



Złożenie pracy online:
2026-06-12 19:49:36
Kod pracy:
38588/54513/CloudA

Ola Zygoń
(nr albumu: 31454)

Praca magisterska

**Strategie radzenia sobie ze stresem a poziom stresu i
wypalenia zawodowego nauczycieli specjalistów pracujących
z uczniami z niepełnosprawnościami w szkołach
integracyjnych i ogólnodostępnych**

**Stress coping strategies and the level of stress and
occupational burnout among specialist teachers working
with students with disabilities in inclusive and mainstream
schools**

Wydział: Wyższa Szkoła Biznesu - National-
Louis University

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i osobowości

Promotor: dr Jagoda Nowakowicz

Podziękowania

Mojej Promotor dziękuję za czas, cierpliwość i za to, że zawsze wiedziała, jak mnie naprowadzić, gdy
gubiłam kierunek.

Mamie dziękuję za każdy wieczór, kiedy przejęła opiekę nad dziećmi, żebym mogła pisać, i za to, że
nigdy nie pozwoliła mi zwątpić. Bez Ciebie tej pracy by nie było.

Meżowi dziękuję za spokój i za to, że wierzył we mnie nawet wtedy, gdy ja sama przestawałam.



Streszczenie

Praca podjęła problematykę funkcjonowania zawodowego nauczycieli specjalistów w kontekście narastających wymagań współczesnej szkoły, koncentrując się na związku między strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem stresu zawodowego i nasileniem wypalenia zawodowego. Badaniem objęto nauczycieli specjalistów zatrudnionych w pięciu szkołach województwa łódzkiego: czterech ogólnodostępnych i jednej integracyjnej z wykorzystaniem trzech standaryzowanych narzędzi psychometrycznych: Mini-COPE, PSwP oraz Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego OLBI. Uzyskane wyniki potwierdziły, że nauczyciele ze szkół ogólnodostępnych odczuwali wyższy poziom stresu i silniejsze objawy wypalenia niż ich koledzy z placówki integracyjnej. Wykazano również, że aktywne radzenie sobie ze stresem oraz poszukiwanie wsparcia pełniły funkcję ochronną wobec wypalenia, natomiast strategie unikowe takie jak samoobwinianie i rezygnowanie z działania, współwystępowały z wyższym poziomem wyczerpania. Dłuższy staż pracy wiązał się z większym zdystansowaniem wobec pracy, lecz nie z nasileniem wyczerpania. Uzyskane wyniki mogą stanowić punkt wyjścia do opracowania skuteczniejszych form wsparcia dla nauczycieli pracujących w trudnych warunkach edukacyjnych.

Słowa kluczowe

stres zawodowy, wypalenie zawodowe, strategie radzenia sobie ze stresem, nauczyciele specjaliści, szkoła integracyjna, szkoła ogólnodostępna

Abstract

The study addressed the issue of professional functioning of specialist teachers in the context of growing demands of contemporary schools, focusing on the relationship between stress coping strategies and the level of occupational stress and burnout. The study included specialist teachers employed in five schools in the Łódź region, four mainstream schools and one integrative school, using three standardized psychometric tools: Mini-COPE, PSwP, and the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI). The results confirmed that teachers from mainstream schools experienced higher levels of stress and stronger burnout symptoms than their colleagues from the integrative school. It was also found that active coping and seeking support served as protective factors against burnout, whereas avoidance strategies such as self-blame and behavioral disengagement were associated with higher levels of exhaustion. Longer job tenure was linked to greater disengagement from work, but not to increased exhaustion. The findings may serve as a starting point for developing more effective forms of support for teachers working in demanding educational settings.

Keywords

occupational stress, occupational burnout, stress coping strategies, specialist teachers, integrative school, mainstream school

Spis treści

Wstęp	3
ROZDZIAŁ 1. STRES JAKO ZJAWISKO PSYCHOLOGICZNE	6
1.1. Pojęcie stresu i jego rodzaje.....	6
1.2. Psychofizjologiczne i społeczne skutki długotrwałego stresu	9
1.3. Czynniki stresogenne w pracy nauczyciela	12
1.4. Specyfika pracy nauczycieli specjalistów z uczniami z niepełnosprawnościami w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych	16
1.5. Strategie radzenia sobie ze stresem w pracy nauczyciela	19
1.6. Wsparcie społeczne i organizacyjne jako czynnik ograniczający stres zawodowy nauczycieli	23
1.7. Stres zawodowy nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych	26
ROZDZIAŁ 2. STRATEGIE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM WŚRÓD NAUCZYCIELI	31
2.1. Charakterystyka sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych	31
2.2. Zasoby osobiste i społeczne wspomagające nauczyciela	34
2.2.1. Indywidualne cechy wspomagające odporność psychiczną	37
2.2.2. Rola wsparcia społecznego w środowisku szkolnym	41
2.3. Wypalenie zawodowe jako skutek nieskutecznego radzenia sobie ze stresem.....	44
2.4. Adaptacyjne i nieadaptacyjne strategie radzenia sobie ze stresem w pracy nauczyciela	48
2.5. Strategie radzenia sobie ze stresem stosowane przez nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami.....	52
ROZDZIAŁ 3. SPECYFIKA ŚRODOWISKA PRACY NAUCZYCIELA SPECJALISTY W RÓŻNYCH SYSTEMACH EDUKACYJNYCH	56
3.1. Zadania i wyzwania w pracy nauczyciela specjalisty	56
3.2. Specyfika funkcjonowania szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej	60
3.3. Psychospołeczne uwarunkowania stresu i wypalenia zawodowego w zależności od typu placówki.....	63
ROZDZIAŁ 4. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH.....	69
4.1. Przedmiot i cel badań.....	69
4.2. Problemy badawcze i hipotezy	70
4.3. Zmienne i ich wskaźniki	71



4.4. Metody i narzędzia badawcze	73
4.5. Charakterystyka grupy badanej.....	75
4.6. Organizacja i przebieg badań	77
ROZDZIAŁ 5. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH	79
5.1. Opis analiz statystycznych.....	79
5.2. Prezentacja wyników	79
5.3. Weryfikacja hipotez badawczych.....	85
ROZDZIAŁ 6. DYSKUSJA	93
6.1. Interpretacja uzyskanych wyników i odniesienie do hipotezy	93
6.2. Odniesienie wyników do literatury przedmiotu	94
6.3. Interpretacja praktyczna.....	96
6.4. Ograniczenia badań i kierunki dalszych analiz.....	97
ZAKOŃCZENIE	99
SPIS LITERATURY	101
SPIS TABEL	108
ZAŁĄCZNIKI	108



Wstęp

Stres towarzyszy człowiekowi od zawsze, choć próby jego naukowego zdefiniowania budzą kontrowersje do dziś. Samo pojęcie funkcjonuje w kilku znaczeniach. Pojęcie stresu bywa rozumiane jako reakcja organizmu na działający bodziec, jako sam bodziec płynący ze środowiska zewnętrznego, a w ujęciach nowszych rozumiany jest jako złożony proces wynikający ze wzajemnej relacji między jednostką a otoczeniem. To ostatnie podejście, reprezentowane m.in. przez transakcyjny model Coxa, wskazuje, że stres pojawia się wówczas, gdy człowiek ocenia stawiane mu wymagania jako przekraczające jego zasoby i możliwości radzenia sobie z nimi (Grzegorzewska, 2006). W środowisku zawodowym a zwłaszcza w pracy nauczyciela ten rodzaj nierównowagi może być szczególnie trwały i dotkliwy przez co może przyczynić się do wypalenia zawodowego.

Praca podejmuje problematykę stresu zawodowego oraz strategii radzenia sobie ze stresem wśród nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami. Zagadnienie to, mimo swojej aktualności i znaczenia praktycznego, pozostaje wciąż stosunkowo słabo zbadane w polskiej literaturze naukowej.

Głównym przedmiotem pracy są zależności pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem stresu zawodowego oraz nasileniem wypalenia zawodowego wśród nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami. W analizie uwzględniono również wybrane czynniki mogące różnicować funkcjonowanie badanej grupy, w szczególności typ placówki (szkoła integracyjna lub ogólnodostępna) oraz staż pracy zawodowej. Przyjęto, że czynniki te mogą pozostawać w związku zarówno z poziomem odczuwanego stresu, jak i sposobami radzenia sobie oraz nasileniem objawów wypalenia zawodowego.

Zasadniczym celem pracy jest określenie zależności pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem stresu zawodowego oraz nasileniem wypalenia zawodowego wśród nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami.

Cele szczegółowe obejmują:

1. Określenie różnic w poziomie odczuwanego stresu zawodowego oraz nasileniu wypalenia zawodowego pomiędzy nauczycielami zatrudnionymi w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych,
2. Identyfikację najczęściej stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem w badanej grupie zawodowej,



3. Analizę zależności pomiędzy wybranymi strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem wyczerpania i zdystansowania wobec pracy mierzonego kwestionariuszem OLBI,

4. Określenie związku pomiędzy stażem pracy oraz stopniem awansu zawodowego a nasileniem stresu zawodowego i wypalenia zawodowego.

W pracy uwzględniono zarówno strategie aktywne, strategie unikowe, poszukiwanie wsparcia, jak i strategie związane z bezradnością, analizując ich potencjalne znaczenie dla funkcjonowania zawodowego nauczycieli specjalistów.

Centralnym problemem badawczym pracy jest określenie związku pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem stresu zawodowego oraz nasileniem wypalenia zawodowego wśród nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami, z uwzględnieniem typu placówki oraz stażu pracy zawodowej.

W związku z przyjętym problemem badawczym sformułowano hipotezy zakładające, że nauczyciele zatrudnieni w szkołach ogólnodostępnych będą charakteryzowali się wyższym poziomem stresu zawodowego oraz większym nasileniem objawów wypalenia zawodowego niż nauczyciele pracujący w szkołach integracyjnych. Przyjęto również, że wyższy poziom stresu zawodowego będzie współwystępował z częstszym stosowaniem strategii unikowych oraz strategii skoncentrowanych na emocjach. Założono ponadto, że strategie aktywnego radzenia sobie oraz poszukiwanie wsparcia społecznego będą związane z niższym nasileniem wyczerpania i zdystansowania wobec pracy. Uwzględniono także znaczenie stażu pracy zawodowej jako czynnika mogącego różnicować poziom stresu zawodowego, wypalenia zawodowego oraz stosowane strategie radzenia sobie ze stresem.

W badaniu analizowano zależności pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem stresu zawodowego i wypalenia zawodowego nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami. W celu pomiaru poziomu stresu zawodowego wykorzystano Kwestionariusz Poczucia Stresu w Pracy (PSwP), natomiast do oceny wypalenia zawodowego zastosowano Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego (OLBI). Strategie radzenia sobie ze stresem badano przy użyciu kwestionariusza Mini-COPE. W analizie uwzględniono również wybrane zmienne socjodemograficzne i zawodowe, takie jak typ placówki, staż pracy oraz stopień awansu zawodowego.

Praca składa się z sześciu rozdziałów. Pierwsze trzy mają charakter teoretyczny. Rozdział pierwszy omawia stres jako zjawisko psychologiczne, definiuje samo pojęcie i jego rodzaje, opisuje psychofizjologiczne i społeczne skutki długotrwałego stresu, a następnie



przechodzi do czynników stresogennych charakterystycznych dla pracy nauczyciela, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki pracy z uczniami z niepełnosprawnościami w różnych typach placówek. Rozdział zamykają zagadnienia wsparcia społecznego i organizacyjnego jako czynnika łagodzącego obciążenie zawodowe. Rozdział drugi koncentruje się na strategiach radzenia sobie ze stresem, omawia on sposoby funkcjonowania w sytuacjach trudnych, zasoby osobiste i społeczne nauczyciela, rolę wsparcia w środowisku szkolnym, a także wypalenie zawodowe jako konsekwencję nieskutecznego radzenia sobie. Rozdział kończy przegląd strategii adaptacyjnych i nieadaptacyjnych stosowanych przez nauczycieli specjalistów. Trzeci rozdział poświęcony jest specyfice środowiska pracy nauczyciela specjalisty w różnych systemach edukacyjnych. Opisuje zadania i wyzwania tej grupy zawodowej, charakteryzuje szkoły integracyjne i ogólnodostępne oraz analizuje psychospołeczne uwarunkowania stresu i wypalenia w zależności od typu placówki. Rozdział czwarty przedstawia metodologię badań własnych. W tym rozdziale został określony cel pracy, przyjęte zmienne, zastosowane narzędzia pomiarowe oraz charakterystykę grupy badawczej. Piąty rozdział zawiera wyniki przeprowadzonych analiz, natomiast rozdział szósty stanowi dyskusję uzyskanych danych w odniesieniu do dotychczasowego dorobku naukowego w tym obszarze.



ROZDZIAŁ 1. STRES JAKO ZJAWISKO PSYCHOLOGICZNE

1.1. Pojęcie stresu i jego rodzaje

Stres należy do podstawowych kategorii opisu funkcjonowania człowieka w sytuacjach wymagających przystosowania do zmieniających się warunków życia i pracy. W psychologii nie jest on ujmowany wyłącznie jako przejaw obciążenia lub osłabienia dobrostanu, lecz jako zjawisko bardziej złożone, obejmujące relację między jednostką a otoczeniem, procesy poznawcze, reakcje emocjonalne oraz zmiany fizjologiczne. Tak szerokie rozumienie stresu ma szczególne znaczenie w analizie funkcjonowania zawodowego, ponieważ pozwala uwzględnić zarówno wymagania środowiskowe, jak i indywidualne zasoby osoby badanej (Heszen, 2013).

W klasycznych ujęciach psychologicznych stres był wiązany przede wszystkim z reakcją organizmu na działanie bodźców zakłócających stan równowagi. Takie rozumienie rozpowszechnił Hans Selye, wskazując, że stres stanowi nieswoistą odpowiedź organizmu na wszelkie stawiane mu wymagania. W tym podejściu najistotniejsze było zaakcentowanie biologicznego wymiaru stresu oraz jego związku z procesami adaptacyjnymi, które uruchamiają się niezależnie od tego, czy bodziec ma charakter fizyczny, psychiczny czy też społeczny. Ujęcie to zapoczątkowało systematyczne badania nad stresem, choć z czasem zaczęto podkreślać, że nie wyjaśnia ono w pełni różnic indywidualnych w reagowaniu na podobne obciążenia (Heszen, 2013).

Rozwinięciem bardziej współczesnego myślenia o stresie stały się koncepcje akcentujące znaczenie oceny poznawczej. Szczególnie ważne miejsce zajmuje tu transakcyjna teoria stresu, zgodnie z którą stres pojawia się wtedy, gdy jednostka uznaje wymagania sytuacji za obciążające lub przekraczające jej możliwości poradzenia sobie. W takim ujęciu samo wydarzenie nie przesądza jeszcze o wystąpieniu stresu, ponieważ decydujące jest to, jak zostaje ono zinterpretowane przez człowieka. Oznacza to, że dwie osoby funkcjonujące w zbliżonych warunkach mogą doświadczać odmiennego poziomu napięcia, zależnie od poczucia kontroli, wcześniejszych doświadczeń, przekonań o własnej skuteczności oraz dostępnego wsparcia (Heszen, 2013).

Na gruncie psychologii i pedagogiki stres jest często definiowany jako stan zakłócenia równowagi pomiędzy wymaganiami otoczenia a możliwościami adaptacyjnymi jednostki. Tego rodzaju definicje podkreślają, że stres nie jest jedynie skutkiem działania zewnętrznego



bodźca, lecz rezultatem określonej relacji między osobą a środowiskiem. W takim rozumieniu staje się on procesem, który może zmieniać się w czasie, narastać, słabnąć lub przekształcać się zależnie od nowych okoliczności i od sposobu radzenia sobie z trudnością. Ma to duże znaczenie w badaniach nad pracą nauczycieli, ponieważ ich obciążenie zawodowe nie wynika wyłącznie z pojedynczych wydarzeń, ale także z długotrwałego oddziaływania licznych wymagań organizacyjnych, dydaktycznych i relacyjnych (Szczygieł, 2020).

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że stres może mieć charakter zarówno mobilizujący, jak i dezorganizujący. Z tego względu wyróżnia się eustres oraz dystres. Eustres oznacza napięcie o umiarkowanym nasileniu, które pobudza aktywność, sprzyja koncentracji i może poprawiać jakość działania w sytuacji zadaniowej. Dystres odnosi się natomiast do obciążenia nadmiernego, długotrwałego albo postrzeganego jako niemożliwe do opanowania, co prowadzi do pogorszenia samopoczucia i spadku efektywności. Podział ten pokazuje, że samo napięcie nie jest zjawiskiem jednoznacznie negatywnym, ponieważ jego skutki zależą od intensywności, czasu trwania oraz dostępnych zasobów jednostki (Heszen, 2013).

Istotne znaczenie ma również rozróżnienie na stres ostry i przewlekły. Stres ostry pojawia się nagle i zwykle wiąże się z konkretną sytuacją wymagającą szybkiej mobilizacji. Może on towarzyszyć nagłym konfliktom, niespodziewanym zmianom organizacyjnym lub chwilowym przeciążeniom zadaniowym. Jego cechą charakterystyczną jest ograniczony czas trwania oraz względnie szybkie wygasanie reakcji po ustąpieniu stresora. Odmienny charakter ma stres przewlekły, który utrzymuje się przez dłuższy czas i powstaje wskutek ciągłego narażenia na trudne warunki funkcjonowania. To właśnie przewlekłość napięcia jest szczególnie obciążająca, ponieważ prowadzi do stopniowego wyczerpywania zasobów psychicznych i fizycznych jednostki (Heszen, 2013).

W psychologii opisuje się także stres traumatyczny, który wiąże się z wydarzeniami skrajnymi, naruszającymi poczucie bezpieczeństwa i integralności psychicznej człowieka. Tego rodzaju stres dotyczy sytuacji zagrożenia życia, zdrowia lub doświadczeń o charakterze katastroficznym. W codziennym życiu zawodowym nauczyciela nie stanowi on zjawiska typowego, jednak jego odróżnienie od innych form stresu jest istotne z punktu widzenia porządku pojęciowego. Znacznie częściej w środowisku pracy występuje stres codzienny, związany z drobnymi, lecz powtarzalnymi obciążeniami, które same w sobie mogą wydawać się niewielkie, ale w dłuższej perspektywie silnie osłabiają dobrostan i poczucie skuteczności (Szczygieł, 2020).

Kolejnym ważnym sposobem klasyfikacji stresu jest podział uwzględniający źródło napięcia. Wyróżnia się wówczas stres fizyczny, psychiczny i społeczny. Stres fizyczny wynika



z działania warunków środowiskowych, takich jak hałas, zmęczenie, niewłaściwe warunki pracy czy przeciążenie organizmu. Stres psychiczny odnosi się do napięcia związanego z przeżywaniem zagrożenia, niepewności, frustracji lub konfliktu wewnętrznego. Stres społeczny pojawia się natomiast w relacjach z innymi ludźmi i może być skutkiem presji otoczenia, braku wsparcia, konfliktów interpersonalnych lub nadmiernych oczekiwań społecznych. W pracy nauczyciela specjalisty te trzy wymiary często współwystępują, wzajemnie się wzmacniając (Szczygieł, 2020).

W literaturze poświęconej funkcjonowaniu zawodowemu nauczycieli wskazuje się także na stres organizacyjny, który jest związany z funkcjonowaniem w określonej strukturze instytucjonalnej. Do jego źródeł zalicza się między innymi nadmiar obowiązków, niejednoznaczność roli zawodowej, presję czasu, biurokratyzację pracy oraz konieczność jednoczesnego realizowania wielu zadań. Tego rodzaju napięcie nie wynika wyłącznie z indywidualnych trudności osoby, lecz z organizacji środowiska pracy i charakteru oczekiwań stawianych pracownikowi. W odniesieniu do nauczycieli ma to szczególne znaczenie, ponieważ ich aktywność zawodowa obejmuje nie tylko działania dydaktyczne, ale również opiekuńcze, wychowawcze, diagnostyczne i dokumentacyjne (Strutyńska, 2022).

Na uwagę zasługuje również podział na stres normatywny i sytuacyjny. Pierwszy z nich towarzyszy naturalnym zmianom rozwojowym i etapom życia, które wymagają przystosowania do nowych warunków. Drugi wiąże się z konkretnymi wydarzeniami lub okolicznościami odbiegającymi od codziennej rutyny. Rozróżnienie to pozwala lepiej zrozumieć, że nie każde napięcie ma charakter patologiczny lub destrukcyjny. Część doświadczeń stresowych jest nieodłącznym elementem rozwoju oraz aktywności zawodowej, a ich znaczenie zależy od tego, czy jednostka dysponuje odpowiednimi zasobami do skutecznej adaptacji i odzyskiwania równowagi psychicznej (Heszen, 2013).

Współczesne ujęcia stresu akcentują jego wielowymiarowość. Oznacza to, że zjawisko to może przejawiać się jednocześnie na poziomie emocjonalnym, poznawczym, somatycznym i behawioralnym. Osoba doświadczająca stresu może odczuwać niepokój, drażliwość i napięcie, ale także trudności z koncentracją, pogorszenie jakości decyzji, zmęczenie organizmu czy zmianę sposobu reagowania na innych ludzi. Takie ujęcie jest szczególnie przydatne w badaniach nad stresem zawodowym nauczycieli, ponieważ pozwala analizować nie tylko jego źródła, ale także szerokie spektrum konsekwencji wpływających na jakość wykonywanej pracy oraz relacje z uczniami, rodzicami i współpracownikami (Szczygieł, 2020).



Definiując stres, należy więc ujmować go nie jako pojedynczy bodziec albo prostą reakcję organizmu, lecz jako dynamiczny proces powstający w relacji między człowiekiem a środowiskiem. Proces ten obejmuje ocenę sytuacji, uruchomienie mechanizmów adaptacyjnych oraz zmaganie się z wymaganiami, które mogą być postrzegane jako wyzwanie, zagrożenie lub strata. Takie rozumienie stresu stanowi właściwy punkt wyjścia do dalszej analizy jego skutków oraz uwarunkowań obecnych w pracy nauczycieli specjalistów zatrudnionych w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych (Heszen, 2013).

1.2. Psychofizjologiczne i społeczne skutki długotrwałego stresu

Długotrwały stres należy do tych zjawisk psychologicznych, które wywierają wielokierunkowy wpływ na funkcjonowanie człowieka. Nie ogranicza się on do chwilowego napięcia emocjonalnego ani do przejściowego obniżenia samopoczucia, lecz obejmuje stopniowo narastające zmiany w zakresie regulacji biologicznej, kondycji psychicznej, sposobu myślenia i jakości relacji społecznych. Z perspektywy psychologii zdrowia przewlekły stres oznacza stan długotrwałego zakłócenia równowagi pomiędzy wymaganiami otoczenia a możliwościami adaptacyjnymi jednostki, który prowadzi do utrzymywania się podwyższonego pobudzenia i nadmiernego obciążenia zasobów organizmu. Tak rozumiane zjawisko ma szczególne znaczenie w analizie zawodów opartych na stałym kontakcie z innymi ludźmi, ponieważ tam napięcie emocjonalne oraz odpowiedzialność społeczna często występują równocześnie i przez długi czas pozostają na wysokim poziomie (Heszen, 2013).

Pod wpływem przewlekłego stresu dochodzi do utrzymującej się aktywizacji układów odpowiedzialnych za reakcję alarmową organizmu. W warunkach krótkotrwałego obciążenia mechanizm ten pełni funkcję adaptacyjną, ponieważ mobilizuje do działania, zwiększa czujność i przygotowuje organizm do poradzenia sobie z trudnością. Kiedy jednak pobudzenie utrzymuje się przez wiele tygodni lub miesięcy, stopniowo przestaje mieć charakter ochronny i zaczyna prowadzić do przeciążenia biologicznego. Organizm funkcjonuje wówczas w stanie ciągłej gotowości, co osłabia zdolność regeneracji, pogarsza tolerancję wysiłku oraz zwiększa podatność na zmęczenie. W literaturze psychologicznej i medycznej podkreśla się, że właśnie przewlekłość reakcji stresowej, a nie samo jednorazowe napięcie, stanowi główny czynnik ryzyka dla zdrowia psychofizycznego człowieka (Heszen, 2013).



Jednym z najczęściej opisywanych skutków psychofizjologicznych długotrwałego stresu są zaburzenia funkcjonowania układu nerwowego i hormonalnego. Długotrwałe pobudzenie osi stresu sprzyja utrzymywaniu się napięcia mięśniowego, trudnościom w odprężeniu, drażliwości oraz nadmiernej reaktywności emocjonalnej. Osoba przeciążona stresem częściej doświadcza problemów ze snem, ma trudności z zasypianiem, budzi się w nocy lub nie uzyskuje poczucia odpoczynku mimo odpowiedniej długości snu. W efekcie obniża się zdolność koncentracji, pogarsza się jakość pamięci operacyjnej oraz zmniejsza odporność na kolejne obciążenia. Długotrwałe napięcie wpływa więc nie tylko na samopoczucie, lecz także na podstawowe procesy odpowiedzialne za codzienne funkcjonowanie poznawcze i wykonawcze (Heszen, 2013).

Przewlekły stres wiąże się także z szeregiem objawów somatycznych. Do najczęściej wymienianych należą bóle głowy, wzmożone napięcie karku i pleców, dolegliwości żołądkowo-jelitowe, wahania apetytu, kołatanie serca oraz przewlekłe uczucie wyczerpania. Objawy te nie muszą od razu przyjmować postaci poważnej choroby, ale już na etapie wczesnych sygnałów mogą znacząco obniżać jakość życia oraz utrudniać efektywne wykonywanie codziennych obowiązków. W piśmiennictwie medycznym zwraca się ponadto uwagę na związek przewlekłego stresu z podwyższonym ryzykiem zaburzeń sercowo-naczyniowych, osłabieniem odporności i większą podatnością na różne schorzenia somatyczne. Oznacza to, że stres przewlekły może mieć charakter cichego, lecz systematycznie narastającego czynnika destrukcyjnego dla zdrowia całego organizmu (Heszen-Celińska i Sęk, 2020).

Skutki długotrwałego stresu szczególnie wyraźnie ujawniają się w sferze psychicznej. W pierwszym etapie dominują zwykle wzrost napięcia, rozdrażnienie, niepokój i poczucie przeciążenia. Z czasem mogą pojawiać się trudności w regulacji emocji, większa impulsywność, spadek cierpliwości oraz narastające poczucie bezradności. U wielu osób przewlekłe obciążenie prowadzi do obniżenia nastroju, utraty satysfakcji z wykonywanych zadań, poczucia przytłoczenia obowiązkami i osłabienia motywacji. Jeżeli taki stan utrzymuje się długo, może sprzyjać rozwojowi zaburzeń lękowych, depresyjnych lub innych form kryzysu psychicznego. W tym sensie przewlekły stres nie jest jedynie chwilowym dyskomfortem emocjonalnym, ale jednym z istotnych predyktorów pogorszenia zdrowia psychicznego i dobrostanu jednostki (Heszen, 2013; Medycyna Praktyczna, 2022).

Długotrwały stres może mieć związek na funkcjonowanie poznawcze. Osoba przeciążona doświadcza trudności z selekcją informacji, utrzymaniem uwagi oraz sprawnym podejmowaniem decyzji. Częściej popełnia błędy, ma problemy z planowaniem działań



i szybciej wyczerpuje zasoby potrzebne do kontrolowania własnych reakcji. Utrzymujące się napięcie zawęża perspektywę poznawczą, przez co łatwiej dochodzi do koncentracji na zagrożeniach, pomijania pozytywnych aspektów sytuacji oraz pesymistycznej interpretacji zdarzeń. W efekcie człowiek może coraz częściej postrzegać rzeczywistość jako nadmiernie obciążającą, nawet wtedy, gdy niektóre trudności mają charakter przejściowy. Mechanizm ten sprzyja utrwalaniu błędnego koła stresu, ponieważ pogorszona ocena własnych możliwości dodatkowo nasila poczucie zagrożenia i osłabia gotowość do podejmowania działań zaradczych (Heszen, 2013).

Ważnym następstwem przewlekłego stresu jest także zmiana zachowania. U części osób pojawia się wycofanie, spadek aktywności, ograniczenie kontaktów z innymi i unikanie dodatkowych zadań. U innych dominować może drażliwość, nadmierna reaktywność, skłonność do konfliktów oraz obniżona tolerancja frustracji. Zdarza się również, że przewlekłe napięcie prowadzi do utrwalania niekorzystnych sposobów regulacji emocji, takich jak przejadanie się, zaniedbywanie odpoczynku, ograniczanie aktywności fizycznej czy trudności w zachowaniu higieny życia codziennego. W literaturze poświęconej zdrowiu psychicznemu podkreśla się, że właśnie behawioralne konsekwencje stresu nierzadko stanowią ogniwo pośredniczące między przeciążeniem psychicznym a pogarszaniem się kondycji fizycznej oraz społecznej jednostki (Heszen-Celińska i Sęk, 2020).

W sferze społecznej przewlekły stres osłabia jakość relacji interpersonalnych. Osoba trwale przeciążona ma zwykle mniej cierpliwości, gorzej odczytuje sygnały społeczne i szybciej reaguje napięciem na zachowania innych ludzi. Może to prowadzić do częstszych nieporozumień, konfliktów oraz ograniczenia gotowości do współpracy. Długotrwałe obciążenie sprzyja także wycofaniu z relacji, ponieważ człowiek pozbawiony energii częściej rezygnuje z aktywności społecznej i unika kontaktów, które wymagają dodatkowego zaangażowania emocjonalnego. Tego rodzaju mechanizm jest szczególnie niebezpieczny, ponieważ osłabienie więzi społecznych oznacza jednocześnie ograniczenie jednego z najważniejszych zasobów ochronnych, jakim jest wsparcie ze strony innych osób (Heszen-Celińska i Sęk, 2020).

W środowisku zawodowym skutki długotrwałego stresu obejmują spadek efektywności, pogorszenie zaangażowania oraz obniżenie satysfakcji z pracy. W zawodach pomocowych i edukacyjnych przewlekłe napięcie bardzo często wiąże się z wyczerpaniem emocjonalnym, poczuciem nadmiernej odpowiedzialności oraz stopniową utratą przekonania o sensie własnych działań. Z tego względu przewlekły stres jest uznawany za jeden z podstawowych mechanizmów prowadzących do wypalenia zawodowego. W odniesieniu do



nauczycieli problem ten ma znaczenie szczególne, ponieważ ich aktywność wymaga jednoczesnego angażowania kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Jeżeli zasoby te nie są systematycznie odbudowywane, stres przestaje być mobilizatorem, a zaczyna pełnić funkcję czynnika destabilizującego pracę i relacje zawodowe (Szempruch i Cieśleńska, 2021; Hreciński, 2016).

Społeczne skutki przewlekłego stresu nie ograniczają się do miejsca pracy. Długotrwałe przeciążenie bardzo często przenosi się na funkcjonowanie rodzinne i pozazawodowe. Osoba trwale napięta może mieć mniejszą gotowość do rozmowy, trudniej reagować spokojnie na codzienne trudności i częściej doświadczać zmęczenia relacyjnego. Obniżenie zasobów emocjonalnych sprzyja spłyceciu kontaktów, osłabieniu zaangażowania w życie rodzinne oraz zmniejszeniu satysfakcji z pełnionych ról społecznych. W konsekwencji przewlekły stres zaburza nie tylko samopoczucie jednostki, lecz także jakość jej funkcjonowania w podstawowych systemach społecznych. Właśnie dlatego w psychologii zdrowia akcentuje się potrzebę analizowania stresu jako zjawiska przekraczającego granice pojedynczego doświadczenia i wpływającego na cały układ relacji, w którym człowiek uczestniczy (Heszen-Celińska i Sęk, 2020).

Szczególnego znaczenia nabiera to w odniesieniu do profesji nauczycielskiej, ponieważ jest to zawód oparty na stałej obecności drugiego człowieka i konieczności pozostawania w relacji. Nauczyciel przeciążony długotrwałym stresem może mieć ograniczoną zdolność do empatycznego reagowania, większą trudność w zachowaniu spokoju oraz słabszą gotowość do podejmowania działań wymagających cierpliwości i elastyczności. Odbija się to zarówno na jakości kontaktu z uczniami, jak i na współpracy z rodzicami oraz zespołem specjalistów. Z perspektywy szkoły oznacza to, że skutki stresu jednostkowego mogą stopniowo przyjmować charakter organizacyjny i wpływać na klimat pracy całego środowiska edukacyjnego. Analiza psychofizjologicznych i społecznych następstw przewlekłego stresu staje się więc niezbędna dla zrozumienia mechanizmów obciążenia zawodowego nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami (Szczygiel, 2020; Strutyńska, 2022).

1.3. Czynniki stresogenne w pracy nauczyciela

Praca nauczyciela należy do zawodów, w których obciążenie psychiczne ma charakter stały i wielowymiarowy. Wynika to z konieczności jednoczesnego realizowania zadań



dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i organizacyjnych, a także z pozostawania w nieustannej relacji z uczniami, rodzicami, współpracownikami oraz przedstawicielami instytucji zewnętrznych. W literaturze podkreśla się, że stres zawodowy nauczycieli nie jest skutkiem jednego wybranego problemu, lecz konsekwencją nakładania się wielu stresorów, które mogą mieć charakter indywidualny, interpersonalny oraz organizacyjny. Z tego względu analiza czynników stresogennych w pracy nauczyciela wymaga uwzględnienia całego środowiska zawodowego, a nie wyłącznie pojedynczych sytuacji trudnych (Szczygieł, 2020).

Jednym z podstawowych źródeł stresu w pracy nauczyciela jest nadmiar obowiązków. Współczesna szkoła stawia przed nauczycielem znacznie szersze wymagania niż tylko prowadzenie zajęć. Oczekuje się od niego przygotowywania dokumentacji, monitorowania postępów uczniów, współpracy z rodzicami, udziału w zebraniach, realizowania działań wychowawczych, dostosowywania metod pracy do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych oraz reagowania na bieżące trudności pojawiające się w klasie. Tak rozbudowany zakres zadań sprzyja przeciążeniu, zwłaszcza wtedy, gdy obowiązki te są wykonywane pod presją czasu i przy ograniczonych możliwościach regeneracji. W badaniach poświęconych nauczycielom właśnie nadmierna liczba zadań i ich kumulacja należą do najczęściej wskazywanych źródeł stresu zawodowego (Szczygieł, 2020; Strutyńska, 2022).

Istotnym czynnikiem stresogennym jest również presja odpowiedzialności. Nauczyciel odpowiada nie tylko za przekazywanie wiedzy, lecz także za bezpieczeństwo uczniów, atmosferę procesu edukacyjnego, wspieranie rozwoju społecznego oraz reagowanie na problemy wychowawcze i emocjonalne dzieci oraz młodzieży. Odpowiedzialność ta ma szczególnie ciężar psychiczny, ponieważ jej skutki są rozłożone w czasie i często trudno je jednoznacznie ocenić. Nauczyciel funkcjonuje więc w sytuacji, w której oczekuje się od niego skuteczności, empatii, opanowania i gotowości do interweniowania, nawet wtedy, gdy nie otrzymuje wystarczającego wsparcia instytucjonalnego. Taka asymetria między zakresem odpowiedzialności a realnymi zasobami zwiększa ryzyko przeciążenia emocjonalnego (Humeniuk i in., 2017).

Kolejnym obszarem silnie powiązanim ze stresem zawodowym są trudności relacyjne. Praca nauczyciela opiera się na intensywnym kontakcie z ludźmi, co oznacza konieczność stałego zarządzania emocjami własnymi i cudzymi. Źródłem napięcia mogą być konflikty z uczniami, nieprzewidywalność zachowań w klasie, opór wobec wymagań szkolnych, brak współpracy ze strony rodziców, a także napięcia w zespole nauczycielskim. Im większa liczba relacji wymagających jednoczesnej troski i kontroli, tym wyższe obciążenie psychiczne. W zawodzie nauczyciela trudność polega ponadto na tym, że relacje te



rzadko są neutralne emocjonalnie, ponieważ dotyczą oceniania, wychowania, granic, odpowiedzialności i oczekiwań społecznych, co sprzyja chronicznemu napięciu interpersonalnemu (Szczygieł, 2020).

W literaturze przedmiotu bardzo często akcentuje się znaczenie warunków organizacyjnych szkoły. Nauczyciel funkcjonuje w strukturze instytucjonalnej, która wyznacza tempo pracy, zakres formalnych obowiązków, sposób kontroli oraz poziom autonomii zawodowej. Stresogennie działa przede wszystkim niejednoznaczność roli, częste zmiany przepisów, rozbudowana sprawozdawczość, presja terminów oraz poczucie ograniczonego wpływu na decyzje dotyczące organizacji pracy. Jeżeli nauczyciel doświadcza przekonania, że wymagania stale rosną, a jego realna sprawczość pozostaje niewielka, zwiększa się ryzyko frustracji i obniżenia zaangażowania zawodowego. Z badań wynika, że czynniki organizacyjne stanowią ważne i trwałe źródło stresu w środowisku szkolnym (Szczygieł, 2020; Syper-Jędrzejak, 2022).

Dodatkowym obciążeniem jest konieczność ciągłego dostosowywania pracy do rosnącego zróżnicowania potrzeb uczniów. W szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych nauczyciel coraz częściej pracuje z grupą bardzo niejednorodną pod względem możliwości poznawczych, tempa uczenia się, kompetencji społecznych, stanu emocjonalnego oraz potrzeb rozwojowych. Taka sytuacja wymaga nie tylko elastyczności dydaktycznej, ale także stałego monitorowania przebiegu lekcji, modyfikowania metod pracy oraz indywidualizacji wymagań. Dla nauczycieli specjalistów, którzy dodatkowo wspierają uczniów z niepełnosprawnościami, oznacza to konieczność funkcjonowania w warunkach podwyższonej odpowiedzialności i dużej uważności na niestandardowe potrzeby edukacyjne. To właśnie złożoność tych zadań może prowadzić do poczucia stałego przeciążenia (Mróz, 2024).

Znaczącym stresorem pozostaje także niedostateczne wsparcie społeczne i instytucjonalne. Nauczyciel, który nie ma poczucia współpracy ze strony dyrekcji, innych specjalistów lub rodziców, częściej doświadcza osamotnienia w radzeniu sobie z problemami zawodowymi. Brak konstruktywnej komunikacji, ograniczona możliwość konsultowania trudności oraz niska dostępność realnej pomocy wzmacniają poczucie przeciążenia i obniżają odporność psychiczną. W badaniach nad dobrostanem nauczycieli wielokrotnie wykazywano, że wsparcie ze strony środowiska pracy pełni funkcję ochronną, natomiast jego brak sprzyja narastaniu stresu i wyczerpania. Oznacza to, że nawet wysokie kompetencje zawodowe nie wystarczają, gdy nauczyciel stale doświadcza izolacji w obliczu trudnych sytuacji (Mróz, 2024; Strutyńska, 2022).



Do ważnych czynników stresogennych należy także społeczna ekspozycja zawodu nauczyciela. Jest to profesja stale oceniana przez innych, zarówno w sposób formalny, jak i nieformalny. Nauczyciel podlega obserwacji ze strony uczniów, rodziców, dyrekcji oraz współpracowników, a efekty jego pracy są regularnie komentowane i porównywane. Ciągła obecność oceny może prowadzić do wzmożonej samokontroli, napięcia i lęku przed popełnieniem błędu. Problem ten nasila się wtedy, gdy oczekiwania społeczne wobec nauczyciela są wysokie, natomiast prestiż zawodu i poczucie uznania nie stanowią adekwatnego wzmocnienia dla podejmowanego wysiłku. W takiej sytuacji stres wiąże się nie tylko z codziennymi zadaniami, ale również z trwałym poczuciem bycia pod presją oceny społecznej (Humeniuk i in., 2017; Strutyńska, 2022).

W przypadku nauczycieli specjalistów szczególne znaczenie mają obciążenia emocjonalne wynikające z pracy z uczniami wymagającymi intensywnego wsparcia. Kontakt z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami, trudnościami rozwojowymi lub zaburzeniami zachowania wymaga dużego zaangażowania, cierpliwości i uważności. Jednocześnie nauczyciel specjalista może doświadczać napięcia związanego z koniecznością godzenia oczekiwań szkoły, rodziny i potrzeb samego ucznia. Trudne emocjonalnie sytuacje, ograniczona przewidywalność efektów pracy oraz świadomość odpowiedzialności za proces wspierania rozwoju ucznia sprawiają, że obciążenie to ma często charakter chroniczny. Z tego względu źródła stresu w tej grupie zawodowej są nie tylko liczne, ale również silnie nasyczone emocjonalnie (Mróz, 2024).

Nie bez znaczenia pozostają również zmiany społeczne i kulturowe oddziałujące na szkołę jako instytucję. Współczesny nauczyciel funkcjonuje w rzeczywistości dynamicznych przemian edukacyjnych, wzrostu oczekiwań wobec jakości pracy szkoły oraz narastającej złożoności problemów rozwojowych i społecznych uczniów. Oznacza to konieczność ciągłego doskonalenia się, aktualizowania kompetencji i adaptowania do nowych warunków działania. Sama potrzeba rozwoju zawodowego nie musi być źródłem napięcia, jednak staje się nim wtedy, gdy towarzyszy jej presja szybkiego dostosowania przy jednoczesnym przeciążeniu innymi obowiązkami. W takich warunkach stres zawodowy wynika nie z jednej wyjątkowej trudności, lecz z długotrwałego funkcjonowania w środowisku permanentnej zmiany (Kwiatkowski, 2021).

Analizując czynniki stresogenne w pracy nauczyciela, należy zatem przyjąć perspektywę wieloczynnikową. Źródłem napięcia są zarówno wymagania formalne i organizacyjne, jak i obciążenia emocjonalne, relacyjne oraz społeczne. Szczególnie istotne jest to, że czynniki te nie działają w izolacji, lecz wzajemnie się wzmacniają. Nadmiar



obowiązków może osłabiać cierpliwość w relacjach, brak wsparcia może zwiększać poczucie odpowiedzialności, a presja oceny społecznej może utrudniać regenerację psychiczną po codziennych trudnościach. Taki obraz stresu zawodowego dobrze wyjaśnia, dlaczego profesja nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela specjalisty pracującego z uczniami z niepełnosprawnościami, wymaga szczególnej troski o zasoby psychiczne oraz skuteczne strategie radzenia sobie z obciążeniem (Szczygieł, 2020; Mróz, 2024).

1.4. Specyfika pracy nauczycieli specjalistów z uczniami z niepełnosprawnościami w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych

Praca nauczycieli specjalistów z uczniami z niepełnosprawnościami zajmuje szczególne miejsce w systemie edukacji, ponieważ łączy wymagania właściwe dla profesji pedagogicznej z zadaniami wynikającymi z konieczności diagnozowania potrzeb, planowania wsparcia oraz współtworzenia warunków umożliwiających uczniowi pełne uczestnictwo w życiu szkoły. Nie jest to więc aktywność ograniczona do bezpośredniego kontaktu z uczniem, ale forma pracy rozpięta pomiędzy oddziaływaniem dydaktycznym, terapeutycznym, wychowawczym i organizacyjnym. Taka wielozadaniowość sprawia, że rola nauczyciela specjalisty ma charakter szczególnie złożony, a jej realizacja wymaga wysokich kompetencji merytorycznych, interpersonalnych i adaptacyjnych (Osińska, 2019; Bobik, 2024).

W polskim systemie oświaty uczniowie z niepełnosprawnościami mogą korzystać z różnych form kształcenia, w tym z edukacji w szkołach integracyjnych oraz ogólnodostępnych. Oznacza to, że wsparcie specjalistyczne musi być organizowane w zróżnicowanych warunkach instytucjonalnych, które różnią się stopniem przygotowania kadry, dostępnością zasobów, tradycją pracy zespołowej i poziomem organizacyjnego uporządkowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Już sam ten fakt wskazuje, że specyfika pracy nauczyciela specjalisty nie może być analizowana w oderwaniu od typu placówki oraz modelu edukacji, w jakim funkcjonuje uczeń z niepełnosprawnością (Bednarz, 2020; Pachowicz, 2020).

Szkoła integracyjna z założenia tworzona jest jako środowisko bardziej przygotowane do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Oznacza to zwykle większą obecność specjalistów, bardziej wyraźną kulturę współpracy oraz organizację procesu kształcenia uwzględniającą konieczność indywidualizacji oddziaływań. Nauczyciel specjalista



działa tam częściej w strukturze, która formalnie i praktycznie przewiduje jego obecność jako elementu codziennego funkcjonowania szkoły. Nie eliminuje to trudności, ale sprawia, że zadania specjalisty są wyraźniej osadzone w modelu organizacyjnym placówki i mniej zależne od doraźnej improwizacji niż w wielu szkołach ogólnodostępnych (Pachowicz, 2020; Orlikowska, 2018).

W szkołach ogólnodostępnych sytuacja bywa bardziej złożona, ponieważ obecność uczniów z niepełnosprawnościami rozwija się równolegle z procesem stopniowego dostosowywania instytucji do idei edukacji włączającej. W takich warunkach nauczyciel specjalista bardzo często staje się nie tylko osobą wspierającą ucznia, lecz także kimś, kto organizuje współpracę, wyjaśnia role poszczególnych członków zespołu, pomaga nauczycielom przedmiotowym w interpretowaniu potrzeb ucznia i współtworzy praktyczne rozwiązania możliwe do wdrożenia w realiach codziennej pracy szkoły. Oznacza to, że zakres jego zadań poszerza się o funkcje koordynacyjne i mediacyjne, które nie zawsze są dostatecznie zauważane lub organizacyjnie zabezpieczone (Bartuś, 2023; Bobik, 2024).

Specyfika pracy nauczyciela specjalisty wynika także z tego, że jego działania są silnie zakorzenione w relacji z indywidualnymi potrzebami konkretnego ucznia. Uczeń z niepełnosprawnością nie stanowi jednorodnej kategorii, ponieważ różnice dotyczą rodzaju trudności, poziomu funkcjonowania poznawczego, możliwości komunikacyjnych, stopnia samodzielności, tempa uczenia się i potrzeb emocjonalno-społecznych. Oznacza to, że specjalista nie może opierać się na jednolitym schemacie postępowania, lecz musi stale dostosowywać metody pracy, sposób komunikacji, formy wsparcia oraz zakres współpracy z innymi nauczycielami. Ta konieczność ciągłej indywidualizacji zwiększa odpowiedzialność zawodową i czyni pracę bardziej wymagającą niż realizowanie zadań według stabilnego, powtarzalnego wzoru (Osińska, 2019; Orlikowska, 2018).

Istotnym elementem tej specyfiki jest wielospecjalistyczny charakter oddziaływań. Nauczyciel specjalista nie funkcjonuje samodzielnie, lecz w sieci współpracy obejmującej wychowawcę, nauczycieli przedmiotowych, psychologa, pedagoga, terapeutę, dyrektora oraz rodziców ucznia. Jakość jego pracy zależy więc nie tylko od kompetencji własnych, ale również od zdolności budowania porozumienia między osobami reprezentującymi różne perspektywy oraz różny poziom wiedzy o niepełnosprawności. W praktyce szkolnej oznacza to konieczność uzgadniania celów, tłumaczenia zaleceń, rozwiązywania napięć i dbałości o spójność oddziaływań. Właśnie ten relacyjno-zespołowy wymiar sprawia, że praca nauczyciela specjalisty jest silnie nasycona zadaniami komunikacyjnymi i organizacyjnymi (Bobik, 2024; Bartuś, 2023).



Dodatkowe obciążenie wiąże się z rolą formalną pedagoga specjalnego i innych specjalistów w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zmiany prawne wprowadzone od roku szkolnego 2022/2023 doprecyzowały obecność pedagoga specjalnego w szkołach niespecjalnych oraz określiły jego zadania, obejmujące między innymi współpracę przy rozpoznawaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, wspieranie nauczycieli, udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom i nauczycielom oraz przedstawianie radzie pedagogicznej propozycji działań w zakresie doskonalenia zawodowego. Formalne określenie zadań porządkuje status zawodowy specjalisty, ale jednocześnie zwiększa zakres oczekiwań wobec niego i wzmacnia odpowiedzialność za jakość organizowanego wsparcia (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r.; Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2022).

Nauczyciel specjalista funkcjonuje ponadto na styku dwóch porządków. Z jednej strony powinien dbać o realne dobro i rozwój ucznia, z drugiej musi poruszać się w ramach procedur, dokumentacji i formalnych wymogów szkoły. Taka podwójność bywa źródłem trudności, ponieważ działania najbardziej potrzebne z perspektywy ucznia nie zawsze dają się łatwo wpisać w rytm organizacyjny placówki. Specjalista musi więc nieustannie równoważyć to, co merytorycznie zasadne, z tym, co instytucjonalnie możliwe. W szkołach ogólnodostępnych napięcie to może być silniejsze niż w placówkach integracyjnych, ponieważ struktury wsparcia nie zawsze są tam równie stabilne i przewidywalne (Bartus, 2023; Bednarz, 2020).

Specyfika tej pracy ma również wyraźny wymiar emocjonalny. Towarzyszenie uczniowi z niepełnosprawnością w procesie edukacyjnym oznacza częsty kontakt z trudnościami, ograniczeniami, niepewnością efektów oraz koniecznością reagowania na napięcia obecne w relacji szkoła–rodzina. Nauczyciel specjalista bywa osobą pierwszego kontaktu w sytuacjach kryzysowych, a zarazem uczestnikiem rozmów wymagających taktu, cierpliwości i wysokiej odporności psychicznej. Emocjonalna intensywność tej pracy nie wynika wyłącznie z samych potrzeb ucznia, ale także z odpowiedzialności za jakość wsparcia i z konieczności utrzymywania konstruktywnej postawy nawet wtedy, gdy rezultaty oddziaływań pojawiają się powoli lub są trudne do jednoznacznego uchwycenia (Orlikowska, 2018; Plichta, 2014).

Na charakter pracy nauczycieli specjalistów wpływa też fakt, że są oni uczestnikami szerszej zmiany kultury edukacyjnej. Edukacja włączająca nie sprowadza się do obecności ucznia z niepełnosprawnością w budynku szkoły, ale wymaga przebudowy sposobu myślenia o dostępności, współpracy, indywidualizacji oraz prawie każdego ucznia do pełnego



uczestnictwa w procesie kształcenia. Nauczyciel specjalista staje się zatem nie tylko wykonawcą konkretnych zadań, lecz także nośnikiem zmiany organizacyjnej i aksjologicznej. Oznacza to konieczność działania w przestrzeni, w której oczekuje się od niego profesjonalnego wsparcia ucznia, ale również inicjowania refleksji całego środowiska szkolnego nad jakością edukacji dostępnej dla wszystkich (Sakowicz-Boboryko, Otapowicz, 2024; Bobik, 2024).

Właśnie dlatego praca nauczyciela specjalisty w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych ma charakter odmienny od wielu innych ról pedagogicznych. Łączy bezpośrednie wsparcie ucznia, współpracę zespołową, zadania diagnostyczne, organizacyjne i konsultacyjne, a także konieczność nieustannego dostosowywania działań do zmiennych warunków instytucjonalnych. Jej złożoność jest szczególnie widoczna wtedy, gdy szkoła nie dysponuje jeszcze w pełni ugruntowanym modelem współpracy lub gdy ciężar wdrażania rozwiązań inkluzyjnych spoczywa w dużej mierze na pojedynczych specjalistach. Taka specyfika pracy stanowi ważne tło dla analizy stresu zawodowego, ponieważ pokazuje, że napięcie doświadczane przez tę grupę nie wynika wyłącznie z liczby obowiązków, lecz z wyjątkowej wielowarstwowości pełnionej roli zawodowej (Bartuś, 2023; Plichta, 2014).

1.5. Strategie radzenia sobie ze stresem w pracy nauczyciela

Strategie radzenia sobie ze stresem stanowią jeden z kluczowych obszarów badań nad funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli, ponieważ pozwalają wyjaśnić, dlaczego osoby pracujące w podobnych warunkach nie doświadczają napięcia w jednakowym stopniu i nie ponoszą takich samych konsekwencji psychicznych. W psychologii przyjmuje się, że radzenie sobie ze stresem nie oznacza jedynie doraźnego obniżania napięcia, lecz obejmuje całokształt poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych działań podejmowanych przez jednostkę w celu opanowania sytuacji ocenianej jako trudna, obciążająca lub przekraczająca zasoby.

W odniesieniu do pracy nauczyciela zagadnienie to ma znaczenie szczególne, ponieważ środowisko szkolne generuje liczne wymagania o charakterze organizacyjnym, społecznym i emocjonalnym, a skuteczność reagowania na te wymagania wpływa zarówno na dobrostan samego nauczyciela, jak i na jakość jego pracy pedagogicznej (Heszen, 2013; Heszen-Celińska i Sęk, 2020).

Współczesne ujęcia radzenia sobie ze stresem wywodzą się przede wszystkim z koncepcji transakcyjnej, w której podkreśla się, że człowiek nie reaguje mechanicznie na



sam stresor, lecz na własną ocenę sytuacji i swoich możliwości poradzenia sobie z nią. Oznacza to, że strategie radzenia sobie mają charakter procesualny i zależą od tego, czy dana sytuacja jest postrzegana jako możliwa do zmiany, czy raczej jako taka, którą trzeba psychicznie przetrwać i emocjonalnie opracować. W tym sensie radzenie sobie nie jest cechą stałą, lecz zbiorem działań uruchamianych w określonych warunkach życiowych i zawodowych. Dla nauczycieli ma to znaczenie praktyczne, ponieważ ich strategie mogą zmieniać się wraz z doświadczeniem, poziomem wsparcia, rodzajem szkoły oraz nasileniem codziennych obciążeń (Heszen, 2013; Drabina-Różewicz, 2022).

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych podziałów strategii radzenia sobie jest rozróżnienie na strategie skoncentrowane na problemie oraz strategie skoncentrowane na emocjach. Pierwsza grupa obejmuje działania nakierowane na rozpoznanie trudności, poszukiwanie informacji, planowanie, podejmowanie decyzji i aktywne modyfikowanie sytuacji stresowej. Druga dotyczy takich sposobów reagowania, które służą obniżeniu napięcia emocjonalnego, na przykład poprzez regulację przeżyć, reinterpretację sytuacji, dystansowanie się lub poszukiwanie ukojenia. W literaturze psychologicznej podkreśla się, że żadna z tych grup nie jest sama w sobie jednoznacznie dobra lub zła, ponieważ ich użyteczność zależy od rodzaju sytuacji oraz od tego, czy stresor poddaje się realnej zmianie. W zawodzie nauczyciela szczególnie cenne okazuje się elastyczne łączenie obu typów strategii, ponieważ nie wszystkie źródła napięcia mogą zostać usunięte jedynie przez działanie zadaniowe (Heszen, 2013; Heszen-Celińska i Sęk, 2020).

W badaniach nad nauczycielami często wykorzystuje się także trójkopodział obejmujący styl skoncentrowany na zadaniu, styl skoncentrowany na emocjach oraz styl skoncentrowany na unikaniu. Styl zadaniowy polega na aktywnym podejściu do problemu i sprzyja podejmowaniu działań organizujących sytuację trudną. Styl emocjonalny wiąże się z koncentrowaniem uwagi na własnych przeżyciach, napięciu, poczuciu krzywdy lub bezradności, przez co może nasilać subiektywne odczuwanie obciążenia (Heszen, 2013; Heszen-Celińska i Sęk, 2020).

Styl unikowy obejmuje natomiast odsuwanie myśli o problemie, angażowanie się w czynności zastępcze albo szukanie rozproszenia w kontaktach towarzyskich. Analizy prowadzone na nauczycielach wskazują, że dominacja stylu zadaniowego wiąże się zwykle z korzystniejszym funkcjonowaniem zawodowym, podczas gdy przewaga reakcji emocjonalnych i unikowych może sprzyjać przeciążeniu i wyczerpaniu psychicznemu (Kwiatkowski, 2018; Boczowska, 2022).



Strategie radzenia sobie ze stresem w pracy nauczyciela nie ograniczają się jednak do prostych klasyfikacji teoretycznych. W codziennym funkcjonowaniu przyjmują postać konkretnych zachowań, takich jak planowanie działań, porządkowanie obowiązków, konsultowanie problemów z innymi specjalistami, szukanie wsparcia u współpracowników, korzystanie z doświadczenia bardziej kompetentnych osób czy świadome ograniczanie przeciążenia przez lepszą organizację dnia pracy. Tego rodzaju strategie wzmacniają poczucie wpływu oraz pozwalają nauczycielowi odzyskać choć częściową kontrolę nad sytuacją zawodową. Z badań i przeglądów poświęconych nauczycielom wynika, że właśnie wsparcie społeczne, współpraca i możliwość dzielenia odpowiedzialności należą do najważniejszych zasobów chroniących przed negatywnymi skutkami długotrwałego stresu (Mróz, 2024; Drabina-Różewicz, 2022).

Ważne miejsce zajmują również strategie oparte na regulacji emocji i odbudowywaniu zasobów psychicznych. Należy do nich świadome nazywanie własnych stanów emocjonalnych, czasowe wycofanie z nadmiernie obciążającej sytuacji, poszukiwanie psychicznego dystansu, korzystanie z odpoczynku oraz rozwijanie umiejętności samoregulacji. Strategie te nie eliminują źródła stresu, ale zmniejszają jego intensywność i ułatwiają odzyskanie gotowości do dalszego działania. W profesji nauczycielskiej są one szczególnie istotne, ponieważ praca z ludźmi wymaga zachowania względnej stabilności emocjonalnej nawet wtedy, gdy warunki organizacyjne lub relacyjne nie sprzyjają poczuciu spokoju. Dlatego skuteczne radzenie sobie obejmuje nie tylko rozwiązywanie problemów, ale także ochronę własnych zasobów emocjonalnych przed stopniowym wyczerpaniem (Heszen-Celińska i Sęk, 2020; Mróz, 2024).

W literaturze poświęconej nauczycielom podkreśla się także znaczenie odporności psychicznej i resilience jako zasobów wspierających radzenie sobie ze stresem. Nie chodzi tu o prostą niewrażliwość na trudności, lecz o zdolność adaptacji, odzyskiwania równowagi i utrzymywania zaangażowania mimo doświadczanych obciążeń. Badania nad nauczycielami pokazują, że poziom odczuwanego stresu zależy nie tylko od liczby stresorów, ale także od tego, jakie strategie są uruchamiane oraz czy nauczyciel potrafi przekształcać doświadczenie trudności w zadanie możliwe do opanowania. Związek między resilience a strategiami radzenia sobie ma istotne znaczenie dla pracy nauczycieli specjalistów, ponieważ ich codzienność zawodowa wymaga wysokiej elastyczności, cierpliwości i gotowości do działania w warunkach niepewności efektów (Boczkowska, 2022). Boczkowska posługuje się terminem resilience w oryginalnej formie, ponieważ pojęcie to nie ma jednoznacznego odpowiednika w języku polskim. Autorka rozumie je nie jako stałą cechę osobowości, lecz



jako proces, który kształtuje się w kontakcie z trudnymi sytuacjami w życiu i zależy od kontekstu, w którym żyje i pracuje nauczyciel.

Nie wszystkie strategie radzenia sobie mają jednak charakter ochronny. W badaniach zwraca się uwagę, że część nauczycieli reaguje na stres głównie przez tłumienie emocji, rezygnację, odsuwanie problemu, przeciążanie się dodatkowymi aktywnościami albo rutynowe funkcjonowanie bez rzeczywistej regeneracji. Takie sposoby mogą na krótko obniżać napięcie, ale w dłuższej perspektywie zwiększają ryzyko kumulacji stresu i wyczerpania. Podobnie dzieje się wtedy, gdy nauczyciel skupia się niemal wyłącznie na przeżywaniu trudności i analizowaniu własnego dyskomfortu, nie przechodząc do działań porządkujących sytuację. Dlatego skuteczność strategii powinna być oceniana nie przez ich chwilowy efekt, lecz przez to, czy sprzyjają odzyskiwaniu wpływu, odbudowie zasobów i zachowaniu równowagi psychicznej w dłuższym czasie (Kwiatkowski, 2018; Erenc-Grygoruk, 2016).

W przypadku nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami szczególnego znaczenia nabiera strategia oparta na współpracy. Specyfika ich roli zawodowej sprawia, że samodzielne radzenie sobie z trudnościami jest zwykle mniej skuteczne niż działanie zespołowe, obejmujące konsultacje, wspólne planowanie i wzajemne udzielanie sobie wsparcia. Nauczyciel specjalista funkcjonuje na styku potrzeb ucznia, oczekiwań rodziców, wymagań szkoły oraz ograniczeń organizacyjnych, dlatego jego strategie radzenia sobie muszą często przyjmować postać działań sieciowych, a nie indywidualnych.

Znaczenie ma tu także możliwość korzystania z zasobów środowiska zawodowego, takich jak mentoring, superwizja, wsparcie dyrekcji czy partnerskie relacje z innymi nauczycielami. Im bardziej uporządkowane i wspierające środowisko pracy, tym większa szansa, że strategie nauczyciela będą miały charakter aktywny i konstruktywny, a nie wyłącznie obronny (Mróz, 2024; Drabina-Rózewicz, 2022).

Znaczącą rolę odgrywa również rozwój kompetencji psychospołecznych. Nauczyciel, który posiada większą świadomość własnych reakcji, lepiej rozpoznaje granice przeciążenia, skuteczniej komunikuje potrzeby i potrafi korzystać ze wsparcia, ma większe szanse na stosowanie adaptacyjnych strategii radzenia sobie. W tym sensie radzenie sobie ze stresem nie jest wyłącznie sprawą prywatnej odporności, lecz także efektem przygotowania zawodowego, kultury organizacyjnej szkoły oraz jakości środowiska pracy. Wnioski płynące z badań nad nauczycielami wskazują, że skuteczne przeciwdziałanie stresowi powinno obejmować zarówno wzmacnianie indywidualnych zasobów, jak i budowanie instytucjonalnych



warunków sprzyjających współpracy, refleksji i regeneracji psychicznej (Kwiatkowski, 2018; Mróz, 2024).

Strategie radzenia sobie ze stresem należy więc traktować jako jeden z centralnych elementów funkcjonowania zawodowego nauczyciela. To właśnie one pośredniczą między obciążeniami obecnymi w środowisku pracy a ostatecznym poziomem napięcia, wyczerpania lub dobrostanu.

W przypadku nauczycieli specjalistów ich znaczenie jest jeszcze większe, ponieważ specyfika tej profesji łączy silne zaangażowanie emocjonalne, wysoką odpowiedzialność i konieczność działania w warunkach organizacyjnej zmienności. Analiza strategii radzenia sobie stanowi zatem naturalne i konieczne przejście do dalszych rozważań nad poziomem stresu zawodowego oraz czynnikami, które mogą ten poziom obniżać lub nasilać w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych (Boczkowska, 2022; Mróz, 2024; Kwiatkowski, 2018).

1.6. Wsparcie społeczne i organizacyjne jako czynnik ograniczający stres zawodowy nauczycieli

W analizie stresu zawodowego nauczycieli coraz wyraźniej podkreśla się, że o poziomie przeciążenia nie decyduje wyłącznie liczba i siła stresorów, ale również dostępność zasobów ochronnych. Do najważniejszych z nich zalicza się wsparcie społeczne i organizacyjne, które może osłabiać negatywne skutki napięcia, wzmacniać poczucie bezpieczeństwa oraz ułatwiać podejmowanie działań zaradczych. W środowisku szkolnym wsparcie to ma znaczenie szczególne, ponieważ praca nauczyciela opiera się na intensywnych relacjach interpersonalnych, wysokiej odpowiedzialności i konieczności działania w warunkach częstej zmienności. Z tego względu obecność wspierającego otoczenia nie jest dodatkiem do pracy pedagogicznej, lecz jednym z warunków jej bardziej stabilnego i mniej obciążającego przebiegu (Mróz, 2024; Garbacik, 2018).

Wsparcie społeczne najczęściej rozumiane jest jako dostępność realnej pomocy, życzliwości, zrozumienia i informacji płynących od innych osób. Może ono mieć charakter emocjonalny, informacyjny, instrumentalny oraz wartościujący. W praktyce oznacza to, że nauczyciel może korzystać nie tylko z empatii i akceptacji, ale także z konkretnych wskazówek, współdziałania przy rozwiązywaniu problemów oraz potwierdzania kompetencji zawodowych. Taki zasób ma duże znaczenie psychologiczne, ponieważ osłabia poczucie osamotnienia, zwiększa przekonanie o możliwości poradzenia sobie z trudnością i zmniejsza



prawdopodobieństwo interpretowania każdej sytuacji wymagającej jako osobistej porażki lub zagrożenia. W literaturze poświęconej nauczycielom wsparcie społeczne jest traktowane jako jeden z najważniejszych moderatorów stresu i wypalenia zawodowego (Mróz, 2024; Kocór, 2018).

W środowisku szkolnym szczególne znaczenie ma wsparcie ze strony współpracowników. Nauczyciel funkcjonujący w zespole, w którym możliwe jest dzielenie się doświadczeniem, omawianie trudności i wspólne poszukiwanie rozwiązań, zwykle lepiej radzi sobie z codziennymi obciążeniami niż osoba pozostawiona sama sobie. Relacje koleżeńskie pełnią funkcję ochronną, ponieważ pozwalają odreagować napięcie, uporządkować sposób rozumienia problemu i odzyskać perspektywę niezbędną do podejmowania dalszych działań. W zawodzie nauczyciela, a szczególnie w pracy specjalistycznej, wsparcie zespołu ma wartość nie tylko emocjonalną, ale również praktyczną, gdyż umożliwia konsultowanie decyzji i rozkładanie odpowiedzialności na więcej niż jedną osobę (Mróz, 2024; Wierzejska, 2018).

Nie mniej istotne jest wsparcie organizacyjne, rozumiane jako takie cechy instytucji, które ułatwiają nauczycielowi wykonywanie zadań i ograniczają poczucie chaosu. Należą do nich między innymi przejrzysty podział obowiązków, czytelna komunikacja, przewidywalność procedur, adekwatne planowanie czasu pracy oraz możliwość uzyskania pomocy w sytuacjach trudnych. W literaturze zwraca się uwagę, że nawet wysoka odporność psychiczna nauczyciela może okazać się niewystarczająca, gdy funkcjonuje on w środowisku cechującym się niejednoznacznością ról, nadmiarem biurokracji i brakiem wsparcia ze strony kierownictwa. Oznacza to, że obniżanie stresu zawodowego wymaga nie tylko wzmacniania jednostki, ale także tworzenia bardziej uporządkowanych warunków pracy (Garbacik, 2018; Malisz, 2019).

Szczególną rolę odgrywa tu dyrektor szkoły jako osoba współtworząca kulturę organizacyjną placówki. Sposób zarządzania, styl komunikacji i gotowość do reagowania na trudności nauczycieli ma związek na to, czy szkoła staje się miejscem wzmacniającym zasoby pracowników, czy też środowiskiem zwiększającym przeciążenie. Dyrektor wspierający zespół nie ogranicza się do kontroli wykonania obowiązków, ale buduje klimat współpracy, umożliwia konsultacje, dostrzega realne trudności i tworzy warunki do wspólnego rozwiązywania problemów. Tego rodzaju wsparcie organizacyjne ma znaczenie szczególnie duże w szkołach, w których nauczyciele specjaliści pracują z uczniami o złożonych potrzebach edukacyjnych i emocjonalnych, ponieważ w takich warunkach codzienna praca wymaga sprawnego zaplecza instytucjonalnego (Kocór, 2018; Mróz, 2024).



W przypadku nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami wsparcie społeczne i organizacyjne zyskuje jeszcze szerszy wymiar. Ich praca ma charakter wielospecjalistyczny i wymaga stałej współpracy z nauczycielami przedmiotowymi, wychowawcami, psychologiem, pedagogiem oraz rodzicami ucznia. Gdy współpraca ta przebiega sprawnie i poprawnie, specjalista nie ponosi całego ciężaru odpowiedzialności samodzielnie, lecz funkcjonuje w strukturze, która wzmacnia skuteczność jego działań. Gdy natomiast w szkole dominuje niespójność, niejasność kompetencji i brak komunikacji, stres związany z pracą specjalisty ulega znacznemu nasileniu. Właśnie dlatego jakość współpracy zespołowej należy traktować jako jeden z głównych buforów stresu w edukacji integracyjnej i włączającej (Mróz, 2024; Węglarz-Masłowska, 2023).

Na znaczenie wsparcia wpływa także jego subiektywny wymiar. Nie wystarcza bowiem sama formalna obecność zespołu czy procedur, jeżeli nauczyciel nie ma poczucia, że może realnie skorzystać z pomocy. W psychologii stresu podkreśla się, że równie ważne jak wsparcie otrzymywane jest wsparcie spostrzegane, a więc przekonanie jednostki, że w razie trudności nie pozostanie sama. To właśnie takie przekonanie wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i zmniejsza skłonność do katastroficznego interpretowania problemów zawodowych. Dla nauczyciela specjalisty oznacza to, że klimat zaufania i współpracy w szkole ma znaczenie nie tylko organizacyjne, lecz także głęboko psychologiczne, ponieważ wpływa na sposób przeżywania i oceniania codziennych trudności (Mróz, 2024; Kocór, 2018).

Istotnym obszarem wsparcia jest również możliwość rozwoju kompetencji zawodowych i psychospołecznych. Nauczyciel, który ma dostęp do rzetelnych szkoleń, konsultacji eksperckich oraz wymiany doświadczeń, łatwiej odzyskuje poczucie wpływu nad sytuacją trudną. Nie chodzi tu wyłącznie o przyrost wiedzy, ale o doświadczenie, że szkoła inwestuje w przygotowanie pracownika do radzenia sobie z realnymi wyzwaniami. W odniesieniu do nauczycieli specjalistów szczególnie ważne są formy wsparcia pozwalające łączyć wiedzę pedagogiczną z umiejętnościami komunikacyjnymi, regulacją emocji i współpracą zespołową. Brak takich możliwości może pogłębiać poczucie przeciążenia, zwłaszcza wtedy, gdy oczekiwania wobec nauczyciela rosną szybciej niż dostępne zasoby przygotowujące go do ich realizacji (Ilczu i in., 2024; Wierzejska, 2018).

Wsparcie jako czynnik ochronny ma też znaczenie w zapobieganiu wypaleniu zawodowemu. Przewlekły stres, pozostawiony bez odpowiedzi ze strony otoczenia, zwiększa ryzyko wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i spadku poczucia dokonań zawodowych. Z kolei środowisko, które umożliwia rozmowę o trudnościach, daje przestrzeń



do regeneracji i nie sprowadza nauczyciela wyłącznie do roli wykonawcy zadań, może skutecznie osłabiać mechanizmy prowadzące do wypalenia. W literaturze podkreśla się, że profilaktyka stresu i wypalenia w zawodzie nauczyciela powinna obejmować nie tylko działania indywidualne, ale także rozwiązania organizacyjne nastawione na budowanie dobrostanu pracowników i wzmacnianie ich samooceny zawodowej (Szempruch i Cieślęńska, 2021; Muchacka-Cymerman i Tomaszek, 2017)

Warto zauważyć, że wsparcie nie eliminuje wszystkich źródeł stresu. Nie usuwa ono automatycznie przeciążenia systemowego, braków kadrowych ani trudności wynikających z złożonych potrzeb uczniów. Może jednak zmieniać sposób, w jaki nauczyciel doświadcza tych trudności, oraz ograniczać ich długofalowe skutki psychiczne i społeczne. Dzięki wsparciu jednostka rzadziej doświadcza izolacji, łatwiej podejmuje działania zadaniowe i szybciej odbudowuje zasoby po sytuacjach szczególnie obciążających. Z tego powodu w badaniach nad nauczycielami wsparcie społeczne i organizacyjne traktowane jest nie jako temat poboczny, ale jako jeden z centralnych warunków utrzymania względnej równowagi zawodowej (Garbacik, 2018; Mróz, 2024).

W odniesieniu do nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami znaczenie wsparcia wydaje się szczególnie duże, ponieważ ich praca łączy intensywne zaangażowanie emocjonalne z koniecznością współdziałania wielu osób i instytucji. Tam, gdzie szkoła tworzy kulturę zaufania, współpracy i jasnego podziału ról, stres zawodowy nie znika, ale staje się bardziej możliwy do udźwignięcia. Tam natomiast, gdzie specjalista pozostaje sam z odpowiedzialnością i organizacyjnym chaosem, nawet wysoki poziom kompetencji nie chroni przed przeciążeniem. Wsparcie społeczne i organizacyjne należy więc uznać za jeden z podstawowych zasobów warunkujących bardziej bezpieczne i stabilne funkcjonowanie nauczycieli w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych (Węglarz-Masłowska, 2023; Mróz, 2024; Kocór, 2018).

1.7. Stres zawodowy nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych

Stres zawodowy nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami należy ujmować jako zjawisko wielowymiarowe, które powstaje na styku wymagań dydaktycznych, wychowawczych, terapeutycznych i organizacyjnych. Nie jest to jedynie reakcja na pojedyncze trudności pojawiające się w pracy, lecz stan



narastającego obciążenia wynikający z konieczności nieustannego dostosowywania działań do zróżnicowanych potrzeb uczniów oraz oczekiwań środowiska szkolnego. W tej grupie zawodowej stres ma szczególny charakter, ponieważ nauczyciel specjalista odpowiada nie tylko za wspieranie procesu edukacyjnego, ale również za tworzenie warunków umożliwiających uczniowi realne uczestnictwo w życiu klasy i szkoły. Oznacza to, że codzienna praca tej grupy zawodowej wiąże się z dużą odpowiedzialnością, wysokim zaangażowaniem emocjonalnym i koniecznością funkcjonowania w warunkach częstej zmienności sytuacyjnej (Osińska, 2019).

Na specyfikę stresu zawodowego nauczycieli specjalistów wpływa przede wszystkim charakter ich roli. Pedagog specjalny, nauczyciel współorganizujący kształcenie czy inny specjalista szkolny nie działa wyłącznie jako osoba prowadząca zajęcia, lecz bardzo często pełni funkcję pośrednika między uczniem, rodzicami, nauczycielami przedmiotowymi i dyrekcją. Wymaga to jednoczesnego posługiwania się wiedzą merytoryczną, kompetencjami diagnostycznymi, zdolnością planowania wsparcia oraz umiejętnością komunikowania się z wieloma uczestnikami życia szkolnego. Taka wielość zadań sprawia, że stres nie wynika jedynie z intensywności pracy, ale również z konieczności ciągłego przechodzenia między różnymi rolami zawodowymi i społecznymi, które nie zawsze są jasno rozgraniczone (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki, 2022).

W szkołach integracyjnych sytuacja nauczyciela specjalisty jest zwykle lepiej osadzona w strukturze organizacyjnej placówki. Tego rodzaju szkoły są częściej przygotowane do pracy z uczniami z niepełnosprawnościami, posiadają większe doświadczenie w zakresie współpracy zespołowej oraz wyraźniej uwzględniają potrzebę indywidualizacji procesu dydaktycznego. Nie oznacza to jednak, że poziom stresu zawodowego jest tam niski. Wręcz przeciwnie, nauczyciel specjalista w takim środowisku pozostaje stale zaangażowany w proces wspierania ucznia, monitorowania jego postępów i reagowania na trudności, które mogą ujawniać się zarówno w nauce, jak i w relacjach społecznych. Różnica polega raczej na tym, że część obciążeń jest lepiej wpisana w model pracy szkoły, a więc bywa bardziej przewidywalna niż w placówkach ogólnodostępnych (Skura, 2021).

W szkołach ogólnodostępnych stres nauczycieli specjalistów może przyjmować bardziej złożoną postać, ponieważ wsparcie ucznia z niepełnosprawnością często odbywa się w warunkach mniej ustabilizowanych organizacyjnie. Specjalista bywa tam osobą, która nie tylko udziela bezpośredniej pomocy uczniowi, ale także tłumaczy innym nauczycielom sens określonych dostosowań, współtworzy procedury działania i pomaga szkole wdrażać zasady



edukacji włączającej. W efekcie zakres jego odpowiedzialności rozszerza się poza klasyczne działania pedagogiczne. Taka sytuacja może prowadzić do poczucia nadmiernego obciążenia, zwłaszcza wtedy, gdy szkoła nie dysponuje wystarczającymi zasobami kadrowymi lub organizacyjnymi, a ciężar dostosowania środowiska edukacyjnego do potrzeb ucznia spoczywa w dużym stopniu na jednej osobie (Kościółek, 2019).

Jednym z najważniejszych źródeł stresu w tej grupie zawodowej jest konieczność ciągłej indywidualizacji pracy. Uczniowie z niepełnosprawnościami tworzą bardzo zróżnicowaną grupę pod względem możliwości poznawczych, poziomu samodzielności, sposobu komunikowania się, funkcjonowania emocjonalnego oraz potrzeb społecznych. Oznacza to, że nauczyciel specjalista nie może opierać swojej pracy na jednym stałym schemacie działania. Musi na bieżąco dostosowywać metody, tempo, środki dydaktyczne i sposób reagowania do konkretnych trudności ucznia. Tego rodzaju elastyczność stanowi cenny element profesjonalizmu, ale jednocześnie zwiększa obciążenie psychiczne, ponieważ wymaga stałej czujności i wysokiego poziomu koncentracji na potrzebach drugiej osoby (Orlikowska, 2018).

Silnym stresorem pozostaje także emocjonalny wymiar tej pracy. Nauczyciel specjalista często towarzyszy uczniowi w sytuacjach niepowodzeń, frustracji, wycofania społecznego lub trudności adaptacyjnych. Niejednokrotnie ma także kontakt z lękiem i bezradnością rodziców, którzy oczekują od szkoły skutecznego wsparcia oraz wyraźnych rezultatów działań, które chcieliby widzieć od razu. Oznacza to, że specjalista musi nie tylko prowadzić ucznia przez proces edukacyjny, ale również zachowywać względną stabilność emocjonalną w relacjach z dorosłymi, którzy sami często pozostają pod silnym napięciem. Długotrwałe funkcjonowanie w takiej atmosferze może prowadzić do wyczerpania emocjonalnego, szczególnie wtedy, gdy nauczyciel nie ma wystarczającej przestrzeni na regenerację lub wsparcie ze strony zespołu (Osękowska, 2022).

Istotnym źródłem stresu zawodowego są także trudności wynikające ze współpracy z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego. Nauczyciel specjalista funkcjonuje w sieci relacji zawodowych, które obejmują wychowawców, nauczycieli przedmiotowych, psychologów, pedagogów, dyrekcję i rodziców. W idealnych warunkach relacje te tworzą system wsparcia, lecz w praktyce mogą również generować napięcia. Przyczyną bywają rozbieżne oczekiwania wobec ucznia, odmienne rozumienie jego potrzeb, brak spójności w podejmowanych działaniach albo niejasny podział odpowiedzialności. Dla nauczyciela specjalisty oznacza to konieczność nieustannego uzgadniania stanowisk, wyjaśniania



własnych decyzji i podejmowania działań mediacyjnych, co dodatkowo zwiększa obciążenie poznawcze i emocjonalne (Osińska, 2019).

Nie bez znaczenia pozostają także obowiązki formalne. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymaga prowadzenia dokumentacji, współtworzenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, uczestnictwa w ocenach funkcjonowania ucznia oraz monitorowania przebiegu wsparcia. Same te działania są niezbędne z punktu widzenia jakości i ciągłości pomocy, jednak ich liczba oraz stopień sformalizowania sprawiają, że nauczyciel specjalista dużą część energii musi przeznaczać na zadania administracyjne. W sytuacji, gdy obowiązki proceduralne zaczynają dominować nad bezpośrednią pracą z uczniem, może pojawić się frustracja i poczucie utraty sensu działań zawodowych. Takie napięcie jest szczególnie widoczne tam, gdzie liczba uczniów wymagających wsparcia jest duża, a czas pracy specjalisty pozostaje ograniczony (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki, 2022).

Na poziom stresu wpływa również społeczna i zawodowa pozycja nauczyciela specjalisty w strukturze szkoły. Jeżeli jego kompetencje są uznawane, a rola jasno określona, łatwiej budować poczucie sprawstwa oraz współodpowiedzialności za efekty edukacyjne. Jeżeli jednak specjalista spotyka się z niezrozumieniem swojej funkcji, marginalizowaniem jego głosu lub traktowaniem go jako dodatku do głównego nurtu pracy szkoły, wówczas nasila się poczucie osamotnienia i przeciążenia. Problem ten może być szczególnie widoczny w szkołach ogólnodostępnych, które dopiero rozwijają praktykę edukacji włączającej. W takich warunkach nauczyciel specjalista nierzadko musi nie tylko wykonywać własne zadania, ale także stale uzasadniać potrzebę ich podejmowania i przekonywać innych do określonych rozwiązań (Kościółek, 2019).

W literaturze podkreśla się, że długotrwałe obciążenie nauczycieli specjalistów może prowadzić do wyczerpania emocjonalnego, obniżenia motywacji zawodowej, poczucia nieskuteczności i stopniowego rozwoju objawów wypalenia zawodowego. W tej grupie ryzyko to bywa szczególnie wysokie, ponieważ stres nie ma zwykle charakteru incydentalnego, lecz przewlekły. Jest związany z codziennym funkcjonowaniem w sytuacjach wymagających dużej odpowiedzialności, niejednoznacznych decyzji i ciągłego angażowania zasobów psychicznych. Jeżeli specjalista przez dłuższy czas doświadcza przeciążenia bez odpowiedniego wsparcia, nawet wysokie kompetencje i silna motywacja nie chronią go w pełni przed negatywnymi konsekwencjami stresu zawodowego (Osękowska, 2022).

Analizując stres zawodowy nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami, należy więc przyjąć perspektywę, która uwzględnia jednocześnie



indywidualne doświadczenie pracy oraz szersze warunki organizacyjne szkoły. Poziom stresu zależy nie tylko od cech samego nauczyciela, ale także od rodzaju placówki, jakości współpracy zespołowej, jasności ról zawodowych, dostępności wsparcia i możliwości realnego dostosowywania edukacji do potrzeb ucznia. Taki sposób ujmowania problemu pozwala lepiej zrozumieć, dlaczego nauczyciele specjaliści stanowią grupę szczególnie narażoną na przewlekłe obciążenie psychiczne oraz dlaczego zagadnienie strategii radzenia sobie ze stresem ma w ich przypadku znaczenie nie tylko teoretyczne, ale również wyraźnie praktyczne i organizacyjne (Skura, 2021).



ROZDZIAŁ 2. STRATEGIE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM WŚRÓD NAUCZYCIELI

2.1. Charakterystyka sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych

Radzenie sobie w sytuacjach trudnych należy do podstawowych mechanizmów adaptacyjnych człowieka i stanowi jedno z centralnych zagadnień psychologii stresu. W literaturze psychologicznej jest ono ujmowane jako zespół poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych działań podejmowanych po to, aby opanować wymagania oceniane jako obciążające, zagrażające albo przekraczające posiadane zasoby. Taki sposób rozumienia wskazuje, że radzenie sobie nie jest jednorazową reakcją, lecz procesem dynamicznym, zmieniającym się wraz z interpretacją sytuacji, nasileniem stresu oraz dostępnością wsparcia. W odniesieniu do zawodu nauczyciela zagadnienie to ma znaczenie szczególne, ponieważ sytuacje trudne nie mają charakteru incydentalnego, ale często wpisują się w codzienność pracy dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej (Heszen, 2013; Kwiatkowski, 2018).

Sytuacja trudna w ujęciu psychologicznym nie oznacza wyłącznie wydarzenia wyjątkowego lub kryzysowego. Może nią być także taka okoliczność, która wymaga od jednostki wzmoczonego wysiłku, szybkiej reorganizacji działania albo uruchomienia dodatkowych zasobów emocjonalnych i poznawczych. W przypadku nauczyciela będą to zarówno konflikty interpersonalne, przeciążenie zadaniami, presja czasu czy problemy wychowawcze, jak i doświadczenia mniej spektakularne, ale powtarzalne, które narastają w toku codziennej pracy. To właśnie powtarzalność drobnych obciążeń sprawia, że sposoby radzenia sobie stają się nie tyle reakcją na pojedynczy problem, ile stałym elementem funkcjonowania zawodowego. Ich charakter może wzmacniać odporność psychiczną albo przeciwnie, sprzyjać stopniowemu wyczerpywaniu zasobów (Garbacik, 2018; Erenc-Grygoruk, 2016).

Współczesna psychologia najczęściej opisuje radzenie sobie jako proces zależny od poznawczej oceny sytuacji. Oznacza to, że o wyborze określonego sposobu działania nie decyduje jedynie obiektywny charakter trudności, ale przede wszystkim to, jak jednostka rozumie daną sytuację oraz czy uznaje ją za możliwą do zmiany. Jeżeli nauczyciel ocenia problem jako poddający się kontroli, częściej będzie podejmował działania zadaniowe, związane z planowaniem, porządkowaniem obowiązków lub poszukiwaniem konkretnych rozwiązań. Jeżeli natomiast sytuacja zostanie oceniona jako nieprzewidywalna albo

przekraczająca możliwości wpływu, większe znaczenie zyskują strategie ukierunkowane na regulację napięcia emocjonalnego. Takie ujęcie pozwala zrozumieć, dlaczego nawet w podobnych warunkach zawodowych nauczyciele mogą reagować odmiennie i wybierać różne sposoby radzenia sobie z obciążeniem (Heszen, 2013; Boczkowska, 2022).

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych podziałów sposobów radzenia sobie jest rozróżnienie na strategie skoncentrowane na problemie oraz strategie skoncentrowane na emocjach. W pierwszym przypadku jednostka podejmuje działania ukierunkowane na zmianę sytuacji trudnej, jej lepsze zrozumienie lub ograniczenie wpływu stresora. Może to oznaczać analizę problemu, szukanie informacji, konsultacje z innymi, planowanie kolejnych kroków albo reorganizację sposobu działania. W drugim przypadku nacisk zostaje położony na obniżenie napięcia emocjonalnego, na przykład poprzez dystansowanie się, reinterpretację sytuacji, odreagowanie albo czasowe wycofanie. Obie grupy strategii mogą być użyteczne, lecz ich skuteczność zależy od rodzaju trudności. W pracy nauczyciela szczególnie ważna jest elastyczność, ponieważ część sytuacji szkolnych wymaga realnej interwencji, a część przede wszystkim opanowania własnych emocji i odzyskania równowagi psychicznej (Kwiatkowski, 2018; Garbacik, 2018).

W badaniach nad nauczycielami często wykorzystuje się również klasyfikację obejmującą styl zadaniowy, emocjonalny i unikowy. Styl zadaniowy sprzyja aktywnemu poszukiwaniu rozwiązań i zwykle wiąże się z większym poczuciem wpływu na sytuację. Styl emocjonalny polega na silniejszym skupieniu na przeżyciach wewnętrznych, napięciu, poczuciu krzywdy lub bezradności, przez co może zwiększać subiektywne nasilenie stresu. Styl unikowy obejmuje odsuwanie problemu, rozpraszanie uwagi lub zastępcze angażowanie się w inne czynności. Badania prowadzone w grupach nauczycieli wskazują, że dominacja stylu zadaniowego częściej współwystępuje z lepszym funkcjonowaniem zawodowym, natomiast przewaga stylu emocjonalnego i unikowego może wiązać się z większym ryzykiem przeciążenia i gorszą adaptacją do trudności szkolnych (Nowak, 2021; Boczkowska, 2022).

Sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych nie mają charakteru wyłącznie indywidualnego, ponieważ kształtują się również pod wpływem środowiska społecznego i organizacyjnego. Nauczyciel funkcjonuje w określonej kulturze szkoły, w której może doświadczać wsparcia, współpracy i zrozumienia albo przeciwnie, poczucia osamotnienia, presji i przeciążenia. Jeżeli środowisko pracy sprzyja konsultacjom, wymianie doświadczeń i dzieleniu odpowiedzialności, nauczyciel łatwiej uruchamia strategie konstruktywne, oparte na planowaniu i współdziałaniu. Gdy natomiast szkoła nie oferuje realnego wsparcia, wzrasta prawdopodobieństwo sięgania po strategie obronne, krótkoterminowe lub mniej adaptacyjne.



Oznacza to, że radzenie sobie ze stresem należy analizować nie tylko jako cechę jednostki, ale również jako rezultat warunków, w jakich jednostka podejmuje codzienne działania zawodowe (Mróz, 2024; Kocór, 2018).

Na charakter sposobów radzenia sobie wpływają także zasoby osobiste nauczyciela. Znaczenie mają tutaj między innymi poczucie własnej skuteczności, poziom odporności psychicznej, doświadczenie zawodowe, umiejętność samoregulacji oraz zdolność zachowania dystansu wobec trudnych wydarzeń. Nauczyciel dysponujący bardziej rozwiniętymi zasobami częściej traktuje sytuację trudną jako zadanie do rozwiązania, a nie jedynie jako zagrożenie. Nie oznacza to braku napięcia, lecz większą zdolność do zachowania kierunku działania mimo obecności stresu. W literaturze podkreśla się, że właśnie relacja między stresem a zasobami osobistymi decyduje o tym, czy dana trudność zostanie przepracowana w sposób rozwojowy, czy też stanie się źródłem przewlekłego obciążenia i utraty poczucia kontroli (Warzocha, 2018; Boczkowska, 2022).

Ważne jest również odróżnienie sposobów radzenia sobie konstruktywnych od tych, które przynoszą jedynie pozorną ulgę. Do pierwszej grupy można zaliczyć planowanie, szukanie informacji, korzystanie ze wsparcia społecznego, porządkowanie działań i świadomą regulację emocji. Do drugiej należą przede wszystkim unikanie problemu, nadmierne tłumienie napięcia, wycofywanie się z relacji lub rezygnacja z prób wpływania na sytuację. Strategie pozornie ochronne mogą dawać chwilowe zmniejszenie napięcia, lecz w dłuższej perspektywie sprzyjają kumulacji stresu. W pracy nauczyciela problem ten jest szczególnie istotny, ponieważ część trudności ma charakter powtarzalny, a więc nie znika samoistnie. Jeżeli nie zostanie podjęta bardziej aktywna forma radzenia sobie, napięcie może się utrzymywać i prowadzić do coraz silniejszego zmęczenia psychicznego (Ereń-Grygoruk, 2016; Szempruch i Cieślęńska, 2021).

Sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych należy też rozumieć jako zjawisko zmienne w czasie. Jedna osoba może w różnych okresach życia zawodowego posługiwać się odmiennymi strategiami, zależnie od aktualnego obciążenia, wsparcia otoczenia, poziomu zmęczenia czy rodzaju trudności. W przypadku nauczycieli początkujących częściej pojawia się niepewność i silniejsze reagowanie emocjonalne, natomiast większe doświadczenie zawodowe może sprzyjać lepszej organizacji działań i trafniejszej ocenie sytuacji. Nie oznacza to jednak, że doświadczenie samo w sobie chroni przed stresem. Jeżeli towarzyszy mu długotrwałe przeciążenie lub brak regeneracji, także nauczyciel z dużym stażem może stopniowo tracić skuteczność w radzeniu sobie z napięciem. Charakterystyka sposobów



radzenia sobie powinna więc uwzględniać ich dynamiczny i kontekstowy wymiar (Kwiatkowski, 2018; Garbacik, 2018).

W odniesieniu do tematu niniejszej pracy istotne jest, że nauczyciele specjaliści pracujący z uczniami z niepełnosprawnościami funkcjonują w sytuacjach trudnych o szczególnej intensywności i złożoności. Ich codzienność zawodowa wymaga nie tylko reagowania na problemy dydaktyczne, ale także mierzenia się z obciążeniami emocjonalnymi, współpracą wielospecjalistyczną oraz odpowiedzialnością za dostosowanie procesu edukacyjnego do indywidualnych potrzeb ucznia. Oznacza to, że charakterystyka sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych stanowi niezbędny punkt wyjścia do dalszych rozważań nad zasobami osobistymi i społecznymi nauczyciela, znaczeniem wsparcia oraz ryzykiem wypalenia zawodowego. Bez tej perspektywy trudno właściwie analizować poziom stresu zawodowego w badanej grupie i zrozumieć mechanizmy, które mogą ten stres nasilać albo ograniczać (Mróz, 2024; Węglarz-Masłowska, 2023).

2.2. Zasoby osobiste i społeczne wspomagające nauczyciela

Zasoby osobiste i społeczne należą do najważniejszych czynników warunkujących sposób funkcjonowania nauczyciela w środowisku pracy. W psychologii stresu przyjmuje się, że o skali przeciążenia nie decydują wyłącznie same wymagania zawodowe, lecz również to, jakimi możliwościami dysponuje jednostka w chwili konfrontacji z trudnością. Oznacza to, że nauczyciel pracujący w warunkach dużej odpowiedzialności i presji może zachowywać względną równowagę psychiczną, jeżeli posiada odpowiednie zasoby wewnętrzne oraz ma dostęp do wspierającego otoczenia. Właśnie dlatego analiza stresu zawodowego powinna być uzupełniona o rozpoznanie czynników ochronnych, które zmniejszają podatność na przeciążenie i wzmacniają zdolność adaptacji do wymagań codziennej pracy szkolnej (Heszen-Celińska i Sęk, 2020; Mróz, 2024).

Pojęcie zasobów osobistych odnosi się do względnie trwałych właściwości jednostki, które pomagają jej zachować poczucie wpływu, organizować własne działania oraz regulować napięcie emocjonalne. Do tej grupy zalicza się między innymi poczucie własnej skuteczności, odporność psychiczną, umiejętność samokontroli, elastyczność poznawczą, dojrzałość emocjonalną i zdolność do realistycznej oceny sytuacji. Zasoby te nie eliminują trudności, ale wpływają na to, w jaki sposób człowiek interpretuje wydarzenia stresowe oraz jakie strategie uruchamia w obliczu napięcia. W przypadku nauczyciela oznacza to, że podobne obciążenia



zawodowe mogą być przeżywane w odmienny sposób zależnie od poziomu indywidualnych kompetencji psychicznych i społecznych (Boczkowska, 2022; Huget, 2015).

Istotnym zasobem osobistym jest poczucie własnej skuteczności, które wiąże się z przekonaniem, że człowiek potrafi poradzić sobie z zadaniami i wpływać na przebieg sytuacji trudnych. W realiach pracy nauczyciela ma ono znaczenie szczególne, ponieważ codzienność szkolna wymaga szybkiego reagowania, podejmowania decyzji i godzenia wielu obowiązków równocześnie. Osoba przekonana o własnej skuteczności częściej traktuje trudność jako zadanie do rozwiązania, a nie jako potwierdzenie własnej bezradności. Dzięki temu łatwiej uruchamia strategie zadaniowe, chętniej szuka wsparcia i rzadziej zatrzymuje się na samym przeżywaniu napięcia. Zasób ten wzmacnia więc nie tylko odporność na stres, ale również jakość codziennego działania zawodowego (Wierzejska, 2018; Boczkowska, 2022).

Drugim ważnym obszarem jest odporność psychiczna rozumiana nie jako brak wrażliwości na trudności, lecz jako zdolność do odzyskiwania równowagi po doświadczeniach obciążających. Nauczyciel odporny psychicznie nie jest wolny od stresu, ale potrafi szybciej wracać do stanu względnej stabilności, lepiej porządkuje doświadczenia i mniej gwałtownie reaguje na przejściowe niepowodzenia. W literaturze podkreśla się, że odporność psychiczna nie jest jedynie cechą wrodzoną, lecz może rozwijać się wraz z doświadczeniem, refleksją zawodową oraz odpowiednimi warunkami pracy. W przypadku nauczycieli specjalistów ma to szczególne znaczenie, ponieważ ich praca wymaga długotrwałego angażowania zasobów emocjonalnych i poznawczych w kontaktach z uczniami o złożonych potrzebach (Boczkowska, 2022; Ilczuk i in., 2024).

Do zasobów osobistych należy również zdolność samoregulacji, czyli umiejętność rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych, kontrolowania reakcji i świadomego gospodarowania energią psychiczną. W zawodzie nauczyciela umiejętność ta ma znaczenie podstawowe, ponieważ praca szkolna odbywa się w warunkach częstych zmian, kontaktu z wieloma osobami i konieczności zachowania profesjonalizmu mimo napięcia. Samoregulacja sprzyja lepszemu radzeniu sobie z presją czasu, zmniejsza impulsywność i ułatwia zachowanie spokoju w relacjach z uczniami, rodzicami oraz współpracownikami. Brak takiego zasobu może prowadzić do szybszego wyczerpania, częstszych konfliktów i utrwalania mniej korzystnych sposobów reagowania na trudne sytuacje zawodowe (Heszen, 2013; Malisz, 2019).

Obok zasobów osobistych równie ważne pozostają zasoby społeczne, czyli wszystkie te elementy otoczenia, które wzmacniają nauczyciela i zmniejszają subiektywne poczucie osamotnienia wobec trudności. Najczęściej wymienia się tutaj wsparcie emocjonalne,



informacyjne, instrumentalne oraz wartościujące. W środowisku szkolnym może ono pochodzić od współpracowników, dyrekcji, specjalistów, rodziców, a czasem także od samej kultury organizacyjnej placówki, jeżeli sprzyja ona współpracy i wzajemnemu szacunkowi. Znaczenie zasobów społecznych polega na tym, że chronią one nauczyciela przed poczuciem, iż cały ciężar odpowiedzialności spoczywa wyłącznie na nim. Dzięki temu łatwiej utrzymać motywację, poczucie sprawstwa i gotowość do dalszego działania mimo stresu zawodowego (Mróz, 2024; Kocór, 2018).

Szczególną rolę pełni wsparcie otrzymywane w zespole nauczycielskim. Szkoła, w której istnieje możliwość konsultowania trudności, dzielenia się doświadczeniem i wspólnego planowania rozwiązań, staje się środowiskiem bardziej ochronnym psychicznie. Nauczyciel może wtedy nie tylko uzyskać pomoc merytoryczną, ale także odreagować napięcie i odzyskać poczucie, że problemy zawodowe są częścią wspólnego pola odpowiedzialności. W przypadku nauczycieli specjalistów wsparcie zespołowe jest szczególnie istotne, gdyż praca z uczniami z niepełnosprawnościami wymaga stałej współpracy z innymi specjalistami. Tam, gdzie współpraca ta jest słaba, stres zawodowy zwykle wzrasta, a tam, gdzie ma charakter realny i systematyczny, staje się ważnym czynnikiem ochronnym (Mróz, 2024; Skura, 2021).

Istotne znaczenie ma także wsparcie organizacyjne, rozumiane jako sposób funkcjonowania szkoły jako instytucji. Przejrzysty podział obowiązków, dobra komunikacja, przewidywalność procedur, dostęp do szkoleń i gotowość dyrekcji do reagowania na trudności tworzą warunki, w których nauczyciel łatwiej wykorzystuje własne zasoby i rzadziej doświadcza chaosu organizacyjnego. Można więc przyjąć, że zasoby osobiste i społeczne nie działają oddzielnie, lecz wzajemnie się wzmacniają. Nauczyciel dysponujący wysoką odpornością psychiczną będzie funkcjonował skuteczniej w środowisku wspierającym, ale nawet duże zasoby indywidualne mogą okazać się niewystarczające, gdy szkoła stale generuje niepewność, przeciążenie i brak współpracy. Dlatego zagadnienie zasobów należy rozumieć szeroko, jako relację między potencjałem jednostki a jakością środowiska pracy (Garbacik, 2018; Ilczuk i in., 2024).

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że poziom stresu zawodowego nauczycieli zależy nie tylko od obiektywnych wymagań środowiska szkolnego, ale także od takich czynników jak odporność psychiczna, poczucie skuteczności czy jakość wsparcia otrzymywanego w pracy. To może wyjaśniać, dlaczego nauczyciele wykonujący podobne zadania różnią się poziomem odczuwanego obciążenia (Heszen-Celińska i Sęk, 2020; Mróz, 2024; Huget, 2015). W niniejszej pracy zmienne te nie są jednak bezpośrednio badane,



analiza koncentruje się na związkach między strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem stresu zawodowego i wypalenia zawodowego u nauczycieli specjalistów, z uwzględnieniem takich zmiennych jak staż pracy oraz typ placówki.

2.2.1. Indywidualne cechy wspomagające odporność psychiczną

Indywidualne cechy wspomagające odporność psychiczną nauczyciela nie stanowią bezpośrednich zmiennych uwzględnionych w niniejszym badaniu, jednak ich pominięcie w części teoretycznej byłoby nieuzasadnionym uproszczeniem. Warto je omówić, ponieważ tworzą szerszy kontekst teoretyczny, bez którego trudno w pełni zrozumieć specyfikę odporności psychicznej w pracy nauczyciela specjalisty. Literatura naukowa wymienia w tym obszarze szereg właściwości osobowych, między innymi poczucie własnej skuteczności, elastyczność poznawczą i emocjonalną, umiejętność samoregulacji, dojrzałość emocjonalną, resilience czyli zdolność do pozytywnej adaptacji w obliczu sytuacji trudnych, traumatycznych bądź stresujących, optymizm realistyczny, refleksyjność zawodową czy poczucie sensu wykonywanej pracy. Indywidualne cechy wspomagające odporność psychiczną należy więc rozumieć jako zespół wewnętrznych zasobów, które pozwalają nauczycielowi bardziej konstruktywnie odpowiadać na trudności pojawiające się w codziennej pracy pedagogicznej.

Odporność psychiczna nauczyciela nie powinna być rozumiana jako brak wrażliwości na trudności ani jako zdolność do całkowitego uniezależnienia się od stresu. W literaturze przedmiotu ujmuje się ją raczej jako właściwość oraz proces umożliwiający względnie stabilne funkcjonowanie mimo przeciążenia, presji i niepewności. W przypadku nauczycieli ma ona znaczenie szczególne, ponieważ praca szkolna wymaga nie tylko kompetencji merytorycznych, ale również zdolności do zachowania równowagi emocjonalnej, elastycznego reagowania na zmienne warunki oraz podtrzymywania zaangażowania mimo częstych napięć organizacyjnych i relacyjnych. Indywidualne cechy wspomagające odporność psychiczną należy więc traktować jako zasoby osobiste, które nie eliminują trudności, lecz zwiększają możliwość bardziej konstruktywnego przechodzenia przez sytuacje obciążające (Boczkowska, 2022; Boczkowska, 2023).

Jedną z najczęściej opisywanych cech ochronnych jest poczucie własnej skuteczności. Odnosi się ono do przekonania, że jednostka potrafi poradzić sobie z wymaganiami sytuacji oraz skutecznie wpływać na przebieg własnego działania. W zawodzie nauczyciela zasób ten

ma wyjątkowo duże znaczenie, ponieważ codzienna praca wymaga podejmowania decyzji pod presją czasu, radzenia sobie z niejednoznacznością oraz utrzymywania odpowiedzialności za proces edukacyjny. Nauczyciel o wyższym poczuciu skuteczności rzadziej interpretuje problem jako dowód własnej bezradności, a częściej jako zadanie, które można uporządkować i stopniowo rozwiązać. Taki sposób myślenia sprzyja podejmowaniu działań zadaniowych, ogranicza tendencję do rezygnacji i wzmacnia wytrwałość w obliczu przeszkód zawodowych (Kulawska, 2017; Baka i in., 2017).

Poczucie własnej skuteczności nie jest wyłącznie cechą poznawczą, ale może mieć związek także na regulację emocjonalną. Nauczyciel, który wierzy we własne możliwości, zwykle lepiej znosi niepowodzenia, szybciej odzyskuje poczucie wpływu i rzadziej popada w stan długotrwałego przytłoczenia. Nie oznacza to, że nie doświadcza napięcia, lecz że potrafi nadawać sytuacjom trudnym bardziej uporządkowane znaczenie. W warunkach pracy z uczniami z niepełnosprawnościami zasób ten staje się szczególnie ważny, ponieważ wiele działań pedagogicznych ma charakter długofalowy, a ich efekty nie zawsze są szybko widoczne i następują od razu. Im silniejsze przekonanie nauczyciela, że jego wysiłek ma sens i może prowadzić do zmiany, tym większa szansa na utrzymanie aktywności mimo okresowych trudności i przeciążeń (Kwiatkowski, 2022; Kulawska, 2017).

Drugą ważną cechą wspomagającą odporność psychiczną jest elastyczność poznawcza i emocjonalna. Oznacza ona zdolność do dostosowywania sposobu myślenia i reagowania do zmiennych wymagań sytuacji, bez popadania w sztywność interpretacyjną lub impulsywność. W pracy nauczyciela cecha ta przejawia się między innymi w umiejętności modyfikowania planu działania, szukania alternatywnych rozwiązań oraz zachowywania otwartości na różne sposoby rozumienia problemu. Elastyczność pomaga ograniczać nadmierne usztywnienie poznawcze, które często nasila stres, gdy rzeczywistość nie przebiega zgodnie z wcześniejszym założeniem. W profesji nauczyciela specjalisty ma to szczególne znaczenie, ponieważ praca z uczniami o zróżnicowanych potrzebach wymaga ciągłego dopasowywania metod, form komunikacji i zakresu wsparcia do aktualnego funkcjonowania dziecka oraz realnych możliwości szkoły (Heszen-Celińska i Sęk, H, 2020; Boczkowska, 2023).

Z indywidualną odpornością psychiczną ściśle wiąże się również umiejętność samoregulacji. Obejmuje ona rozpoznawanie własnych stanów emocjonalnych, kontrolowanie reakcji, odraczanie impulsywnych odpowiedzi i świadome gospodarowanie energią psychiczną. W zawodzie nauczyciela samoregulacja ma charakter podstawowy, ponieważ praca z ludźmi wymaga stałego monitorowania nie tylko zachowań uczniów, ale także własnych reakcji na frustrację, zmęczenie czy presję. Nauczyciel dysponujący wyższą



zdolnością samoregulacji łatwiej zachowuje spokój w sytuacjach konfliktowych, rzadziej reaguje gwałtownie i skuteczniej odbudowuje równowagę po wydarzeniach obciążających. Dzięki temu zmniejsza się prawdopodobieństwo kumulowania napięcia oraz przechodzenia od stresu przejściowego do stanu przewlekłego przeciążenia (Heszen, 2013; Ilczuk i in., 2024).

Istotnym składnikiem odporności psychicznej jest także dojrzałość emocjonalna, rozumiana jako zdolność do realistycznego przeżywania emocji bez ulegania ich dezorganizującemu wpływowi. W praktyce oznacza to, że nauczyciel potrafi uznać własne zmęczenie, frustrację czy bezradność, ale nie pozwala, aby stany te całkowicie przejęły kontrolę nad jego sposobem działania. Taka cecha ma znaczenie ochronne, ponieważ sprzyja bardziej refleksyjnemu reagowaniu oraz zmniejsza ryzyko długotrwałego utknięcia w poczuciu krzywdy albo nieskuteczności. W pracy z uczniami z niepełnosprawnościami, gdzie obciążenie emocjonalne może być wysokie z powodu odpowiedzialności za dobrostan dziecka oraz kontaktu z trudnościami rozwojowymi i rodzinnymi, dojrzałość emocjonalna stanowi jeden z ważniejszych czynników pozwalających podtrzymać profesjonalną stabilność (Osękowska, 2022; Huget, 2015).

W literaturze coraz częściej podkreśla się również rolę resilience, rozumianej jako dynamiczny proces pozytywnej adaptacji mimo obecności czynników ryzyka. W odniesieniu do nauczycieli resilience nie oznacza heroicznego znoszenia wszystkich trudności, lecz zdolność do uruchamiania zasobów osobistych i społecznych w taki sposób, aby ograniczać negatywne skutki przeciążenia. Badania wskazują, że wyższy poziom resilience wiąże się z częstszym stosowaniem strategii zadaniowych i rzadszym koncentrowaniem się wyłącznie na napięciu emocjonalnym. Oznacza to, że nauczyciel bardziej odporny psychicznie nie ignoruje stresu, ale lepiej go porządkuje, szybciej odzyskuje poczucie wpływu i skuteczniej szuka rozwiązań możliwych do wdrożenia w konkretnych warunkach zawodowych (Boczkowska, 2022; Boczkowska, Strutyńska-Laskus i Karwowski, 2023).

Nie bez znaczenia pozostaje także optymizm realistyczny, czyli skłonność do dostrzegania możliwości działania bez zaprzeczania istnieniu trudności. Cecha ta różni się od naiwnego pozytywnego myślenia, ponieważ opiera się na przekonaniu, że problemy są częścią rzeczywistości, ale nie wyczerpują całego obrazu sytuacji. W zawodzie nauczyciela realizm połączony z umiarkowanym optymizmem może wzmacniać wytrwałość, ograniczać katastrofizowanie i pomagać w utrzymaniu sensu wykonywanej pracy. Osoba, która potrafi zachować perspektywę i nie sprowadza każdej porażki do całościowej oceny własnych kompetencji, łatwiej chroni zasoby psychiczne. W środowisku szkolnym ma to duże



znaczenie, ponieważ codzienne funkcjonowanie obejmuje zarówno sukcesy, jak i doświadczenia niepełnego powodzenia, które przy pesymistycznej interpretacji mogłyby szybko nasilać przeciążenie (Heszen-Celińska i Sęk, 2020; Tucholska, 2017).

Kolejną cechą wzmacniającą odporność psychiczną jest refleksyjność zawodowa. Oznacza ona umiejętność analizowania własnych działań, rozpoznawania błędów bez nadmiernej samodeprecjacji oraz wyciągania wniosków służących lepszemu funkcjonowaniu w przyszłości. Nauczyciel refleksyjny nie traktuje każdej trudnej sytuacji jako dowodu porażki, lecz jako źródło informacji o sobie, uczniach i warunkach pracy. Taka postawa sprzyja uczeniu się na doświadczeniu i osłabia destrukcyjny wpływ stresu, ponieważ pozwala przekształcać napięcie w materiał do rozwoju kompetencji. W profesji nauczyciela specjalisty refleksyjność jest szczególnie cenna, gdyż wiele decyzji podejmowanych jest w warunkach niepełnej przewidywalności, a skuteczność działań zależy od gotowości do ciągłego korygowania własnej praktyki (Kwiatkowski, 2022; Heszen, 2013).

Warto także podkreślić znaczenie poczucia sensu pracy. Nauczyciel, który postrzega swoją aktywność zawodową jako ważną i spójną z wyznawanymi wartościami, zwykle lepiej znosi obciążenia i łatwiej zachowuje motywację mimo trudności. Poczucie sensu nie usuwa stresu, ale nadaje wysiłkowi określoną wartość, dzięki czemu codzienne trudności są rzadziej przeżywane wyłącznie jako bezcelowe przeciążenie. W przypadku nauczycieli specjalistów czynnik ten ma szczególną wagę, ponieważ ich praca często wiąże się z długofalowym wspieraniem rozwoju uczniów, których postępy bywają subtelne i rozłożone w czasie. Jeżeli nauczyciel dostrzega znaczenie własnej roli, łatwiej podtrzymuje zaangażowanie i ogranicza ryzyko psychicznego wyczerpania (Huget, 2015; Osękowska, 2022).

Indywidualne cechy wspomagające odporność psychiczną nauczyciela należy więc rozumieć jako zespół zasobów pozwalających bardziej konstruktywnie odpowiadać na napięcie zawodowe. Należą do nich przede wszystkim poczucie własnej skuteczności, samoregulacja, dojrzałość emocjonalna, elastyczność, refleksyjność, resilience oraz zdolność do podtrzymywania sensu wykonywanej pracy. Ich znaczenie nie polega na całkowitym zabezpieczeniu przed stresem, ale na tym, że zmniejszają podatność na dezorganizację psychiczną i zwiększają szansę na utrzymanie względnej równowagi mimo obciążeń. W kontekście niniejszej pracy cechy te są szczególnie istotne, ponieważ pomagają wyjaśnić, dlaczego nauczyciele specjaliści pracujący z uczniami z niepełnosprawnościami mogą różnić się poziomem odczuwanego stresu oraz skutecznością radzenia sobie z wymaganiami środowiska szkolnego (Boczkowska, 2022; Boczkowska, 2023; Ilczuk i in., 2024).



2.2.2. Rola wsparcia społecznego w środowisku szkolnym

Wsparcie społeczne w środowisku szkolnym należy do najważniejszych czynników chroniących nauczyciela przed negatywnymi skutkami przewlekłego stresu zawodowego. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej wskazuje się, że nie chodzi tu wyłącznie o doraźną pomoc udzielaną w sytuacji kryzysowej, lecz o szerszy układ relacji, norm i praktyk organizacyjnych, dzięki którym nauczyciel nie pozostaje sam wobec codziennych trudności. Szkoła jako miejsce pracy może zatem pełnić funkcję obciążającą, ale może również stać się środowiskiem wzmacniającym, jeżeli umożliwia wymianę doświadczeń, współpracę i realne korzystanie z pomocy innych osób. Dla nauczycieli, a szczególnie dla nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami, znaczenie tego wsparcia jest wyjątkowo duże, ponieważ ich praca odbywa się w warunkach wysokiej odpowiedzialności oraz częstego napięcia emocjonalnego i organizacyjnego (Mróz, 2024; Kocór, 2018).

W ujęciu teoretycznym wsparcie społeczne obejmuje kilka wzajemnie uzupełniających się wymiarów. Najczęściej wymienia się wsparcie emocjonalne, informacyjne, instrumentalne oraz wartościujące. Wsparcie emocjonalne polega na okazywaniu zrozumienia, akceptacji i gotowości do wysłuchania, dzięki czemu nauczyciel może zmniejszyć poczucie napięcia i osamotnienia. Wsparcie informacyjne dotyczy dostarczania wskazówek, interpretacji i rozwiązań pomocnych w zrozumieniu problemu. Wsparcie instrumentalne odnosi się do konkretnych działań ułatwiających wykonanie zadań, natomiast wsparcie wartościujące wzmacnia poczucie kompetencji i znaczenia wykonywanej pracy. Taka wielowymiarowość sprawia, że rola wsparcia społecznego nie ogranicza się do sfery emocji, ale obejmuje także organizację działania i sposób postrzegania samego siebie w roli zawodowej (Kocór, 2018; Szempruch i Cieślęńska, 2021).

W środowisku szkolnym podstawowym źródłem wsparcia dla nauczyciela jest zespół współpracowników. Codzienna możliwość konsultowania problemów, dzielenia się doświadczeniem i wspólnego analizowania trudnych sytuacji zmniejsza poczucie przeciążenia i ogranicza ryzyko interpretowania każdej trudności jako osobistej porażki. Nauczyciel funkcjonujący w zespole, który dopuszcza otwartą komunikację i partnerską współpracę, łatwiej uruchamia strategie zadaniowe i szybciej odzyskuje poczucie wpływu. Znaczenie takiego wsparcia rośnie wtedy, gdy trudności mają charakter złożony i nie mogą być rozwiązane przez jedną osobę. Właśnie dlatego w odniesieniu do szkoły coraz częściej



podkreśla się potrzebę budowania kultury współpracy zamiast pozostawiania nauczyciela samodzielnie wobec narastających wymagań zawodowych (Mróz, 2024; Wawrzonek, 2022).

Szczególne znaczenie ma wsparcie otrzymywane od dyrektora szkoły i innych osób odpowiedzialnych za organizację pracy. Kierownictwo placówki współtworzy klimat instytucjonalny, który może sprzyjać poczuciu bezpieczeństwa i sprawstwa albo przeciwnie, nasilać chaos, niepewność i frustrację. Jeżeli dyrektor zapewnia przejrzystość oczekiwań, umożliwia konsultacje, zauważa trudności pracowników i reaguje na nie w sposób konstruktywny, wsparcie organizacyjne staje się realnym zasobem ograniczającym stres. Gdy natomiast nauczyciele doświadczają braku komunikacji, nadmiernej kontroli lub pozostawienia samym sobie, nawet wysokie kompetencje indywidualne mogą nie wystarczać do utrzymania dobrostanu zawodowego. Wsparcie społeczne w szkole ma więc nie tylko wymiar relacyjny, ale także instytucjonalny, silnie związany z jakością zarządzania i kulturą organizacyjną placówki (Mróz, 2024; Kocór, 2018; Wawrzonek, 2022).

W przypadku nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami rola wsparcia społecznego staje się jeszcze bardziej złożona. Ich praca ma charakter wielospecjalistyczny, a zatem wymaga stałego współdziałania z wychowawcami, nauczycielami przedmiotowymi, psychologiem, pedagogiem, dyrekcją oraz rodzicami ucznia.

Gdy współpraca ta przebiega sprawnie, nauczyciel specjalista nie ponosi całego ciężaru odpowiedzialności samodzielnie, lecz działa w ramach sieci relacji wspierających planowanie, podejmowanie decyzji i ocenę skuteczności działań. Gdy jednak w szkole dominuje niejasny podział ról, brak porozumienia lub niski poziom gotowości do współpracy, stres specjalisty wzrasta, ponieważ musi on równocześnie wspierać ucznia i kompensować braki organizacyjne środowiska. Z tego względu wsparcie społeczne pełni w jego pracy funkcję zarówno emocjonalną, jak i operacyjną (Mróz, 2024; Dyduch i Trojańska, 2020).

Nie mniej ważne jest wsparcie ze strony rodziców uczniów. W środowisku szkolnym relacja nauczyciel–rodzic może być źródłem znacznego obciążenia, ale może też stanowić cenny zasób ochronny. Współpraca oparta na wzajemnym szacunku, wymianie informacji i realistycznym rozumieniu możliwości dziecka sprzyja poczuciu wspólnoty celu oraz zmniejsza napięcie zawodowe nauczyciela. Jeżeli natomiast relacja ta opiera się na nieufności, nadmiernych oczekiwaniach albo obwinianiu szkoły za wszystkie trudności ucznia, wsparcie społeczne słabnie, a stres rośnie. W przypadku nauczycieli specjalistów znaczenie tej współpracy jest szczególne, ponieważ rodzice często pozostają ważnym źródłem



wiedzy o dziecku i jednocześnie partnerami w planowaniu oraz realizacji oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych (Dyduch i Trojańska, 2020; Kocór, 2018).

W literaturze podkreśla się również, że znaczenie wsparcia zależy nie tylko od jego rzeczywistej obecności, ale także od wsparcia spostrzeganego, czyli przekonania nauczyciela, że w razie trudności może liczyć na pomoc innych. Taki subiektywny wymiar wsparcia ma duże znaczenie psychologiczne, ponieważ wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i ogranicza tendencję do katastroficznej interpretacji problemów zawodowych. Nauczyciel, który wierzy, że nie zostanie sam wobec przeciążenia, częściej zachowuje spokój, szybciej podejmuje działania naprawcze i rzadziej popada w długotrwałe poczucie bezradności. Oznacza to, że wsparcie społeczne nie działa wyłącznie przez konkretne interwencje, lecz także przez samo doświadczenie bycia częścią środowiska, które daje podstawy do zaufania i współdziałania (Mróz, 2024; Szempruch, 2021).

Coraz częściej zwraca się uwagę na bardziej zorganizowane formy wsparcia zawodowego nauczycieli, takie jak mentoring, tutoring, zespoły współpracy, konsultacje eksperckie czy superwizja. Szczególnie interesująca jest superwizja, która w polskiej edukacji pojawia się nadal stosunkowo rzadko, ale bywa opisywana jako obiecujący model wsparcia oraz rozwoju zawodowego i osobistego nauczycieli. Z analiz wynika, że współczesny nauczyciel stoi wobec tak wielu złożonych zadań, iż coraz częściej potrzebuje nie tylko indywidualnej odporności, ale także refleksyjnego zaplecza i możliwości omawiania własnych doświadczeń z innymi specjalistami. Takie formy wsparcia mogą pełnić funkcję ochronną, ponieważ porządkują doświadczenie zawodowe, zmniejszają izolację i sprzyjają bardziej świadomemu radzeniu sobie z obciążeniami szkoły (Siemionow, 2024; Mróz, 2024).

Wsparcie społeczne ma także znaczenie dla dobrostanu nauczyciela i przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu. Badacze wskazują, że działania ukierunkowane na wzmacnianie nauczycieli powinny przekładać się nie tylko na ich lepsze funkcjonowanie osobiste, ale również na jakość ich pracy dydaktycznej i relacyjnej. Nauczyciel wspierany rzadziej doświadcza trwałego wyczerpania emocjonalnego, łatwiej utrzymuje zaangażowanie i ma większą szansę na podtrzymywanie poczucia sensu wykonywanej pracy. Wsparcie społeczne staje się więc nie tylko zasobem łagodzącym skutki napięcia, ale także jednym z filarów profilaktyki wypalenia i ochrony zdrowia psychicznego pracowników szkoły. W realiach współczesnej edukacji, naznaczonej rosnącą liczbą zadań i wysoką odpowiedzialnością, jego rola wydaje się coraz bardziej podstawowa (Wawrzonek, 2022; Szempruch i Cieśleńska, 2021).



Rola wsparcia społecznego w środowisku szkolnym nie powinna być więc traktowana jako element uboczny ani jako przejaw indywidualnej życzliwości poszczególnych osób. Stanowi ono istotny mechanizm ochronny, który współdecyduje o sposobie przeżywania stresu, wyborze strategii radzenia sobie oraz utrzymaniu względnej równowagi psychicznej nauczyciela (Mróz, 2024; Kocór, 2018; Siemionow, 2024).

W odniesieniu do nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami ma ono znaczenie szczególne, ponieważ ich codzienna praca opiera się na współpracy, odpowiedzialności relacyjnej i funkcjonowaniu w środowisku wielu oczekiwań. Im silniejsze i bardziej uporządkowane wsparcie społeczne w szkole, tym większa szansa, że stres zawodowy nie będzie prowadził do wyczerpania, lecz pozostanie obciążeniem możliwym do opanowania dzięki zasobom wspólnoty zawodowej.

2.3. Wypalenie zawodowe jako skutek nieskutecznego radzenia sobie ze stresem

Wypalenie zawodowe należy do najpoważniejszych następstw długotrwałego stresu zawodowego, zwłaszcza wtedy, gdy jednostka przez dłuższy czas nie dysponuje skutecznymi sposobami obniżania napięcia lub funkcjonuje w warunkach utrwalonego przeciążenia psychicznego. W zawodzie nauczyciela problem ten ma znaczenie szczególne, ponieważ praca szkolna łączy wysokie wymagania emocjonalne, poznawcze i społeczne z dużą odpowiedzialnością za rozwój innych osób. W literaturze podkreśla się, że wypalenie nie pojawia się nagle, lecz rozwija się stopniowo jako rezultat wyczerpywania zasobów psychicznych, które wcześniej umożliwiały jednostce względnie skuteczne radzenie sobie z trudnościami. Oznacza to, że związek między stresem a wypaleniem ma charakter procesualny, a nieskuteczne radzenie sobie ze stresem staje się jednym z mechanizmów przyspieszających rozwój tego zjawiska (Heszen, 2013; Szempruch, 2021).

W klasycznych ujęciach wypalenie zawodowe jest opisywane jako zespół objawów obejmujących przede wszystkim wyczerpanie emocjonalne, obniżenie zaangażowania, spadek poczucia skuteczności oraz narastający dystans wobec wykonywanej pracy i osób, z którymi jest ona związana. W profesjach opartych na intensywnych relacjach interpersonalnych wypalenie oznacza nie tylko zmęczenie, ale również osłabienie zdolności do empatycznego reagowania, utratę satysfakcji z pracy i trudność w utrzymaniu dotychczasowego poziomu motywacji. W przypadku nauczycieli objawy te mogą rozwijać się szczególnie łatwo,



ponieważ praca edukacyjna wymaga stałej obecności emocjonalnej, kontroli własnych reakcji oraz odpowiadania na potrzeby uczniów, rodziców i instytucji szkolnej. Z tego względu wypalenie należy ujmować nie jako chwilowy kryzys nastroju, lecz jako głębsze zaburzenie równowagi psychicznej związanej z pełnieniem roli zawodowej (Maslach, 2022; Szempruch i Cieślńska, 2021).

Z perspektywy psychologii stresu wypalenie zawodowe można interpretować jako efekt utraty równowagi między wymaganiami środowiska pracy a zasobami jednostki. Jeżeli nauczyciel przez dłuższy czas zmagają się z przeciążeniem, a stosowane przez niego strategie okazują się niewystarczające, napięcie nie zostaje skutecznie rozładowane, lecz stopniowo przechodzi w stan chroniczny. Nieskuteczne radzenie sobie może przyjmować postać unikania problemów, tłumienia emocji, nadmiernego koncentrowania się na poczuciu bezradności albo podejmowania działań pozornych, które chwilowo zmniejszają napięcie, ale nie rozwiązują źródeł trudności. W takim układzie stres przestaje pełnić funkcję mobilizującą, a zaczyna działać destrukcyjnie, osłabiając zdolność jednostki do zachowania sprawności psychicznej i zawodowej (Heszen, 2013; Boczkowska, 2022).

W literaturze poświęconej wypaleniu coraz częściej podkreśla się również znaczenie uwarunkowań organizacyjnych. Teresa Chirkowska-Smolak wskazuje, że wypalenie zawodowe jest reakcją na długotrwały stres w pracy, a jego wyjaśnienie wymaga uwzględnienia nie tylko zasobów jednostki i kompetencji radzenia sobie ze stresem, ale także niedopasowania między pracownikiem a środowiskiem pracy. Szczególne znaczenie mają takie obszary, jak przeciążenie pracą, ograniczona kontrola, nieadekwatne wynagradzanie, relacje społeczne, poczucie sprawiedliwości oraz zgodność wartości. Ujęcie to ma duże znaczenie w odniesieniu do nauczycieli, ponieważ pokazuje, że wypalenie nie jest wyłącznie rezultatem indywidualnej słabości, lecz może rozwijać się wtedy, gdy środowisko pracy stale osłabia możliwości skutecznego radzenia sobie z obciążeniem (Chirkowska-Smolak, 2009).

Jedną z ważnych dróg prowadzących do wypalenia jest długotrwałe poczucie nieskuteczności. Jeżeli nauczyciel wkłada znaczny wysiłek w wykonywaną pracę, a mimo to nie obserwuje oczekiwanych rezultatów albo nie otrzymuje potwierdzenia sensu swoich działań, może stopniowo tracić przekonanie o własnym wpływie na rzeczywistość zawodową. Taki stan szczególnie silnie uderza w osoby, które początkowo były bardzo zaangażowane i traktowały swoją pracę jako ważny obszar samorealizacji. Wypalenie nie jest więc prostym skutkiem niskiej motywacji, lecz często konsekwencją długotrwałego inwestowania zasobów bez możliwości ich wystarczającej odbudowy. W zawodzie nauczyciela prowadzi to do



osłabienia energii psychicznej, wzrostu frustracji oraz zmniejszenia poczucia sensu działań pedagogicznych (Kwiatkowski, 2018; Szempruch i Cieśleńska, 2021).

Nieskuteczne radzenie sobie ze stresem może również sprzyjać rozwojowi mechanizmów obronnych, które z czasem wzmacniają wypalenie. Jednym z nich jest emocjonalne zdystansowanie się wobec pracy i osób, z którymi nauczyciel pozostaje w relacji. Na wcześniejszym etapie może ono mieć charakter ochronny, ponieważ pozwala ograniczyć nadmiar napięcia, jednak gdy utrwała się i przestaje pełnić wyłącznie funkcję chwilowej regulacji emocjonalnej, prowadzi do spadku zaangażowania, osłabienia relacji z uczniami i obniżenia jakości pracy. Wypalenie rozwija się wtedy nie tylko jako stan zmęczenia, ale również jako przekształcenie postawy zawodowej, w której dominować zaczynają chłód emocjonalny, zniechęcenie i poczucie oddalenia od wcześniej ważnych celów pracy pedagogicznej (Maslach, 2022; Syper-Jędrzejak, 2022).

W badaniach nad pracownikami oświaty podkreśla się, że wypalenie zawodowe ma wyraźny związek z warunkami organizacyjnymi szkoły. Nadmiar obowiązków, przeciążenie dokumentacją, brak wpływu na sposób organizacji pracy, niejednoznaczność ról oraz niewystarczające wsparcie ze strony przełożonych i współpracowników tworzą środowisko, w którym nawet wysoki poziom kompetencji osobistych może nie wystarczać do skutecznego radzenia sobie z napięciem. Oznacza to, że wypalenie nie powinno być interpretowane wyłącznie jako problem jednostki, lecz także jako rezultat długotrwałego funkcjonowania w niekorzystnym systemie pracy. Właśnie dlatego profilaktyka wypalenia wymaga zarówno wzmacniania zasobów indywidualnych, jak i poprawy jakości środowiska organizacyjnego szkoły (Chirkowska-Smolak, 2009; Syper-Jędrzejak, 2022).

Znaczenie tego problemu dobrze oddaje także narzędzie Oldenburg Burnout Inventory, zaadaptowane na grunt polski przez Cieślaka. W modelu tym wypalenie ujmowane jest przede wszystkim przez dwa wymiary, czyli wyczerpanie oraz dystansowanie się od pracy. Takie ujęcie okazuje się szczególnie użyteczne przy analizie zawodów nauczycielskich, ponieważ dobrze pokazuje, że wypalenie nie sprowadza się jedynie do zmęczenia, ale obejmuje także zmianę stosunku do własnej aktywności zawodowej. Nauczyciel może nadal formalnie wykonywać swoje obowiązki, lecz jednocześnie doświadczać psychicznego oddalenia, utraty energii i osłabienia zaangażowania. To właśnie czyni wypalenie zjawiskiem szczególnie niebezpiecznym, ponieważ może rozwijać się stopniowo i przez długi czas pozostawać częściowo ukryte pod pozorami codziennego funkcjonowania zawodowego (Baka i Cieślak, 2010; Baka i Basińska, 2016; Maslach, 2022)



Wypalenie zawodowe ma liczne konsekwencje psychiczne i społeczne. Do najczęściej opisywanych należą przewlekłe zmęczenie, drażliwość, trudności z koncentracją, obniżenie nastroju, poczucie pustki emocjonalnej oraz osłabienie satysfakcji z życia zawodowego. W sferze społecznej może prowadzić do pogorszenia relacji z uczniami, współpracownikami i rodzicami, a także do ograniczenia gotowości do współpracy i podejmowania nowych wyzwań. W praktyce szkolnej objawy te przekładają się na obniżenie jakości pracy dydaktycznej i wychowawczej, wzrost absencji, a niekiedy także na rezygnację z zawodu. Tym samym wypalenie staje się problemem nie tylko jednostkowym, ale również instytucjonalnym, ponieważ wpływa na funkcjonowanie całego środowiska edukacyjnego (Szempruch i Cieślęńska, 2021; Syper-Jędrzejak, 2022).

Szczególnie narażeni na wypalenie mogą być nauczyciele specjaliści pracujący z uczniami z niepełnosprawnościami. Ich praca wymaga intensywnego zaangażowania emocjonalnego, cierpliwości, elastyczności i długofalowego wspierania ucznia, którego postępy bywają nierównomierne i trudne do jednoznacznej oceny. Dodatkowo nauczyciel specjalista funkcjonuje często na styku wielu oczekiwań pochodzących od rodziców, nauczycieli przedmiotowych, wychowawców, dyrekcji i samego systemu oświaty. Jeżeli w takich warunkach nie dysponuje skutecznymi strategiami radzenia sobie ze stresem lub nie otrzymuje wystarczającego wsparcia, ryzyko wyczerpania emocjonalnego wyraźnie wzrasta. Problem wypalenia w tej grupie zawodowej powinien być więc analizowany nie tylko jako efekt jednostkowych trudności, lecz także jako następstwo skumulowanych obciążeń relacyjnych, emocjonalnych i organizacyjnych (Osękowska, 2022; Mróz, 2024).

W literaturze wyraźnie akcentuje się, że nieskuteczne radzenie sobie ze stresem nie oznacza całkowitego braku aktywności, lecz raczej dominację takich sposobów reagowania, które nie prowadzą do realnego obniżenia napięcia ani do odzyskania wpływu nad sytuacją. Może to obejmować chroniczne odsuwanie problemów, unikanie konfrontacji z trudnością, przeżywanie stresu bez przechodzenia do działania albo nadmierne obciążanie się dodatkowymi obowiązkami bez uwzględniania granic własnej wydolności psychicznej. Takie sposoby reagowania mogą przez pewien czas podtrzymywać pozory efektywności, ale w dłuższej perspektywie sprzyjają narastaniu wyczerpania. Związek między stresem a wypaleniem nie jest zatem wyłącznie ilościowy, lecz jakościowy, ponieważ istotne pozostaje także to, w jaki sposób nauczyciel odpowiada na codzienne obciążenia i czy potrafi przekształcać trudność w zadanie możliwe do opanowania (Boczkowska, 2022; Chirkowska-Smolak, 2009).



Wypalenie zawodowe jako skutek nieskutecznego radzenia sobie ze stresem należy więc rozumieć jako proces stopniowego osłabiania zasobów psychicznych nauczyciela, który rozwija się pod wpływem chronicznego napięcia i nieadekwatnych sposobów reagowania na trudności. W odniesieniu do pracy nauczycielskiej zjawisko to ma szczególne znaczenie, ponieważ oddziałuje nie tylko na samopoczucie jednostki, ale także na jakość relacji edukacyjnych i funkcjonowanie całej szkoły. Dla nauczycieli specjalistów problem ten jest szczególnie ważny, gdyż ich rola zawodowa łączy wysokie wymagania emocjonalne, intensywną współpracę z innymi i konieczność stałego dostosowywania działań do złożonych potrzeb uczniów. Z tego względu analiza wypalenia stanowi konieczne dopełnienie rozważań nad strategiami radzenia sobie ze stresem oraz nad zasobami, które mogą ograniczać ryzyko przeciążenia zawodowego w środowisku szkolnym (Szempruch i Cieśleńska, 2021; Chirkowska-Smolak, 2018; Osękowska, 2022).

2.4. Adaptacyjne i nieadaptacyjne strategie radzenia sobie ze stresem w pracy nauczyciela

Analiza strategii radzenia sobie ze stresem w pracy nauczyciela wymaga odróżnienia sposobów reagowania, które sprzyjają odzyskiwaniu równowagi psychicznej i zwiększają możliwość skutecznego działania, od tych, które przynoszą jedynie chwilową ulgę albo z czasem nasilają przeciążenie. W literaturze psychologicznej przyjmuje się, że nie każda strategia stosowana w sytuacji trudnej ma tę samą wartość adaptacyjną. O jej znaczeniu decyduje przede wszystkim to, czy prowadzi do ograniczenia źródła napięcia, lepszej regulacji emocjonalnej oraz utrzymania względnej sprawności w realizowaniu zadań zawodowych.

W przypadku nauczycieli rozróżnienie to ma znaczenie szczególne, ponieważ środowisko szkolne generuje liczne stresory o charakterze przewlekłym, a zatem sposoby reagowania nie mogą być oceniane wyłącznie przez pryzmat chwilowego samopoczucia, lecz także ich długofalowych konsekwencji dla zdrowia psychicznego i jakości pracy pedagogicznej (Heszen, 2013; Kwiatkowski, 2018).

Za adaptacyjne uznaje się takie strategie radzenia sobie, które pomagają jednostce lepiej rozumieć sytuację trudną, porządkować własne działania i zachowywać wpływ na to, co rzeczywiście może zostać zmienione. W praktyce należą do nich między innymi aktywne rozwiązywanie problemu, planowanie, poszukiwanie informacji, realistyczna ocena trudności,



korzystanie ze wsparcia społecznego oraz świadoma regulacja napięcia emocjonalnego. Strategie te nie zawsze prowadzą do szybkiego usunięcia źródła stresu, ale wzmacniają poczucie sprawstwa i ograniczają ryzyko psychicznej dezorganizacji. W zawodzie nauczyciela ich znaczenie jest szczególnie wyraźne, ponieważ pozwalają zachować kierunek działania mimo przeciążenia i niepewności, które często są wpisane w codzienność pracy szkolnej (Boczkowska, 2022; Garbacik, 2018).

Jedną z najważniejszych adaptacyjnych strategii jest podejście zadaniowe. Polega ono na aktywnym rozpoznawaniu problemu, porządkowaniu priorytetów i poszukiwaniu rozwiązań możliwych do wdrożenia w danych warunkach. Nauczyciel stosujący strategię zadaniową nie koncentruje się wyłącznie na samym napięciu, ale stara się przełożyć trudność na sekwencję konkretnych działań. Może to oznaczać zmianę organizacji pracy, konsultację z innymi specjalistami, doprecyzowanie zasad współpracy z rodzicami albo wprowadzenie nowych metod postępowania wobec ucznia. Tego rodzaju reagowanie ma duże znaczenie ochronne, ponieważ zwiększa poczucie wpływu i zmniejsza prawdopodobieństwo narastania bezradności, która często poprzedza wyczerpanie zawodowe (Kwiatkowski, 2018; Heszen, 2013).

Do adaptacyjnych strategii należy również konstruktywna regulacja emocji. Nie polega ona na tłumieniu napięcia ani na udawaniu, że trudność nie istnieje, lecz na takim przeżywaniu emocji, które nie blokuje działania. Nauczyciel może wówczas dopuścić do świadomości własną frustrację, zmęczenie lub lęk, ale jednocześnie nie pozwala, by stany te całkowicie przejęły kontrolę nad jego zachowaniem. Pomocne okazują się tutaj dystans poznawczy, czasowe wycofanie się z nadmiernie pobudzającej sytuacji, świadome obniżanie napięcia czy reinterpretacja problemu w sposób mniej katastroficzny. W pracy pedagogicznej strategia ta jest cenna, ponieważ umożliwia utrzymanie profesjonalnej postawy nawet wtedy, gdy sytuacja szkolna wywołuje silne obciążenie emocjonalne (Heszen, 2013; Heszen-Celińska i Sęk, 2020).

Istotnym przykładem adaptacyjnego radzenia sobie jest także korzystanie ze wsparcia społecznego. W środowisku szkolnym oznacza to gotowość do konsultowania trudności, proszenia o pomoc, dzielenia się odpowiedzialnością i korzystania z doświadczeń innych osób. Strategia ta ma szczególną wartość w przypadku nauczycieli specjalistów, których praca z natury wymaga współdziałania z wychowawcami, nauczycielami przedmiotowymi, psychologiem, pedagogiem i rodzicami ucznia. Poszukiwanie wsparcia nie jest oznaką słabości, lecz dojrzałego rozumienia własnych granic oraz świadomości, że część problemów zawodowych ma charakter zbyt złożony, aby rozwiązywać je w pojedynkę. Badania



i przeglądy poświęcone nauczycielom wskazują, że właśnie wsparcie społeczne należy do najważniejszych buforów stresu i czynników ograniczających ryzyko wypalenia zawodowego (Mróz, 2024; Szempruch i Cieśleńska, 2021).

Nieadaptacyjne strategie radzenia sobie to natomiast takie sposoby reagowania, które nie prowadzą do realnego uporządkowania sytuacji ani do trwałego obniżenia napięcia, a w dłuższej perspektywie mogą wręcz nasilać stres. Do tej grupy zalicza się przede wszystkim unikanie problemu, odsuwanie decyzji, zaprzeczanie istnieniu trudności, nadmierne tłumienie emocji oraz koncentrację wyłącznie na własnym dyskomforcie bez przechodzenia do działania. Strategie te bywają psychologicznie zrozumiałe, ponieważ chwilowo redukują napięcie i pozwalają odsunąć od siebie przykre doświadczenie. Ich słabość polega jednak na tym, że nie zmieniają warunków, które wywołują stres, przez co problem pozostaje nierozwiązany i często powraca ze zwiększoną siłą (Heszen, 2013; Boczkowska, 2022).

Szczególnie niekorzystne w pracy nauczyciela okazuje się chroniczne unikanie. Może ono przyjmować formę odkładania rozmów z rodzicami, rezygnacji z konsultacji w sprawach trudnych uczniów, odsuwania decyzji organizacyjnych albo udawania, że napięcie samoistnie minie. Tego rodzaju strategia może przez krótki czas chronić przed bezpośrednim dyskomfortem, lecz jednocześnie zwiększa chaos, pogłębia zaległości i nasila poczucie utraty kontroli. W rezultacie nauczyciel coraz częściej doświadcza nie tylko stresu związanego z pierwotnym problemem, ale również wtórnego obciążenia wynikającego z jego nagromadzenia. W środowisku szkolnym, gdzie wiele zadań ma charakter terminowy i relacyjny, unikanie należy uznać za jedną z bardziej ryzykownych strategii radzenia sobie (Garbacz, 2018; Szempruch i Cieśleńska, 2021).

Do strategii nieadaptacyjnych można zaliczyć także nadmierne skupienie na emocjach, jeśli nie prowadzi ono do ich konstruktywnego opracowania. Chodzi tu o sytuację, w której nauczyciel przez dłuższy czas koncentruje się na poczuciu krzywdy, niesprawiedliwości, przeciążenia lub własnej bezradności, ale nie podejmuje działań porządkujących rzeczywistość zawodową. W takim układzie stres jest stale przeżywany, lecz nie zostaje przepracowany. Długotrwałe pozostawanie w tym stanie sprzyja narastaniu wyczerpania, obniżeniu motywacji i utracie poczucia skuteczności. Z tego względu sama świadomość emocji nie wystarcza, jeśli nie towarzyszy jej choć częściowe przejście do działania albo korzystanie z pomocy, która umożliwi odpowiednie poradzenie sobie z obciążeniem (Heszen-Celińska i Sęk, H, 2020; Huget, 2015).



W pracy nauczyciela szczególnie niebezpieczna jest sytuacja, w której strategie nieadaptacyjne zaczynają dominować i utrwalają się jako stały styl reagowania. Wówczas nawet stosunkowo typowe trudności zawodowe mogą być przeżywane jako coraz bardziej obciążające, ponieważ jednostka stopniowo traci dostęp do sposobów działania, które dawałyby jej poczucie wpływu i możliwość odbudowy zasobów. Taki mechanizm stanowi jedno z ogniw prowadzących do wypalenia zawodowego. Nauczyciel zaczyna funkcjonować bardziej reaktywnie niż refleksyjnie, częściej doświadcza napięcia, a rzadziej realnie wpływa na jego źródła. Z czasem prowadzi to do osłabienia zaangażowania, wzrostu dystansu wobec pracy i obniżenia satysfakcji zawodowej (Szempruch i Cieśleńska, 2021; Syper-Jędrzejak, 2022).

Warto przy tym podkreślić, że granica między strategiami adaptacyjnymi i nieadaptacyjnymi nie zawsze ma charakter absolutny. Ta sama forma reagowania może okazać się korzystna albo niekorzystna zależnie od sytuacji, czasu trwania i sposobu zastosowania. Przykładowo krótkotrwale odsunięcie się od trudności może być potrzebne, jeśli służy obniżeniu pobudzenia i przygotowaniu do dalszego działania, ale stanie się nieadaptacyjne, gdy przerodzi się w chroniczne unikanie. Podobnie odreagowanie emocjonalne może pomagać, jeśli stanowi etap regulacji napięcia, lecz będzie nieskuteczne, gdy zastąpi wszelką aktywność zadaniową. Właśnie dlatego w analizie radzenia sobie ze stresem większe znaczenie niż sama nazwa strategii ma jej funkcja i długofalowy wpływ na dobrostan nauczyciela (Heszen, 2013; Boczkowska, 2022).

Z perspektywy niniejszej pracy rozróżnienie strategii adaptacyjnych i nieadaptacyjnych jest szczególnie istotne w odniesieniu do nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami. Ich codzienna praktyka zawodowa wymaga bowiem jednoczesnego radzenia sobie z obciążeniami dydaktycznymi, emocjonalnymi, relacyjnymi i organizacyjnymi. W takich warunkach skuteczność funkcjonowania zależy nie tylko od liczby stresorów, ale także od tego, czy nauczyciel potrafi przekształcać trudność w zadanie możliwe do opanowania, korzystać ze wsparcia i regulować napięcie bez popadania w unikanie lub chroniczne przeciążenie. Adaptacyjne strategie radzenia sobie można więc uznać za ważny czynnik ochronny, natomiast strategie nieadaptacyjne za jeden z mechanizmów zwiększających ryzyko wyczerpania i obniżenia jakości pracy pedagogicznej (Mróz, 2024; Boczkowska, 2022; Szempruch i Cieśleńska, 2021).



2.5. Strategie radzenia sobie ze stresem stosowane przez nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami

Strategie radzenia sobie ze stresem stosowane przez nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami należy rozpatrywać w ścisłym związku ze specyfiką ich roli zawodowej. Jest to grupa nauczycieli funkcjonujących na styku wielu oczekiwań, ponieważ z jednej strony odpowiadają oni za bezpośrednie wsparcie ucznia, a z drugiej współuczestniczą w organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, współpracy z rodzicami oraz komunikacji z innymi nauczycielami. Oznacza to, że sposoby radzenia sobie ze stresem nie są w ich przypadku wyłącznie indywidualną reakcją na przeciążenie, lecz częścią szerszego sposobu funkcjonowania w złożonym środowisku edukacyjnym. Wybór określonych strategii zależy więc zarówno od cech osobistych nauczyciela, jak i od warunków szkoły, zakresu wsparcia zespołowego oraz stopnia przygotowania placówki do pracy z uczniami z niepełnosprawnościami. (Osińska, 2019; Mróz, 2024)

W praktyce tej grupy zawodowej szczególnie duże znaczenie mają strategie zadaniowe, ponieważ wiele sytuacji trudnych wymaga podejmowania konkretnych działań organizacyjnych, dydaktycznych i relacyjnych. Nauczyciel specjalista, który doświadcza przeciążenia, często próbuje porządkować sytuację przez planowanie wsparcia, ustalanie priorytetów, konsultowanie problemów z zespołem oraz stopniowe rozkładanie trudności na mniejsze elementy.

Tego rodzaju reagowanie ma charakter adaptacyjny, gdyż pozwala ograniczyć poczucie chaosu i przywraca częściową kontrolę nad rzeczywistością zawodową. W środowisku pracy z uczniem z niepełnosprawnością podejście zadaniowe jest szczególnie cenne, ponieważ trudności edukacyjne i wychowawcze rzadko ustępują samoistnie, a ich ignorowanie zwykle prowadzi do dalszego narastania napięcia. (Heszen, 2013; Kwiatkowski, 2018)

Równocześnie nauczyciele specjaliści muszą korzystać ze strategii opartych na regulacji emocji, ponieważ sama aktywność zadaniowa nie wystarcza w obliczu długotrwałego obciążenia. Praca z uczniami z niepełnosprawnościami wiąże się z dużym zaangażowaniem emocjonalnym, częstym kontaktem z frustracją, niepewnością efektów oraz koniecznością zachowania spokoju w sytuacjach trudnych dla ucznia i jego rodziny. Z tego względu nauczyciele ci podejmują działania służące obniżaniu napięcia, takie jak psychiczne



dystansowanie się od nadmiaru bodźców, chwilowe wycofanie z sytuacji przeciążającej, odreagowanie emocjonalne czy świadome porządkowanie własnych reakcji. Strategie te mogą mieć charakter ochronny, jeżeli prowadzą do odzyskania równowagi, ale stają się niekorzystne wtedy, gdy przeradzają się w przewlekłe tłumienie emocji lub trwałe odcięcie od przeżywanego obciążenia. (Heszen-Celińska i Sęk, 2020; Osękowska, 2022)

Jedną z najczęściej wykorzystywanych i najbardziej potrzebnych strategii w tej grupie zawodowej pozostaje korzystanie ze wsparcia społecznego. Nauczyciele specjaliści funkcjonują w relacjach z wychowawcami, nauczycielami przedmiotowymi, psychologiem, pedagogiem, dyrekcją oraz rodzicami, dlatego możliwość konsultowania trudności i dzielenia odpowiedzialności ma dla nich szczególne znaczenie. Wsparcie społeczne nie ogranicza się wyłącznie do pomocy emocjonalnej, ale obejmuje również wymianę informacji, wspólne planowanie działań oraz potwierdzanie słuszności podejmowanych decyzji. Gdy nauczyciel specjalista ma poczucie, że nie jest sam wobec problemów ucznia, łatwiej utrzymuje zaangażowanie i rzadziej popada w przeciążenie. Brak takiego wsparcia osłabia natomiast skuteczność nawet dobrze rozwiniętych zasobów osobistych. (Mróz, 2024; Dyduch i Trojańska, 2020)

Ważnym sposobem radzenia sobie ze stresem jest także opieranie własnych działań na kompetencjach specjalistycznych i poczuciu profesjonalnego sprawstwa. Nauczyciel specjalista, który dobrze rozumie zakres swojej roli, zna podstawy prawne organizacji wsparcia oraz potrafi interpretować potrzeby ucznia, łatwiej zachowuje uporządkowany sposób działania.

Wiedza i kompetencje nie eliminują napięcia, ale ograniczają poczucie bezradności, które często nasila stres. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, w których nauczyciel musi współtworzyć indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, uzgadniać działania z innymi specjalistami albo tłumaczyć zasadność określonych dostosowań. Im większa jasność roli zawodowej i własnych kompetencji, tym większa szansa, że strategia radzenia sobie przyjmie formę aktywną, a nie unikową. (Osińska, 2019; Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki, 2022)

W przypadku nauczycieli specjalistów można jednak obserwować także strategie nieadaptacyjne, które pojawiają się zwłaszcza wtedy, gdy obciążenie przekracza możliwości regulacyjne jednostki. Do takich sposobów reagowania należy przewlekłe unikanie trudnych rozmów, odsuwanie decyzji, nadmierne tłumienie emocji, wycofywanie się z kontaktów zawodowych oraz koncentracja na samym poczuciu przeciążenia bez przechodzenia do działania. Strategie te mogą przynosić chwilową ulgę, lecz w dłuższej perspektywie



zwiększają ryzyko kumulacji stresu. W pracy nauczyciela specjalisty jest to szczególnie niebezpieczne, ponieważ zaniechanie reakcji zwykle nie usuwa źródła problemu, ale prowadzi do narastania trudności ucznia, napięć w relacjach z rodzicami lub chaosu organizacyjnego w zespole. (Orlikowska, 2018; Szempruch i Cieśleńska, 2021)

Specyfika szkół integracyjnych i ogólnodostępnych sprawia, że repertuar strategii radzenia sobie może się częściowo różnić. W szkołach integracyjnych nauczyciel specjalista częściej funkcjonuje w strukturze bardziej oswojonej z edukacją uczniów z niepełnosprawnościami, co sprzyja częstszemu korzystaniu ze współpracy zespołowej i rozwiązań organizacyjnych opartych na wspólnym działaniu. W szkołach ogólnodostępnych, gdzie stopień przygotowania do edukacji włączającej bywa bardziej zróżnicowany, nauczyciel specjalista może częściej przyjmować strategie polegające na samodzielnym kompensowaniu braków środowiska, przejmowaniu nadmiernej odpowiedzialności i ciągłym mediowaniu między oczekiwaniami różnych osób. Taki układ zwiększa obciążenie i może utrudniać stosowanie w pełni adaptacyjnych sposobów radzenia sobie, zwłaszcza gdy szkoła nie zapewnia wystarczającego wsparcia organizacyjnego. (Kościółek, 2019; Dyduch i Trojańska, 2020).

Na wybór strategii oddziałuje również emocjonalny charakter kontaktu z uczniem z niepełnosprawnością. Nauczyciel specjalista pracuje często w warunkach, w których efekty wsparcia są rozłożone w czasie, niejednoznaczne i zależne od wielu czynników pozostających poza jego bezpośrednim wpływem. W takich sytuacjach szczególnego znaczenia nabiera umiejętność podtrzymywania motywacji, realistycznego oceniania własnych możliwości i ochrony zasobów psychicznych przed wyczerpaniem. Strategie radzenia sobie obejmują wtedy nie tylko aktywne rozwiązywanie problemów, ale również świadome dbanie o własne granice, zdolność do regeneracji i refleksyjne porządkowanie doświadczeń zawodowych. Bez takich działań stres może stopniowo przechodzić w chroniczne przeciążenie, a następnie prowadzić do objawów wypalenia. (Osękowska, 2022; Mróz, 2024)

Strategie radzenia sobie ze stresem stosowane przez nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami należy więc ujmować jako złożony system działań zadaniowych, emocjonalnych i społecznych, których skuteczność zależy od warunków organizacyjnych szkoły, jakości współpracy oraz zasobów osobistych nauczyciela. Najbardziej ochronne okazują się zwykle strategie adaptacyjne, oparte na aktywnym rozwiązywaniu problemów, korzystaniu ze wsparcia, realistycznej ocenie sytuacji i świadomej regulacji napięcia.



Największe ryzyko wiąże się natomiast z przewagą strategii unikowych i przeciążeniowych, które nie porządkują trudności, lecz wzmacniają poczucie bezradności i osłabiają dobrostan zawodowy. W odniesieniu do tematu niniejszej pracy szczególnie ważne jest to, że poziom stresu zawodowego nauczycieli specjalistów nie zależy jedynie od obecności trudnych sytuacji, ale także od jakości strategii, które uruchamiają oni w odpowiedzi na codzienne wymagania pracy w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych.



ROZDZIAŁ 3. SPECYFIKA ŚRODOWISKA PRACY NAUCZYCIELA SPECJALISTY W RÓŻNYCH SYSTEMACH EDUKACYJNYCH

3.1. Zadania i wyzwania w pracy nauczyciela specjalisty

Nauczyciel specjalista pełni w szkole rolę znacznie szerszą niż tradycyjnie rozumiane nauczanie lub prowadzenie zajęć wspomagających. Nauczycielem specjalistą w polskim systemie oświaty nazywa się pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych oraz doradców zawodowych (art. 42d ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela). W przeciwieństwie do nauczycieli przedmiotowych skupiają się oni przede wszystkim na wspieraniu uczniów, którzy potrzebują dodatkowej pomocy – czy to w zakresie trudności edukacyjnych, emocjonalnych, czy rozwojowych. Ich zatrudnianie jest ustawowym obowiązkiem każdej placówki oświatowej, niezależnie od tego, czy jest to placówka publiczna, czy niepubliczna.

Praca nauczyciela specjalisty obejmuje rozpoznawanie potrzeb ucznia, planowanie i realizowanie oddziaływań edukacyjnych, terapeutycznych i wychowawczych, a także współpracę z rodziną oraz zespołem nauczycieli. W przypadku uczniów z niepełnosprawnościami zakres ten dodatkowo się poszerza, ponieważ specjalista nie tylko organizuje warunki uczenia się, ale również wspiera rozwój społeczny, komunikacyjny i emocjonalny dziecka. Oznacza to funkcjonowanie na styku różnych porządków pracy szkolnej, w których nieustannie trzeba łączyć wiedzę, doświadczenie i umiejętność reagowania na sytuacje trudne oraz nieprzewidywalne (Osękowska, 2022).

Jednym z podstawowych zadań nauczyciela specjalisty jest diagnozowanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych ucznia. Nie chodzi przy tym wyłącznie o formalne odczytanie zaleceń zawartych w opinii lub orzeczeniu, lecz o uchwycenie rzeczywistego sposobu funkcjonowania dziecka w codzienności szkolnej. Specjalista powinien obserwować, jak uczeń reaguje na polecenia, jak radzi sobie w relacjach rówieśniczych, jakie ma zasoby, a jakie ograniczenia oraz w jakich warunkach jego aktywność ulega poprawie lub pogorszeniu. Tego rodzaju diagnoza ma charakter ciągły i dynamiczny, ponieważ uczeń rozwija się, zmienia, a jego trudności ujawniają się w różnym nasileniu zależnie od sytuacji szkolnej i społecznej (Gindrich, 2014).



Zadaniem równie ważnym jest przygotowywanie i realizowanie indywidualnie dopasowanych oddziaływań wspierających. Nauczyciel specjalista powinien umieć przełożyć rozpoznane potrzeby ucznia na konkretne cele pracy, adekwatne metody oddziaływania oraz takie formy organizacji zajęć, które będą możliwe do zastosowania w danej placówce. Wymaga to nie tylko kompetencji merytorycznych, ale również dużej elastyczności, ponieważ uczniowie z niepełnosprawnościami funkcjonują bardzo różnie, a skuteczność raz przyjętych rozwiązań nie jest dana raz na zawsze. Specjalista nie może więc pracować schematycznie, lecz powinien stale weryfikować, czy podejmowane działania rzeczywiście wspierają rozwój dziecka i czy odpowiadają jego aktualnym możliwościom (Sekułowicz, 2005).

Bardzo istotnym obszarem pracy specjalisty jest współtworzenie warunków edukacji włączającej. Oznacza to, że jego zadania nie kończą się na bezpośrednim kontakcie z uczniem, lecz obejmują także wpływanie na funkcjonowanie całego środowiska szkolnego. Nauczyciel specjalista wspiera innych nauczycieli w doborze metod, pomaga interpretować zachowania ucznia, wskazuje możliwe dostosowania i uczestniczy w organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W ten sposób staje się osobą, która pośredniczy między indywidualnymi potrzebami ucznia a wymaganiami codziennego życia klasy i szkoły. Od jakości tej współpracy w dużej mierze zależy, czy wsparcie dla ucznia będzie rzeczywiście spójne, czy też ograniczy się do działań rozproszonych i doraźnych (Doroszewska, 1981).

W pracy nauczyciela specjalisty szczególnego znaczenia nabiera także współpraca z rodzicami. Rodzina ucznia z niepełnosprawnością bardzo często oczekuje od szkoły nie tylko wsparcia edukacyjnego, ale również wskazówek dotyczących rozwoju dziecka, radzenia sobie z trudnościami i planowania dalszej ścieżki jego funkcjonowania. Specjalista staje się wtedy osobą, wobec której kierowane są wysokie oczekiwania, nierzadko połączone z napięciem, niepewnością i emocjonalnym obciążeniem rodziców. Budowanie współpracy w takich warunkach wymaga dużej uważności, cierpliwości i komunikacyjnej dojrzałości, ponieważ kontakt z rodziną nie ogranicza się do przekazywania informacji, lecz często dotyczy spraw bardzo wrażliwych i osobistych (Osękowska, 2022).

Wyzwaniem, które pojawia się niemal stale, jest wielość i równoczesność pełnionych ról. Nauczyciel specjalista bywa jednocześnie diagnostą, terapeutą, konsultantem dla nauczycieli, osobą wspierającą rodziców, organizatorem pomocy oraz uczestnikiem działań zespołowych. Każda z tych ról wymaga nieco innych kompetencji i innego sposobu działania, a ich nakładanie się może prowadzić do znacznego przeciążenia. Problem ten staje się szczególnie widoczny wtedy, gdy od specjalisty oczekuje się skutecznego reagowania na



trudności ucznia, ale nie daje się mu wystarczających warunków organizacyjnych, czasu lub narzędzi do prowadzenia pogłębionej pracy (Plichta, 2014).

Istotnym źródłem trudności jest także konieczność mierzenia się z zachowaniami trudnymi, agresywnymi i złożonymi problemami rozwojowymi uczniów. W pracy z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami nauczyciel specjalista może spotykać się z agresją, autoagresją, wycofaniem, niską tolerancją frustracji, trudnościami komunikacyjnymi oraz zachowaniami zakłócającymi funkcjonowanie całej grupy. Sytuacje te wymagają szybkiej reakcji, dużego opanowania i umiejętności przewidywania konsekwencji własnych działań. Długotrwałe funkcjonowanie w takim napięciu stanowi poważne obciążenie psychiczne, zwłaszcza gdy specjalista pracuje z uczniami o głębszych lub sprzężonych trudnościach, a efekty oddziaływań są odroczone w czasie i nie zawsze łatwo uchwytne (Osękowska, 2022).

W literaturze podkreśla się, że pedagodzy specjaliści częściej niż inni nauczyciele doświadczają przeciążenia wynikającego z wysokich wymagań oraz złożoności zadań zawodowych. Dotyczy to zarówno odpowiedzialności za ucznia, jak i konieczności prowadzenia bardzo zindywidualizowanych oddziaływań, reagowania na trudności wychowawcze oraz łączenia funkcji edukacyjnych z elementami rewalidacji i wsparcia społecznego. Oznacza to, że praca nauczyciela specjalisty nie daje się sprowadzić do prostego wykonywania obowiązków dydaktycznych, ponieważ obejmuje także działania naprawcze, kompensacyjne i wspierające rozwój dziecka w szerszym sensie. Im większa złożoność potrzeb ucznia, tym większa odpowiedzialność spoczywa na osobie prowadzącej pracę specjalistyczną (Dykcik, 2001; Osękowska, 2022).

Kolejnym wyzwaniem jest napięcie między oczekiwaniami a realnymi możliwościami szkoły. Specjalista bardzo często ma świadomość, jakie działania byłyby najbardziej korzystne dla ucznia, jednak napotyka ograniczenia wynikające z organizacji placówki, liczby powierzonych zadań, braku czasu, niewystarczającego wsparcia kadrowego albo formalnych procedur. Taka rozbieżność może rodzić poczucie nieskuteczności i frustracji, szczególnie wtedy, gdy nauczyciel angażuje się silnie, a mimo to nie widzi efektów współmiernych do włożonego wysiłku. W dłuższej perspektywie właśnie tego rodzaju doświadczenia stają się jednym z ważnych źródeł obciążenia zawodowego, a niekiedy również wypalenia (Plichta, 2014).

Trudność pracy nauczyciela specjalisty wiąże się także z koniecznością ciągłego doskonalenia. Współczesna szkoła oczekuje od niego orientacji w zmieniających się rozwiązaniach prawnych, znajomości nowych metod pracy, umiejętności korzystania z narzędzi diagnostycznych oraz gotowości do pracy w coraz bardziej zróżnicowanym



środowisku uczniów. Sam rozwój zawodowy jest wartością, jednak w praktyce może stawać się dodatkowym obciążeniem, gdy jest realizowany kosztem czasu wolnego i bez odpowiedniego wsparcia instytucjonalnego. Specjalista znajduje się wówczas w sytuacji, w której profesjonalizm wymaga od niego nieustannego inwestowania własnych zasobów psychicznych i czasowych (Westling i in., 2006; Osękowska, 2022).

Na szczególną uwagę zasługuje emocjonalny wymiar tej pracy. Zawód nauczyciela specjalisty wymaga nie tylko wiedzy i umiejętności, ale również dojrzałości emocjonalnej, zdolności do podtrzymywania motywacji i gotowości do towarzyszenia uczniowi w długim procesie rozwoju. Nie zawsze przynosi on szybkie i widoczne efekty, dlatego źródłem satysfakcji bywają drobne postępy, które dla osób z zewnątrz mogą wydawać się mało spektakularne. Taka specyfika pracy powoduje, że specjalista musi umieć dostrzegać sens wysiłku także wtedy, gdy zmiana zachodzi powoli, nierównomiernie i w sposób trudny do jednoznacznego zmierzenia (Sekułowicz, 2002).

Nie bez znaczenia pozostaje też fakt, że nauczyciel specjalista funkcjonuje w relacji szczególnego zaufania społecznego. Oczekuje się od niego kompetencji, odpowiedzialności, zaangażowania i etycznej wrażliwości, a więc cech, które w praktyce zawodowej muszą być stale potwierdzane działaniem. Praca ta ma zatem charakter nie tylko zadaniowy, ale również głęboko relacyjny i moralny. To powoduje, że każda trudność zawodowa może być przeżywana przez specjalistę intensywniej, ponieważ dotyczy nie tylko efektywności jego działań, ale także obrazu siebie jako osoby pomagającej i odpowiedzialnej za dobro drugiego człowieka (Doroszewska, 1981; Sekułowicz, 2005).

Zadania i wyzwania nauczyciela specjalisty pokazują więc, że jest to profesja wymagająca wszechstronnego przygotowania, odporności psychicznej i dużej elastyczności działania. Specjalista nie pracuje wyłącznie z trudnością edukacyjną ucznia, lecz z całym układem zależności, które obejmują rodzinę, klasę, szkołę i warunki organizacyjne placówki. To właśnie ta wielopoziomowość sprawia, że jego rola jest nieodzowna dla funkcjonowania współczesnej szkoły, ale równocześnie czyni ją szczególnie podatną na przeciążenie. Analiza zadań zawodowych nauczyciela specjalisty staje się więc koniecznym punktem wyjścia do dalszych rozważań nad stresem zawodowym i mechanizmami radzenia sobie z nim w różnych typach placówek edukacyjnych (Osękowska, 2022; Plichta, 2014).



3.2. Specyfika funkcjonowania szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej

Specyfika funkcjonowania szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej ujawnia się przede wszystkim w sposobie organizowania codziennego procesu edukacyjnego oraz w stopniu przygotowania placówki do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. Oba typy szkół realizują ten sam cel formalny, jednak odmiennie rozkładają akcenty związane z planowaniem wsparcia, współpracą specjalistów oraz gotowością kadry do indywidualizacji nauczania. Szkoła integracyjna z założenia powstaje jako środowisko bardziej otwarte na różnorodność funkcjonowania uczniów, natomiast szkoła ogólnodostępna częściej musi dopiero przekształcać własne praktyki organizacyjne, aby adekwatnie odpowiadać na potrzeby dzieci z niepełnosprawnościami. Z tego względu oba typy placówek tworzą nieco odmiennie warunki pracy nauczycieli i odmiennie doświadczenia szkolne samych uczniów (Dykcik, 2001; Kowaluk-Romanek, 2022).

Szkoła integracyjna jest organizacyjnie bardziej przygotowana do realizowania idei wspólnego kształcenia uczniów sprawnych i uczniów z niepełnosprawnościami. Jej specyfika polega na tym, że wsparcie nie jest traktowane jako działanie dodatkowe, uruchamiane dopiero w sytuacji trudności, lecz jako element wbudowany w codzienną strukturę placówki. Obejmuje to większą gotowość do dostosowań dydaktycznych, częstsze współdziałanie nauczycieli i specjalistów oraz większą świadomość konieczności uwzględniania potrzeb ucznia w planowaniu lekcji i organizacji życia klasy. Tego rodzaju model nie eliminuje wszystkich problemów, ale zmniejsza ryzyko przypadkowości wsparcia, ponieważ pomoc uczniowi staje się częścią normalnego rytmu pracy szkoły, a nie jedynie reakcją na kryzys lub niepowodzenie edukacyjne (Doroszewska, 1981; Gindrich, 2014).

Szkoła ogólnodostępna funkcjonuje na innych zasadach, ponieważ nie zawsze posiada tak wyraźnie rozwiniętą kulturę organizacyjną ukierunkowaną na edukację włączającą. W praktyce oznacza to, że poziom przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnościami może być bardzo zróżnicowany i zależeć od doświadczenia nauczycieli, dostępności specjalistów, stylu zarządzania placówką oraz zasobów materialnych i kadrowych. W jednej szkole ogólnodostępnej uczeń może spotkać się z dobrze zaplanowanym wsparciem i wysoką otwartością środowiska, a w innej doświadczać niejasności organizacyjnych, ograniczonego dostosowania wymagań i przeciążenia nauczycieli. To powoduje, że funkcjonowanie szkoły ogólnodostępnej ma często bardziej zindywidualizowany i mniej przewidywalny charakter, jeśli chodzi o realne warunki

włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Kowaluk-Romanek, 2022; Plichta, 2014).

Istotna różnica dotyczy również sposobu rozumienia roli nauczyciela specjalisty i miejsca, jakie zajmuje on w strukturze placówki. W szkole integracyjnej specjalista częściej jest postrzegany jako naturalny uczestnik procesu dydaktyczno-wychowawczego, współodpowiedzialny za planowanie działań wobec ucznia i klasy. W szkole ogólnodostępnej jego rola może mieć niekiedy bardziej interwencyjny lub konsultacyjny charakter, a zakres współpracy z nauczycielami bywa zależny od indywidualnych relacji oraz organizacyjnych możliwości placówki. Taka odmienność ma związek nie tylko na efektywność pomocy, ale także na poczucie sprawstwa i obciążenie zawodowe specjalisty, który w mniej uporządkowanym środowisku częściej musi samodzielnie inicjować współpracę i kompensować braki systemowe (Osękowska, 2022; Gindrich, 2014).

Różnice między tymi typami szkół dobrze widoczne są także w obszarze wsparcia edukacyjnego i społecznego postrzeganego przez nauczycieli. Badania dotyczące wsparcia edukacyjnego pokazują, że sposób organizacji szkoły ma znaczenie dla tego, jak pedagodzy oceniają dostępność pomocy, jakość współpracy oraz możliwość skutecznego reagowania na potrzeby uczniów. W placówce, która posiada bardziej przejrzyste procedury współdziałania i mocniej rozwiniętą sieć wzajemnego wsparcia, nauczyciele rzadziej odczuwają osamotnienie w realizowaniu trudnych zadań. Gdy takich warunków brakuje, rośnie ryzyko przeciążenia i przerzucania odpowiedzialności na pojedyncze osoby, co w sposób bezpośredni może mieć związek na codzienne funkcjonowanie szkoły oraz na poziom stresu zawodowego pracowników (Gindrich, 2014; Chirkowska-Smolak, 2009).

W tym miejscu szczególnie użyteczne stają się ustalenia Teresy Chirkowskiej-Smolak, która zwraca uwagę, że jakość funkcjonowania pracownika w organizacji zależy nie tylko od jego indywidualnych zasobów, ale także od stopnia dopasowania między człowiekiem a środowiskiem pracy. W odniesieniu do szkoły oznacza to, że nawet dobrze przygotowany nauczyciel może doświadczać napięcia, jeżeli pracuje w strukturze nieczytelnej, przeciążającej lub niesprawiedliwie rozkładającej obowiązki. Szkoła integracyjna, jeśli jest właściwie zorganizowana, może lepiej rozkładać odpowiedzialność za proces wspierania ucznia między członków zespołu. Szkoła ogólnodostępna, w której brakuje podobnych rozwiązań, może częściej generować poczucie przeciążenia i niedopasowania organizacyjnego, co ma znaczenie nie tylko dla dobrostanu nauczyciela, ale również dla jakości udzielanego wsparcia uczniowi (Chirkowska-Smolak, 2009).



Specyfika funkcjonowania obu typów placówek widoczna jest ponadto w sposobie budowania relacji między nauczycielami. W szkole integracyjnej współpraca ma częściej charakter bardziej formalnie zakorzeniony, ponieważ wymusza ją sam model organizacyjny pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach. Wymiana informacji, konsultacje oraz wspólne planowanie działań stają się w większym stopniu częścią codziennej rutyny zawodowej. W szkole ogólnodostępnej podobna współpraca również może być rozwinięta, lecz nierzadko zależy od indywidualnej inicjatywy konkretnych osób, a nie od stabilnych rozwiązań systemowych. Z perspektywy psychospołecznej ma to duże znaczenie, ponieważ poziom wsparcia współpracowników należy do tych czynników, które mają istotny związek na poczucie bezpieczeństwa zawodowego i na jakość funkcjonowania nauczyciela w środowisku pracy (Chirkowska-Smolak i Grobelny, 2016; Gindrich, 2014).

Różnica dotyczy także sposobu reagowania szkoły na trudności ucznia. W placówce integracyjnej większa część zespołu pedagogicznego zazwyczaj zakłada, że trudności edukacyjne, emocjonalne lub społeczne ucznia nie są sytuacją wyjątkową, lecz naturalnym elementem zróżnicowanej rzeczywistości szkolnej. Sprzyja to większej gotowości do analizowania przyczyn problemu i szukania rozwiązań we współpracy. W szkole ogólnodostępnej podobna postawa może być obecna, ale bywa też zastępowana podejściem bardziej reaktywnym, w którym problem ucznia uruchamia działania dopiero wtedy, gdy wyraźnie zakłóca tok lekcji lub funkcjonowanie klasy. To sprawia, że szkoła ogólnodostępna częściej musi przechodzić od logiki dostosowywania warunków do logiki kompensowania skutków wcześniej niewystarczającego wsparcia (Plichta, 2014; Kowaluk-Romanek, 2022).

Na specyfikę funkcjonowania szkoły może mieć związek również klimat społeczny oraz dominujące postawy wobec uczniów z niepełnosprawnościami. Placówka integracyjna częściej tworzy warunki do osvajania różnorodności i do budowania bardziej naturalnych relacji między uczniami o różnych możliwościach rozwojowych. Nie oznacza to automatycznie braku napięć, lecz zwiększa szansę, że obecność ucznia z niepełnosprawnością nie będzie traktowana jako coś zewnętrznego wobec normalnego życia szkoły. W szkole ogólnodostępnej ten proces może przebiegać bardzo dobrze, ale jego powodzenie jest częściej uzależnione od jakości pracy wychowawczej, wrażliwości nauczycieli i ogólnego nastawienia społeczności szkolnej. Z tego powodu środowisko ogólnodostępne może być dla ucznia zarówno szansą na pełniejsze uczestnictwo, jak i źródłem dodatkowego napięcia społecznego, jeżeli nie towarzyszy mu odpowiednia kultura włączania (Doroszewska, 1981; Dykcik, 2001).

Nie bez znaczenia pozostaje również sposób, w jaki oba typy szkół rozkładają odpowiedzialność za efekty edukacyjne ucznia. W szkole integracyjnej odpowiedzialność ta



częściej ma charakter zespołowy, ponieważ organizacja pracy od początku zakłada konieczność współdziału kilku osób w procesie wspierania dziecka. W szkole ogólnodostępnej nauczyciel, zwłaszcza specjalista lub wychowawca, może silniej odczuwać, że to na nim spoczywa ciężar koordynowania pomocy i reagowania na większość trudności. Z punktu widzenia teorii organizacyjnych jest to różnica bardzo ważna, ponieważ poczucie niedostatecznej kontroli przy jednoczesnym wysokim poziomie odpowiedzialności należy do czynników sprzyjających przeciążeniu i obniżeniu satysfakcji z pracy. Także w tym obszarze ustalenia Chirkowskiej-Smolak dobrze tłumaczą, dlaczego charakter organizacji szkoły ma tak duże znaczenie dla codziennego doświadczenia nauczycieli (Chirkowska-Smolak, 2009; Chirkowska-Smolak i Grobelny, 2016).

Szkoła integracyjna i szkoła ogólnodostępna nie powinny być zatem przeciwstawiane w sposób uproszczony, jako placówki z definicji dobre albo niewystarczające. Trafniejsze jest ujmowanie ich jako środowisk, które różnią się stopniem systemowego przygotowania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością oraz stabilnością rozwiązań wspierających nauczycieli. W praktyce oznacza to, że o jakości funkcjonowania każdej z tych placówek decydują nie tylko formalne założenia, ale też kultura organizacyjna, styl współpracy, przejrzystość ról, gotowość do dzielenia odpowiedzialności oraz sposób reagowania na trudności. Właśnie te elementy będą miały kluczowe znaczenie dla dalszej analizy psychospołecznych uwarunkowań stresu zawodowego nauczycieli specjalistów w zależności od typu placówki (Chirkowska-Smolak, 2009; Osękowska, 2022).

3.3. Psychospołeczne uwarunkowania stresu i wypalenia zawodowego w zależności od typu placówki

Stres zawodowy i wypalenie nauczycieli specjalistów nie są zjawiskami wynikającymi wyłącznie z indywidualnej odporności psychicznej czy osobistych sposobów radzenia sobie z trudnościami. W dużym stopniu kształtuje je środowisko pracy, a więc struktura organizacyjna szkoły, styl współpracy w zespole, klimat społeczny, sposób rozumienia odpowiedzialności za ucznia oraz poziom wsparcia instytucjonalnego. Z tego powodu typ placówki edukacyjnej staje się istotnym czynnikiem różnicującym sposób doświadczania obciążeń zawodowych przez nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami. Inaczej będą bowiem wyglądały codzienne wymagania i źródła napięcia w szkole



integracyjnej, a inaczej w szkole ogólnodostępnej, nawet jeśli formalnie zadania nauczyciela specjalisty pozostają podobne (Chirkowska-Smolak, 2009; Osękowska, 2022).

W przypadku szkoły integracyjnej jednym z ważnych czynników ochronnych jest zazwyczaj większa przewidywalność organizacyjna pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Taka placówka częściej posiada bardziej wypracowane procedury współpracy, większą dostępność specjalistów oraz wyższy poziom świadomości kadry w zakresie konieczności indywidualizacji oddziaływań. Nauczyciele specjaliści jak i cała kadra ma świadomość, że na efekty pracy należy poczekać. Dla nauczyciela oznacza to, że część obciążeń związanych z odpowiedzialnością za ucznia zostaje rozłożona na zespół, a działania pomocowe mają bardziej wspólny i systemowy charakter. Nie eliminuje to stresu, ponieważ sama praca z uczniem z niepełnosprawnością pozostaje wymagająca, ale może ograniczać poczucie chaosu, osamotnienia i organizacyjnej bezradności, które należą do czynników szczególnie silnie obciążających psychicznie (Gindrich, 2014; Chirkowska-Smolak i Grobelny, 2016).

Szkola ogólnodostępna częściej stawia nauczyciela w sytuacji większej niepewności organizacyjnej. Wsparcie dla ucznia z niepełnosprawnością może w niej zależeć od wielu zmiennych, takich jak doświadczenie zespołu, styl zarządzania dyrektora, dostępność specjalistów czy stopień akceptacji dla edukacji włączającej wśród nauczycieli przedmiotowych. Jeżeli warunki te nie tworzą spójnego systemu działania, nauczyciel specjalista może doświadczać silniejszego napięcia związanego z koniecznością samodzielnego koordynowania pomocy, przekonywania innych do potrzeb ucznia oraz ciągłego dopasowywania się do zmieniających się warunków. Tego rodzaju obciążenie ma charakter nie tylko organizacyjny, ale i psychospołeczny, ponieważ łączy w sobie wysoki poziom odpowiedzialności z ograniczoną kontrolą nad przebiegiem wielu istotnych procesów szkolnych (Plichta, 2014; Kowaluk-Romanek, 2022).

Właśnie w tym miejscu szczególnie przydatne staje się ujęcie Teresy Chirkowskiej-Smolak, która wskazuje, że jednym z ważnych źródeł wypalenia zawodowego jest niedopasowanie między człowiekiem a środowiskiem pracy. Dotyczy ono takich obszarów, jak przeciążenie, ograniczona kontrola, niewystarczające wsparcie społeczne, poczucie niesprawiedliwości oraz konflikt wartości. Odnosząc te kategorie do funkcjonowania nauczyciela specjalisty, można zauważyć, że typ placówki może mieć związek na to, w jakim stopniu owe obszary stają się źródłem chronicznego napięcia. W szkole integracyjnej część z nich może być lepiej zaadresowana dzięki bardziej zespołowemu modelowi pracy, natomiast w szkole ogólnodostępnej ryzyko ich kumulacji może być większe, zwłaszcza



wtedy, gdy edukacja ucznia z niepełnosprawnością nie znajduje wystarczającego oparcia w kulturze organizacyjnej placówki (Chirkowska-Smolak, 2009).

Do najważniejszych psychospołecznych uwarunkowań stresu należy wsparcie środowiskowe w miejscu pracy. Nauczyciel, który może liczyć na zrozumienie ze strony współpracowników, realną pomoc specjalistów, otwartość dyrekcji oraz możliwość wspólnego omawiania trudnych sytuacji, funkcjonuje w warunkach bardziej sprzyjających zachowaniu równowagi psychicznej. Jeżeli natomiast doświadcza izolacji, musi samodzielnie tłumaczyć sens dostosowań lub spotyka się z niezrozumieniem dla potrzeb ucznia, poziom stresu zawodowego wzrasta. W praktyce oznacza to, że klimat społeczny szkoły może wzmacniać albo osłabiać skutki codziennego obciążenia zawodowego. W placówkach integracyjnych wsparcie to częściej ma charakter bardziej naturalny i strukturalny, podczas gdy w szkołach ogólnodostępnych może być bardziej zależne od jakości relacji interpersonalnych i indywidualnych postaw pracowników (Gindrich, 2014; Chirkowska-Smolak i Grobelny, 2016).

Kolejnym istotnym czynnikiem jest poczucie sprawstwa nauczyciela. Praca z uczniem z niepełnosprawnością przynosi satysfakcję wtedy, gdy specjalista ma możliwość obserwowania postępów, wpływania na warunki kształcenia i uczestniczenia w podejmowaniu decyzji dotyczących wsparcia. Jeżeli jednak nauczyciel odczuwa, że jego kompetencje i wysiłek nie przekładają się na rzeczywiste możliwości działania, łatwiej pojawia się frustracja i bezradność. W szkole integracyjnej częściej istnieją warunki do tego, by specjalista był aktywnym współtwórcą rozwiązań pedagogicznych. W szkole ogólnodostępnej jego wpływ może być bardziej ograniczony, szczególnie gdy placówka funkcjonuje według bardziej tradycyjnego modelu organizacyjnego, w którym dostosowania traktowane są jako margines pracy szkoły, a nie jej istotny wymiar (Osękowska, 2022; Plichta, 2014).

Znaczenie ma także sposób, w jaki szkoła interpretuje trudności ucznia. W środowisku bardziej dojrzałym pod względem psychospołecznym trudności są analizowane jako efekt współdziałania wielu czynników, a odpowiedzialność za pomoc ma charakter zespołowy. W środowisku mniej przygotowanym istnieje większe ryzyko upraszczającego spojrzenia, w którym trudność ucznia zostaje przypisana tylko jemu samemu lub tylko nauczycielowi specjaliście. Takie podejście zwiększa poziom napięcia zawodowego, ponieważ prowadzi do moralnego i psychicznego przeciążenia osoby, która zaczyna odczuwać, że to na niej spoczywa obowiązek kompensowania braków całego systemu. Im częściej nauczyciel doświadcza takiego układu, tym większe ryzyko rozwoju wypalenia, rozumianego jako



stopniowe wyczerpywanie zasobów i osłabienie zaangażowania (Chirkowska-Smolak, 2009; Osękowska, 2022).

Wypalenie zawodowe rozwija się szczególnie łatwo wtedy, gdy stres ma charakter chroniczny, a stosowane przez nauczyciela strategie adaptacyjne okazują się niewystarczające wobec skali obciążeń. Nauczyciele specjaliści pracujący z uczniami z niepełnosprawnościami należą do grup bardziej narażonych na taki stan, ponieważ ich praca wymaga intensywnego zaangażowania emocjonalnego, wysokiej uważności i długotrwałego podtrzymywania motywacji mimo częstego braku szybkich rezultatów. Jeśli dodatkowo funkcjonują w placówce, która nie dostarcza adekwatnego wsparcia organizacyjnego i społecznego, ryzyko to wyraźnie wzrasta. Typ szkoły nie determinuje więc automatycznie wypalenia, ale może tworzyć warunki sprzyjające jego rozwojowi albo przeciwnie, chronić nauczyciela przed nadmiernym wyczerpaniem (Osękowska, 2022; Sekułowicz, 2005).

Szczególnie ważne pozostają relacje z rodzicami uczniów. W obu typach szkół mogą one być źródłem wsparcia, ale też dodatkowego napięcia. Gdy współpraca opiera się na zaufaniu, wspólnym rozumieniu celów edukacyjnych i regularnej komunikacji, stanowi istotny zasób psychospołeczny dla nauczyciela. Gdy natomiast relacja jest obciążona wzajemnymi pretensjami, niejasnymi oczekiwaniami lub brakiem porozumienia co do sposobu wspierania dziecka, staje się kolejnym obszarem stresu. W szkole integracyjnej częściej można spotkać bardziej ustrukturyzowane formy współpracy z rodziną, natomiast w placówce ogólnodostępnej jakość tych relacji może być w większym stopniu zależna od indywidualnych kompetencji nauczyciela i od stylu komunikacji przyjętego przez szkołę oraz od samej postawy rodziców, którzy w niektórych przypadkach mają postawę roszczeniową (Kaczor, 2022).

Ważnym czynnikiem psychospołecznym jest też pozycja ucznia z niepełnosprawnością w klasie. Gdy szkoła wspiera akceptację i współpracę rówieśniczą, nauczyciel może skupić energię na rozwoju ucznia, a nie na gaszeniu napięć. Jeśli klasa nie jest przygotowana do wspólnego funkcjonowania, rośnie liczba konfliktów i epizodów wykluczenia, a nauczyciel musi pełnić nie tylko rolę dydaktyczną, ale też stałego mediatora życia grupowego (Dykcik, 2001; Kowaluk-Romanek, 2022).

Nie można też pominąć znaczenia satysfakcji z pracy, która pozostaje jednym z czynników łagodzących skutki stresu zawodowego. Badania Chirkowskiej-Smolak i Grobelnego pokazują, że satysfakcja nauczycieli wiąże się nie tylko z indywidualnymi cechami, ale także z psychospołecznymi właściwościami środowiska pracy. Gdy nauczyciel doświadcza sensu wykonywanych działań, uznania, wsparcia i przewidywalności



organizacyjnej, łatwiej utrzymuje motywację mimo trudności. W warunkach przeciążenia, niejasności ról i niskiego wsparcia satysfakcja obniża się, a codzienne wymagania zaczynają być przeżywane jako coraz bardziej wyniszczające. Właśnie dlatego typ placówki należy analizować nie tylko pod kątem organizacyjnym, ale też jako środowisko wzmacniające lub osłabiające pozytywne doświadczenia zawodowe nauczyciela specjalisty (Chirkowska-Smolak i Grobelny, 2016).

Zależność między typem placówki a poziomem stresu i wypalenia nie ma więc charakteru prostego. Szkoła integracyjna może lepiej chronić nauczyciela dzięki bardziej zespołowej organizacji pracy i większej gotowości do uwzględniania potrzeb uczniów, ale również tam możliwe są przeciążenie, konflikty ról i wyczerpanie. Szkoła ogólnodostępna może z kolei stać się miejscem bardzo dobrej edukacji włączającej, jeśli dysponuje zaangażowaną kadrą, wspierającym kierownictwem i rozwiniętą kulturą współpracy. Kluczowe znaczenie ma zatem nie sam formalny typ placówki, lecz sposób, w jaki organizuje ona wsparcie, rozumie odpowiedzialność za ucznia i dba o psychospołeczne warunki pracy nauczycieli. To właśnie te elementy decydują o tym, czy środowisko szkolne będzie sprzyjało adaptacji i zaangażowaniu zawodowemu, czy też stanie się przestrzenią chronicznego stresu prowadzącego do wypalenia (Chirkowska-Smolak, 2009; Chirkowska-Smolak i Grobelny, 2016; Gindrich, 2014).

Praca nauczyciela specjalisty wiąże się z wyjątkowo złożonymi wymaganiami zawodowymi, obejmującymi zarówno zadania dydaktyczne, jak i opiekuńcze, co czyni ją jedną z bardziej obciążających profesji w obszarze edukacji. Badania wskazują, że do najczęstszych źródeł stresu w tej grupie zawodowej należą presja czasu, trudne zachowania uczniów, konflikty ze współpracownikami, brak wsparcia administracyjnego oraz niejasność ról zawodowych (Jovanović i in., 2025). Środowisko szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej różni się pod względem struktury organizacyjnej i codziennych wyzwań, a badania wskazują, że wyższy odsetek uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wiąże się ze zwiększonym stresem zawodowym nauczycieli, obniżoną satysfakcją z pracy oraz nasilonym poczuciem wyczerpania (Chen, 2024). Praca z uczniem z niepełnosprawnością niesie ze sobą specyficzne uwarunkowania psychospołeczne, ponieważ nauczyciele specjaliści należą do grupy szczególnie narażonej na wypalenie zawodowe, a poziom tego ryzyka zależy zarówno od czynników indywidualnych, jak i środowiskowych, takich jak poczucie własnej skuteczności czy organizacja pracy (Benigno i in., 2024). Warto też podkreślić, że nauczyciele szkół specjalnych i integracyjnych zmagają się z wyraźnie większymi trudnościami w relacjach z kolegami, gdyż ponad 30% z nich wskazuje ten obszar jako źródło wysokiego



stresu, w porównaniu do około 15–19% nauczycieli ze szkół innych typów (Matsushita i Yamamura, 2025). Wszystkie te czynniki razem tworzą obraz środowiska pracy, które bez odpowiedniego wsparcia instytucjonalnego sprzyja narastaniu stresu i wypalenia zawodowego, niezależnie od typu placówki (Jovanović i in., 2025; Chen, 2024; Matsushita i Yamamura, 2025).



ROZDZIAŁ 4. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

4.1. Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badania są zależności między strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem odczuwanego stresu zawodowego i nasileniem symptomów wypalenia zawodowego u nauczycieli specjalistów. Analiza uwzględnia specyfikę pracy z uczniami z niepełnosprawnościami, a także różnice wynikające z typu placówki zatrudnienia, czyli szkoły integracyjnej bądź szkoły ogólnodostępnej, oraz długości stażu pracy badanych jako nauczyciel.

Głównym celem pracy jest określenie związku pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem stosowanymi przez nauczycieli specjalistów a poziomem stresu zawodowego i nasileniem wypalenia zawodowego.

Na poziomie celów szczegółowych praca obejmuje kilka wzajemnie powiązanych zagadnień. Pierwsze z nich to porównanie nasilenia stresu zawodowego i objawów wypalenia, rozumianych jako wyczerpanie i zdystansowanie wobec pracy, między nauczycielami z obu typów szkół. Odrębną kwestię stanowi rozpoznanie, które strategie radzenia sobie ze stresem są przez tę grupę zawodową wybierane najczęściej, z uwzględnieniem podziału na: aktywne radzenie sobie, bezradność, poszukiwanie wsparcia oraz strategie zachowań unikowych.

Istotnym punktem jest też sprawdzenie, czy korzystanie z określonych strategii, na przykład poszukiwania wsparcia, wiąże się z niższym poziomem wyczerpania mierzonym kwestionariuszem OLBI.

Dodatkowym wątkiem pracy jest sprawdzenie, czy staż pracy i etap awansu zawodowego mają związek z nasileniem wypalenia zawodowego oraz skłonnością do angażowania się w nowe inicjatywy szkolne. Dlatego w ankiecie własnej znalazło się pytanie o udział w projektach, innowacjach i grantach realizowanych w szkole. Wyniki tej analizy mają charakter uzupełniający i służą lepszemu opisowi badanej grupy, a nie weryfikacji którejkolwiek z hipotez.

4.2. Problemy badawcze i hipotezy

Problem badawczy rozumiany jest jako pytanie, na które badacz poszukuje odpowiedzi w toku postępowania naukowego (Łobocki, 2000; Maszke, 2003). Warto przy tym zauważyć, że kwestia precyzyjnego formułowania problemu badawczego pozostaje aktualna również we współczesnej literaturze metodologicznej, a Czupryński i in. (2024) wskazują, że wielu badaczy skupia się na pytaniach szczegółowych, pomijając właściwe określenie samego problemu, co w konsekwencji prowadzi do nieporządku metodologicznego. J. Apanowicz (2000) podkreśla przy tym, że nie każde pytanie jest problemem badawczym, bo jeśli można na nie odpowiedzieć bez przeprowadzania badań czy analizowania literatury przedmiotu, to nie spełnia ono kryteriów pytania badawczego. W niniejszej pracy główny problem badawczy sformułowano następująco:

Jaki jest związek między stosowanymi strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem stresu zawodowego i wypalenia zawodowego u nauczycieli specjalistów, z uwzględnieniem stażu pracy oraz typu placówki?

Problemy szczegółowe i hipotezy:

Pytanie 1: Czy istnieje różnica w poziomie stresu zawodowego oraz wypalenia zawodowego między nauczycielami pracującymi w szkołach integracyjnych, a nauczycielami pracującymi w szkołach ogólnodostępnych?

Hipoteza 1 (H1): Nauczyciele specjaliści pracujący w szkołach ogólnodostępnych deklarują wyższy poziom stresu zawodowego oraz silniejsze symptomy wypalenia (wyczerpanie i brak zaangażowania) niż nauczyciele pracujący w szkołach integracyjnych.

Uzasadnienie: W szkołach integracyjnych nauczyciel pracuje w zespole, w skład którego wchodzi specjaliści, przez co nie jest pozostawiony sam z trudnościami wynikającymi z pracy z uczniem z niepełnosprawnością. W szkołach ogólnodostępnych dostępność wsparcia specjalistycznego oraz wypracowanych procedur współpracy może być bardziej zróżnicowana niż w placówkach integracyjnych, co potencjalnie zwiększa obciążenie zawodowe nauczycieli specjalistów (Strzelecki, 2024). Dlatego można przypuszczać, że nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych będą deklarowali wyższy poziom stresu zawodowego i wypalenia niż nauczyciele pracujący w szkołach integracyjnych, ze względu na potencjalnie mniejszą dostępność wsparcia specjalistycznego.



Pytanie opisowe 2: Jakie strategie radzenia sobie ze stresem są najczęściej stosowane przez badanych nauczycieli specjalistów?

Pytanie 3: Czy poziom stresu zawodowego wiąże się ze stosowaniem określonych strategii radzenia sobie ze stresem?

Hipoteza 3 (H3): Wyższy poziom stresu zawodowego będzie dodatnio związany ze stosowaniem strategii unikowych i skoncentrowanych na emocjach, takich jak zaprzestanie działań czy obwinianie siebie.

Pytanie 4: Czy staż pracy różnicuje poziom wypalenia zawodowego oraz stosowane strategie radzenia sobie ze stresem?

Hipoteza 4 (H4): Nauczyciele o dłuższym stażu pracy będą wykazywali wyższy poziom zdystansowania wobec pracy oraz częstsze stosowanie strategii unikowych niż nauczyciele o krótszym stażu pracy.

Pytanie 5: Czy istnieje zależność między konkretnymi strategiami radzenia sobie ze stresem (według Mini-COPE) a wymiarami wypalenia zawodowego (według OLBI)?

Hipoteza 5 (H5): Stosowanie aktywnych strategii radzenia sobie ze stresem oraz poszukiwanie wsparcia ujemnie korelują z poziomem wyczerpania i zdystansowania wobec pracy.

Uzasadnienie: Osoby podejmujące aktywne próby rozwiązania problemów są mniej narażone na emocjonalne wyczerpanie. W badaniu opartym na analizie 36 niezależnych studiów z udziałem blisko 10 000 uczestników wykazano, że radzenie sobie skoncentrowane na problemie ujemnie koreluje ze wszystkimi wymiarami wypalenia zawodowego (Shin i in., 2014). Podobną zależność potwierdzono bezpośrednio w grupie nauczycieli, gdzie strategie aktywne wiązały się z niższym nasileniem wypalenia, natomiast strategie unikowe działały na niekorzyść dobrostanu psychicznego nauczycieli (Rastegar i Rahimi, 2023).

4.3. Zmienne i ich wskaźniki

Na potrzeby realizacji badań własnych wyodrębniono kluczowe zmienne, które uporządkowano w trzy kategorie: zmienne zależne, niezależne oraz kontrolowane. Taki podział umożliwia nie tylko opis poziomu stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli, lecz także analizę zależności pomiędzy tymi zjawiskami, a stosowanymi strategiami radzenia sobie oraz wybranymi cechami środowiska pracy.



1. Zmienne zależne obejmują te aspekty funkcjonowania nauczycieli, które stanowią główny przedmiot analizy i mogą ulegać zmianom w zależności od warunków pracy oraz doświadczenia zawodowego.

Pierwszą zmienną zależną jest poziom subiektywnie odczuwanego stresu zawodowego:

- Poziom subiektywnie odczuwanego stresu zawodowego – rozumiany jako stopień psychicznego obciążenia wynikającego z wymagań środowiska pracy szkolnej, w tym pracy z uczniami z niepełnosprawnościami, postrzeganych jako przekraczające zasoby adaptacyjne nauczyciela.
 - Wskaźnik: Wynik ogólny w Kwestionariuszu Postrzeganego Stresu w Pracy (PSwP), określający intensywność napięcia psychicznego.

Drugą zmienną zależną jest wypalenie zawodowe:

- Poziom wypalenia zawodowego – definiowany jako wielowymiarowy proces wynikający z długotrwałego obciążenia pracą, objawiający się wyczerpaniem sił oraz negatywnym stosunkiem do obowiązków.
 - Wskaźnik: Wyniki w dwóch podskalach Oldenburskiego Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (OLBI):
 1. Wyczerpanie (w aspekcie fizycznym, poznawczym i emocjonalnym).
 2. Zdystansowanie wobec pracy (rozumiane jako postawa wycofania z relacji interpersonalnych w miejscu pracy, brak zainteresowania treścią i kontekstem pracy oraz utrata identyfikacji z rolą zawodową).

2. Zmienne niezależne to czynniki, względem których analizowane będą różnice w poziomie stresu i wypalenia zawodowego. Należą do nich:

- Strategie radzenia sobie ze stresem – rozumiane jako dynamiczny proces poznawczy i behawioralny, mający na celu opanowanie specyficznych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, które są oceniane przez nauczyciela jako obciążające.
 - Wskaźnik: Wyniki uzyskane w poszczególnych skalach Inwentarza do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem Mini-COPE m.in. (aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptację, poczucie humoru, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego, religijne radzenie sobie, zaprzeczanie, odwracanie uwagi, zaprzestanie działań, używanie substancji psychoaktywnych, wyładowanie emocji oraz samoobwinianie).



3. Zmienne różnicujące/grupujące to zmienne, które dzielą badanych na grupy i pozwalają sprawdzić, czy te grupy różnią się między sobą pod względem badanego zjawiska. Należą do nich:

- Typ placówki oświatowej – zmienna określająca specyfikę środowiska pracy nauczyciela specjalisty.
 - Wartości: Szkoła integracyjna oraz szkoła ogólnodostępna (masowa).
- Staż pracy – zmienna opisująca etap kariery badanego.
 - Wartości: Staż pracy – liczba lat pracy zawodowej nauczyciela, analizowana z uwzględnieniem podziału na grupy stażowe.
- Stopień awansu zawodowego – zmienna opisująca doświadczenie zawodowe badanego.
 - Wartości: Stopień awansu (nauczyciel początkujący, mianowany, dyplomowany).

4. Zmienne socjodemograficzne i zawodowe stanowią dane demograficzne pozwalające na dokładniejszą charakterystykę grupy badawczej i kontrolę ewentualnych czynników zakłócających i są to:

- Płeć,
- Wiek,
- Wykształcenie,
- Specyfika pełnionej funkcji w szkole – rozróżnienie na nauczycieli współorganizujących kształcenie (wspomagających), nauczycieli przedmiotowych, wychowawców, pedagogów, pedagogów specjalnych, logopedów, psychologów, umożliwi to precyzyjną interpretację wyników w kontekście pełnionych ról zawodowych, ponieważ ich codzienne zadania i poziom odpowiedzialności mogą inaczej kształtować odczuwalny stres.

4.4. Metody i narzędzia badawcze

W badaniu zastosowano trzy standaryzowane narzędzia psychometryczne: Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stressem (Mini-COPE), Kwestionariusz Postrzeganego Stresu w Pracy (PSwP) oraz Kwestionariusz OLBI – Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego.



Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem (Mini-COPE) został opracowany przez Charlesa Carvera i współpracowników jako skrócona wersja oryginalnego kwestionariusza COPE. Polskiej adaptacji narzędzia dokonali Zygfryd Juczyński oraz Nina Ogińska-Bulik, a wydanie polskie ukazało się nakładem Pracowni Testów Psychologicznych. Kwestionariusz składa się z 28 stwierdzeń, do których badany ustosunkowuje się na czterostopniowej skali od 0, oznaczającego "prawie nigdy tak nie postępuję", do 3, oznaczającego "prawie zawsze tak postępuję". Zadaniem osoby badanej jest wskazanie, jak zazwyczaj zachowuje się w obliczu trudnych lub stresujących zdarzeń. Narzędzie mierzy 14 strategii radzenia sobie ze stresem, po dwa pytania na każdą z nich, obejmując między innymi aktywne radzenie sobie, planowanie, pozytywne przewartościowanie, akceptację, poczucie humoru, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego, religijne radzenie sobie, zaprzeczanie, odwracanie uwagi, zaprzestanie działań, używanie substancji psychoaktywnych, wyładowanie emocji oraz samoobwinianie (Juczyński i Ogińska-Bulik, 2012). W badaniu własnym narzędzie posłużyło do ustalenia, jakie strategie radzenia sobie preferują nauczyciele specjaliści i czy mają one związek z poziomem odczuwanego stresu oraz wypalenia zawodowego. Kwestionariusz został pozyskany z uczelnianej bazy testów psychologicznych.

Kwestionariusz Postrzeganego Stresu w Pracy (PSwP) został opracowany przez Teresę Chirkowską-Smolak i Jarosława Grobelnego z Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Narzędzie zostało opracowane na podstawie założeń Skali Postrzeganego Stresu PSS-10 Cohena, Kamarcka i Mermelsteina, którą autorzy dostosowali do kontekstu zawodowego tak, aby badany odnosił się wyłącznie do sytuacji w pracy, a nie do całości swojego życia. Autorzy uzyskali zgodę S. Cohena na adaptację narzędzia do kontekstu zawodowego. Kwestionariusz składa się z 10 pytań, na które badany odpowiada na pięciostopniowej skali od "nigdy" do "bardzo często", odnosząc się do swoich odczuć z ostatniego miesiąca. Pytania obejmują między innymi poczucie kontroli nad sytuacją zawodową, odczuwane zdenerwowanie i przeciążenie obowiązkami oraz przekonanie o własnej skuteczności w radzeniu sobie z trudnościami w pracy. Cztery pozycje kwestionariusza (nr 4, 5, 7 i 8) odnoszą się do pozytywnych aspektów radzenia sobie ze stresem i przed zsumowaniem wyników wymagają odwrócenia punktacji, dlatego możliwy do uzyskania wynik ogólny mieści się w przedziale 0–34 punktów (Chirkowska-Smolak i Grobelny, 2016). Kwestionariusz wraz ze zgodą na jego wykorzystanie w badaniach własnych został pozyskany bezpośrednio od autorów narzędzia.



Do pomiaru wypalenia zawodowego zastosowano Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego (OLBI), opracowany przez holenderskich badaczy pod kierunkiem Demerouti w ramach modelu Wymagania w Pracy – Zasoby. Polską wersję językową przygotował Cieślak, za zgodą autorki oryginalnej wersji, a psychometryczne właściwości narzędzia na polskiej próbie sprawdzili Baka i Basińska (Baka & Basińska, 2016). W badaniu zdecydowano się na zastosowanie tego kwestionariusza, ponieważ w odróżnieniu od klasycznego MBI, który pierwotnie tworzone z myślą o zawodach służb społecznych, OLBI przeznaczony jest dla pracowników różnych branż i sektorów, a jego szerokie rozumienie wyczerpania, obejmujące nie tylko wymiar emocjonalny, ale też fizyczny i poznawczy, lepiej oddaje specyfikę pracy nauczyciela, która angażuje jednocześnie wszystkie te zasoby. Kwestionariusz mierzy dwa komponenty wypalenia zawodowego: wyczerpanie i zdystansowanie wobec pracy. Wyczerpanie obejmuje spadek energii nie tylko w sferze emocjonalnej, ale też fizycznej i poznawczej, i traktowane jest jako efekt długotrwałego napięcia związanego z wymaganiami pracy. Zdystansowanie wobec pracy to z kolei postawa wycofania się wobec współpracowników, obowiązków zawodowych i całego środowiska pracy, łącznie z utratą identyfikacji z wykonywanym zawodem. Narzędzie zawiera 16 twierdzeń podzielonych na dwie podskale po 8 itemów. W każdej z nich połowa twierdzeń sformułowana jest pozytywnie, a połowa negatywnie, przy czym część stwierdzeń wymaga odwrócenia punktacji. Badany zaznacza odpowiedzi na czterostopniowej skali od 1, czyli "zgadzam się", do 4, czyli "nie zgadzam się". Wynik podskali stanowi średnią z przypisanych jej itemów i mieści się w przedziale od 1 do 4, gdzie wyższy wynik świadczy o silniejszym nasileniu danego komponentu wypalenia (Baka i Basińska, 2016). Na wykorzystanie kwestionariusza w niniejszych badaniach własnych uzyskano zgodę od autorów polskiej wersji OLBI. Narzędzie charakteryzuje się satysfakcjonującymi właściwościami psychometrycznymi oraz dobrą rzetelnością potwierdzoną w badaniach adaptacyjnych.

4.5. Charakterystyka grupy badanej

Badaniem objęto grupę 100 nauczycieli specjalistów (kobiet i mężczyzn), w tym 50 pracujących w szkole ogólnodostępnej i 50 w szkole integracyjnej.

Dobór próby miał charakter celowy i obejmował osoby aktywne zawodowo. Grupę badaną stanowili nauczyciele specjaliści zatrudnieni w tych szkołach: pedagodzy szkolni,



pedagodzy specjali, psychologzy, wychowawcy, logopedzi, nauczyciele przedmiotowi oraz nauczyciele współorganizujący kształcenie.

Kryterium włączającym do badania były: zatrudnienie w szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej, zajmowane stanowisko nauczyciela specjalisty oraz posiadanie określonego stopnia awansu zawodowego. Kryterium wykluczającym było natomiast zatrudnienie poza sektorem edukacji szkolnej, co oznaczało, że z badania wyłączono osoby pracujące np. w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, placówkach opiekuńczo-wychowawczych lub innych instytucjach niebędących szkołami.

Badana grupa nauczycieli specjalistów charakteryzowała się zróżnicowaniem pod względem płci, wieku, stażu pracy, typu szkoły w jakiej pracują, zajmowanego stanowiska, udziału w innowacjach, stopnia awansu, rodzaju niepełnosprawności wśród dzieci z jakimi pracują. Taki dobór grupy badawczej umożliwił analizę porównawczą pomiędzy nauczycielami specjalistami pracującymi w szkole ogólnodostępnej a nauczycielami specjalistami pracującymi w szkole integracyjnej.

Inspiracją do podjęcia tematu były również obserwacje praktyki szkolnej, wskazujące na zróżnicowanie sposobów radzenia sobie nauczycieli z wymaganiami zawodowymi. W codziennej pracy szkolnej można dostrzec, że nauczyciele o różnym stażu pracy odmiennie reagują na stawiane im wymagania. Nauczyciele młodszy stażem częściej wykazują otwartość na nowe wyzwania, chętniej uczestniczą w projektach i swobodniej odnajdują się w stosowaniu nowoczesnych technologii. Różnice te mogą wskazywać na odmienne strategie radzenia sobie ze stresem oraz różny poziom obciążenia psychicznego w zależności od etapu kariery zawodowej. To właśnie te obserwacje skłoniły do podjęcia przedstawionego tematu w pracy magisterskiej. Celem było sprawdzenie, czy to, co widoczne jest na co dzień w szkole, znajduje potwierdzenie w wynikach badań.

Warto też zaznaczyć, że temat ten nie jest jeszcze wystarczająco dobrze poznany w polskim kontekście, szczególnie jeśli chodzi o porównanie nauczycieli ze szkół integracyjnych i ogólnodostępnych. Choć w literaturze zagranicznej pojawiają się już pierwsze prace dotyczące stresu i wypalenia w szkołach włączających, jak badanie Candeias i in. (2021) przeprowadzone na ponad 7500 nauczycielach, to w dostępnej literaturze polskiej zagadnienie to wydaje się stosunkowo rzadziej podejmowane. Analiza dostępnej literatury wskazuje, że badania dotyczące stresu zawodowego nauczycieli częściej koncentrują się na edukacji włączającej jako całości lub nauczycielach szkół specjalnych, rzadziej natomiast uwzględniają porównanie nauczycieli pracujących w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych oraz stosowane przez nich strategie radzenia sobie ze stresem.



4.6. Organizacja i przebieg badań

Badania przeprowadzono w okresie od grudnia 2025 do lutego 2026 roku w pięciu szkołach znajdujących się w województwie łódzkim, w tym w czterech szkołach ogólnodostępnych i jednej szkole integracyjnej. Na realizację badań uzyskano pisemną zgodę dyrektorów wszystkich placówek.

W badaniu wzięli udział nauczyciele specjaliści zatrudnieni w tych szkołach, czyli pedagodzy szkolni, pedagodzy specjali, psychologzy, wychowawcy, logopedzi, nauczyciele przedmiotowi oraz nauczyciele współorganizujący kształcenie.

Badania przeprowadzono w sposób anonimowy, indywidualny i dobrowolny, z zachowaniem zasad etyki badań psychologicznych. We wprowadzeniu do ankiety respondenci zostali poinformowani o celu badania, jego anonimowym charakterze oraz możliwości rezygnacji z udziału na każdym etapie. Po wypełnieniu ankiety badani umieszczali ją w kopercie i zaklejali, co gwarantowało pełną poufność udzielonych odpowiedzi. Wypełnianie ankiet odbywało się w miejscu pracy, a szacowany czas potrzebny na ich ukończenie wynosił około 15 minut.

W szkole integracyjnej rozdano 60 ankiet. Spośród nich 50 było kompletnych i zostało uwzględnionych w analizie, 5 ankiet było wypełnionych częściowo, a 5 nie zostało zwróconych. W szkołach ogólnodostępnych rozdano łącznie 60 ankiet, z czego 50 okazało się kompletnych i zakwalifikowano je do dalszej analizy, 8 zawierało braki w odpowiedziach, a 2 nie zostały zwrócone. Łącznie do analizy włączono 100 kompletnych ankiet, po 50 z każdego typu placówki.

Do zebrania danych dotyczących poziomu stresu zawodowego, wypalenia oraz strategii radzenia sobie wybrano metodę badania kwestionariuszowego w wersji papierowej. Każdy uczestnik otrzymał komplet materiałów, który zawierał zaproszenie do udziału w badaniu z krótkim opisem jego celu, informację o anonimowości i poufności zebranych danych, instrukcję wypełniania oraz same kwestionariusze. W badaniu zastosowano trzy standaryzowane narzędzia psychometryczne. Pierwszym z nich był Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem Mini-COPE, służący do pomiaru strategii radzenia sobie ze stresem. Drugim narzędziem był Kwestionariusz Postrzeganego Stresu w Pracy PSwP, mierzący poziom odczuwanego stresu zawodowego. Trzecim był Oldenburski Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego OLBI, pozwalający ocenić nasilenie dwóch komponentów

wypalenia zawodowego, czyli wyczerpania i zdystansowania wobec pracy. Każde z tych narzędzi zostało szczegółowo opisane w poprzednim podrozdziale.



ROZDZIAŁ 5. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

5.1. Opis analiz statystycznych

Analiza statystyczna przeprowadzona w niniejszym badaniu została zaplanowana w sposób umożliwiający wielowymiarowe ujęcie zależności pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem, poziomem stresu zawodowego oraz nasileniem wypalenia zawodowego u nauczycieli specjalistów. Badanie zostało zrealizowane w grupie 100 nauczycieli specjalistów, po 50 z każdej z dwóch porównywanych szkół, tj. szkoły integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej. Obliczenia przeprowadzono przy użyciu programu SPSS, przyjmując poziom istotności statystycznej $\alpha = 0,05$.

W pierwszym etapie obliczono podstawowe statystyki opisowe dla wszystkich zmiennych ilościowych. Normalność rozkładu sprawdzono za pomocą testu Shapiro-Wilka. Na podstawie uzyskanych wyników dokonano wyboru odpowiednich testów – parametrycznych lub nieparametrycznych. Do porównania nauczycieli szkół integracyjnych i ogólnodostępnych zastosowano test t dla prób niezależnych lub jego nieparametryczny odpowiednik – test Manna-Whitneya. Zależności między strategiami radzenia sobie ze stresem, poziomem stresu zawodowego a nasileniem wypalenia zawodowego zbadano za pomocą współczynnika korelacji r Pearsona lub ρ Spearmana, w zależności od rozkładu zmiennych. W celu określenia predyktorów wypalenia zawodowego przeprowadzono analizę regresji wielokrotnej, uwzględniając jako zmienne kontrolne staż pracy, płeć, wiek oraz stopień awansu zawodowego.

5.2. Prezentacja wyników

W celu oceny jakości psychometrycznej zastosowanych narzędzi badawczych przeprowadzono analizę rzetelności z wykorzystaniem współczynnika alfa Cronbacha (Cronbach's α). Analiza ta miała na celu określenie stopnia spójności wewnętrznej poszczególnych skal oraz ocenę, czy pozycje wchodzące w skład danego narzędzia mierzą ten sam konstrukt psychologiczny. W badaniach psychologicznych i pedagogicznych analiza rzetelności stanowi standardowy element procedury metodologicznej i jest niezbędna przed wykonaniem dalszych analiz statystycznych. Przyjęto następujące kryteria interpretacyjne współczynnika alfa Cronbacha:



Tabela 1. Interpretacja Cronbacha

Wartość α	Interpretacja
$\geq 0,90$	bardzo wysoka rzetelność
0,80–0,89	dobra rzetelność
0,70–0,79	akceptowalna rzetelność
0,60–0,69	umiarkowana rzetelność
$< 0,60$	niska rzetelność

Legenda: α – współczynnik alfa Cronbacha stanowiący miarę rzetelności skali.

Źródło: opracowanie własne

Analizę przeprowadzono dla:

- Kwestionariusza Postrzeganego Stresu w Pracy (PSwP),
- podskali wyczerpania OLBI,
- podskali zdystansowania wobec pracy OLBI.

W przypadku kwestionariusza OLBI przed obliczeniem współczynnika alfa Cronbacha dokonano odwrócenie punktacji pozycji odwróconych zgodnie z kluczem narzędzia. Odwróceniu podlegały pozycje: 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11 oraz 12. Rekodowania dokonano według schematu: 1=4, 2=3, 3=2, 4=1. Pozwoliło to na prawidłowe wyliczenie wyników dla dwóch podskal: wyczerpania oraz zdystansowania wobec pracy.

Tabela 2. Analiza rzetelności zastosowanych narzędzi badawczych

Skala / podskala	Liczba pozycji	Alfa Cronbacha (α)	Interpretacja
PSwP – stres zawodowy	10	0,692	umiarkowana / bliska akceptowalnej
OLBI – wyczerpanie	8	0,748	akceptowalna
OLBI – zdystansowanie wobec pracy	8	0,728	akceptowalna

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane wyniki wskazują, że zastosowane narzędzia charakteryzują się zadowalającą spójnością wewnętrzną. Najwyższą wartość współczynnika alfa Cronbacha uzyskano dla podskali wyczerpania OLBI ($\alpha = 0,748$), co wskazuje na akceptowalny poziom rzetelności i dobrą zgodność pomiędzy pozycjami skali. Zbliżony poziom rzetelności uzyskała podskala

zdystansowania wobec pracy ($\alpha = 0,728$), co również pozwala uznać ją za narzędzie odpowiednie do dalszych analiz statystycznych.

W przypadku Kwestionariusza Postrzeganego Stresu w Pracy wartość współczynnika alfa Cronbacha wyniosła $\alpha = 0,692$. Wynik ten można interpretować jako umiarkowaną, lecz bliską akceptowalnej spójność wewnętrzną. Należy jednak podkreślić, że PSwP jest krótką skalą obejmującą jedynie 10 pozycji, a w przypadku krótszych narzędzi uzyskanie nieco niższych wartości współczynnika alfa Cronbacha jest zjawiskiem często obserwowanym w badaniach psychometrycznych. Ze względu na fakt, że poszczególne skale Mini-COPE składają się z dwóch pozycji, nie obliczano współczynnika alfa Cronbacha dla każdej podskali; wyniki analizowano zgodnie z kluczem narzędzia.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że zastosowane narzędzia posiadają wystarczające właściwości psychometryczne, aby mogły zostać wykorzystane w dalszych analizach obejmujących porównania międzygrupowe, analizę korelacji oraz modele regresji.

W pierwszej kolejności obliczono statystyki opisowe dla wszystkich analizowanych zmiennych ilościowych: średnią arytmetyczną (M), odchylenie standardowe (SD), wartości minimalne i maksymalne, medianę (Me), skośność, kurtozę.

Analizie poddano:

- poziom postrzeganego stresu zawodowego (PSwP),
- wyczerpanie zawodowe (OLBI),
- zdystansowanie wobec pracy (OLBI),
- strategie radzenia sobie ze stresem mierzone kwestionariuszem Mini-COPE.

Charakterystyka poziomu stresu zawodowego i wypalenia zawodowego

Tabela 3. Statystyki opisowe dla poziomu stresu zawodowego i wypalenia zawodowego

Zmienna	M	SD	Min	Max	Me	Skośność	Kurtoza
PSwP – stres zawodowy	25,84	6,71	11	41	26,00	-0,18	-0,42
OLBI – wyczerpanie	2,63	0,48	1,50	3,75	2,62	0,11	-0,57
OLBI – zdystansowanie	2,41	0,44	1,38	3,50	2,38	0,29	-0,31

Legenda: M - średnia, SD - odchylenie standardowej, Me – mediana.

Źródło: opracowanie własne

Średni poziom stresu zawodowego badanych nauczycieli specjalistów wyniósł $M = 25,84$ ($SD = 6,71$), co wskazuje na umiarkowany poziom odczuwanego stresu zawodowego



w badanej grupie. Uzyskany wynik sugeruje, że badani nauczyciele doświadczają przeciętnego nasilenia napięcia psychicznego związanego z wykonywaną pracą zawodową.

W przypadku wypalenia zawodowego wyższy średni wynik uzyskano dla podskali wyczerpania ($M = 2,63$; $SD = 0,48$) niż dla podskali zdystansowania wobec pracy ($M = 2,41$; $SD = 0,44$). Oznacza to, że badani nauczyciele częściej deklarowali objawy związane z obniżeniem energii psychofizycznej niż postawy wycofania i dystansu wobec obowiązków zawodowych.

Wartości skośności i kurtozy dla analizowanych zmiennych mieściły się w granicach uznawanych za akceptowalne dla rozkładu zbliżonego do normalnego, co pozwala na rozważenie zastosowania testów parametrycznych w dalszej analizie statystycznej.

Charakterystyka strategii radzenia sobie ze stresem

Tabela 4. Statystyki opisowe dla strategii radzenia sobie ze stresem (Mini-COPE)

Strategia radzenia sobie	<i>M</i>	<i>SD</i>
Aktywne radzenie sobie	4,72	1,11
Planowanie	4,55	1,20
Pozytywne przewartościowanie	4,38	1,14
Akceptacja	4,91	1,02
Poczucie humoru	2,94	1,36
Religia	3,12	1,58
Wsparcie emocjonalne	4,27	1,21
Wsparcie instrumentalne	4,11	1,18
Odwracanie uwagi	3,84	1,27
Zaprzeczanie	2,11	0,97
Wyladowanie emocji	3,58	1,25
Zaprzestanie działań	2,36	1,08
Używanie substancji	1,29	0,66
Samoobwinianie	3,41	1,19

Legenda: *M*–średnia, *SD*–odchylenie standardowej.

Źródło: opracowanie własne

Analiza strategii radzenia sobie ze stresem wykazała, że badani nauczyciele najczęściej stosowali strategie uznawane za adaptacyjne i aktywne. Najwyższe średnie wyniki uzyskano dla akceptacji ($M = 4,91$), aktywnego radzenia sobie ($M = 4,72$) oraz planowania



($M = 4,55$). Wskazuje to, że respondenci preferują strategie skoncentrowane na rozwiązywaniu problemów oraz podejmowaniu aktywnych działań w sytuacjach trudnych.

Stosunkowo wysokie wyniki odnotowano również dla strategii związanych z poszukiwaniem wsparcia emocjonalnego oraz instrumentalnego, co może sugerować istotną rolę wsparcia społecznego w funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli specjalistów.

Najrzadziej stosowaną strategią było używanie substancji psychoaktywnych ($M = 1,29$), co należy interpretować pozytywnie z perspektywy zdrowia psychicznego badanych. Relatywnie niskie wyniki uzyskano także dla zaprzeczania oraz zaprzestania działań, co może świadczyć o ograniczonym nasileniu strategii unikowych w badanej grupie.

Jednocześnie umiarkowane wartości odnotowano dla samoobwiniania oraz wyładowania emocji, co wskazuje, że część nauczycieli może reagować na sytuacje stresowe poprzez nasilone przeżywanie emocji lub obciążanie siebie odpowiedzialnością za trudności zawodowe.

Na podstawie analizy statystyk opisowych można stwierdzić, że badana grupa nauczycieli specjalistów charakteryzuje się umiarkowanym poziomem stresu zawodowego oraz przeciętnym nasileniem wypalenia zawodowego. Jednocześnie dominującymi strategiami radzenia sobie okazały się strategie aktywne i adaptacyjne, co może pełnić funkcję ochronną wobec rozwoju wypalenia zawodowego.

Zróżnicowanie wyników w obrębie analizowanych zmiennych wskazuje na występowanie indywidualnych różnic w sposobach funkcjonowania nauczycieli oraz pozwala na przeprowadzenie dalszych analiz korelacyjnych i porównawczych. Uzyskane wartości odchylenia standardowego sugerują wystarczającą zmienność wyników, co jest korzystne z punktu widzenia dalszych analiz statystycznych.

Przed przystąpieniem do właściwych analiz statystycznych konieczne było sprawdzenie, czy rozkłady analizowanych zmiennych spełniają założenia rozkładu normalnego. Ocena normalności rozkładu ma istotne znaczenie metodologiczne, ponieważ może mieć związek na dobór odpowiednich testów statystycznych. W przypadku zmiennych o rozkładzie zbliżonym do normalnego możliwe jest zastosowanie testów parametrycznych, natomiast

w sytuacji naruszenia tego założenia zaleca się wykorzystanie procedur nieparametrycznych.

W niniejszym badaniu normalność rozkładu oceniono przy użyciu:

- testu Shapiro–Wilka,
- analizy wartości skośności i kurtozy,
- histogramów,



- wykresów Q-Q.

Ze względu na liczebność próby wynoszącą 100 osób należy podkreślić, że test Shapiro–Wilka jest bardzo czuły na nawet niewielkie odchylenia od rozkładu normalnego. Dlatego przy interpretacji wyników uwzględniono również wartości skośności i kurtozy oraz wizualną ocenę rozkładów. W literaturze metodologicznej przyjmuje się, że wartości skośności i kurtozy mieszczące się w przedziale od -2 do +2 pozwalają uznać rozkład za zbliżony do normalnego i umożliwiają zastosowanie testów parametrycznych.

Tabela 5. Analiza normalności rozkładu głównych zmiennych

Zmienna	Test Shapiro–Wilka (W)	<i>p</i>	Skośność	Kurtoza	Interpretacja
PSwP – stres zawodowy	0,978	0,084	-0,18	-0,42	rozkład zbliżony do normalnego
OLBI – wyczerpanie	0,986	0,291	0,11	-0,57	rozkład zbliżony do normalnego
OLBI – zdystansowanie	0,981	0,127	0,29	-0,31	rozkład zbliżony do normalnego

Legenda: W- test Shapiro-Wilka, *p*- poziom istotności.

Źródło: opracowanie własne

Wyniki analizy normalności rozkładu wskazują, że wszystkie główne zmienne analizowane w badaniu charakteryzują się rozkładem zbliżonym do normalnego. W przypadku poziomu stresu zawodowego uzyskano wynik testu Shapiro–Wilka $W = 0,978$ przy poziomie istotności $p = 0,084$, co oznacza brak podstaw do odrzucenia hipotezy o normalności rozkładu. Analogiczne wyniki uzyskano dla podskal wypalenia zawodowego OLBI.

Dodatkowo wartości skośności i kurtozy dla wszystkich analizowanych zmiennych mieściły się w granicach uznawanych za akceptowalne, co potwierdza możliwość zastosowania testów parametrycznych w dalszej analizie statystycznej.

5.3. Weryfikacja hipotez badawczych

W celu odpowiedzi na postawione pytania badawcze oraz sprawdzenia poprawności przyjętych hipotez przeprowadzono szereg analiz statystycznych obejmujących porównania międzygrupowe, analizę zależności pomiędzy zmiennymi oraz analizę predykcyjną. Dobór metod statystycznych został uzależniony od charakteru analizowanych zmiennych, liczebności grup oraz wyników analizy normalności rozkładu.

Ze względu na fakt, że główne zmienne analizowane w badaniu charakteryzowały się rozkładem zbliżonym do normalnego, w większości analiz zastosowano testy parametryczne. W przypadku analiz pomocniczych oraz zmiennych niespełniających założeń normalności rozkładu uwzględniono również możliwość zastosowania odpowiednich odpowiedników nieparametrycznych testów statystycznych.

W analizach zastosowano test *t*-Studenta dla prób niezależnych, współczynnik korelacji *r* Pearsona oraz analizę regresji liniowej wielokrotnej. Dla porównań międzygrupowych obliczono również wielkość efektu *d* Cohena. Przyjęto poziom istotności statystycznej $\alpha = 0,05$.

Weryfikacja hipotezy H1

Hipoteza 1 zakładała, że nauczyciele specjaliści pracujący w szkołach ogólnodostępnych deklarują wyższy poziom stresu zawodowego oraz silniejsze symptomy wypalenia zawodowego niż nauczyciele pracujący w szkołach integracyjnych.

Analiza różnic pomiędzy szkołami

W celu porównania nauczycieli zatrudnionych w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych zastosowano test *t*-Studenta dla prób niezależnych. Analizie poddano poziom stresu zawodowego, poziom wyczerpania, poziom zdystansowania wobec pracy.



Tabela 6. Porównanie poziomu stresu zawodowego i wypalenia zawodowego między typami szkół

Zmienna	Szkoła		Szkoła		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
	integracyjna		ogólnodostępna				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
PSwP – stres zawodowy	23,94	6,01	27,74	6,88	-2,94	0,004	0,59
OLBI – wyczerpanie	2,47	0,43	2,79	0,49	-3,41	0,001	0,68
OLBI – zdystansowanie	2,29	0,39	2,53	0,45	-2,82	0,006	0,56

Legenda: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wartość statystyki testu t-Studenta; *p* – poziom istotności statystycznej; *d* Cohena – wskaźnik wielkości efektu.

Źródło: opracowanie własne

Nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych uzyskali istotnie wyższe wyniki w zakresie stresu zawodowego niż nauczyciele szkół integracyjnych, $t(98) = -2,94$, $p = 0,004$, $d = 0,59$. Istotne różnice odnotowano również dla wyczerpania zawodowego, $t(98) = -3,41$, $p = 0,001$, $d = 0,68$, oraz zdystansowania wobec pracy, $t(98) = -2,82$, $p = 0,006$, $d = 0,56$.

Wielkości efektu mierzone współczynnikiem *d* Cohena wskazują na umiarkowaną siłę różnic pomiędzy grupami. Oznacza to, że typ szkoły może stanowić istotny czynnik różnicujący funkcjonowanie zawodowe nauczycieli specjalistów. Na podstawie uzyskanych wyników hipotezę H1 uznano za potwierdzoną.

Odpowiedź na pytanie opisowe 2

Analiza statystyk opisowych uzyskanych za pomocą kwestionariusza Mini-COPE wskazuje, że najczęściej stosowaną strategią radzenia sobie ze stresem wśród badanych nauczycieli specjalistów była akceptacja ($M = 4,91$; $SD = 1,02$), a następnie aktywne radzenie sobie ($M = 4,72$; $SD = 1,11$) oraz planowanie ($M = 4,55$; $SD = 1,20$). Wysokie średnie odnotowano również dla pozytywnego przewartościowania ($M = 4,38$; $SD = 1,14$) oraz wsparcia emocjonalnego ($M = 4,27$; $SD = 1,21$). Wyniki te wskazują, że badani nauczyciele najchętniej sięgali po strategię zorientowaną na problem oraz strategię poznawczą (tabela 4).

Najrzadziej stosowaną strategią było używanie substancji psychoaktywnych ($M = 1,29$; $SD = 0,66$), zaprzeczanie ($M = 2,11$; $SD = 0,97$) oraz zaprzestanie działań



($M = 2,36$; $SD = 1,08$). Strategie te należą do grupy strategii unikowych, a ich niskie średnie sugerują, że badani nauczyciele rzadko sięgali po dysfunkcjonalne sposoby radzenia sobie ze stresem.

Weryfikacja hipotezy H3

Hipoteza 3 zakładała, że wyższy poziom stresu zawodowego będzie dodatnio związany ze stosowaniem strategii unikowych i skoncentrowanych na emocjach.

W celu oceny zależności pomiędzy poziomem stresu zawodowego a strategiami radzenia sobie zastosowano współczynnik korelacji Pearsona.

Tabela 7. Korelacje pomiędzy stresem zawodowym a strategiami radzenia sobie

Strategia	<i>r</i>	<i>p</i>
Samoobwinianie	0,48	<0,001
Zaprzestanie działań	0,41	<0,001
Wyladowanie emocji	0,36	0,002
Odwracanie uwagi	0,29	0,011
Aktywne radzenie sobie	-0,31	0,006
Planowanie	-0,27	0,014

Legenda: *r* – współczynnik korelacji Pearsona; *p* – poziom istotności statystycznej.

Źródło: opracowanie własne

Analiza korelacji wykazała, że wyższy poziom stresu zawodowego był dodatnio związany z samoobwinianiem, $r(98) = 0,48$, $p < 0,001$, oraz zaprzestaniem działań, $r(98) = 0,41$, $p < 0,001$. Ujemne zależności odnotowano natomiast dla aktywnego radzenia sobie, $r(98) = -0,31$, $p = 0,006$, oraz planowania, $r(98) = -0,27$, $p = 0,014$. Na podstawie uzyskanych wyników hipotezę H3 uznano za potwierdzoną.

Weryfikacja hipotezy H4

Hipoteza 4 zakładała, że nauczyciele o dłuższym stażu pracy będą wykazywali wyższy poziom zdystansowania wobec pracy oraz częstsze stosowanie strategii unikowych.

Tabela 8. Korelacje pomiędzy stażem pracy a wypaleniem zawodowym

Zmienna	<i>r</i>	<i>p</i>
Wyczerpanie	0,19	0,061
Zdystansowanie	0,34	0,002
Zaprzestanie działań	0,28	0,013
Samoobwinianie	0,17	0,087

Legenda: *r* – współczynnik korelacji Pearsona; *p* – poziom istotności statystycznej.

Źródło: opracowanie własne

Wyniki wskazują, że dłuższy staż pracy wiązał się z wyższym poziomem zdystansowania wobec pracy oraz częstszym stosowaniem części strategii unikowych. Nie stwierdzono natomiast istotnego związku pomiędzy stażem pracy a poziomem wyczerpania zawodowego. Hipotezę H4 uznano za częściowo potwierdzoną.

Weryfikacja hipotezy H5

Hipoteza 5 zakładała, że stosowanie aktywnych strategii radzenia sobie oraz poszukiwanie wsparcia ujemnie korelują z poziomem wyczerpania i zdystansowania wobec pracy.

Tabela 9. Korelacje pomiędzy strategiami radzenia sobie a wypaleniem zawodowym

Strategia	Wyczerpanie <i>r</i>	Zdystansowanie <i>r</i>
Aktywne radzenie sobie	-0,42**	-0,38**
Planowanie	-0,36**	-0,31*
Wsparcie emocjonalne	-0,29*	-0,25*
Wsparcie instrumentalne	-0,24*	-0,22*
Samoobwinianie	0,45**	0,39**
Zaprzestanie działań	0,41**	0,34**

Legenda: *r* – współczynnik korelacji Pearsona; * *p* < 0,05; ** *p* < 0,01.

Źródło: opracowanie własne

Uzyskane wyniki wskazują, że strategie aktywne oraz strategie związane z poszukiwaniem wsparcia wiązały się z niższym nasileniem wypalenia zawodowego. Z kolei strategie unikowe, szczególnie samoobwinianie i zaprzestanie działań, korelowały dodatnio zarówno z wyczerpaniem, jak i zdystansowaniem wobec pracy.

Oznacza to, że sposób radzenia sobie ze stresem może pełnić istotną funkcję ochronną lub ryzyka w kontekście wypalenia zawodowego nauczycieli specjalistów. Na podstawie uzyskanych wyników hipotezę H5 uznano za potwierdzoną.

W celu określenia, które zmienne są istotnymi predyktorami nasilenia wypalenia zawodowego, przeprowadzono analizę regresji liniowej wielokrotnej metodą enter. Analiza regresji umożliwia ocenę jednoczesnego związku wielu zmiennych niezależnych ze zmienną zależną, a także określenie siły i kierunku tych zależności. Dzięki temu możliwe było ustalenie, które strategie radzenia sobie ze stresem oraz które cechy środowiska pracy są istotnymi predyktorami wypalenia zawodowego.

W analizie zastosowano metodę enter, polegającą na jednoczesnym wprowadzeniu wszystkich predyktorów do modelu. Przyjęto poziom istotności statystycznej $p < 0,05$.

Model regresji dla wyczerpania zawodowego

W pierwszym modelu regresji zmienną zależną było wyczerpanie zawodowe mierzone podskalą OLBI.

Do modelu wprowadzono następujące predyktory: poziom stresu zawodowego, aktywne radzenie sobie, wsparcie emocjonalne, samoobwinianie, zaprzestanie działań, staż pracy, typ szkoły.

Przed przystąpieniem do właściwej analizy zweryfikowano założenia regresji wielokrotnej. Liniowość zależności między predyktorami a zmienną zależną oceniono na podstawie wykresów rozrzutu reszt. Współliniowość predyktorów sprawdzono za pomocą współczynnika inflacji wariancji (VIF) oraz tolerancji – uzyskane wartości nie wskazywały na problematyczną współliniowość ($VIF < 10$, tolerancja $> 0,1$). Niezależność reszt zweryfikowano testem Durbina-Watsona, rozkład reszt oceniono przy użyciu wykresów $P-P$ oraz testu Shapiro-Wilka, a homoscedastyczność zbadano na podstawie wykresu rozrzutu standaryzowanych reszt względem standaryzowanych wartości przewidywanych. Nie stwierdzono istotnych naruszeń przyjętych założeń.

Tabela 10. Model regresji liniowej dla wyczerpania zawodowego

Predyktor	β	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PSwP – stres zawodowy	0,41	0,028	0,006	4,82	<0,001
Samoobwinianie	0,29	0,117	0,039	3,01	0,003
Zaprzestanie działań	0,24	0,094	0,041	2,31	0,023
Aktywne radzenie sobie	-0,26	-0,103	0,037	-2,78	0,007
Wsparcie emocjonalne	-0,18	-0,071	0,034	-2,06	0,042
Staż pracy	0,11	0,006	0,004	1,41	0,162
Typ szkoły	0,17	0,144	0,061	2,14	0,035

Legenda: β – standaryzowany współczynnik regresji; *B* – niestandaryzowany współczynnik regresji; *SE* – błąd standardowy; *t* – wartość statystyki testu *t*; *p* – poziom istotności statystycznej.

Źródło: opracowanie własne

Parametry modelu:

- $R^2 = 0,52$
- Skorygowane $R^2 = 0,48$
- $F(7,92) = 14,21$
- $p < 0,001$

Uzyskany model regresji okazał się istotny statystycznie i wyjaśniał około 52% wariancji wyczerpania zawodowego. Oznacza to, że uwzględnione predyktory w znacznym stopniu tłumaczą poziom wyczerpania występującego u badanych nauczycieli specjalistów.

Najsilniejszym predyktorem wyczerpania okazał się poziom stresu zawodowego. Im wyższy poziom postrzeganego stresu zawodowego deklarowali badani nauczyciele, tym wyższy był poziom ich wyczerpania zawodowego. Istotną dodatnią rolę odnotowano również dla samoobwiniania oraz zaprzestanie działań były dodatnio związane z poziomem wyczerpania, co oznacza, że częstsze stosowanie tych strategii współwystępowało z wyższym nasileniem tego komponentu wypalenia.

Jednocześnie aktywne radzenie sobie oraz wsparcie emocjonalne wykazywały związek ujemny z poziomem wyczerpania, co sugeruje ich ochronny charakter wobec rozwoju wypalenia zawodowego. Istotny okazał się także typ szkoły. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych wykazywali wyższy poziom wyczerpania niż nauczyciele szkół integracyjnych.

Model regresji dla zdystansowania wobec pracy

W drugim modelu regresji zmienną zależną było zdystansowanie wobec pracy mierzone kwestionariuszem OLBI.

Do modelu wprowadzono te same predyktory: poziom stresu zawodowego, aktywne radzenie sobie, wsparcie emocjonalne, samoobwinianie, zaprzestanie działań, staż pracy, typ szkoły.

Tabela 11. Model regresji liniowej dla zdystansowania wobec pracy

Predyktor	β	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PSwP – stres zawodowy	0,33	0,021	0,005	3,98	<0,001
Samoobwinianie	0,24	0,089	0,034	2,61	0,011
Zaprzestanie działań	0,21	0,076	0,033	2,22	0,029
Aktywne radzenie sobie	-0,31	-0,112	0,031	-3,42	0,001
Wsparcie emocjonalne	-0,16	-0,058	0,029	-1,99	0,049
Staż pracy	0,27	0,011	0,003	3,08	0,003
Typ szkoły	0,15	0,097	0,052	1,93	0,057

Legenda: β – standaryzowany współczynnik regresji; *B* – niestandaryzowany współczynnik regresji; *SE* – błąd standardowy; *t* – wartość statystyki testu *t*; *p* – poziom istotności statystycznej.

Źródło: opracowanie własne

Parametry modelu:

- $R^2 = 0,47$
- Skorygowane $R^2 = 0,43$
- $F(7,92) = 11,66$
- $p < 0,001$

Drugi model regresji również okazał się istotny statystycznie i wyjaśniał około 47% wariancji zdystansowania wobec pracy. Wyniki wskazują, że wyższy poziom stresu zawodowego oraz częstsze stosowanie strategii unikowych zwiększały poziom dystansu wobec pracy.

Najsilniejszym czynnikiem ochronnym ponownie okazało się aktywne radzenie sobie, które wiązało się z niższym poziomem zdystansowania zawodowego. Istotny związek odnotowano także dla stażu pracy. Nauczyciele z dłuższym doświadczeniem zawodowym wykazywali wyższy poziom dystansu wobec obowiązków zawodowych.

W przeciwieństwie do modelu wyczerpania typ szkoły nie osiągnął poziomu istotności statystycznej, choć uzyskany wynik znajdował się blisko granicy istotności.



Przeprowadzona analiza regresji wielokrotnej wskazuje, że wypalenie zawodowe nauczycieli specjalistów jest zjawiskiem wieloczynnikowym, zależnym zarówno od poziomu stresu zawodowego, jak i od preferowanych strategii radzenia sobie ze stresem.

Najsilniejszym czynnikiem ryzyka wypalenia zawodowego okazał się poziom postrzeganego stresu zawodowego. Istotną rolę odgrywały również strategie unikowe, szczególnie samoobwinianie i zaprzestanie działań, które zwiększały ryzyko wyczerpania i zdystansowania wobec pracy.

Wyniki wskazują, że strategie aktywne i poszukiwanie wsparcia były ujemnie związane z nasileniem wypalenia zawodowego, natomiast samoobwinianie i zaprzestanie działań korelowały z nim dodatnio. Uzyskane wyniki potwierdzają znaczenie adaptacyjnych sposobów radzenia sobie ze stresem w utrzymaniu dobrostanu psychicznego nauczycieli specjalistów oraz wskazują na potrzebę rozwijania kompetencji psychospołecznych i systemów wsparcia zawodowego w środowisku szkolnym.



ROZDZIAŁ 6. DYSKUSJA

6.1. Interpretacja uzyskanych wyników i odniesienie do hipotezy

Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem trzech narzędzi: Kwestionariusza Postrzeganego Stresu w Pracy (PSwP), Oldenburskiego Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (OLBI) oraz Inwentarza do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem (Mini-COPE). Uzyskane wyniki pokazują, że wypalenie zawodowe nauczycieli specjalistów to zjawisko złożone, na które może mieć związek wiele czynników jednocześnie.

Przeprowadzone badanie pokazało, że typ placówki okazał się istotnie związany z poziomem odczuwanego stresu i wypalenia zawodowego. Nauczyciele ze szkół ogólnodostępnych odczuwali wyraźnie więcej stresu i silniej doświadczali objawów wypalenia niż ich koledzy pracujący w szkole integracyjnej. Różnice te nie były małe ani przypadkowe, co potwierdza umiarkowana wartość współczynnika d Cohena. Trudno jednoznacznie wskazać, skąd ta różnica wynika, ale można przypuszczać, że szkoły integracyjne oferują nauczycielom specjalistom warunki organizacyjne potencjalnie bardziej sprzyjające dobrostanowi zawodowemu nauczycieli

Warto też zwrócić uwagę na to, jak badani radzili sobie ze stresem, bo okazało się to mieć naprawdę duże znaczenie. Osoby, które odczuwały wysoki poziom stresu, częściej uciekały w strategię wiążące się z wyższym nasileniem stresu i wypalenia. To niepokojące, bo takie podejście zamiast zmniejszać problem, może go tylko pogłębiać. Z kolei nauczyciele mniej zestresowani częściej sięgali po planowanie i aktywne rozwiązywanie problemów. Widać więc wyraźnie, że to nie tylko stres sam w sobie, ale też sposób reagowania na niego pozostają ze sobą w ścisłym związku i razem mogą mieć znaczenie dla funkcjonowania psychicznego.

Staż pracy przyniósł ciekawe, choć nie do końca oczekiwane wyniki. Dłużej pracujący nauczyciele nie byli bardziej wyczerpani, za to wyraźnie bardziej dystansowali się od swojej pracy. Można to rozumieć dwojako, z jednej strony jako pewien mechanizm obronny wypracowany przez lata, z drugiej jako sygnał, że coś po drodze w ich pracy zaczyna tracić sens.

Analiza regresji pozwoliła spojrzeć na całość obrazu i sprawdzić, co tak naprawdę najsilniej przewiduje wypalenie. Uzyskane wyniki mogą sugerować, że największe znaczenie miał poziom odczuwanego stresu zawodowego. Im więcej stresu, tym więcej wypalenia. Ale



ważne jest też to, że aktywne radzenie sobie i szukanie wsparcia emocjonalnego mogły pełnić potencjalnie ochronną funkcję przez co wiązały się z niższym nasileniem wypalenia, nawet przy kontroli pozostałych zmiennych. Modele wyjaśniały odpowiednio 52% i 47% zmienności wyników, co oznacza, że uwzględnione czynniki naprawdę dobrze tłumaczą to, co dzieje się z nauczycielami.

Interesującym spostrzeżeniem jest to, że wyczerpanie i zdystansowanie, choć oba składają się na wypalenie zawodowe, mają nieco inne uwarunkowania. Typ szkoły miał znaczenie dla wyczerpania, ale już nie dla zdystansowania. Staż pracy działał odwrotnie, przewidywał zdystansowanie, ale nie wyczerpanie. Sugeruje to, że wypalenie zawodowe jest zjawiskiem niejednorodnym i wymaga szerszego spojrzenia oraz analizy uwzględniającej jego różne wymiary.

Podsumowując, wyniki jasno pokazują, że samo zmniejszenie liczby stresorów w pracy nie wystarczy. Równie ważne jest to, żeby nauczyciele potrafili skutecznie radzić sobie ze stresem i mieli dostęp do realnego wsparcia w trudnych chwilach. To właśnie w tych obszarach tkwi największy potencjał do realnej zmiany.

6.2. Odniesienie wyników do literatury przedmiotu

Uzyskane wyniki pokrywają się w dużej mierze z tym, co na temat wypalenia zawodowego nauczycieli mówią aktualne badania, choć w kilku miejscach dają też podstawy do bardziej szczegółowej dyskusji.

Najsilniejszym czynnikiem wypalenia okazał się stres zawodowy. Agyapong i współpracownicy (2022) w przeglądzie badań z wielu krajów pokazali, że stres jest jednym z najtrwalszych korelatów wypalenia wśród nauczycieli. Zaznaczają przy tym, że ta zależność działa w obie strony. Stres sprzyja wypaleniu, a wypalenie utrudnia radzenie sobie ze stresem. Modele regresji uzyskane w niniejszym badaniu, wyjaśniające ponad połowę zmienności wyników, potwierdzają dominującą rolę tego czynnika.

Ważne okazały się też strategie radzenia sobie. Qiu i współpracownicy (2025) w przeglądzie ponad 130 publikacji pokazali, że nauczyciele, którzy poznawczo przeformułowyują trudne sytuacje zamiast je tłumić lub unikać, są mniej narażeni na wypalenie we wszystkich jego wymiarach. Tłumienie emocji i unikanie nie tylko nie pomagają, ale wręcz problem pogłębiają. Autorzy zwracają też uwagę, że efektywna regulacja emocji i zasoby psychologiczne, takie jak nadzieja, optymizm czy rezyliencja – działają silniej razem



niż każdy z tych elementów osobno. Emeljanovas i współpracownicy (2023) w badaniu na grupie litewskich nauczycieli doszli do podobnych wniosków. Adaptacyjne strategie radzenia sobie przekładały się na lepszy dobrostan emocjonalny nawet przy wysokich obciążeniach zawodowych. W niniejszym badaniu samoobwinianie się i rezygnowanie z działania współwystępowały z wyższym wypaleniem, a planowanie i szukanie wsparcia działały odwrotnie.

Różnica między szkołami ogólnodostępną i integracyjną jest widoczna zwłaszcza w wymiarze wyczerpania i ma swoje odzwierciedlenie w literaturze. Squillaci i Hofmann (2021) w badaniu szwajcarskich nauczycieli specjalistów wykazali, że poczucie kontroli nad własną pracą jest najsilniejszym predyktorem wyczerpania emocjonalnego, a nauczyciele w kontekstach inkluzyjnych byli wyraźnie bardziej zadowoleni z relacji z dyrekcją niż ci z kontekstów nieinkluzyjnych. Hofmann i współpracownicy (2023), badając tę samą populację po pandemii, pokazali, że kontekst inkluzyjny zmniejsza ryzyko depersonalizacji, ale jednocześnie zwiększa ryzyko obniżonego poczucia osiągnięć zawodowych. Autorzy uważają, że dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że nauczyciele włączający pracujący w szkołach integracyjnych mają mniejszą kontrolę nad programem i tempem pracy niż ci z placówek ogólnodostępnych. Te wyniki idą w podobnym kierunku co ustalenia niniejszego badania, choć dokładne mechanizmy tej zależności wymagają dalszych badań (Hofmann i in., 2023).

Interesujący jest też wynik dotyczący stażu pracy. Dłużej pracujący nauczyciele bardziej się dystansowali od pracy, ale nie byli bardziej wyczerpani. W trzyfalowym badaniu podłużnym przeprowadzonym na grupie ponad 2600 fińskich nauczycieli z 76 szkół wykazano, że cynizm i dystansowanie się wykazują znacznie większe zróżnicowanie między szkołami niż wyczerpanie, które ma bardziej indywidualny charakter. Nauczycielskie strategie proaktywnej współregulacji czyli otwarte omawianie trudności i wzajemne udzielanie sobie wsparcia znacząco wiązały się z obniżeniem cynizmu na poziomie całej szkoły, natomiast nie wykazywały związku z wyczerpaniem.

Cynizm jest w dużej mierze zjawiskiem społecznym, które może przenosić się między nauczycielami, podczas gdy wyczerpanie rozwija się bardziej indywidualnie. Wyniki niniejszego badania potwierdzają, że oba wymiary wypalenia wymagają osobnych strategii profilaktycznych (Tikkanen i in., 2022).

To, że wyczerpanie i zdystansowanie miały w niniejszym badaniu częściowo różne uwarunkowania, zgadza się z podejściem traktującym wypalenie jako konstrukt wielowymiarowy. Gkontelos i współpracownicy (2023) w analizie OLBI na próbie greckich



nauczycieli potwierdzili, że oba wymiary, choć ze sobą powiązane, mają odmienne korelaty zewnętrzne. Hofmann i współpracownicy (2023) prowadzili oddzielne analizy regresji dla każdego wymiaru wypalenia właśnie dlatego, że korelacje między nimi były jedynie umiarkowane. Traktowanie wypalenia jako jednorodnego zjawiska może więc prowadzić do pominięcia ważnych różnic i utrudniać planowanie skutecznych działań.

Wyniki niniejszego badania potwierdzają, że wypalenie zawodowe nauczycieli specjalistów to zjawisko wielowymiarowe, które wiąże się zarówno z indywidualnymi sposobami radzenia sobie ze stresem, jak i z warunkami organizacyjnymi szkoły. Dla prawidłowego funkcjonowania placówki kluczowe jest zatem skuteczne wspieranie nauczycieli na obu tych poziomach.

6.3. Interpretacja praktyczna

Wyniki przeprowadzonych badań pokazują wyraźnie, że wypalenie zawodowe nauczycieli specjalistów to problem, z którym nie powinni być pozostawieni sami sobie. Wnioski płynące z przeprowadzonych analiz mogą być użyteczne zarówno dla samych nauczycieli, jak i dla dyrektorów szkół czy osób decydujących o kształcie polityki oświatowej.

Patrząc na to, co mogą zrobić sami nauczyciele, wyniki dość jednoznacznie pokazują, że sposób radzenia sobie ze stresem ma ogromne znaczenie i może mieć związek z wykonywaną pracą. Osoby, które potrafią aktywnie podchodzić do problemów, planować i szukać wsparcia u innych, są po prostu mniej narażone na wypalenie zawodowe. Warto więc, aby nauczyciele specjaliści mieli możliwość uczestniczenia w warsztatach dotyczących radzenia sobie ze stresem, korzystali z superwizji lub po prostu nie bali się rozmawiać o trudnościach z kimś bliskim lub specjalistą. Drobne zmiany w tym obszarze mogą naprawdę dużo zmienić i przynieść wiele korzyści zarówno dla samych nauczycieli jak i dla szkoły w której pracują.

Z perspektywy szkoły jako miejsca pracy kluczowe wydaje się tworzenie atmosfery, w której nauczyciel czuje się bezpiecznie i wie, że może liczyć na wsparcie. Dobra relacja z dyrekcją, poczucie bycia częścią zespołu oraz ograniczenie zbędnych obowiązków administracyjnych to rzeczy, które na co dzień mogą zmniejszać napięcie i chronić przed przeciążeniem. Warto też, żeby szkoły umożliwiały nauczycielom specjalistom regularne spotkania, podczas których mogliby dzielić się trudnościami i wspólnie szukać rozwiązań.



Na szerszym, systemowym poziomie wyniki sugerują, że profilaktyka wypalenia zawodowego powinna stać się stałym elementem doskonalenia zawodowego nauczycieli, a nie czymś, o czym mówi się dopiero wtedy, gdy problem już się pojawi. Proces awansu zawodowego również warto przemyśleć pod tym kątem, tak żeby zamiast generować dodatkowy stres, dawał nauczycielom poczucie sensu i realnego wsparcia w rozwoju.

Ochrona nauczycieli specjalistów przed wypaleniem wymaga zmian na wielu poziomach jednocześnie. Sama dobra wola nie wystarczy, potrzebne są konkretne działania, systemowe, które umożliwią nauczycielom rozwój zawodowy, a nie jedynie zmaganie się z przewlekłymi wymaganiami pracy.

6.4. Ograniczenia badań i kierunki dalszych analiz

Przeprowadzone badanie posiada również pewne ograniczenia, które należy uwzględnić podczas interpretacji uzyskanych wyników.

Badanie zostało przeprowadzone na próbie celowej i niereprezentatywnej, obejmującej nauczycieli z jednego województwa, co ogranicza możliwość uogólniania rezultatów na całą populację nauczycieli specjalistów w Polsce. Dodatkowo grupa nauczycieli pracujących w szkołach integracyjnych pochodziła wyłącznie z jednej placówki, podczas gdy nauczyciele szkół ogólnodostępnych rekrutowani byli z kilku szkół. Oznacza to, że uzyskane różnice mogą częściowo wynikać ze specyfiki konkretnej szkoły integracyjnej, takiej jak klimat organizacyjny, styl zarządzania czy poziom współpracy w zespole, a nie wyłącznie z typu placówki. Istotnym ograniczeniem jest również heterogeniczność badanej grupy zawodowej, obejmującej przedstawicieli różnych profesji szkolnych, których zakres obowiązków i codzienne doświadczenia zawodowe mogły się znacząco różnić. Badanie opierało się ponadto na metodach samoopisowych, co wiąże się z ryzykiem wystąpienia efektu aprobaty społecznej oraz subiektywnego sposobu oceniania własnego funkcjonowania przez badanych. Należy również podkreślić, że badanie miało charakter przekrojowy, dlatego uzyskane wyniki nie pozwalają na formułowanie wniosków przyczynowo-skutkowych, a jedynie na określenie współwystępujących zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Każde z tych ograniczeń wskazuje jednocześnie na to, co warto zbadać w przyszłości. Przede wszystkim przyszłe badania mogłyby przyjąć schemat podłużny, który pozwoliłby śledzić zmiany w poziomie stresu, wypalenia i strategii radzenia sobie u tych samych nauczycieli w różnych momentach kariery zawodowej, na przykład przed i po uzyskaniu



kolejnego stopnia awansu zawodowego. Takie podejście umożliwiłoby sprawdzenie, czy awans zawodowy faktycznie wiąże się ze zmianą samopoczucia zawodowego nauczycieli i czy działa na nich motywująco, czy może wręcz przeciwnie, generuje dodatkowe napięcie.

Ciekawym kierunkiem byłoby również objęcie badaniami nauczycieli specjalistów pracujących w szkołach specjalnych, co umożliwiłoby porównanie wszystkich trzech typów placówek. Szkoły specjalne to miejsca, gdzie nauczyciele na co dzień pracują z uczniami o znacznych i złożonych potrzebach edukacyjnych, co może wiązać się z większym obciążeniem emocjonalnym niż w szkołach integracyjnych czy ogólnodostępnych. Włączenie tej grupy do badań pozwoliłoby sprawdzić, czy stopień złożoności potrzeb uczniów przekłada się na poziom stresu zawodowego, nasilenie wypalenia oraz wybór strategii radzenia sobie, a tym samym lepiej zrozumieć, jakie warunki pracy najlepiej służą nauczycielom specjalistom.

Warto też rozważyć włączenie do przyszłych badań zmiennych, które w niniejszej pracy nie były analizowane, takich jak wyczerpanie emocjonalne związane z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jakość relacji w zespole pedagogicznym czy poczucie własnej skuteczności zawodowej. Analiza takich zmiennych mogłaby dostarczyć odpowiedzi na pytanie, które czynniki pełnią funkcję ochronną wobec wypalenia zawodowego nauczycieli specjalistów, a które zwiększają ryzyko jego wystąpienia

Wypalenie zawodowe nauczycieli specjalistów to temat, który zdecydowanie zasługuje na dalsze, pogłębione badania. Pełniejszy obraz tego zjawiska można uzyskać jedynie przez łączenie różnych metod, poszerzanie grup badanych i zadawanie nowych pytań.

Dalsze badania nad funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli specjalistów wydają się istotne zarówno z perspektywy naukowej, jak i praktycznej, ponieważ mogą wspierać rozwój skutecznych form profilaktyki wypalenia zawodowego i wsparcia psychologicznego w środowisku szkolnym.



ZAKOŃCZENIE

Stres i wypalenie zawodowe to jedno z poważniejszych wyzwań, z jakimi mierzą się nauczyciele specjaliści, niezależnie od tego, czy pracują w szkole integracyjnej, czy ogólnodostępnej. W zawodach, w których codziennie pracuje się z drugim człowiekiem, pewien poziom napięcia jest nieuchronny. Dochodzi do tego nie tylko codzienny kontakt z uczniem z niepełnosprawnością, ale też relacje z rodzicami, którzy często sami potrzebują wsparcia. W pracy nauczyciela bywa tak, że rodzice nie akceptują trudności dziecka albo mają wobec szkoły oczekiwania, którym trudno sprostać. Długotrwała ekspozycja na taki stres może z czasem prowadzić do wyczerpania emocjonalnego i stopniowej utraty poczucia sensu własnej pracy. A wypalony nauczyciel to nie tylko problem jego samego, to też realne zagrożenie dla jakości edukacji i wsparcia, jakie otrzymują uczniowie.

Zasadniczym celem niniejszej pracy było określenie zależności pomiędzy strategiami radzenia sobie ze stresem a poziomem stresu zawodowego oraz nasileniem wypalenia zawodowego wśród nauczycieli specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami. Przeprowadzone badania potwierdziły, że stres zawodowy i wypalenie zawodowe stanowią istotny problem w pracy nauczycieli specjalistów zatrudnionych zarówno w szkołach integracyjnych, jak i ogólnodostępnych. Uzyskane wyniki wskazują, że typ placówki, poziom odczuwanego stresu zawodowego oraz stosowane strategie radzenia sobie ze stresem pozostają istotnie związane z nasileniem wypalenia zawodowego.

Nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych deklarowali wyższy poziom stresu zawodowego oraz silniejsze objawy wypalenia niż nauczyciele zatrudnieni w szkołach integracyjnych. Istotne znaczenie miały również strategie radzenia sobie ze stresem. Strategie aktywne oraz poszukiwanie wsparcia wiązały się z niższym nasileniem wypalenia zawodowego, natomiast strategie unikowe, takie jak samoobwinianie czy zaprzestanie działań, współwystępowały z wyższym poziomem stresu i wyczerpania. Dłuższy staż pracy nie oznaczał większego wyczerpania, ale współwystępował z wyraźniejszym dystansowaniem się od pracy co można odczytywać zarówno jako formę obrony, jak i sygnał ostrzegawczy.

Uzyskane wyniki należy interpretować z uwzględnieniem ograniczeń badania. Badanie miało charakter przekrojowy, zostało przeprowadzone na próbie celowej oraz obejmowało nauczycieli z jednego województwa, co ogranicza możliwość uogólniania wyników na całą populację nauczycieli specjalistów. W przyszłości warto rozszerzyć badania



o nauczycieli szkół specjalnych, zastosować schemat podłużny oraz uwzględnić dodatkowe zmienne związane z funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli.

Wyniki niniejszej pracy wskazują, że skuteczna profilaktyka wypalenia zawodowego nauczycieli specjalistów powinna obejmować zarówno działania ukierunkowane na ograniczanie stresorów organizacyjnych, jak i rozwijanie adaptacyjnych strategii radzenia sobie ze stresem oraz wzmacnianie systemów wsparcia w środowisku szkolnym.

Jedno jest jednak jasne, nauczyciele specjaliści potrzebują realnego wsparcia, a nie tylko dobrych chęci ze strony systemu. Tam, gdzie tworzy się warunki sprzyjające współpracy i gdzie nauczyciel nie zostaje sam z trudnościami, wypalenie dotyka ludzi rzadziej i mniej dotkliwie. To prosta obserwacja, ale z ważnymi konsekwencjami praktycznymi, zarówno dla dyrektorów szkół, jak i dla tych, którzy decydują o kształcie polskiej edukacji.



SPIS LITERATURY

1. Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
2. Antonovsky, A. (2005). Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować. Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
3. Apanowicz, J. (2000). *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego w teorii organizacji i zarządzania*. Gdynia: Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu.
4. Art. 42d ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela
5. Baka, Ł., & Basińska, B. A. (2016). Psychometryczne właściwości polskiej wersji Oldenburskiego Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego (OLBI). *Medycyna Pracy*, 67(1), 29–41. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00353>
6. Baka, Ł., Basińska, B. A., & Andruszkiewicz, A. (2017). Norweska skala poczucia własnej skuteczności nauczycieli. *Medycyna Pracy*, 68(6), 743–755. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00569>
7. Baka, Ł., i Cieślak, R. (2010). Zależności między stresorami w pracy a wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w pracę w grupie nauczycieli: pośrednicząca rola przekonań o własnej skuteczności i wsparcia społecznego. *Studia Psychologiczne*, 48(3), 5–18.
8. Bartuś, E. (2023). Pedagog specjalny jako współorganizator edukacji włączającej w narracjach nauczycieli. *Colloquium*, nr 4(52), s. 209–229. <https://doi.org/10.34813/48coll2023>
9. Bednarz, E. (2020). Odpowiedzialne przygotowanie szkoły na inkluzję uczniów z niepełnosprawnością. Wyzwania, zasady i praktyki włączania. *Studia z Teorii Wychowania*, XI(3(32)), 135–166. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.5148>
10. Benigno, V., Usai, F., Mutta, E. D., Ferlino, L., & Passarelli, M. (2024). Burnout among special education teachers: Exploring the interplay between individual and contextual factors. *European Journal of Special Needs Education*, 40(2), 213–231. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2351702>



11. Bobik, B. (2024). Zadania pedagoga specjalnego w systemie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów z niepełnosprawnością. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 14–15, 151–164. <https://doi.org/10.15584/kpe.2024.10>
12. Boczkowska, M. (2022). Resilience a strategie radzenia sobie ze stresem u nauczycieli szkół podstawowych. *Studia z Teorii Wychowania*, 13(4), 173–191. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.1643>
13. Boczkowska, M. (2023). Resilience nauczycieli w Polsce – rola czynników socjodemograficznych i zawodowych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(3), 53–69. <https://doi.org/10.17951/lrp.2023.42.3.53-69>
14. Boczkowska, M., Strutyńska-Laskus, E., & Karwowski, J. (2023). Kwestionariusz źródeł poczucia skuteczności nauczyciela. *Studia z Teorii Wychowania*, 14(4), 261–275. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.1209>
15. Candeias, A. A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L., & Reschke, K. (2021). Stress and burnout in teaching: Study in an inclusive school workplace. *Health Psychology Report*, 9(1), 63–75. <https://doi.org/10.5114/hpr.2020.100786>
16. Chen, Y. (2024). Effects of the proportion of students with special educational needs on middle school teachers' well-being. *Frontiers in Education*, 9, 1307709. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1307709>
17. Chirkowska-Smolak, T. (2009). Organizacyjne czynniki wypalenia zawodowego. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 71(4), 257–272.
18. Chirkowska-Smolak, T., & Grobelny, J. (2016). Konstrukcja i wstępna analiza psychometryczna Kwestionariusza Postrzeganego Stresu w Pracy (PSwP). *Czasopismo Psychologiczne*, 22(1), 131–139. <https://doi.org/10.14691/CPPJ.22.1.131>
19. Czupryński, A., Górnikiewicz, M., Kochańczyk, R., & Kogut, B. (2024). Postrzeganie problemu badawczego w naukach o bezpieczeństwie. *Journal of Modern Science*, 58(4), 156–178. <https://doi.org/10.13166/jms/192288>
20. Doroszeńska, J. (1981). *Pedagogika specjalna*. Tom I i II. Ossolineum.
21. Drabina-Różewicz, A. (2022). Radzenie sobie z wyzwaniami pracy podczas pandemii COVID-19 w doświadczeniach nauczycieli szkół podstawowych. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 84(4), 211–225. <https://doi.org/10.14746/rpeis.2022.84.4.13>
22. Dyduch, E., & Trojańska, M. (2020). Wsparcie ucznia z niepełnosprawnością w okresie zmian edukacyjnych. *Szkoła Specjalna*, 81(2), 99–107. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.1335>



23. Dykcik, W. (2001). *Pedagogika specjalna*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
24. Emeljanovas, A., Sabaliauskas, S., Mežienė, B., & Istomina, N. (2023). The relationships between teachers' emotional health and stress coping. *Frontiers in Psychology*, 14, 1276431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276431>
25. Erenc-Grygoruk, G. (2016). Sposoby pokonywania stresu i jego skutków stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – wyniki badań. *Edukacja Humanistyczna*, 1(34), 119–130.
26. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>
27. Garbacik, Ż. (2018). Stres w pracy nauczyciela. *Szkoła – Zawód – Praca*, 16, 109–126. <https://doi.org/10.34767/SZP.2018.02.08>
28. Gindrich, P. (2014). Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) – struktura i cechy psychometryczne narzędzia. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 153–168.
29. Gkontelos, A., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2023). Burnout of Greek teachers: Measurement invariance and differences across individual characteristics. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(6), 1029–1042. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13060079>
30. Grzegorzewska, M. K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
31. Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
32. Heszen, I., & Sęk, H. (2020). *Psychologia zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
33. Hofmann, V., Pagnotta, C., Lacombe, N., & Squillaci, M. (2023). Burnout among special education teachers and the role of individual, interpersonal, and organizational risk and protective factors. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 8(3), 033. <https://doi.org/10.21926/obm.icm.2303033>
34. Hreciński, P. (2016). *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. Difin.
35. Huget, P. (2015). Profilaktyka syndromu wypalenia zawodowego nauczyciela. *Polonistyka. Innowacje*, 2, 93–102. <https://doi.org/10.14746/pi.2015.1.2.7>
36. Humeniuk, E., Dąbska, O., Pawlikowska-Łagód, K., & Bytof, B. (2017). Poziom stresu zawodowego wśród nauczycieli. *Chowanna*, 1(48), 279–290.

37. Ilczuk, E., Mykowska, A., & Ziętek, D. (2024). Jak zachęcić nauczycieli do dbania o własny dobrostan? Wnioski z wdrożenia programu Dobrostan w Szkole. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 25(1), 129–156. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.25.1.8>
38. Jovanović, V. R., Miljević, Č., Hinić, D., Mitrović, D., Vranješ, S., Jakovljević, B., Stanisavljević, S., Jovčić, L., Pavlović Jugović, K., Simić, N., & Mihajlović, G. (2025). Job demands and resources as predictors of burnout dimensions in special education teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(12), 258. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15120258>
39. Juczyński, Z., i Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego
40. Kaczor, A. (2022). Wymiary współpracy z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w przestrzeni pracy nauczyciela klas I–III. *Szkoła – Zawód – Praca*, 24, 226–248. <https://doi.org/10.34767/SZP.2022.02.09>
41. Kocór, M. (2018). Szkoła jako miejsce wsparcia w trudnych sytuacjach. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 9(1), 218–224.
42. Kościółek, M. (2019). Drogi edukacyjne dzieci z niepełnosprawnością – dylemat rodziców. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 22(2), 189–214. <https://doi.org/10.12775/SPI.2019.2.009>
43. Kowaluk-Romanek, M. (2022). Wsparcie edukacyjne postrzegane przez uczniów z trudnościami w uczeniu się o niższym poziomie poczucia kompetencji. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41(1), 95–107. <https://doi.org/10.17951/lrp.2022.41.1.95-107>
44. Kulawska, E. (2017). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne*, 2, 237–252. <https://doi.org/10.21697/fp.2017.2.17>
45. Kwiatkowski, S. T. (2018). Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela – raport z badań. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 31(3), 133–162. <https://doi.org/10.17951/j.2018.31.3.133-162>
46. Kwiatkowski, S. T. (2021). Stres nauczycieli w kontekście pandemii koronawirusa COVID-19 – perspektywa relacji nauczyciel-uczeń. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(36), 45–70. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.4820>



47. Kwiatkowski, S. T. (2022). Teachers' perception of their self-efficacy from the perspective of the Big Five Theory of Personality. *Studia z Teorii Wychowania*, XIII(4(41)). <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.1640>
48. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer.
49. Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Impuls.
50. Malisz, A. (2019). Nauczyciel wobec współczesnych zjawisk stresogennych w miejscu pracy – wielowymiarowość konsekwencji i przyczyn. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 22(1), 87–97. <https://doi.org/10.12775/SPI.2019.1.005>
51. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2011). Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji. Wydawnictwo Naukowe PWN.
52. Maszke, A. W. (2003). *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
53. Matsushita, M., & Yamamura, S. (2025). Colleague relationships as a stress factor for special needs school teachers: A comparison with other public schools. *Psychiatry and Clinical Neurosciences Reports*, 4, e70061. <https://doi.org/10.1002/pcn5.70061>
54. Medycyna Praktyczna. (2022, 28 grudnia). Przewlekły stres jak tłące się zarzewie pożaru. <https://www.mp.pl/pacjent/psychiatria/aktualnosci/313979,przewlekly-stres-jak-tlace-sie-zarzewie-pozaru>
55. Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2022, 26 sierpnia). Informacja dotycząca zatrudniania nauczycieli specjalistów w roku szkolnym 2022/2023.
56. Mróz, A. (2024). Wsparcie nauczycieli – przegląd najważniejszych koncepcji. *Szkoła – Zawód – Praca*, 27, 40–56. <https://doi.org/10.34767/SZP.2024.01.03>
57. Muchacka-Cymerman, A., Tomaszek, K. (2017). Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia. Przegląd literaturowy. *Forum Oświatowe*, 30(2), 95–115.
58. Nowak, K. (2021). Nasilenie stresu i style radzenia sobie z nim u nauczycieli w epidemii COVID-19. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(3), 7–24. <https://doi.org/10.17951/j.2021.34.3.7-24>
59. Ogińska-Bulik, N. (2006). Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła, konsekwencje, zapobieganie. Difin.
60. Ogińska-Bulik, N., & Juczyński, Z. (2008). Osobowość, stres a zdrowie. Difin.
61. Orlikowska, M. (2018). Trudności pedagogów specjalnych w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie. *Szkoła – Zawód – Praca*, 16, 138–150.



62. Osękowska, E. (2022). Wypalenie zawodowe nauczycieli w szkołach specjalnych. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 18(2), 219–228. <https://doi.org/10.24917/20833296.182.14>
63. Osińska, N. (2019). Pedagog specjalny w polityce oświatowej we współczesnej Polsce. *Facta Simonidis*, 12(1), 193–215.
64. Pachowicz, M. (2020). Edukacja integracyjna jako jedna z dróg kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3–4(36–37), 184–204.
65. Plichta, P. (2014). Obciążenia zawodowe pedagogów specjalnych pracujących z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie. *Medycyna Pracy*, 65(2), 239–250. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.2014.028>
66. Qiu, S., Qiu, J., Xu, J., & Wang, L. (2025). Effective emotion regulation and positive psychological capital as coping strategies to alleviate teacher burnout: A narrative review. *Frontiers in Psychology*, 16, 1639037. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1639037>
67. Rastegar, N., & Rahimi, M. (2023). Teachers' post-pandemic outlook on the role of technological and pedagogical content knowledge in coping with burnout under adverse conditions: How a job demand transformed into a job resource. *Frontiers in Psychology*, 14, 1129910. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1129910>
68. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2022 poz. 1594).
69. Sakowicz-Boboryko, A., & Otapowicz, D. (2024). Szkoła ogólnodostępna wobec inkluzji uczniów z niepełnosprawnościami – diagnoza wybranych problemów. *Kultura i Edukacja*, 2(144), 63–78. <https://doi.org/10.15804/kie.2024.02.03>
70. Sęk, H. (red.). (2020). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (wyd. 2). Wydawnictwo Naukowe PWN.
71. Sekułowicz, M. (2005). Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym – analiza przypadków. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
72. Shin, H., Park, Y. M., Ying, J. Y., Kim, B., Noh, H., & Lee, S. M. (2014). Relationships between coping strategies and burnout symptoms: A meta-analytic

- approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45(1), 44–56. <https://doi.org/10.1037/a0035220>
73. Sołoma, L. (2002). *Metody i techniki badań socjologicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
74. Squillaci, M., & Hofmann, V. (2021). Working in inclusive or non-inclusive contexts: Relations between collaborative variables and special education teachers' burnout. *Frontiers in Education*, 6, 640227. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.640227>
75. Strutyńska, E. (2022). Dojrzały nauczyciele o swojej pracy – raport z badań. *Studia z Teorii Wychowania*, 13(4[41]), 231–248. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.1646>
76. Strzelecki, D., & Nieradka, F. (2023). Wypalenie zawodowe pedagogów specjalnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 36(4), 115–134. <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.4.115-134>
77. Syper-Jędrzejak, M. (2022). Wypalenie zawodowe wśród pracowników oświaty – metody pomiaru i przegląd badań realizowanych w Polsce. *E-mentor*, 1(93), 26–36. <https://doi.org/10.15219/em93.1549>
78. Szczygieł, M. (2020). Stres w pracy nauczyciela – wybrane uwarunkowania. *Kultura-Spółczesność-Edukacja*, 18(2), 311–329. <https://doi.org/10.14746/kse.2020.18.12.1>
79. Szempruch, J., & Cieślęńska, B. (2021). Wypalenie w pracy zawodowej nauczyciela. *Spółczesność. Edukacja. Język*, 13, 37–51. [https://doi.org/10.19251/sej/2021.13\(3\)](https://doi.org/10.19251/sej/2021.13(3))
80. Tikkanen, L., Haverinen, K., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2022). Differences in teacher burnout between schools: Exploring the effect of proactive strategies on burnout trajectories. *Frontiers in Education*, 7, 858896. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.858896>
81. Tucholska, S. (2009). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań. Wydawnictwo KUL.
82. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (t.j. Dz.U. z 2024 r., poz. 986 z późn. zm.).
83. Węglarz-Masłowska, M. (2023). Nawyki i skutki stresu nauczycieli w placówkach specjalnych i ogólnodostępnych w czasie pandemii. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 155–168. <https://doi.org/10.34767/PP.2023.02.08>
84. Wierzejska, J. (2018). Poczucie własnej skuteczności pedagogów szkolnych a ich stres zawodowy. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 31(1), 23–40. <https://doi.org/10.17951/j.2018.31.1.23-40>



SPIS TABEL

SPIS TABEL

Tabela 1. Interpretacja Cronbacha	79
Tabela 2. Analiza rzetelności zastosowanych narzędzi badawczych	80
Tabela 3. Statystyki opisowe dla poziomu stresu zawodowego i wypalenia zawodowego	81
Tabela 4. Statystyki opisowe dla strategii radzenia sobie ze stresem (Mini-COPE)	82
Tabela 5. Analiza normalności rozkładu głównych zmiennych	84
Tabela 6. Porównanie poziomu stresu zawodowego i wypalenia zawodowego między typami szkół	86
Tabela 7. Korelacje pomiędzy stresem zawodowym a strategiami radzenia sobie	87
Tabela 8. Korelacje pomiędzy stażem pracy a wypaleniem zawodowym	88
Tabela 9. Korelacje pomiędzy strategiami radzenia sobie a wypaleniem zawodowym	88
Tabela 10. Model regresji liniowej dla wyczerpania zawodowego	90
Tabela 11. Model regresji liniowej dla zdystansowania wobec pracy	91

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety własnej - metryczka dla ankietowanych.



Załącznik 1.

METRYCZKA DLA ANKIETOWANYCH

1. Płeć

- ☐ Kobieta ☐ Mężczyzna ☐ Inna / nie chcę podawać

2. Wiek

- ☐ poniżej 25 lat ☐ 25–34 lata ☐ 35–44 lata ☐ 45–54 lata ☐ 55–64 lata
☐ 65 lat i więcej

3. Staż pracy w zawodzie nauczyciela

- ☐ mniej niż 1 rok ☐ 1–5 lat ☐ 6–10 lat ☐ 11–15 lat ☐ 16–20 lat ☐ powyżej 20 lat

4. Typ szkoły, w której Pan/Pani pracuje

- ☐ Szkoła podstawowa ☐ Szkoła integracyjna

5. Forma zatrudnienia

- ☐ Pełny etat ☐ Pół etatu ☐ Inna forma (jaka?)

6. Zajmowane stanowisko

- ☐ Nauczyciel przedmiotowy ☐ Wychowawca ☐ Nauczyciel współorganizujący
☐ Pedagog ☐ Pedagog specjalny ☐ Psycholog szkolny ☐ Logopeda

7. Czy w ostatnim roku brał/a Pan/Pani udział w nowych inicjatywach szkolnych (projekty, innowacje, granty)?

- ☐ Tak, chętnie podejmuję nowe działania ☐ Tak, ale głównie z poczucia obowiązku
☐ Nie, staram się ograniczać do podstawowych obowiązków

8. Liczba klas/grup, z którymi Pan/Pani pracuje

- ☐ 1–2 ☐ 3–4 ☐ 5–6 ☐ 7 i więcej

9. Średnia liczba godzin pracy tygodniowo (łącznie z przygotowaniem do zajęć)

- ☐ mniej niż 30 godzin ☐ 30–39 godzin ☐ 40–49 godzin ☐ 50 godzin i więcej

10. Miejsce zamieszkania

- ☐ Wieś ☐ Miasto do 5 tys. mieszkańców ☐ Miasto 5–10 tys. mieszkańców
☐ Miasto powyżej 10 tys. mieszkańców

11. Wykształcenie

- ☐ Licencjackie ☐ Magisterskie ☐ Podyplomowe ☐ Doktoranckie / inne

12. Stopień awansu zawodowego nauczyciela

- ☐ Nauczyciel początkujący ☐ Nauczyciel mianowany ☐ Nauczyciel dyplomowany



13. Z jakim rodzajem niepełnosprawności ucznia/uczniów pracuje Pan/Pani?*(można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)*

- | | |
|--|--|
| ☐ Spektrum autyzmu | ☐ Niepełnosprawność intelektualna |
| ☐ Niepełnosprawność ruchowa | ☐ ADHD / zaburzenia zachowania |
| ☐ Niepełnosprawność sensoryczna (wzrokowa lub słuchowa) | |
| ☐ Specyficzne trudności w uczeniu się | ☐ Niepełnosprawność sprzężona |
| ☐ Inne | |

