.09.2025).

Polskie Towarzystwo Psychologiczne. (2018). *Kodeks etyczno-zawodowy psychologa*. Pobrane z: <https://ptp.org.pl> (28.09.2025).

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Tychach. (2025). *Materiały informacyjne*. Pobrane z: <https://ppp.tychy.pl/> (12.09.2025).

World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders*. Geneva: WHO.

World Health Organization. (2018). *Mental health: Strengthening our response*. Pobrane z: <https://www.who.int> (10.10.2025).

World Health Organization. (2022). *International classification of diseases (11th Revision; ICD-11)*. Pobrane z: <https://icd.who.int> (10.10.2025).

World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*. Pobrane z: <https://www.who.int> (10.10.2025).

III. Akty prawne

Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2017). *Rozporządzenie z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej* (Dz.U. 2017 poz. 1591).

Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2019). *Rozporządzenie z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów* (Dz.U. 2019 poz. 373).



Spis tabel

Tabela 1 Operacjonalizacja zmiennych badawczych w kontekście modelu JD-R	28
Tabela 2 Rodzaje zmiennych ich wskaźniki i operacjonalizacja	33
Tabela 3 Statystyki opisowe dla badanych komponentów	39
Tabela 4 Liczebności i odsetki dla komponentu poznawczego	40
Tabela 5 Liczebności i odsetki dla komponentu emocjonalnego.....	40
Tabela 6 Liczebności i odsetki dla komponentu behawioralnego.....	40
Tabela 7 Statystyki opisowe dla skali WHO-5	41
Tabela 8 Statystyki opisowe dla skali MBI	41
Tabela 9 Statystyki opisowe dla podskal TSES.....	41
Tabela 10 Testy normalności rozkładu (test Shapiro-Wilka)	42
Tabela 11 Korelacje rang Spearmana między dobrostanem (WHO-5) a komponentami	43
Tabela 12 Korelacja rang Spearmana między dobrostanem (WHO-5) a obciążeniami zawodowymi (MBI)	44
Tabela 13 Wyniki analizy regresji wielorakiej dla zmiennej zależnej WHO-5.....	45
Tabela 14 Współczynniki regresji.....	45
Tabela 15 Komponenty postaw w zależności od stażu pracy nauczycieli - statystyki opisowe i grupy jednorodne.....	46
Tabela 16 Komponenty postaw nauczycieli w zależności od miejsca pracy - statystyki opisowe i grupy	47
Tabela 17 Dobrostan psychiczny (WHO-5) w zależności od stażu pracy - statystyki opisowe i grupy jednorodne.....	48
Tabela 18 Dobrostan psychiczny (WHO-5) w zależności od miejsca pracy - statystyki opisowe i grupy jednorodne.....	49
Tabela 19 Statystyki opisowe obciążenia zawodowego (MBI) w zależności od stażu pracy ..	49
Tabela 20 Obciążenia zawodowe (MBI) w zależności od miejsca pracy - statystyki opisowe i grupy jednorodne.....	50
Tabela 21 TSES — statystyki opisowe w zależności od stażu pracy z grupami jednorodnymi	50
Tabela 22 TSES — statystyki opisowe w zależności od miejsca pracy z grupami jednorodnymi	51
Tabela 23 Podsumowanie dopasowania modelu regresji przewidującego dobrostan (WHO-5)	52



Tabela 24 Regresja liniowa przewidująca dobrostan (WHO-5) na podstawie MBI, wsparcia
emocjonalnego oraz interakcji MBI × wsparcie53

