



Weronika Klon

**Poziom prężności psychicznej i elastyczności  
psychologicznej, a wysokość poczucia satysfakcji z  
pracy nauczycielek i nauczycieli szkół podstawowych.**

Praca doktorska przygotowana pod kierunkiem:  
prof. UAM, dr hab. Katarzyny Waszyńskiej

Promotorka pomocnicza:  
dr Anna Gorzołka

Poznań 2024

Słowa szczególnej wdzięczności kieruję do Pani dr hab. Prof. UAM Katarzyny Waszyńskiej za ogrom wsparcia w przygotowaniu niniejszej pracy. Atmosfera szacunku, życzliwości i otwartości umożliwiła przyczyniła się do wartości mojej pracy, jak i własnego rozwoju. Dziękuję za poświęcony czas, cenne wskazówki i wszelką pomoc.

Dziękuję także dr hab. Annie Gorzołce za cenne wskazówki merytoryczne i życzliwe pochylenie się nad moją dysertacją.

Podziękowania kieruję także do wszystkich uczestników badania, którzy poświęcili swój czas na udział w niniejszym badaniu.

Dziękuję także dyrektorom swarzędzkich szkół podstawowych za współpracę w procesie zbierania danych badawczych.

Ponadto chciałam wyrazić wdzięczność moim najbliższym rodzinie i przyjaciołom za wyrozumiałość i oparcie.

## SPIS TREŚCI

WSTĘP.....	5
Rozdział 1. Rezyliencja – analiza zjawiska.....	16
1.1 Rys historyczny teorii prężności .....	16
1.2 Rezyliencja: zaplecze teoretyczne i dane empiryczne.....	21
1.3 Czynniki Indywidualne prężności .....	23
1.3.1 Czynniki indywidualne: biologiczne.....	24
1.3.2 Czynniki indywidualne: afektywne i osobowościowe .....	27
1.4 Współdziaływanie czynników wewnętrznych i zewnętrznych.....	32
1.5 Współdziaływanie czynników ryzyka i chroniących .....	33
1.6 Rezyliencja systemów społecznych.....	37
1.6.1 Rezyliencja w rodzinie .....	37
1.6.2 Rezyliencja w organizacji .....	40
1.6.3 Rezyliencja w społeczności.....	41
1.7 Kontrowersje .....	42
1.8 Czynniki wynikające z narzędzia .....	43
Rozdział 2. Elastyczność psychologiczna – koncepcja teoretyczna i dane empiryczne.....	46
2.1 Model sześcioczynnikowy elastyczności psychologicznej .....	48
2.2 Rys historyczny .....	56
2.3 Zaplecze teoretyczne.....	61
2.3.1 Kontekstualizm funkcjonalny .....	62
2.3.2 Teoria ram relacyjnych .....	67
2.4 Czynniki wynikające z narzędzia .....	73
Rozdział 3. Satysfakcja z pracy.....	75
3.1 Rys historyczny .....	76
3.2 Zaplecze teoretyczne.....	84
3.2.1 Ujęcie całościowe – globalne.....	85
3.2.2 Komponent emocjonalny .....	88
3.2.3 Komponent poznawczy .....	92
3.3 Czynniki wynikające z narzędzia .....	95
Rozdział 4. Psychospołeczny kontekst pracy nauczyciela. Charakterystyka zawodu .....	97
4.1 Rys historyczny rozwoju oświaty w Polsce i Europie.....	98
4.2 Zaplecze teoretyczne obciążeń w zawodzie nauczyciela .....	105
4.2.1 Zawód nauczyciela, a rodzaj reakcji na sytuacje trudne .....	106
4.2.2 Specyfika pracy nauczyciela – wyzwania i obciążenia.....	114
4.2.2.1 Struktura organizacji.....	115

4.2.2.2	Aktualne wydarzenia rzutujące na funkcjonowanie systemu oświaty w Polsce .	125
4.2.2.3	Czynniki indywidualne warunkujące funkcjonowanie nauczycieli .....	127
4.3	Rezyliencja, elastyczność psychologiczna i satysfakcja z pracy – analiza dotychczasowych badań w grupach nauczyciela .....	132
Rozdział 5.	Metodologia badań własnych .....	136
5.1	Problem badawczy .....	136
5.2	Opis procedury badawczej i modelu zmiennych, pytania badawcze, hipotezy .....	138
5.2.1.	Procedura badawcza .....	138
5.2.1	Model badawczy.....	139
5.2.2	Przyjęte zmienne i ich operacjonalizacja.....	142
5.2.3	Pytania badawcze i hipotezy .....	147
5.3	Opis narzędzi użytych w procedurze badawczej.....	169
5.4	Kryteria doboru próby.....	173
Rozdział 6.	Wyniki badań własnych .....	175
6.1	Opis badanej grupy.....	175
6.1.1	Wskaźniki ogólne zmiennych psychologicznych.....	179
6.1.2	Opis wyników wyszczególnionych zmiennych .....	181
6.1.3	Statystyki w próbie badawczej .....	183
6.1.4	Statystyki w podzbiorach.....	186
6.1.4.1	Kobiety.....	187
6.1.4.2	Mężczyźni.....	188
6.1.4.3	Kategoria osób pełniących funkcję wychowawcy klasy .....	189
6.1.4.4	Kategoria osób niepełniących funkcji wychowawcy klasy .....	190
6.1.4.5	Kategoria osób, dla których liczba nauczanych klas wynosi 1 do 6 .....	191
6.1.4.6	Kategoria osób, dla których liczba nauczanych klas wynosi 7 lub więcej.....	193
6.2	Korelacje.....	194
6.3	Mediacje.....	213
DYSKUSJA I WNIOSKI .....		222
Rozdział 7.	Analiza badań własnych w świetle dotychczasowych ustaleń .....	222
7.1	Znaczenie uzyskanych wyników dla obszarów praktyki i nauki .....	234
7.1.1	Dyskusja wyników badań w kontekście możliwych poszukiwań naukowo – empirycznych.....	234
7.1.2	Rekomendacje dla praktyki .....	239
7.2	Ograniczenia przeprowadzonych badań .....	244
ZAKOŃCZENIE .....		246
BIBLIOGRAFIA .....		250

## WSTĘP

Rola edukacji w rozwoju jednostki, społeczeństwa i całej cywilizacji ludzkiej jest bez wątplenia nie do przecenienia (Drzeżdżon, 2007, Mazur, 2015). Przekaz ustny, rysunki skalne, różnego rodzaju systemy pisma wpływały przez wieki na rozwój kultury i umożliwiały przekazywanie kolejnych zdobyczy cywilizacyjnych z pokolenia na pokolenie (Cieszyńska, 2008, Cirotteau, Kerner, Pincas, 2023). Dopiero jednak w kulturze antyku pojawiła się zinstytucjonalizowana funkcja nauczyciela. Profesja ta ulegała przekształceniom podczas trwania kolejnych epok historycznych. Osiągnąwszy obecną formę, nadal jednak zachowuje swój dynamiczny charakter. Nauczyciel bowiem niejako z przypisania musi odnajdywać się w rzeczywistości społecznej, która ze swej natury jest niestała, a tworzące ją konstelacje relacji międzyludzkich tak w wymiarze interpersonalnym, jak i pomiędzy społecznościami, kulturami i państwami, nie są strukturami stałymi (Szplit, 2021). Można zauważyć jak współczesne procesy globalizacji widoczne w sferach ekonomicznej, strukturalnej i kulturowej w świecie ponowoczesności zwiększają tempo zachodzących zmian i poszerzają horyzonty wzajemnych powiązań międzyludzkich (Leppert, 2009). Jak wskazuje etolog, Kartsen Brensing (2021), bardzo możliwym jest, że tym, co pozwoliło na uzyskanie przez człowieka tak dominującej pozycji w świecie zwierząt jest ludzka potrzeba rozwoju i podtrzymywania rozbudowanych relacji społecznych. Skuza (2012) zauważa zaś, że jest to obszar silnie rozwijany i modyfikowany przez środowisko życia i rozwoju jednostki. Socjalizacja bowiem, a więc stawanie się członkiem społeczeństwa, jest procesem wielowymiarowym. Pierwotnie proces ten zachodzi przede wszystkim w obrębie rodziny. Gdy jednak dziecko staje się coraz starsze, a zakres jego relacji społecznych poszerza się, szczególną funkcję socjalizacyjną zaczyna pełnić szkoła (Szewczuk, 2014). Wiąże się to z pojawieniem nowych szans ale i zagrożeń. Jak odnotowuje Ewa Jarosz (1999), niebagatelna jest także rola szkoły w kwestii przeciwdziałania zjawisku krzywdzenia dzieci. Można zatem zauważyć, że środowisko edukacyjne nie tylko ma za zadanie oddziaływać na rozwój zasobów jednostki ale także chronić najsłabszych przed zagrożeniami. Taki stan rzeczy doprowadził do zwiększenia nacisku na profesjonalizm postępowania nauczycieli. Zaczęto zatem zwracać uwagę także na zakres powinności przedstawicieli tego zawodu (deontologia nauczycielska) oraz na wartości przyświecające pełnieniu tej roli (aksjologia nauczycielska) (Ziółkowski, 2016). Nieustannemu rozwojowi bowiem podlegała pedeutologia, jako dziedzina pedagogiki. Praca nauczyciela rozpatrywana była tak na poziomie posiadanej

wiedzy i kompetencji, jak i potrzeb, emocji i wartości, a także relacji interpersonalnych (tamże). Nauczyciel stawał się więc zarówno adaptacyjnym technikiem, refleksyjnym praktykiem oraz transformatywnym intelektualistą (Leppert, 2021).

Niezmiernie ważnym aspektem, w którym rozpatruje się funkcjonowanie przedstawicieli omawianej grupy zawodowej są także środowiskowe uwarunkowania ich pracy oraz atrybuty osobiste samych nauczycieli. Jak wskazuje Pyżalski (2010), obciążenia wynikające z systemu oświaty są wskazywane przez osoby uprawiające omawiany zawód jako najbardziej doskwierające. Niemniej takie czynniki, jak zachowania uczniów, współpraca z ich rodzicami i własne przekonania nauczycieli dotyczące procesu nauczania mają niebagatelny wpływ na funkcjonowanie edukatora w społeczności. Radzenie sobie z tego rodzaju stresorami wymaga posiadania odpowiednich kompetencji (tamże). Jak wskazują jednak badania (Kocór, 2019, Woźniak – Krakowian, 2013, Wróbel, 2013), zawód nauczyciela jest obarczony silnym ryzykiem wypalenia zawodowego.

Po analizie czynników wpływających na pracę w szkole, a zarazem przyjrzeniu się czynnikom zdrowia i choroby, wyłania się obraz sytuacji, w której nie sposób uniknąć wpływu obciążeń na funkcjonowanie jednostki. Adekwatnym więc wydaje się odwołać się w tym miejscu do koncepcji zasobów w ujęciu Seligmana (Borzucka – Sitkiewicz, 2018). Jak wskazuje Borzucka – Sitkiewicz (2018), dla utrzymania dobrostanu szczególną wartość ma adekwatne poczucie własnej wartości, poczucie skuteczności, optymizm i wewnętrzne poczucie kontroli. Warto jednak zaznaczyć, że autorka wskazuje również na niebagatelny wpływ tzw. metazasobów jednostki na poziom jej dobrostanu. Ich zadaniem jest takie zarządzanie posiadanymi zasobami, aby nie dopuścić do ich wyczerpania. Pełnią więc funkcję nadrzędną – sterującą. Innymi koncepcjami zachowania zdrowia są uwzględnione w niniejszej pracy koncepcja rezyliencji oraz elastyczności psychologicznej. Pierwsza z nich odnosi się do koncepcji czynników chroniących i zasobów (Junik, 2011), druga zaś określa zdrowie, jako wolność w wyborze zachowań, pomimo własnych doświadczeń emocjonalnych, które nie zawsze w toku rozwoju są przyjemne dla osoby (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Innym ważnym aspektem dobrostanu nauczyciela jest poziom satysfakcji z pracy wśród przedstawicieli tego zawodu. Jak wskazuje Durlak (2018) jest to czynnik, który zarówno wiąże się z komfortem życia osób nauczających, ale także oddziałuje na efektywność działań, jakie podejmują one na gruncie szkolnym.

Warto zaznaczyć, że dotychczasowy przegląd badań poczynionych przez autorkę niniejszej pracy, przyczynił się do przyjęcia tego, że satysfakcja z pracy wśród nauczycieli jest już częściowo obecna w przestrzeni badawczej, jednak nie została ona opisana w pełni, a obrona tematyka może przyczynić się do rozwoju wiedzy o uwarunkowaniach funkcjonowania nauczycieli w Polsce. Literatura przedmiotu traktuje bowiem tematykę satysfakcji w różnoraki sposób, nie zawsze jednak operacjonalizując tę zmienną jednakowo (Baka, 2016, Jakimiuk, 2018, Korczyński, Strutyńska, 2022a, Wronka, 2022, 2016, Zalewska, 2003). Rezyliencja nauczycieli polskich także była obecna w tematyce dotychczas poczynionych opracowań (Pluskota, Zdziarski, 2022, Plyska, Błaszczak, Handzilevska, Melnychuk – Mohammad, 2023, Strawińska, 2021, Strutyńska, 2022b). Metodologia poprzednich badań oraz dobór pozostałych zmiennych były jednak odmienne od tego, co przyjęto w niniejszej dysertacji. Tematyka elastyczności psychologicznej w omawianej grupie zawodowej była natomiast bardzo rzadko rozpoznawana na gruncie polskim, co może stanowić przesłankę do wartości poszerzenia tego obszaru badawczego (Chełkowska – Zacharewicz, 2020, Guzy, 2021). Można przy tym zauważyć, że żadna z uwzględnionych w niniejszym badaniu zmiennych związanych z nauczycielami (wiek, płeć, staż pracy, roczna liczba szkoleń, wychowawstwo, liczba nauczanych klas, liczba nauczanych przedmiotów, stopień awansu zawodowego) nie była rozpoznawana w odniesieniu do wszystkich trzech pozostałych obszarów (prężności psychicznej, elastyczności psychologicznej i satysfakcji z pracy), chociaż porównania te były obecne fragmentarycznie (np. Strutyńska, 2022a).

Powyższe ustalenia wiążą się bezpośrednio z treścią niniejszej dysertacji oraz przyjętej strukturze opracowania. Pierwsze cztery rozdziały składają się bowiem na część teoretyczną odwołującą się do koncepcji, poszukiwań badawczych oraz poczynionych już przez uczonych zajmujących się omawianą problematyką, ustaleń. Opisano w nich teorie oraz empiryczne opracowania związane z opisywanymi obszarami. Ponieważ istotą niniejszej rozprawy są konstrukty rezyliencji, elastyczności psychologicznej i satysfakcji z pracy w zawodzie nauczyciela, w niniejszej pracy przyjrano się ich relacji ze zdrowiem jednostki, jak i powiązaniami z różnymi poziomami funkcjonowania nauczycieli. Dogłębna proces analizy teoretycznej badanych obszarów pozwala na ich umieszczenie tak w kontekście rzeczywistości społecznej i szkolnej, jak i w płaszczyźnie poszukiwań badawczych i sposobów uprawiania nauki.

Pierwszy rozdział części teoretycznej niniejszego opracowania odniesiono do zagadnień związanych z rezyliencją. Bywa ona także nazywana prężnością psychiczną (Cechowski, Chodkiewicz, Gąsior, 2016) oraz sprężystością psychiczną (Kaczmarek, Sęk, Ziarko, 2011). Pomimo tego, że konstrukt ten nie posiada długiej historii w obszarze badawczym i teoretycznym a jego początki sięgają lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku (Garnezy, 1985), wydaje się on znaczący dla rozumienia mechanizmów zdrowia w różnych obszarach życia ludzkiego (Reich, Zautra, Hall, 2010). W tej części pracy, pierwszym krokiem było rozpoznanie zaplecza historii badań nad omawianym zagadnieniem. W naukach społecznych połowy wieku XX dominowało podejście skoncentrowane na przyczynach obserwowanych trudności i próbach ich eliminacji (Junik, 2011, Reich, Zautra Hall, 2010). Jak jednak wskazał Kumpfer (2002), w następstwie licznych niepowodzeń w odnajdywaniu nowych dróg wspierania zdrowia psychicznego ludzi nastąpiła zmiana paradygmatyczna w tym obszarze. Rozpoczęły się poszukiwania czynników chroniących, jako niezbędnych w procesie adaptacyjnego radzenia sobie z nieuchronną obecnością obciążeń (Junik, 2011, Rutter, 1999). Zaczęły wówczas pojawiać się takie nurty teoretyczne jak psychologia pozytywna (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000), a w badaniach odnotować można obecność poszukiwań przyczyn zachowania zdrowia przez dzieci wzrastające w niesprzyjających warunkach (Benard, 1993, Masten, Powell, 2003, Werner, i in., 1968).

W dalszej części niniejszej dysertacji odniesiono się do różnych sposobów rozumienia zjawiska rezyliencji oraz do obszarów, w których się ona objawia. Pierwszym etapem tych analiz było rozpoznanie mechanizmów prężności na płaszczyźnie indywidualnych właściwości jednostki. Ten aspekt rozważań podzielono na dwa specyficzne obszary. Jednym z nich były wskaźniki stresu i radzenia sobie z nim na poziomie biologicznym (Reich, Zautra, Hall, 2010). Prężność psychiczną na poziomie indywidualnym rozważono także w odwołaniu do czynników afektywnych i osobowościowych (tamże). Wskazano zatem na rolę dynamicznego modelu afektywnego (ang. *dynamic model of affect*) (Reich, Zautra, Hall, 2010) w kształtowaniu się sposobu myślenia o rezyliencji w obszarze indywidualnym jednostki. Ponadto poddano analizie, jakie cechy osobowościowe wpływają pozytywnie na rozwój mechanizmów prężności (Błasiak, Dybowska, 2021, Reich, Zautra, Hall, 2010). Uwzględniono także takie cechy, jak psychologiczna uważność (Conte, Ratto, Karasu, 1996), inteligencja personalna (Mayer, 2008),



świadomość własnych potrzeb i możliwości (Miller, 1995) oraz koncepcja postaw motywacyjnych Carol Dweck (Dweck, Leggett, 1988).

W dalszej części rozważań nad mechanizmami rezyliencji odwołano się do zjawisk współoddziaływania czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Niektórzy badacze (Southwick i in., 2014) postulują bowiem, że prężność nie może być opisywana jako cecha osobnicza. W ich rozumieniu jest to bowiem adaptacyjny rodzaj reakcji na czynnik o potencjale traumatyzującym lub mechanizm utrzymania zdrowia w sytuacji trudnej. Innym natomiast ważnym aspektem konstrukt rezyliencji jest współoddziaływanie czynników ryzyka i chroniących. Jak pokazują liczne badania (Benard, 1993, Junik, 2011, Masten, Powell, 2003, Rutter, 1999, Werner, i in., 1968), zachowanie dobrostanu jest możliwe nawet w obliczu doświadczenia znaczących trudności w procesie rozwoju na przestrzeni życia. Według badaczy nie można jednak mówić o rezyliencji jako o samym zachowaniu zdrowia, istotnym jest bowiem wystąpienie obciążeń jako bodźców odpowiedzialnych za wystąpienie reakcji radzenia sobie.

W ciągu dalszego rozpoznawania zjawiska rezyliencji zwrócono uwagę na jego wymiar społeczny. Konstrukt ten nie musi bowiem odnosić się jedynie do jednostki w świecie. Niektórzy badacze (Martin – Breen, Anderies, 2011) wskazują bowiem, że podobne mechanizmy, które opisywano w analizie prężności na poziomie indywidualnym znaleźć można także w funkcjonowaniu grup. Odwołano się więc do rezyliентnego funkcjonowania systemu rodzinnego (Błasiak, Dybowska, 2011, Walsh, 2015) opisując go na różnych modelach teoretycznych. Ponadto zwrócono uwagę na organizacyjny wymiar omawianego zjawiska (Lengnick – Hall, Beck, Lengnick – Hall, 2011, Stępka, 2021) oraz na jego obecność w badaniach nad społecznościami (Reich, Zautra, Hall, 2010) także w wymiarze koncepcji *empowermentu* (Brodsky, Cattaneo, 2013, Page, Czuba, 1999, Rosalska, 2006).

Ponadto zwrócono uwagę na kontrowersje wokół konstrukt rezyliencji (McCubbin, 2001, Pooley, Cohen, 2010). Odnoszą się one do trudności w jednoznacznym zdefiniowaniu zjawiska prężności. Jest to bowiem konstrukt o tak licznych konotacjach i opisywany w świetle tak mnogich teorii, że jasna operacjonalizacja zmiennej staje się niezwykle trudna. Na zakończenie rozdziału pierwszego przedstawiono koncepcję prężności opisaną przez Cechowskiego, Gąsiora i Chodkiewicza (2016). Jest ona szczególnie ważna w świetle przyjętej w niniejszym opracowaniu metodologii badań. W jej obrębie zakłada się, że prężność psychiczna jest

zjawiskiem, które można rozpoznawać z punktu widzenia wskaźnika ogólnego ale składają się nań trzy główne obszary: kompetencje osobiste, relacje rodzinne oraz kompetencje społeczne.

Analiza zjawiska elastyczności psychologicznej znalazła swoje miejsce w rozdziale drugim. Przedstawiane tam zjawisko odnosi się do zdolności jednostki do wyboru zachowań, które zbliżają ją do wyznawanych przez nią wartości i celów (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Jej przeciwieństwem jest unikanie doświadczenia, a więc wybór działań mających za zadanie uchronić osobę przed cierpieniem psychicznym, które w świetle omawianej teorii jest nieuchronnym elementem życia ludzkiego. Wskazano na monistyczny charakter opisywanego konstrukt teoretycznego i jego liczne zastosowania w działalności praktycznej na rzecz wspierania rozwoju dobrostanu. Po opisaniu rysu historycznego i podstaw teoretycznych koncepcji leżących u podstaw terapii Akceptacji i zaangażowania (ang. *Acceptance and Commitment Therapy* - ACT) jako nurtu leżącego u podstaw koncepcji elastyczności psychologicznej podjęto się szczegółowego opisanie sześcioczynnikowego modelu opisywanej zmiennej, na który składają się defuzja poznawcza, akceptacja, uważność, ja jako kontekst, wartości oraz zaangażowane działanie (Harris, 2019).

W dalszej kolejności rozważono historyczną drogę, jaką wyznaczały kolejne badania, rozwój paradygmatów i podejść, a która doprowadziła do powstania omawianego tu konstrukt teoretycznego. Wywodzi się on bowiem z paradygmatu behawioralnego i zajmuje miejsce wśród kontekstualnych nauk o zachowaniu (Hayes i in., 2004, Zettle, Hayes, Barnes – Holmes, Biglan, 2016). Następnie zaś analizie poddano zaplecze teoretyczne koncepcji ACT, które wydaje się mieć duże znaczenie także dla wymiaru praktycznego omawianej koncepcji. Jak wskazują Benton i Craib (2003) filozofia nauki stanowi swego rodzaju podstawę do konstruowania poszczególnych teorii naukowych. W omawianym przypadku funkcję tę pełni kontekstualizm funkcjonalny (Zettle, Hayes, Barnes – Holmes, Biglan, 2016). Jest to nurt zakładający, że chociaż każde działanie wydarza się w określonych kontekstach różnego rodzaju (np. sytuacyjnym, czy historycznym) to o jego prawdziwości decyduje zgodność jego efektu z pierwotną intencją działającego (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Drugim z omówionych filarów koncepcji elastyczności psychologicznej jest teoria ram relacyjnych (tamże). Odnosi się ona do symbolicznego wymiaru języka i jego znaczenia dla zachowań jednostki tak w wymiarze umysłowym, jak i dostępnego dla postronnego obserwatora wymiaru postępowania. Należy przy tym pamiętać, że także ramy relacyjne nie funkcjonują w psychologiczno – społecznej

próżni, a są one obecne w pewnego rodzaju kontekstach, w tym odnoszących się do czasu, miejsca i osoby (Hayes i in., 2004). Na zakończenie rozdziału drugiego opisano w jaki sposób opisany wymiar teoretyczny znajduje swoje odzwierciedlenie w narzędziu badawczym, jakim jest Kwestionariusz Akceptacji i Zaangażowania a wersji drugiej – AAQ – II (Kleszcz i in., 2018).

Trzecim rozdziałem części teoretycznej jest fragment dysertacji poświęcony zjawisku satysfakcji z pracy. W jego ramach przedstawiono historię badań nad tym zjawiskiem. Uwzględniono przy tym najważniejsze narzędzia diagnostyczne – badawcze i kierunki teoretyczne, które wywarły wpływ na dzisiejszy stan wiedzy o omawianym zjawisku. Ponadto rozważono różnego rodzaju sposoby operacjonalizacji wspomnianego czynnika. Jak opisywali to bowiem Brief i Roberson (1989) satysfakcja z pracy często rozumiana była jako zjawisko globalne. Często więc opisywano ją jako swego rodzaju postawę. Przykładem takiego rozumowania jest teoria Greenwalda (1968), który uznawał postawę jako konstrukt trójczynnikiowy, na który składały się wymiary: afektywny, kognitywny i aktu woli. Innym zbliżonym sposobem rozumienia tego zjawiska jest dwuczynnikiowy, poznawczo - emocjonalny konstrukt preferencji Zajonca i Markusa (1982). Te dwa komponenty można zaobserwować także w podejściu do satysfakcji z pracy autorstwa Elfering, Odoni i Meier (2016). Odmienne rozważania nad omawianym w niniejszej części dysertacji konstruktem dotyczą opisywania go przez pryzmat doświadczeń emocjonalnych pracowników. Takie rozumowanie wywodzi się od czasów stworzenia przez Kunina w 1955r. testu „Twarzy” (Bowling, Wagner, Beehr, 2018). Podobnie Cranny, Smit i Stone (1992, za: Fitzpatrick, 1993) odnosili koncepcję satysfakcji z pracy do obszaru bezpośrednich doświadczeń emocjonalnych pracowników. W tej części pracowania opisano także koncepcje inteligencji emocjonalnej Golemana (2007) jako czynnika istotnie w świetle badań regulującego poziom zadowolenia z pracy (Ealiam i George, 2012, Nezad, Bahramzade, 2013). Na zakończenie części poświęconej omawianemu zjawisku odniesiono je do koncepcji poznawczych, które znajdują swoje bezpośrednie odzwierciedlenie w wykorzystanym narzędziu badawczym, jakim jest Skala Satysfakcji z Pracy autorstwa Anny Zalewskiej (2003). W świetle tej grupy teorii uważa się, że zwykłe pomiary zadowolenia opierają się na deklaracjach osób badanych. Tym samym więc, nie są to ich bezpośrednio dostępne uczucia i emocje, a ich opis, który powstaje na bazie spostrzeżeń i przekonań jednostki (Zhu, 2013). W tym miejscu omówiono także koncepcję poznania społecznego, jako

jeden z konstruktów leżących u podstaw poznawczego rozumienia satysfakcji z pracy (Tu, Lu, Yu, 2017).

Ostatni, czwarty rozdział zawiera odwołania do obszaru pracy nauczyciela. Autorka pracy stara się w nim odpowiedzieć na pytania dotyczące środowiska szkolnego i jego uwarunkowań. Wpływają na nie bowiem tak wydarzenia już minione, charakterystyka systemu oświaty oraz aktualna sytuacja, która oddziałuje na funkcjonowanie szkół i członków ich społeczności. Rozdział zawiera zatem opis kontekstów historycznych powstania samego zawodu, jak i wpływ kolejnych wydarzeń geopolitycznych na kształtowanie się społecznej roli nauczyciela, jego powinności, miejsca w społeczeństwie i instytucjach oświatowych. Te obszary zauważalne są także w historii szkolnictwa polskiego (Majewski, 2003, Piękoś, 2018, Ziółkowski, 2016). Podczas kolejnych przemian ustrojowych zasoby szkolnictwa, jego rola w życiu społecznym i wpływ instytucji władzy ulegały zmianom. Oddziaływało to tak na poziom analfabetyzmu wśród ludności, jak i na liczebność wyspecjalizowanej kadry dydaktycznej i możliwości pobierania kształcenia uniwersyteckiego przez członków społeczeństwa. Było także niewątpliwie jednym z bardziej istotnych czynników formujących obecne warunki pracy nauczycielskiej.

W dalszej kolejności rozważono także jakiego rodzaju obciążenia oddziałują na osoby zajmujące się nauczaniem. Można bowiem zauważyć, że oczekiwania stawiane nauczycielom są bardzo obszerne (Kutrowska, 2008), a warunki ich pracy nie zawsze pozwalają na swobodne wykonywanie swoich obowiązków (Pyżalski, 2010). W pierwszej kolejności analizie poddano teorię stresu. Odnoszono je przy tym do warunków pracy nauczycieli. Szczególnie istotne dla niniejszej pracy wydaje się być aspekt odnoszący się do subiektywności doświadczenia stresu (Strelau, 2007) oraz do jego wymiaru negatywnego i destrukcyjnego, jak i pozytywnego i sprzyjającego wzrostowi (dystres i eustres) (Kaczmarska, Curyło – Sikora, 2016). Już w tym miejscu pracy zaznaczono znaczenie modelu salutogenetycznego (Kaczmarska, Curyło – Sikora, 2016, Strelau, 2007). Odnieść go można tak do zjawiska stresu, jak i do radzenia sobie (ang.  *coping*) (Strelau, 2007). Ponadto rozważono stres tak na poziomie organizacyjnym (np. Dewe, O’Driscoll, Cooper, 2012, Grzegorzewska, 2006), jak i jednostkowym. Odniesiono się jednak do wagi rozpowszechnienia pewnych przekonań w sferze publicznej i wpływie tychże na osobiste nastawienia jednostki wpływające na jej zdrowie na różnych poziomach funkcjonowania

(Crum, Akinola, Martin, Fath, 2017, Crum, Salovey, Achor, 2013, Mierzejewska – Floreani, Banaszkiwicz, Gruszczyńska, 2022).

Ponadto poddano analizie organizacyjne i systemowe uwarunkowania pracy nauczyciela. Odniesiono się zarówno do warunków lokalowych i organizacyjnych na poziomie szkoły i klasy, jak i do konstruktów teoretycznych opisujących rzeczywistość szkolną. Wskazano na istotną rolę klimatu i kultury szkoły (Nowosad, 2018), jako czynników tworzonych przez społeczność szkolną ale też zwrotnie wpływających na jej członków. Zauważono także wpływ ustroju polityczno – społecznego na życie szkoły i jednostki funkcjonujące w jej obrębie w myśl teorii uznania (Nowak – Dziemianowicz, 2020) i w ujęciu teorii krytycznej (Walentynowicz, 2004), a także anarchistycznej koncepcji władzy (Botnicki, 2009, Illich, 1970, Suissa, 2006).

Rozważono także wpływ niedawnych wydarzeń na funkcjonowanie nauczycieli i rodzaj obciążeń, z jakimi przychodzi im się mierzyć. W tym miejscu opisano uwarunkowania i konsekwencje strajku nauczycieli w 2019r. Uwzględniono także wpływ globalnej pandemii choroby COVID – 19 i obostrzeń jej towarzyszących na pracę szkół. Ponadto zauważono czynniki związane z wybuchem wojny w Ukrainie i migracji ludności z terenów objętych działaniami zbrojnymi na terytorium Polski. Wszystkie te wydarzenia mogą bowiem wpływać na funkcjonowanie nauczycieli w ich miejscach pracy.

Dalej rozważono znaczenie czynników indywidualnych związanych z osobą nauczyciela na sposób, w jaki doświadcza on obciążeń. Uwzględniono znaczenie płci wieku (Poraj, 2009a, 2009b) i długości stażu pracy (Nowak, 2021), a także stopnia awansu zawodowego (Kulawska, 2017, Kwiatkowski, 2018a). Zwrócono uwagę na rolę kompetencji społeczno – emocjonalnych nauczycieli jako kluczowych w dobrym funkcjonowaniu osób nauczających (Kwiatkowski, 2017) oraz cech temperamentalnych (Grzegorzewska, 2006). Odwołano się ponadto do prac opisujących konstrukt pracy emocjonalnej jako ważnego czynnika wpływającego na funkcjonowanie jednostki w pracy (Grandey, Gabriel, 2015) oraz do koncepcji modelu rozwoju zawodowego H. L. Dreyfus i S. E. Dreyfus w kontekście profesji nauczycielskiej (Poraj, 2009b).

Na zakończenie rozdziału czwartego odniesiono się do dotychczasowych ustaleń badawczych dokonanych w znaczących dla niniejszej pracy obszarach. Zweryfikowano zatem obecne już publikacje zagraniczne (Arnup, Bowles, 2016, Botou, i in., 2017, Brouskeli, Kaltsi, Loumakou, 2018, Gu, 2014, Gu, Day, 2007, Gu, Day, 2013, Mansfield, Beltman, Price, 2014, Leroux, Théorét, 2014, Polat, İskender, 2018, Richards, Levesque – Bristol, Templin, Graber,

2016, Samimi, 2023, deVera Garcia, Gambarte, 2019) i rodzime (Glanowska, 2020, Jabłońska, 2018, Plyska, Błaszczak, Handzilevska, Melnychuk – Mohammad, 2023, Róż, 2013, Strutyńska, 2022a, Strutyńska 2022b, Załęska, 2020), w których odniesiono konstrukt rezyliencji do pracy nauczycieli. Podobne poszukiwania przeprowadzono w obszarze elastyczności psychologicznej badanej grupy zawodowej (Aydoğdu, Demir, Demir, 2023, Biglan i in., 2013, Dramanu, Milledzi, Asamani, 2020, Guzy, 2021, Samimi, 2023). Ostatnim elementem tej części poszukiwań było rozpatrzenie dotychczasowych ustaleń dotyczących satysfakcji z pracy wśród nauczycieli (Baka, 2016, Durlak, 2018, Egierska, 2013, Jakimiuk, 2018, Korczyński, 2016, Rogozińska- Pawelczyk, 2012, Świątek, 2019).

Powyższe rozważania teoretyczne przyczyniły się do powstania rozdziału badawczego niniejszej dysertacji. Składa się on z kilku etapów opisanych w kolejnych podrozdziałach. Ilościowy charakter prowadzonych badań warunkował podejmowane kolejno czynności zmierzające do pozyskania określonych przez temat dysertacji ustaleń. Po pierwsze opisano procedurę badawczą i model zmiennych, a następnie wyszczególniono kolejne pytania badawcze i wywodzące się z nich hipotezy. Następnym krokiem było scharakteryzowanie wykorzystanych w niniejszych badaniach narzędzi.

W dalszej części rozdziału opisującego badania własne jest przedstawienie uzyskanych kolejno wyników. W pierwszej kolejności scharakteryzowano tu zbiory danych uzyskane dla wyszczególnionych czynników. Następnie sprawdzono ich rozkłady w grupie badanych nauczycieli zarówno w odniesieniu do całej grupy badanych nauczycieli, jak i do podgrup wyłonionych przez zastosowanie zmiennych dychotomicznych. W dalszej kolejności przystąpiono do przedstawienia wyników korelacji i mediacji wynikających bezpośrednio z modelu badawczego.

Przy analizie badań własnych w świetle dotychczasowych doniesień naukowych zestawiono otrzymane wyniki z wcześniejszymi opracowaniami tematycznymi. Następnie wskazano na potencjalną wartość poczynionych ustaleń dla obszarów nauki i praktyki. Zaznaczono także ograniczenia niniejszego opracowania. W części zakończenia zaś podsumowano poczynione obserwacje i ich znaczenie.

Niniejsza dysertacja stanowi jedynie niewielki wycinek badań z zakresu pedeutologii. Zarówno czynniki związane z etyką prowadzonych badań (zapobieganie przeciążeniu osób badanych liczbą pytań), jak i praktyczne ograniczenia, jak czas, obszerność pracy i możliwości

respondentów spowodowały, że praca ta nie wyczerpuje poruszanej w niej tematyki, a jedynie stanowi kolejny krok ku dalszym poszukiwaniom.

Konstrukcja procesu badawczego przedstawionego w niniejszej pracy ma za zadanie przybliżyć funkcjonowanie nauczycieli w uwzględnionych obszarach. Szczególnym zaś celem przyjętym w pracy jest poszukiwanie odpowiedzi na uwarunkowania satysfakcji z pracy osób badanych, a pośrednio na szukanie podstaw do rozwoju ich dobrostanu i wspierania poszerzania kompetencji. Otrzymane rezultaty umożliwią analizę obecnego poziomu funkcjonowania nauczycieli oraz skonstruowanie hipotetycznych kierunków dalszych prac nad poprawą ich zdolności do pozytywnego radzenia sobie z wyzwaniami stawianymi przez rzeczywistość edukacyjną i szkolną.

## Rozdział 1. Rezyliencja – analiza zjawiska

Temat rezyliencji nie ma bardzo długiej tradycji badawczej ani teoretycznej. Wywodzi się z praktyki badań naukowych, a zapoczątkowały go obserwacje poczynione w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku (Garmezy, 1985). Obszar wchodzących w jego skład zagadnień jest szeroko zakrojony i dotyczy różnych sfer życia ludzkiego (Reich, Zautra, Hall, 2010). Można więc odnotować w jego obrębie opisy czynników biologicznych, i poznawczo-behawioralnych, badań podłużnych w odniesieniu do różnych okresów życia ludzkiego, a także odniesienia do życia społecznego, rodzinnego oraz sfery publicznej. Opisane zostały także obszary etniczno- kulturowe rezyliencji (Reich, Zautra, Hall, 2010). Termin ten nazywany jest w różnoraki sposób. Pojawia się m. in. bezpośrednio przeniesione do języka polskiego angielskie słowo *resilience* (Junik, 2011). Bywa też jednak nazywana prężnością, lub prężnością psychiczną (Gąsior, Chodkiewicz, Cechowski, 2016) oraz sprężystością psychiczną (Kaczmarek, Sęk, Ziarko, 2011). Badania nad rezyliencją stanowiły swego rodzaju zmianę paradygmatu w badaniach nad czynnikami wpływającymi na życie i rozwój ludzki poprzez dokonanie zwrotu od podejścia patogenetycznego, skoncentrowanego na deficytach i zagrożeniach, na salutogenetyczne obracające się wokół szans i możliwości radzenia sobie (Masten, 2001). Początkowo w ich centrum znajdowała się jednak empiryczna obserwacja poszczególnych grup badawczych, a rozwój zaplecza teoretycznego postępował w ślad za nią (Junik, 2011). Wspólnym mianownikiem dla wszystkich koncepcji teoretycznych odwołujących się do opisywanego zjawiska jest jak twierdzi Stęпка (2021) odejście od podejścia skoncentrowanego na zarządzaniu kryzysem na rzecz myślenia o nim jako nieuchronnym wydarzeniu, na które system lub jednostka odpowiadają uruchomieniem strategii zaradczych i adaptacją.

### 1.1 Rys historyczny teorii prężności

W tematycznej literaturze polskojęzycznej autorzy posługują się słowami sprężystość, prężność oraz rezyliencja lub oryginalną językowo wersją *resilience*. Dwa pierwsze określenia odwołują się do bezpośredniego tłumaczenia wersji anglojęzycznej. Słowo rezyliencja stanowi zaś przykład anglicyzmu i jest spolszczoną wersją słowa *resilience*. Jego wartościową analizę historyczno- etymologiczną możemy odnaleźć w pracy Davida Alexandra z 2013r. o tytule „Resilience and disaster risk reduction: an etymological journey”. Odnajdziemy tam informację



o tym, że historycznie pierwsze użycia terminów łacińskich *resilire* oraz *resilio* zaobserwowano w dziełach filozofów klasycznych, jak Seneka Starszy, Pliniusz Starszy, Cyceon, Owidiusz czy też Tytus Liwiusz i odwoływały się one do obserwowalnych zachowań, takich jak podskakiwanie, skakanie, czy odbijanie (Alexander, 2013). W średniowiecznej Europie używano tego terminu w znaczeniu „wycofywać się” lub „odwoływać”. Na rok 1625 datuje się pierwsze naukowe użycie słowa *resilience* przez sir Francisa Bacona w jego rozmyślaniach nad siłą echa (Alexander 2013). Pierwsza definicja słownikowa pojawiła się w pracy Thomassa Blounta z 1656r. i oznaczała zarówno odbicie, jak i cofnięcie danego słowa (tamże). W swoim artykule Alexander (2013) opisuje także użycie słowa *resilience* przez amerykańskich obserwatorów trzęsień ziemi w Japonii oraz sposobów radzenia sobie z ich skutkami przez tamtejszą ludność. Omawiany termin odnosił się do umiejętności przetrwania, czy też wytrzymania. W podobnym czasie pojawiły się wzmianki o użyciu słowa *resilience* w mechanice i określały one wytrzymałość i plastyczność stalowych belek oraz solidność okładziny statków (tamże), co odnosiło się raczej do wytrzymałości, niż do zdolności dopasowywania się. Stanowi to rodowód użycia wyrazu rezyliencja w odniesieniu do sposobów podnoszenia się i rozwoju społeczeństw ludzkich po różnego rodzaju klęskach i katastrofach (Alexander, 2012), chociaż w tym wypadku badacze odwoływali się zarówno do zdolności powrotu do uprzedniego stanu, jak i adaptacji do zmian (Reich, Zautra, Hall, 2010). Także w XIX w. zaczęto stosować omawiany termin w naukach medycznych (Alexander, 2013). W wieku XX określenie to zagościło również w psychologii. W jej obrębie odniesiono się do rezyliencji w sposób szczególnie ważny dla niniejszej dysertacji i do takiego ujęcia zjawisk nawiązano w dalszych zawartych tu opisach badań nad zjawiskiem.

Do przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych dwudziestego wieku w badaniach nad rozwojem psychopatologii dominował paradygmat oparty na „modelu choroby” (Junik, 2011, Reich, Zautra, Hall, 2010). Oznaczało to, że badacze swoje wysiłki ogniskowali wokół źródeł zaburzeń aby przyszłe pokolenia mogły uniknąć doświadczania skutków ich negatywnego wpływu (Garmezy, 1985). W okresie, na który datuje się powstanie koncepcji prężności psychicznej nastąpił swoisty zwrot w tym obszarze. Dokonała się zmiana optyki wśród badaczy, którą można określić za pracą Thomasa Kuhna (1970) rewolucją naukową. Przed przełomem w badaniach kolejni naukowcy poszukiwali odpowiedzi na zbliżony zestaw pytań badawczych oraz przyjmowali ujednoliconą metodologię (Junik, 2011, Reich, Zautra Hall, 2010). Badacze zajmujący się zagadnieniami psychopatologii rozwojowej przyglądali się grupom dzieci

narażonych na oddziaływania czynników ryzyka, a następnie starali się wyjaśnić, jakie mechanizmy brały udział w rozwoju zaburzeń (Junik, 2011). U podstaw tych działań leżało bowiem przekonanie, że znając te zależności można im skutecznie przeciwdziałać. Okazywało się to bardzo skutecznym podejściem w naukach medycznych dotyczących epidemiologii chorób zakaźnych, ale miało charakter ograniczający w przypadku bardziej złożonej sfery społeczno- psychologicznej. Sytuacja badawcza prowadziła do powtarzania schematów poszukiwania czynników ryzyka, które nie rozwijały już znacząco posiadanej wiedzy. Powstanie tego rodzaju patowej sytuacji doprowadziło naukowców do zmiany optyki, z której stopniowo wyłoniło się nowe podejście (Kumpfer, 2002). Jak zauważa Rutter (1999), w nowym świetle rozważań nad psychopatologią rozwojową pojawiają się ważne rozróżnienia. Korelacja pomiędzy istniejącym zaburzeniem, a występowaniem czynnika ryzyka, nie została uznana za jednoznaczna ze związkiem rozwoju psychopatologii, a występowaniem mechanizmu ryzyka. To ostatnie może bowiem w bardziej bezpośredni sposób wpływać na niepowodzenia rozwojowe. Ponadto autor ten zauważał, że obserwowane przez wcześniejszych badaczy związki pomiędzy funkcjonowaniem najbliższego środowiska dziecka, a występowaniem zaburzenia mogą w istocie nie rozróżniać dziedziczenia społecznego od obciążeń przekazywanych drogą genową. Trzecią opisywaną przez Ruttera wątpliwością metodologiczną jest rozróżnianie pomiędzy wielkością wpływu środowiska na funkcjonowanie dziecka, a wpływem konstytutywnych cech funkcjonowania dziecka na jego środowisko. Wiele z pierwszych badań rezylencji opierało się na obserwacji dobrego funkcjonowania dzieci z grup o wysokim ryzyku wystąpienia psychopatologii (Junik, 2011, Rutter, 1999). Ich rozwój mimo licznych czynników obciążających przebiegał z zachowaniem zdolności adaptacyjnych i dobrostanu (Junik, 2011, Reich, Zautra, Hall, 2010, Rutter, 1999). Pierwotnie takie wyjątki były traktowane jako anomalie i pozostawały poza obszarem zainteresowania badaczy. Później jednak zaczęto coraz bardziej zwracać się ku nim w rozważaniach nad zdrowiem i patologią rozwoju (Reich, Zautra, Hall, 2010). Poczynione obserwacje wraz ze wspomnianymi rozterkami natury metodologicznej doprowadziły do sytuacji, w której „stary” model oparty na tworzeniu modeli rozwoju chorób i zaburzeń przestał być dobrym punktem wyjścia w projektowaniu badań. Zaczął on bowiem ograniczać badaczy w tworzeniu rozleglejszych modeli opisywanych zjawisk (Reich, Zautra, Hall, 2010).

W tym miejscu niniejszych rozważań warto zwrócić uwagę, że na bazie opisywanych zmian

powstał proponowany po raz pierwszy w 2000 r. przez Martina Seligmana i Mihaly'a Csikszentmihalyi (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000) nurt psychologii pozytywnej. Jej głównym celem jest eksplorowanie i rozwijanie pozytywnych wartości w życiu ludzkim (Czapiński, 2004). Jego elementami jest sprawdzenie w jaki sposób jednostki funkcjonują i rozwijają się także pod presją pojawiających się przeciwności (Froh, 2004). Twórcy podejścia aktywnie zajmowali się pojęciami cnót i sił rozpisanymi na taksonomii pozytywnej CSV (ang. *character strenghts and virtues classification* – klasyfikacja cnót i sił charakteru) (Gulla, Tucholska, 2007). Pierwsza ze wspomnianych kategorii odnosi się do takich cech, które podlegają rozwojowi i wzmacnianiu, a równocześnie zbliżają do satysfakcjonującego i szczęśliwego życia (Sandage, Hill, 2001). Siły charakteru natomiast to kompetencje i umiejętności umożliwiające realizację cnót (Gulla, Tucholska, 2007). Jak wskazują niektórzy badacze zestaw elementów wymienionych w CSV może stanowić podstawę do rezylientnego działania w niesprzyjających okolicznościach losu (Sandage, Hill 2001).

W latach czterdziestych i pięćdziesiątych dwudziestego wieku Norman Garmezy (Garmezy, Rodnick, 1959, za: Masten, Powell, 2003) badał podłoże rozwoju schizofrenii. Szczególnie zaś interesowała go faza poprzedzająca pojawienie się pierwszych symptomów powstania mechanizmu psychopatologii. Ze względu na zwiększone ryzyko wystąpienia choroby wśród potomstwa osób, u których już stała się ona elementem doświadczenia, wspomniany badacz rozpoczął badania nad dziećmi osób z rozpoznaną schizofrenią. W latach siedemdziesiątych Garmezy zaobserwował, że wiele z badanych przez niego dzieci, pomimo wystąpienia w ich życiu czynników ryzyka dużej wagi, rozwijało się w sposób właściwy dla norm i wykazywało wszelkie wskaźniki zdrowia psychicznego (Junik, 2011, Masten, Powell, 2003). Rozpoczął więc prace badawcze nad kompetencjami dzieci z grup ryzyka. Uwzględnił przy tym potomstwo nie tylko osób ze stwierdzonymi zaburzeniami, ale także jednostki narażone na doświadczenie biedy i wysoce obciążających wydarzeń życiowych (Masten, Powell, 2003). Jak wynika z powyższych informacji centralnym ogniwem badań przestało być ryzyko, czy też zaburzenia, a stały się nim kompetencje i zdrowie.

W podobnym czasie do obserwacji poczynionych przez Normana Garmezy, Emma Werner prowadziła badania podłużne dzieci zamieszkujących wyspę Kauai, stanowiącą część Wysp Hawajskich (Benard, 1993, Werner, i in., 1968). Dzieci, które wzięły udział w badaniu zostały urodzone w 1955 roku (Werner, 1993). Ogólna ich liczba wynosiła 698 ale jedynie 201 z nich

zakwalifikowano do grupy wysokiego ryzyka powstania zaburzeń ze względu na doświadczenie biedy, występujące powikłania okołoporodowe, rozwój w rodzinach dotkniętych chorobą alkoholową, konfliktami, rozwodem lub występowaniem chorób psychicznych (Werner, 1992). Model stanowiący podłoże badawcze uwzględniał istnienie czynników ryzyka związanych z uwarunkowaniami biologicznymi i psychospołecznymi oraz tych o charakterze ochronnym. Badania obejmowały czterdziestoletnią obserwację funkcjonowania osób z grupy badawczej. Wśród jednostek, które w toku rozwoju musiały zmierzyć się ze znaczącymi przeciwnościami losu około jedna trzecia nie wykazywała żadnych niepokojących zachowań zarówno w wieku dorastania, jak i po osiągnięciu dorosłości (Cierpiatkowska, Grzegorzewska, 2016). Wyłonione w toku badań czynniki ochronne pogrupowano w pięć ogólniejszych grup. Pierwsza z nich to zmienne związane z uwarunkowaniami temperamentalnymi jednostki, które usposabiały otoczenie społeczne w pozytywny sposób wobec dziecka. Kolejne opisano jako zbiór kompetencji umożliwiających wykorzystywanie własnych zasobów. Inną grupą czynników były zachowania wchodzące w skład wspierającego modelu rodzicielstwa panującego w rodzinie pochodzenia. Istotnym okazała się także obecność innych znaczących dorosłych, którzy mogli stanowić istotne źródło wsparcia. Ostatnią wyłonioną grupą były zaś pojawiające się pozytywne alternatywy funkcjonowania w ważnych okresach życia (Werner, 1992). Jak widać w powyższych badaniach także zaczęto wyraźniej akcentować zasoby środowiskowe i osobiste jako czynniki ochronne w toku rozwoju. Najważniejsze różnice pomiędzy modelem salutogenetycznym, a patogenetycznym przedstawia Tab. 1.

<b>Model patogenetyczny</b>	<b>Model salutogenetyczny</b>
- koncentracja na źródłach zaburzenia	- koncentracja na źródłach odporności
- oddziaływania nakierowane na przeciwdziałanie oddziaływaniu czynnika ryzyka	- oddziaływania nakierowane na wzmacnianie zasobów jednostkowych i środowiskowych
- obecność w modelu wyłącznie czynników ryzyka	- obecność w modelu czynników ryzyka, ochronnych oraz ich wzajemnej interakcji

- zaburzenie jako konsekwencja oddziaływania czynników ryzyka	- zaburzenie jako zachwianie mechanizmów dynamicznej równowagi
- pomijanie wagi oddziaływania mechanizmów adaptacyjnych	- poszukiwanie źródeł adaptacji
- zdrowie i choroba opisane na modelu dychotomicznym	- zdrowie i choroba opisane na modelu dynamicznego współoddziaływania czynników ryzyka i czynników ochronnych
- obecność czynników ryzyka postrzegana jako niepożądana	- obecność czynników ryzyka postrzegana jako nieuchronna

**Tab. 1.** Porównanie modeli: salutogenetycznego i patogenetycznego; Na podstawie: Kumpfer, 2002, Rutter, 1999. Opracowanie: własne.

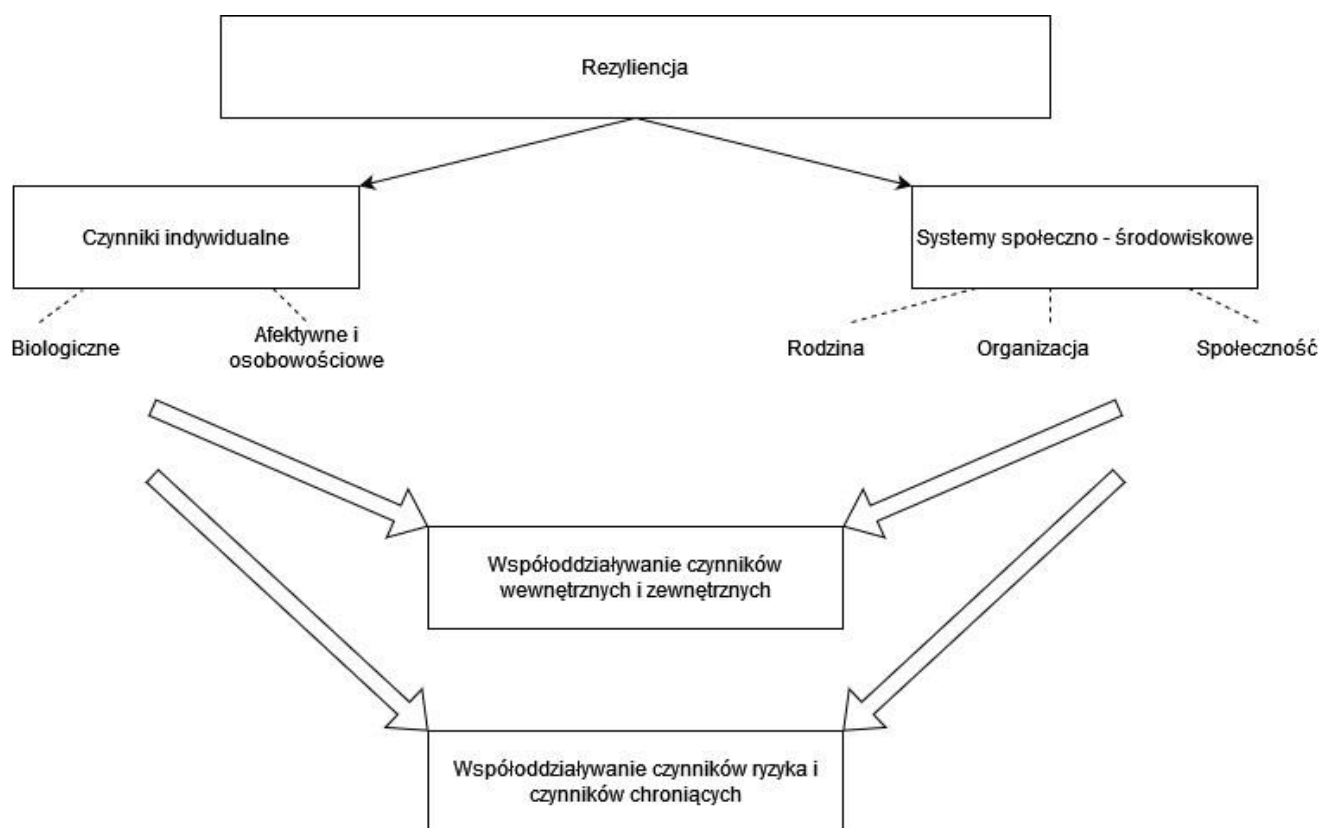
Powyżej przedstawiono wybrane programy badawcze, które stały się jednymi z filarów rozwoju modelu rezyliencji, który odnosił się zarówno do czynników ryzyka, jak i do zmiennych ochronnych oraz do ich wzajemnego oddziaływania w złożonym świecie społecznego i psychologicznego funkcjonowania człowieka (Rutter, 1999). Zmiana paradygmatu miała więc swoje źródła w obserwacjach empirycznych oraz braku satysfakcjonujących postępów badawczych w pracach opartych na „starym” paradygmacie. W efekcie wpłynęła jednak na całokształt postrzegania funkcjonowania człowieka, co zostanie przedstawione w dalszych częściach niniejszej pracy odnoszących się do różnorodnych dziedzin życia społecznego. W ich obrębie można zaobserwować zainteresowanie badaczy pojęciem rezyliencji wraz z całym modelem teoretycznym, na którym zmienna ta została opisana.

## 1.2 Rezyliencja: zaplecze teoretyczne i dane empiryczne

Obszar zagadnień teoretycznych odnoszących się do rezyliencji oraz zakres badań naukowych w obrębie tej tematyki z biegiem czasu rozwijały się, aż do osiągnięcia znaczących i szeroko zakrojonych, a przy tym nie zawsze wyraźnie zaznaczonych granic. Kiedy nastąpiła już zmiana w spojrzeniu na funkcjonowanie człowieka, punkt ciężkości w rozważaniach nad jego

zdrowiem i dobrostanem został przeniesiony z poszukiwania czynników obciążających i prób ich eliminowania na rzecz tych elementów, które wspierają rozwój i zdolności przewyższania trudności (Junik, 2011). Okazało się to na tyle szerokim, a równocześnie interesującym polem do nowych sposobów rozumienia ludzkiego funkcjonowania w środowisku, że badania na ten temat objęły niezwykle wiele dziedzin życia. Z jednej strony możemy mówić o rezyliencji organizacji (Vogus, Sutcliffe, 2007), społeczności czy też grupy (Hall, Zautra w: Reich, Zautra, Hall, 2010) oraz systemu rodzinnego (Walsh, 2016). Z drugiej strony prężność w odniesieniu do samej jednostki może przyjmować różnego rodzaju wymiary. I tak mówić możemy o rezyliencji jako nieustannym procesie współwystępowania i wzajemnego na siebie oddziaływania czynników chroniących i zagrażających dobrostanowi. Mechanizm ten opisuje się także na wymiarze złożonych interakcji tego, co zewnętrzne dla danej osoby oraz tego, co wynika z jej cech wewnętrznych. Te wielowymiarowe mechanizmy mogą odwoływać się do obszarów życia rodzinnego oraz społecznego jednostki. Czasem mawia się także o ego- rezyliencji, a więc o mechanizmach odnoszących się do właściwości konkretnego człowieka, jednak według wielu badaczy stanowi ona czynnik odmienny od rezyliencji z racji nieobecności czynników ryzyka w tym koncepcie teoretycznym (Reich, Zautra, Hall, 2010). Jak wynika z niniejszego wstępu opisywane zjawisko ma charakter złożony, a jego granice nie są jasno zarysowane. Mimo to różne jego aspekty łączy wspólny mianownik, którym jest zbliżony sposób rozumienia zdrowia i rozwoju czy to samej jednostki, czy też grupy społecznej. Wszystkie bowiem sposoby opisywania rezyliencji w naukach społecznych opierają się na podobnych założeniach paradygmatycznych. Baczny ich przegląd może więc ukazać w wyraźniejszy sposób łączące ich wspólne podwaliny ujmowania tego, co istotne w świetle dobrostanu i rozwoju w warunkach nieuchronnego narażenia na trudności i wyzwania oraz przeciążenie przybierające nierzadko duże rozmiary.

Pierwszą z nauk społecznych, w której zaczęło funkcjonować pojęcie rezyliencji była psychologia (Alexander, 2013). Najważniejsze z punktu widzenia historii rozwoju tej teorii badania zostały już opisane w rozdziale 2.1. W niniejszej części przedstawiony zostanie aktualny stan wiedzy z zakresu prężności jako zmiennej psychologicznej oraz rezyliencji w ujęciu socjologicznym, w którym także koncept ten zaistniał ale dopiero pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX w (Alexander, 2013). Graficzne przedstawienie opisywanych w niniejszej pracy obszarów rezyliencji zawarto na Rys. 1.



**Rys. 1.** Obszary życia człowieka uwzględniane w modelach rezyliencji. Na podstawie: Reich, Zautra, Hall, 2010, Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, Yehuda, 2014, Junik, 2011. Opracowanie: własne.

### 1.3 Czynniki Indywidualne prężności

Konstrukt rezyliencji obecny jest w wielu dziedzinach nauki (Stęпка, 2021). Dotyczy także szerokiej gamy obszarów badawczych. W niniejszym podrozdziale i jego składowych opisane zostaną te ujęcia, które odnoszą się do biologicznego i psychologicznego funkcjonowania jednostki. Będą to więc czynniki indywidualne opisywane przede wszystkim w neurobiologii i psychologii.

W obszarze funkcjonowania biologicznego, czy też psychobiologicznego człowieka można wyróżnić mechanizmy związane z procesami radzenia sobie i rozwoju w warunkach różnego pochodzenia obciążeń. Warto jednak zaznaczyć we wstępie, że wiele z opisywanych mechanizmów odwołuje się do konceptu allostazy, nie zaś do dawniej popularnej teorii homeostazy (Reich, Zautra, Hall, 2010). Osłą starszej z tych dwóch koncepcji było założenie, iż wszystkie procesy wewnętrzne organizmu dążą do zachowania swego rodzaju równowagi, czy też stanu optymalnego. O ile czynniki zewnętrzne mogą powodować czasowe zachwiania, o

tylę istnieją wewnętrzne mechanizmy, które przywracają optymalny poziom stabilizacji (Schulkin, 2004). W koncepcji allostazy zmiane ulega cały sposób rozumienia relacji organizmu z jego otoczeniem. Odchodzi się bowiem od rozumienia dostosowania się do tego, co zewnętrzne poprzez nieustanne kompensowanie oddziaływań środowiska dzięki mechanizmom przywracania równowagi. W tym ujęciu uznaje się, że organizm odpowiada na zmiany w swoim otoczeniu poprzez dostosowywanie się do nich w taki sposób, by osiągać pewien poziom stabilizacji pozostając w wirze nieustannych zmian (McEwen, 2002). To co wcześniej uznawano za średnią, czy też optymalną wartość danej cechy lub zjawiska uznano w świetle nowej optyki za wartość najczęściej przyjmowaną, co może wynikać z różnego rodzaju przyczyn. U podłoża mogą leżeć warunki zewnętrzne najczęściej oddziałujące na organizm lub jego cechy wewnętrzne warunkujące funkcjonowanie całości. W tym ujęciu psychofizyczne funkcjonowanie człowieka nie będzie podlegało prawu powrotu do wartości „optymalnych” czy „prawidłowych”, które są niejako wyznaczone z góry. Będzie ono dopasowywać się do aktualnych i najczęściej występujących nacisków zewnętrznych i wewnętrznych tak, by umożliwić przetrwanie i dalsze funkcjonowanie (Schulkin, 2004). O ile więc początkową reakcją na wystąpienie stresora może być powrót do stanu sprzed jego pojawienia się (zachowanie homeostazy), to podczas jego długotrwałego oddziaływania lub częstego wznowiania się jego wpływu funkcjonowanie organizmu może zmienić się w sposób trwały, ponieważ nieustanne powroty do stanu wyjściowego mogą być zbyt kosztowne lub wręcz niemożliwe. Wówczas mówimy właśnie o przeciążeniu allostatycznym i włączeniu się allostatycznych mechanizmów przystosowawczych (De Kloet, Joëls, Holsboer, 2005).

### 1.3.1 Czynniki indywidualne: biologiczne

W odpowiedzi na czynnik stresowy organizm wydziela odpowiednie substancje, których zadaniem jest umożliwić mu poradzenie sobie z bieżącą sytuacją. Można więc zaobserwować różnice w zakresie wydzielanych hormonów, neurotransmiterów oraz neuropeptydów (Reich, Zautra, Hall, 2010). W sytuacji odczuwanego obciążenia następuje m. in. pobudzenie osi przysadka - podwzgórze i zostaje wydzielona kortykotropina (CRH), a następnie hormon adrenokortykotropowy (ACTH). W konsekwencji tego wzrasta ilość wydzielanego kortyzolu, którego odpowiednie nasycenie blokuje następnie dalszy wzrost wydzielania substancji odpowiedzialnych za jego uwolnienie. Jakkolwiek taka reakcja stanowi



naturalną odpowiedź na obciążenie może ona wpływać na rozwój i dalsze funkcjonowanie człowieka (Heim, Nemeroff, 2001). Gdy pojawia się ona z większą częstotliwością przez obszerniejszy okres życia niesie za sobą wzrost prawdopodobieństwa wystąpienia obserwowalnych, pozostających w ciele na dłuższy czas zmian, poprzez które organizm stara się przystosować do nowych warunków życia. Do tych skutków można zaliczyć nadciśnienie tętnicze, osteoporozę, insulinooporność, chorobę wieńcową i szereg innych zauważalnych przemian (Charney, 2004). Organizm poddaje się więc oddziaływaniu czynników zewnętrznych, na które nie ma wpływu. Wynikające z tego zmiany stanowią naturalną reakcję i są manifestacją mechanizmu allostazy, a więc dopasowania, nie zaś homeostazy, czyli powrotu do wartości wyjściowej. Długotrwałe podwyższony poziom kortykotropiny i kortyzolu wiąże się przy tym z wystąpieniem objawów depresji, a podwyższony poziom samej kortykotropiny z niższym wydzielaniem się kortyzolu koreluje z objawami zespołu stresu pourazowego (PTSD) (De Kloet, Joëls, Holsboer, 2005). Na tym poziomie funkcjonowania rezyliencja objawia się poprzez szybkie uruchamianie wydzielania substancji związanych z wyzwalaną reakcją w odpowiednim momencie oraz sprawnym wygaszaniu ich aktywności po zaprzestaniu oddziaływania czynnika (Charney, 2004).

Jak wykazują badania (Beszczyńska, 2007, Charney, 2003, 2004, McGaugh, 2004 za: Reich, Zautra, Hall, 2010), w reakcji na wyzwanie ważnym czynnikiem jest także aktywacja miejsca sinawego i wydzielanie noradrenaliny. W ich opracowaniach wskazano one, że ten obszar mózgu w sytuacji silnego obciążenia wznieca reakcję całej osi stresu: podwzgórze – przysadka – nadnercza (HPA, ang. *Hypothalamic – pituitary – adrenal axis*). Jego pobudzenie hamuje także odczuwanie takich potrzeb jak sen i jedzenie. Chroniczne zaś pobudzenie miejsca sinawego i wydzielania noradrenaliny wiąże się z obniżonym funkcjonowaniem kory przedczołowej. Wywołuje to zakłócenia w obszarze wyższych funkcji poznawczych i regulacji emocjonalnej. Wiąże się także z występowaniem chorób krążeniowo – naczyniowych. Możliwą konkluzją z tych danych jest stwierdzenie, że rezyliencja na poziomie neurobiologicznym wiąże się z niższym poziomem pobudzenia miejsca sinawego, a co za tym idzie słabszym pobudzeniem całej osi stresu i mniej intensywnym wydzielaniem noradrenaliny.

Innym ważnym elementem rozwoju prężności psychicznej na poziomie neurobiologicznym jest rozwój receptorów serotoniny (5 – HT) w niektórych częściach mózgu (Charney, 2004). W sytuacjach trudnych następuje wzrost wychwyty zwrotnego w

przestrzeniach synaptycznych. Obniża to czas pobudzenia systemu serotonergicznego. Wysoki poziom kortykotropiny w ważnych rozwojowo momentach życia może powodować niższy poziom aktywacji receptorów 5 – HT i wzmacniać mechanizm wychwytu zwrotnego. W efekcie może dojść do rozwoju większej podatności na odczuwanie niepokoju i lęku (Lanzenberger i in., 2007, Gross, Hen, 2004 za: Reich, Zautra, Hall, 2010).

Istnieją także doniesienia (Reich, Zautra, Hall, 2010), iż nadmierne pobudzenie mezokortykalnego szlaku dopaminowego w sytuacji obciążającej może wiązać się ze zwiększoną wrażliwością. Dzieje się tak zwłaszcza w sytuacji braku równowagi we wzbudzeniu mezokortykalnego i mezolimbicznego szlaku dopaminoergicznego. Niemniej jednak trudno jest określić specyficzną rolę tego odkrycia w budowaniu mechanizmów rezyliencji.

Niezwykle ważnym elementem neurobiologicznych podstaw prężności psychicznej jest z dużym prawdopodobieństwem neuropeptyd Y (Charney, 2004). Jego występowanie w takich obszarach mózgu, jak ciało migdałowe, hipokamp, podwzgórze i miejsce sinawe przeciwdziała skutkom zwiększonej podaży kortykotropiny. Powoduje to lepsze funkcjonowanie w sytuacjach dodatkowego obciążenia i zmniejszone ryzyko powstania psychopatologii np. zespołu stresu pourazowego (Reich, Zautra, Hall, 2010). Balans pomiędzy poziomem kortykotropiny i neuropeptydu Y wydaje się więc być istotny z punktu widzenia podstaw kształtowania się rezyliencji.

Kolejnym ważnym neuropeptydem biorącym udział w procesach radzenia sobie organizmu w sytuacjach trudnych jest galanina (Charney, 2004). Oddziałuje ona na struktury przodomózgowia i śródmózgowia, w tym na hipokamp, ciało migdałowe, podwzgórze i korę przedczołową. Jej uwolnienie w odpowiedzi na działanie układu noradrenergicznego może łagodzić lękotwórcze działanie noradrenaliny i wzmacniać odporność organizmu na stres.

Neurobiologiczne podstawy rezyliencji widoczne są także na wyższym pięttrze organizacji mózgu. Okazuje się, że aktywacja działania brzuszno – przyśrodkowej części kory przedczołowej oraz ciała migdałowatego może wpływać na pracę hipokampa i zapobiegać nadmiernej generalizacji reakcji emocjonalnej na bodźce niestanowiące zagrożenia. Taki nieadaptacyjny mechanizm ma natomiast miejsce w przypadku rozwoju zespołu stresu pourazowego (Yehuda, LeDoux, 2007). Zaktywizowanie struktur przeciwdziałających temu zjawisku może być więc czynnikiem ochronnym wspierającym rezylientną reakcję na zdarzenie potencjalnie traumatyczne.

Układ nagrody, a właściwie jego obniżone funkcjonowanie mogą, jak wykazują badania (Dillon i in., 2009), wiązać się z rozwojem psychopatologii w odpowiedzi na wystąpienie sytuacji trudnej. Okazuje się, że niska reaktywność na gratyfikację i obniżona aktywność lewego jądra podstawnego w mózgu leżąca u podłoża takiego mechanizmu wiążą się z mniej adaptacyjnymi reakcjami na pojawiające się przeciwności i częstszym rozwojem zaburzeń. Ponadto okazuje się (Reich, Zautra, Hall, 2010), że wyższy poziom pobudzenia przedniej części kory zakrętu obręczy pozytywnie korelował z wyższym poziomem optymizmu i częstszym odczuwaniem pozytywnych emocji.

Istotne znaczenie w rozwoju rezyliencji na poziomie neurobiologicznym ma także funkcjonowanie układu korowego (drogi górnej przetwarzania emocji) i układu limbicznego (dolnej drogi przetwarzania emocji) (LeDoux, 2003). O ile bowiem struktury podkorowe mózgu, jak ciało migdałowate i hipokamp są odpowiedzialne za szybką reakcję na bodziec oceniony jako zagrażający, o tyle część korowa mózgu, zwłaszcza płaty czołowe mają za zadanie regulować napięcie emocjonalne. Brak równowagi pomiędzy tymi dwoma systemami może wiązać się z mniej rezylientnym funkcjonowaniem jednostki (Reich, Zautra, Hall, 2010).

Okazuje się także, że w regulacji neurobiologicznej odpowiedzi układu nerwowego na sytuację trudną istotną rolę odgrywa oksytocyna. Jest to hormon peptydowy uwalniany okresowo w odpowiedzi na zachowania mające miejsce w bliskich relacjach społecznych. Jej wzrost można odnotować nawet w odpowiedzi na tak proste zachowania, jak częste trzymanie za rękę partnera. Jak pokazują jedne z nowszych badań naukowych, oksytocyna uwalnia się także w reakcji stresowej dotyczącej opieki i przyjaźni (McGonigal, 2016). Dotyczy to wydarzeń trudnych, w których otrzymujemy pomoc od innych lub sami im ją ofiarowujemy. Jej obecność w organizmie obniża reakcję stresową osi podwzgórze- przysadka- nadnercza i pozwala obniżyć negatywne dla organizmu skutki wysokiej reaktywności na czynniki obciążające (Reich, Zautra, Hall, 2010).

### 1.3.2 Czynniki indywidualne: afektywne i osobowościowe

Rezyliencja opisywana bywa także jako właściwość osobowości człowieka (Reich, Zautra, Hall, 2010). Odnosi się więc do wielu cech jednostki, których wskaźniki pozostają względnie stałe wraz z upływem czasu (Strelau, 2006). Pomimo licznych rozbieżności w ramach

różnych teorii osobowości, wymiar cechy wydaje się być względnie stały. I do tego aspektu wzmiankowanego konstruktu będzie odwoływać się opis rezyliencji jako elementu osobowościowego. Jednocześnie sama prężność będzie wchodziła w różnego typu interakcje z innymi właściwościami jednostki.

Rezyliencja jednostki ujawnia się głównie w dwóch wymiarach jej funkcjonowania (Reich, Zautra, Hall, 2010). Pierwszym z nich jest ten wymiar, w którym osobowość wchodzi we współpracę z wymiarem cielesnym i fizycznymi aspektami danej osoby. Drugim natomiast dynamika sił w interakcji z czynnikami środowiskowymi. Rezyliencja jednostki będzie także widoczna w sytuacjach przeciążenia odnoszących się do czterech obszarów relacji osoby z jej otoczeniem. Kluczem do tego rodzaju podziału jest struktura opisana przez Mayera (1995). Według tego autora osobowość ludzka istnieje po pierwsze w relacji do mózgu i ciała danej osoby, po drugie jej uwarunkowań i możliwości wynikających z miejsca zamieszkania w rozumieniu geograficznym lub społecznym, po trzecie możliwości finansowych, wydarzeń geopolitycznych itp., a także po czwarte aktualnie doświadczanych sytuacji oraz grup społecznych, w których funkcjonuje dany człowiek. W odwołaniu do właśnie takiego rodzaju relacji opisywane będą właściwości psychologiczne jednostki, które związane są z jej zdolnością do efektywnego funkcjonowania i zdrowego rozwoju pomimo doświadczanych trudności oraz do powrotu do tak rozumianego zdrowia po doświadczeniu traumatycznym.

Jednym z modeli opisujących rezyliencję w wymiarze osobowościowym jest dynamiczny model afektywny (ang. *dynamic model of affect*) (Reich, Zautra, Hall, 2010). Zakłada on, że pod wpływem negatywnego pobudzenia złożoność procesów przetwarzania informacji zostaje ograniczona, a większość zasobów jednostki ulokowana zostaje w działaniach na rzecz uwolnienia się spod działania czynnika obciążającego (Reich, Zautra, Davis, 2003). Wraz ze wzrostem deficytu w obrębie funkcjonowania procesów poznawczych następuje wzrost negatywnej korelacji pomiędzy występowaniem afektu negatywnego i pozytywnego. Jakkolwiek bowiem obydwie te zjawiska łączy dynamika poziomu pobudzenia jednostki, to pod wpływem silnego stresu i zawężenia poznawczego dostępność interpretacyjna doświadczanego afektu zostaje ograniczona do uczuć negatywnych. Ograniczony zostaje więc dostęp do doświadczania emocji pozytywnych. Zatem im większe pozostają zasoby jednostki w zakresie procesu przetwarzania informacji nawet w sytuacji trudnej, tym większa utrzymana zdolność do doświadczania emocji pozytywnych, które

stanowią swego rodzaju bufor i mogą mieć charakter czynnika chroniącego w rozwoju mechanizmów psychopatologii, zwłaszcza w odniesieniu do zaburzeń afektywnych.

Jak pokazują badania, wyższy wskaźnik rezyliencji mierzony Skalą Rezyliencji skonstruowaną przez Kremena i Blocka (1996) koresponduje z większą tendencją jednostki do angażowania się w wydarzenia oceniane przez nią jako pozytywne (Reich, Zautra, Hall, 2010). Ponadto osoby z tej grupy cechowała większa skłonność do „rozsmakowywania się” w przyjemnych doznaniach, a więc wyższy był wskaźnik doświadczania przyjemności i wpływu tych doznań na ogólny nastrój jednostki. Omawianą grupę cechowała także skłonność do dłuższego czasu doświadczania pozytywnych emocji wywołanych przyjemnym zdarzeniem.

Błasiak i Dybowska (2021) oraz Reich, Zautra i Hall (2010) podają natomiast, że istnieje wiele cech związanych z ludzką osobowością, które sprzyjają rezyliencji. Są to m. in. nakierowanie na cele i wartości, poczucie sensu życia, wysoka samoocena, poczucie wewnętrznej kontroli, inteligencja, sumienność, zdolność rozwiązywania problemów, kreatywność, realistyczna ocena własnych możliwości i ograniczeń, kompetencje komunikacyjne, zdolność budowania intymnych relacji, asertywność oraz androgyniczność jednostki, a więc modyfikowania swojego zachowania w zależności od sytuacji z wykorzystaniem repertuaru działań przypisywanych kulturowo płci własnej ale i innym. Występowanie wielu z tych cech koreluje ze sobą i często współwystępuje u tych samych osób, chociaż niektóre wydają się pozostawać ze sobą w sprzeczności (np. sumienność i kreatywność). Można więc z tego wnioskować, że to nie specyficzne czynniki osobowościowe ale ich kombinacja sprzyjają rozwojowi i występowaniu prężności psychicznej jako właściwości jednostki (Reich, Zautra, Hall, 2010).

Jedną z dróg poszukujących czynnika intrapersonalnego powiązanego z rezyliencją jest postulowanie psychologicznej uważności jako czynnika nadrzędnego, warunkującego rozwój prężności (Reich, Zautra, Hall, 2010). Cecha ta opisywana jest w literaturze jako zdolność osoby do wglądu w relacje pomiędzy jej myślami, uczuciami i działaniami (Conte, Ratto, Karasu, 1996). Wynikiem dostrzegania tych zależności ma być zrozumienie znaczeń i przyczyn własnych zachowań i doświadczeń. Wyniki badań prowadzonych w tym obszarze nie są jednak rozstrzygające i sugerują istnienie jedynie pośredniej zależności pomiędzy samą uważnością psychologiczną, a rezyliencją (Holstein, 2006).

Aktualny pozostaje jednak nurt, w którym badacze poszukują czynnika

osobowościowego powiązanego z prężnością psychiczną jednostki. Często obecne są w jego obrębie badania nad inteligencją personalną, którą Mayer (2008) określił jako zdolność do rozumowania i wnioskowania na temat własnej osobowości oraz wykorzystania wiedzy na jej temat w procesie konstruowania własnych myśli, planów i doświadczeń życiowych. W innej swojej pracy ten sam autor (Mayer, 2009) systematyzuje i rozszerza definicję inteligencji personalnej i określa ją jako zdolność do rozumowania na temat osobowości własnej i innych osób. Dzieli się więc ona na obszary obejmujące umiejętność pozyskiwania informacji istotnych z punktu widzenia rozumienia funkcjonowania osobowości swojej oraz cudzej, syntezy takich informacji w tworzeniu modeli własnych i cudzych procesów mentalnych, dokonywania wyborów w odniesieniu do takich informacji oraz usystematyzowania własnych celów, planów i życiorysu w odniesieniu do posiadanej wiedzy o funkcjonowaniu własnym i innych ludzi. Widoczne są tu pewne cechy wspólne z takimi teoriami, jak koncepcja mentalizacji (Papińska, 2021), teorii umysłu (Pluta, 2021), czy też kompetencji społecznych (Knopp, 2013) i emocjonalnych (Matczak, Martowska, 2011). Chociaż występują pomiędzy nimi różnice, czasem nawet dość znaczące, łączy je zainteresowanie sposobem budowania przez jednostkę zdolności do wchodzenia w efektywne i pożyteczne dla niej samej oraz dla innych relacje z otoczeniem społecznym, fizycznym i uwarunkowaniami biologicznymi, w tym z możliwościami i potrzebami własnego ciała. Produktywność tych powiązań oparta jest zaś na zrozumieniu siebie pod kątem fizycznym i psychicznym oraz na rozpoznaniu swojego środowiska społecznego. Umożliwia to radzenie sobie w sytuacjach trudnych oraz powrót do optymalnego funkcjonowania po doświadczeniu traumy. Zdolności wchodzenia w efektywne relacje z otoczeniem i adekwatnego odczytywania swoich uwarunkowań pozwalają bowiem na prawidłowe rozpoznanie sytuacji i dopasowanie własnego funkcjonowania do aktualnych możliwości i bieżących potrzeb oraz uwarunkowań środowiskowych.

Jak pokazują badania, cechami funkcjonowania jednostki, które istotnie korelują z rezyliencją są poczucie pewności siebie i własnej skuteczności (Van der Meer i in., 2018). Może to być szczególnie znaczące w kulturze zachodniej, w której niezależność i indywidualizm są wysoko cenione społecznie. Poczucie własnej skuteczności może wpływać na ocenianie pozytywnych dla jednostki rozwiązań sytuacji trudnych jako będących pod jej kontrolą i niezależnych od czynników losowych. Przekonanie o własnej skuteczności jest także jednym z istotnych czynników umożliwiających zachowanie poczucia bezpieczeństwa nawet w

sytuacjach trudnych (Marciniak, 2009).

Innym znaczącym elementem uznawanym przez badaczy rezyliencji takich, jak min. Miller (1995), jest umiejętność dobrego rozumienia siebie, własnych potrzeb, silnych i słabych stron. Umożliwia ona bowiem realistyczne ocenienie własnych sił i możliwości w obliczu przeciwności losu i wybrania najbardziej adekwatnej strategii uporania się z nimi. Aby taka kompetencja mogła się wykształcić potrzebna jest jednak motywacja do odkrywania własnych cech i doświadczeń oraz ich akceptacja (Reich, Zautra, Hall, 2010). Równocześnie osoby rezylienne są zaangażowane w planowanie swojej przyszłości i nastawione na wykorzystanie swoich możliwości w jej konstruowaniu (Miller, 1995). Często także takie jednostki znajdują w swoim życiu czas na aktywności społeczne, w których przyjmują role związane z braniem na siebie odpowiedzialności. Takie działania pozwalają na rozładowanie napięcia emocjonalnego i znalezienia oparcia w innych, a także wspierania pozostałych członków i chronieniu ich (Miller, 1995). Istnieją także doniesienia sugerujące, że rezylienne funkcjonowanie osoby będzie wiązało się z szeroko rozwiniętą zdolnością do samoregulacji emocjonalnej oraz kontroli impulsywnych zachowań, zwłaszcza powiązanych z występowaniem negatywnego afektu w jej bieżącym doświadczeniu (Reich, Zautra, Hall, 2010).

Inną interesującą koncepcją opisującą sposoby reagowania jednostki na trudności, czy też wyzwania jest koncepcja Carol Dweck (1988). Odnosi się ona do dwóch rodzajów postaw motywacyjnych. Pierwszą z nich jest nastawienie na trwałość, opierające się na założeniu o niezmienności posiadanych przez jednostkę cech. Założenie to obejmuje zarówno iloraz inteligencji, jak i inne zmienne, jak np. cechy osobowości (Rybicka, 2014). Okazuje się, że taka postawa uwidacznia się np. w sposobach komplementowania dziecka za uzyskane osiągnięcia poprzez używanie słów określających cechy osobowe, jak „jesteś zdolny/ genialny/ inteligentny/ wyjątkowy” (Rybicka 2014, s. 269). Często staje się to podłożem rozwoju specyficznego stylu funkcjonowania. Dziecko poddane takim oddziaływaniom rezygnuje z podejmowania się trudniejszych wyzwań z obawy przed porażką. Ta bowiem spowodowałaby na nie ryzyko niepowodzenia i pojawienia się w opisach osób oceniających określeń pejoratywnych, co mogłoby negatywnie wpłynąć na samoocenę dziecka. Potencjalna porażka wiązałaby się przy tym także z poczuciem bezradności (Dweck, Leggatt, 1988), a motywacja w tym wypadku ulokowana jest na zewnątrz jednostki (Kofta, Doliński, 2006). Drugą opisaną postawą jest natomiast nastawienie na rozwój. Stanowi ono rodzaj przekonania, że posiadane

przez siebie cechy można rozwijać. Pomimo zróżnicowania między jednostkami w odmiennych aspektach różnic indywidualnych oraz osobowościowych, każda osoba ma możliwość samodoskonalenia się przez wytrwale podejmowany wysiłek (Kofta, Doliński, 2006). Dzieci o takim nastawieniu często są poddawane oddziaływaniom dorosłych, w którym chwali się je za włożony wysiłek i starania, nie zaś za posiadane (lub nie) cechy (Rybicka, 2014). Są one zmotywowane wewnętrznie do podejmowania działań na rzecz poradzenia sobie z zaistniałą sytuacją (Kofta, Doliński 2006) i nie oceniają niepowodzenia, jako porażki własnej. Nadal bowiem skupiają się na nierozwiązanym problemie i sposobach uporania się z nim (Dweck, Leggatt, 1988).

Istotnymi cechami osób wysoko rezyliencyjnych może być także ich towarzyskość oraz związane z nią kompetencje społeczne (Junik, 2012). Te ostatnie rozwijają się poprzez obcowanie z innymi ludźmi (Martowska, 2012). Wrodzona tendencja do poszukiwania kontaktów może więc sprzyjać zwiększonemu treningowi społecznemu w warunkach naturalnych (Martowska, 2012). Pozwala to z kolei na rozwój kompetencji społecznych jednostki.

#### 1.4 Współoddziaływanie czynników wewnętrznych i zewnętrznych

Jak wskazują badania niektóre ze składowych rezyliencji mogą wynikać z odziedziczonego po przodkach garnituru genów (Reich, Zautra, Hall, 2010). Jednak w tej kwestii istnieje wiele czynników zarówno na poziomie genetycznym, jak i wpływu środowiskowego, które moderują wskaźnik dziedziczności. Z punktu widzenia współoddziaływania czynników zewnętrznych i wewnętrznych w rozwoju rezyliencji jednostki ciekawą, chociaż wciąż intensywnie rozwijaną jest dziedzina epigenetyki (Wierzbicki, 2004). Zjawisko metylacji grup histonowych może natomiast stanowić przykład bezpośredniego współoddziaływania tego, co dla jednostki wrodzone oraz oddziaływań środowiska zewnętrznego (Flores, Wolschin, Amdam, 2013).

Inną perspektywą jest ujęcie psychologiczne zjawiska prężności. Obecne są w nim zdecydowane postulaty niektórych badaczy na temat tego, że rezyliencja ujawnia się nie jako cecha, a jako odpowiedź na doświadczenie traumatyczne (Southwick i in., 2014). Jak definiuje ją Catherine Panter – Brick jest to „proces wykorzystania zasobów w celu utrzymania dobrostanu” (Southwick i in., 2014, s. 4). Oznacza to, że w sytuacji zetknięcia się przez



jednostkę ze znaczącymi przeciwnościami losu uruchamia ona swoje zasoby w celu poradzenia sobie. Jak wynika z wcześniejszej treści niniejszej pracy, w celu optymalnego sprostania wymaganiom i zachowania własnego zdrowia w pełnym rozumieniu tego stanu, potrzebna jest znajomość własnych zasobów oraz słabych stron oraz umiejętne wykorzystanie tej wiedzy. Sformułowanie „zasoby” natomiast nie zawęża obszaru badawczego do określonych cech lub kompetencji. W związku z tym pozostawiona zostaje pewna doza elastyczności w ich rozpoznawaniu w różnych kręgach kulturowych oraz w różnych rodzajach sytuacji. Okazuje się bowiem, że w kontekście psychologicznym niebagatelne znaczenie ma także ujęcie rozwojowe. Te same czynniki mogą bowiem przyjmować postać ochronną w jednym momencie życia, a w innym tracić swoją wspierającą dobrostan naturę (Southwick i in., 2014). Dziecko wchodząc w relację z rodzicami dąży do współtworzenia z nimi dobrych, wspierających i bliskich więzi. Jest to rodzaj relacji pomiędzy tym, co dzieje się w samej jednostce i jej otoczeniu. To dzięki niej dziecko może swobodnie rozwijać się, budować swoje zasoby takie, jak niezależność, status ekonomiczny i społeczny czy też sposób spędzania wolnego czasu (Błasiak, Dybowska, 2021). Potrzeba bliskich, wspierających relacji utrzymuje się w ciągu życia i nadal pełni funkcje ochronne oraz pomaga jednostce w rozwoju jej zasobów wraz z wiekiem relacja ta przybiera jednak inne formy. Jedną z nich jest przyjaźń, która opiera się na bardziej duchowym poczuciu wspólnoty (Southwick i in., 2014).

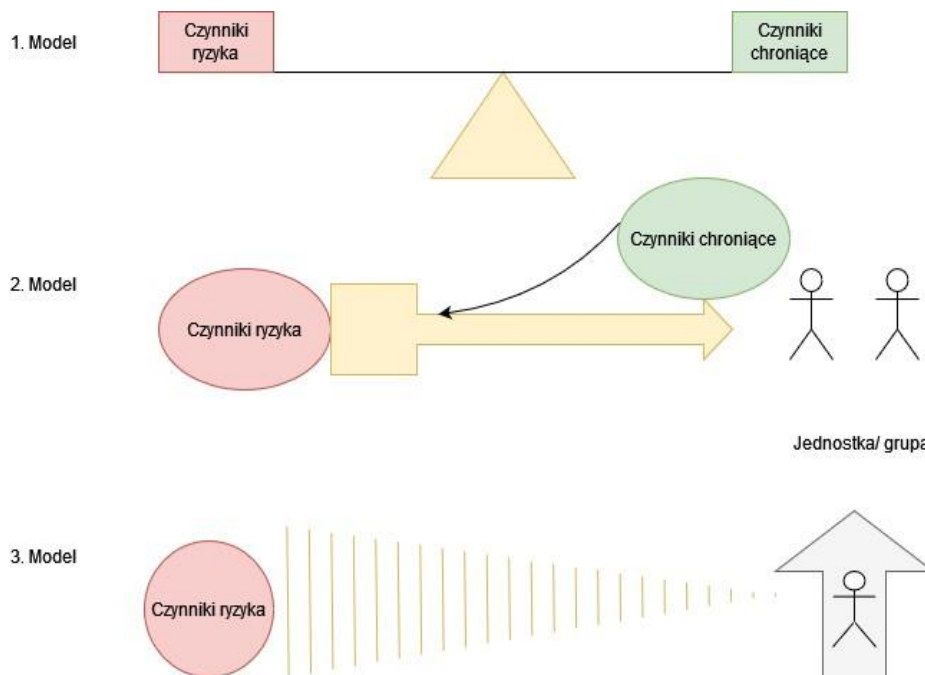
Jak wspomina Anna Masten (2014), także system motywacyjny może stanowić interesujący przykład rezylientnej relacji jednostki ze światem. Potrzeba osiągnięć i doświadczenie sukcesu stanowią podstawę do odczuwania satysfakcji i radości nawet u małych dzieci. Równocześnie pozwala ona na nabywanie nowych umiejętności. Dzięki temu człowiek potrafi rozwijać własne kompetencje i w bardziej adaptacyjny sposób przystosowywać się do wymagań swojego środowiska.

### 1.5 Współoddziaływanie czynników ryzyka i chroniących

Czynnikami ryzyka nazywa się wszelkie wydarzenia i zjawiska oddziałujące na jednostkę w sposób potencjalnie obciążający i mogący negatywnie wpłynąć na jej dobrostan (Junik, 2011). Jak wskazują autorzy: Reich, Zautra i Hall (2010), oddziaływanie czynników ryzyka w samym tylko dzieciństwie jest dość powszechnym zjawiskiem i dotyka około 74,4% populacji. Ich natężenie może przyczyniać się do rozwoju psychopatologii (tamże). Można przy tym wyróżnić

czynniki ryzyka o charakterze specyficznym- konkretnym dla danej osoby w danej sytuacji (np. brak poczucia winy w adekwatnym ku temu momencie) oraz niespecyficzne, które w ogólny sposób wiążą się ze zwiększoną podatnością na rozwój zaburzeń (np. deficyty uwagi, ubóstwo, częste konflikty w rodzinie, silnie obciążające zdarzenia życiowe, jak wojna czy powódź, duże natężenie przeciwności w codziennym życiu) (Borucka, Ostaszewski, 2008). Jak wspomniano jednak we wcześniejszych częściach niniejszej pracy, w historii rozwoju pojęcia rezyliencji pojawili się badacze, którzy zaobserwowali, że odpowiedzią na napotykaną w życiu trudności nie musi być rozwój psychopatologii. Pomimo licznych obciążeń jednostka jest bowiem w stanie zachować dobrostan i prawidłowo się rozwijać (Benard, 1993, Junik, 2011, Masten, Powell, 2003, Rutter, 1999, Werner, i in., 1968). Wówczas to pojawiło się pojęcie czynników chroniących, które dodano do istniejących wcześniej czynników ryzyka. Obecnie częstym ujęciem rezyliencji jest rozumienie jej jako procesu zachodzącego na przestrzeni pomiędzy tymi dwoma grupami wskaźników (Junik, 2011). Czynniki ochronne mogą być różnego pochodzenia. Mają one zarówno charakter wewnętrzny, jaki zewnętrzny wobec jednostki, podobnie jak czynniki ryzyka. Wyróżnić można czynniki ochronne o charakterze indywidualnym, rodzinnym i pozarodzinnym (Junik 2011). Wspierają one rozwój pozytywnej adaptacji, która może być określona jako „dobre przystosowanie mimo występujących zagrożeń i przeciwności losu” (Borucka, Ostaszewski, 2008). Mechanizmy powstawania tego zjawiska sklasyfikował Norman Garmezy (za: Borucka, Ostaszewski, 2008). Wyodrębnił on trzy modele opisujące relacje pomiędzy czynnikami ryzyka i chroniącymi. Pierwszy dotyczy równoważenia ryzyka. Zakłada się w nim, że wsparcie bezpośrednio wpływa na zachowanie jednostki i równoważy wpływ zagrożeń. Przykładem może być dziecko, które w swojej rodzinie nie odnajduje adaptacyjnych wzorców do naśladowania oraz wystarczającego wsparcia może uzyskać je od nauczycielek w szkole (Borucka, Ostaszewski, 2008). Drugi model: redukcji ryzyka odnosi się do sytuacji, w których pomiędzy obydwoma rodzajami czynników zachodzi interakcja i następuje redukcja negatywnego wpływu czynników ryzyka. Opisuje to przykład, w którym ryzyko palenia papierosów na skutek wpływu relacji rówieśniczych, może zostać osłabione poprzez odpowiednie wsparcie rodziców (Borucka, Ostaszewski, 2008). W ostatnim modelu: uodporniania na ryzyko zakłada się, że niewielki lub umiarkowany poziom ryzyka może mieć pozytywny wpływ na rozwój jednostki. Dzieje się to poprzez swego rodzaju przygotowywanie jej do sytuacji, w których będzie ona musiała poradzić sobie z dużo trudniejszymi wyzwaniami. Przy czym badacze zaznaczyli, że w tym ujęciu zarówno zbyt niski,

jak i zbyt wysoki poziom ryzyka może okazać się dla rozwoju jednostki niekorzystny. Tak na przykład zbyt duże wymagania rodzicielskie dotyczące nauki szkolnej mogą spowodować brak doświadczenia sukcesu i wzrost frustracji u dziecka. Zbyt małe natomiast wpłynąć mogą na obniżenie motywacji i zmniejszenie zaangażowania się jednostki w naukę oraz radzenie sobie z wyzwaniami. Opisane modele przedstawiono graficznie na Rys. 2.



**Rys. 2.** Trzy modele rezyliencji według N. Garmezy. Na podstawie: Borucka, Ostaszewskie 2008. Opracowanie: własne

Inny badacz, Michael Rutter (1987, za: Borucka, Ostaszewski, 2008), zaproponował odmienny rodzaj opisu modeli teoretycznych rezyliencji. Pierwszym z nich jest konstrukt opisujący redukcję wpływu ryzyka, który działa dwójako. Może on odnosić się do poznawczej oceny stopnia ryzyka, która odwołuje się będzie do wcześniejszych doświadczeń sytuacji trudnych. Jeśli osoba oceniła rezultaty swoich dawniejszych zmagania w obliczu obciążających ją okoliczności jako pozytywne, kolejne tego rodzaju sytuacje może odbierać jako mniej zagrożające. W tym wypadku wcześniejsze poradzenie sobie z trudnością będzie działać jak „szczepionka na stres”. Innym obliczem tego mechanizmu będzie obniżenie wymagań stawianych sobie w sytuacji trudnej przy jednoczesnym zapewnieniu odpowiedniego rodzaju

wsparcia. Rutter (1987, za: Borucka, Ostaszewski, 2008) opisuje to na przykładzie matek o niskich kompetencjach wychowawczych spowodowanych ich wzrastaniem w domu dziecka, które przy wychowaniu dziecka aktywnie korzystają z pomocy bardziej w tym obszarze zaradnych ojców swojego potomstwa. Drugim mechanizmem jest zmiana ekspozycji na działanie czynników ryzyka. Odnosi się ona do ograniczenia doświadczeń jednostki dotyczących sytuacji obciążających. Pomimo bowiem istnienia pewnych czynników ochronnych powiązanych bezpośrednio z funkcjonowaniem jednostki, taką funkcję mogą także spełniać zjawiska zewnętrzne wobec niej samej. Rodzina lub inne bliskie osoby z otoczenia mogą wpływać na ograniczenie funkcjonowania jednostki w środowisku społecznym, które przekazywałoby jej nieadaptacyjne wzorce funkcjonowania. Wspierający bliscy mogą także pomóc w zrozumieniu sytuacji obciążającej i zapobiec rozwojowi mechanizmów stanowiących potencjalne zagrożenie rozwoju psychopatologii np. nieadekwatnego poczucia winy lub odpowiedzialności w odniesieniu do zdarzeń, na które dana osoba nie ma rzeczywistego wpływu. Mogą także zachęcić i pomóc jednostce wchodzić w sytuacje społeczne i przyjmować role, które będą działały na korzyść rozwoju jej dobrostanu i zdrowia. Przerwanie łańcucha negatywnych zdarzeń także może w opisywanym koncepcie stanowić mechanizm rezyliencji. Następujące po sobie wydarzenia połączone w relacje przyczynowo – skutkowe mogą bowiem stanowić zarówno czynnik obciążający, jak i ochraniający. Przykładem tego rodzaju łańcucha może być powiązanie temperamentu dziecka lub innych wrodzonych cech z serią reakcji otoczenia, wywołujących w sposób sprzężenia zwrotnego określony wpływ na jednostkę. Gdy otaczający dziecko bliscy spotykają się z częstym płaczem lub krzykiem danej jednostki mogą reagować na te zachowania oznakami zniecierpliwienia lub złości. Zwrotnie istnieje możliwość wystąpienia np. oznak zaburzeń zachowania, podobnie jak jest to opisane w teorii Thomasa i Chess (Strelau, 2006). Innym przykładem jest sytuacja śmierci jednego z rodziców, co wpływa na zmiany w sposobie wychowywania dziecka przez drugą osobę. Wraz z przeżywaną żałobą we wszelkich jej wymiarach może to skutkować wystąpieniem niepożądanych, czy wręcz ryzykownych zachowań. Jednakowoż czułe i bliskie relacje pomiędzy dzieckiem i rodzicem, który pozostał mogą przerwać szereg negatywnych zdarzeń (Borucka, Ostaszewski, 2008). Ostatnim opisanym przez Ruttera mechanizmem jest wzmacnianie samooceny i poczucia skuteczności, które mogą pośredniczyć w uruchamianiu przez jednostkę dostępnych jej zasobów w obliczu sytuacji trudnej. Ich kształtowanie się zachodzi w wyniku bliskich i bezpiecznych relacji z osobami znaczącymi. Inne ich źródło to doświadczenie sukcesu w

radzeniu sobie z wyzwaniami.

## 1.6 Rezyliencja systemów społecznych

Jak wskazują Martin – Breen i Anderies (2011), rezyliencja jest zjawiskiem opisywanym w kontekście indywidualnym, ale także w ujęciach mniejszych i większych systemów społecznych czy organizacyjnych. Zjawisko to bywa także przedmiotem szczegółowych analiz procesów i zjawisk zachodzących w społeczeństwach opisywanych przez socjologów (Hempel, Lorenz, 2014). Dostępne są także opracowania dotyczące użycia tego konstrukt w organizacji państwa i porozumień międzypaństwowych (Stępka, 2021).

### 1.6.1 Rezyliencja w rodzinie

Rezyliencja bywa postrzegana nie jako cecha jednostki, a pewnej grupy społecznej czy szerszej społeczności (Reich, Zautra, Hall, 2010). Najmniejszą grupą społeczną, do której odwołują się badacze tego wymiaru omawianego zjawiska jest rodzina (Błasiak, Dybowska, 2021). Wysoki wskaźnik rezyliencji w tym wypadku odnosi się do rodzin, w których relacje opierają się na wsparciu i współpracy. Dzięki temu system rodzinny staje się bardziej odporny na działanie czynników ryzyka poprzez rozwój zasobów i możliwości. Tego rodzaju mechanizmy zmniejszają ryzyko rozpadu rodziny w sytuacji silnego obciążenia oraz zwiększają jej zdolności przystosowawcze. Po doświadczeniu trudnym taki system szybko odzyskuje zdolność adaptacji i jest zdolny do dokonywania zmian w swoim funkcjonowaniu, jeśli aktualna sytuacja tego wymaga (Błasiak, Dybowska, 2021).

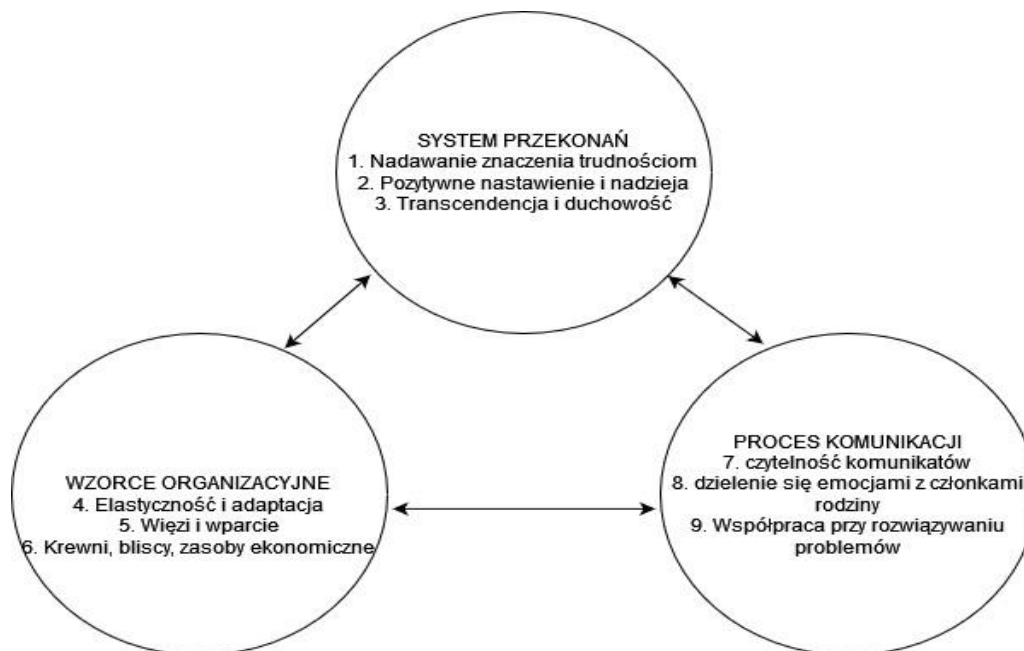
Badacze opisują funkcjonowanie rezyliencyjnej rodziny głównie posługując się dwoma modelami (Błasiak, Dybowska, 2021). Pierwszy z nich opisany przez Hamiltona i Marylin McCubbin jest dwufazowy i odnosi się do regulacji (ang. *adjustment*) jako fazy pierwszej oraz adaptacji (ang. *adaptation*) jako drugiej (Greeff, Van der Walt, 2010). Etap regulacji jest zależny od wielu elementów składających się na całość sytuacji, tzn. od rodzaju obciążenia oraz natężenia jego oddziaływania, podatności rodziny na zranienie, utrwalonych wzorców funkcjonowania rodziny, zasobów chroniących, sposobu oceny czynnika zagrażającego oraz rodzinnych strategii radzenia sobie i rozwiązywania problemów. Faza adaptacji obejmuje innego rodzaju elementy, w tym procesy składające się na rezyliencję i dostosowanie się

systemu do zmian. Wyodrębnia się tu 5 istotnych czynników. Pierwszym są wrażliwe, słabe punkty systemu np. życiowe przeciwności i zmiany ograniczające zdolności przystosowawcze. Drugi opisuje zasoby, w tym zarówno psychologiczne, rodzinne oraz społeczne, które mogą stanowić czynniki ochronne. Trzeci odwołuje się do sposobu oceny sytuacji, która nadaje sens zmianom w rodzinie i wspiera budowanie nowych wzorców, eliminowaniu starych oraz rozwijaniu i wykorzystywaniu zasobów. Wspiera ona także rozwój mechanizmów rozwiązywania problemów, radzenia sobie i adaptacji. Czwartym czynnikiem jest w opisywanym ujęciu wsparcie zarówno wewnątrz systemu rodzinnego, jak i poza nim. Ostatnim wyszczególnionym czynnikiem są mechanizmy obejmujące eliminację, modyfikację oraz ustanawianie wzorców funkcjonowania rodziny w celu utrzymania lub przywrócenia równowagi i dopasowania.

Druga koncepcja opisująca mechanizmy rządzące rezyliencją rodziny autorstwa Fromy Walsh (Błasiak, Dybowska, 2021), odchodzi od koncentracji na deficytach na rzecz wyzwania przy jednoczesnym założeniu, że każdy system rodzinny posiada potencjał i zasoby do poradzenia sobie z zagrożeniami oraz zdrowego rozwoju. Ponadto wartości i zasoby pozostają, zgodnie z myślą Walsh (2015), w interakcji ze sobą wzajemnie w wyniku czego podlegają wzmocnieniu. Istotne w tym ujęciu jest założenie, że doświadczanie kryzysów i długotrwałego stresu wpływa na rozwój efektywnych metod radzenia sobie. Zasoby rodzinne przyporządkowane zostały w tej koncepcji do trzech następujących obszarów: systemu przekonań, wzorców organizacyjnych uwzględniających różnego rodzaju sposoby radzenia sobie z trudnościami oraz procesów komunikacyjnych. Wewnątrz każdej z tych kategorii wyszczególniono odpowiednie trzy wymiary (Walsh, 2015). W odniesieniu do systemu przekonań pierwszym z nich jest nadawanie znaczeń trudnościom, które znacznie częściej oceniane są jako wspólne wyzwania, a ich rozwiązanie przewidywane jako pomyślne. Drugi natomiast odnosi się do pozytywnego nastawienia do świata zewnętrznego, któremu towarzyszy nadzieja, co wzmacnia motywację do wysiłku w radzeniu sobie z przeciwnościami. Ostatnią cechą odnoszącą się do systemu przekonań rodziny jest transcendencja i duchowość, które mogą się ujawniać w kontakcie z naturą, tworzeniu wspólnych rytuałów i świąt, poczucia wspólnoty czy praktyk kontemplacyjnych. Kolejny obszar wyszczególniony przez autorkę, a więc wzorce organizacyjne opiera się na wymiarach elastyczności i adaptacji, budowania więzi opartej na wsparciu i współpracy oraz zasobów społecznych i ekonomicznych rodziny. Warto wspomnieć w tym

miejscu, że elastyczność w ujęciu Walsh odnosi się do otwartości na zmiany oraz zdolności do reorganizacji. Łączy się to z procesami adaptacyjnymi w sytuacji trudnej. Uwzględnione tu wzajemne wsparcie obejmuje również różnice pomiędzy członkami rodziny, ich potrzeby, a także działania na rzecz naprawy krzywd wyrządzonych w relacjach wewnątrzrodzinnych. Zasoby społeczne, o których pisze Walsh odnoszą się przede wszystkim do osób spokrewnionych z jednostką rodzinną, a następnie do przyjaciół i znajomych. Wymiarami obszaru komunikacji rodzinnej jest używanie spójnych i zrozumiałych komunikatów, dzielenie się swoimi emocjami z pozostałymi członkami rodziny oraz podejmowanie współpracy w procesie rozwiązywania problemów doświadczanych przez wszystkich członków rodziny. Model Walsh został przedstawiony na Rys. 3.

Jak można zauważyć, pomimo różnic pomiędzy opisanymi modelami posiadają one wspólną oś. W jej obszar wchodzi relacje pomiędzy członkami rodziny jako mechanizm, a nie suma zdarzeń oraz szersze interakcje pomiędzy systemem rodzinnym, a jego otoczeniem społecznym i wzajemne oddziaływanie na siebie tych struktur. Opisane modele mają więc charakter dynamiczny, a opisane relacje stanowią elementy w szerszej całości, która jest jakościowa różna od sumy pojedynczych zdarzeń.



**Rys. 3.** Model rezyliencji rodziny według Fromy Walsh. Za: Walsh 2015, s. 19. Tłumaczenie: własne.

### 1.6.2 Rezyliencja w organizacji

Konstrukt rezyliencji jest także opisywany w sferze funkcjonowania organizacji takich, jak miejsca pracy (Reich, Zautra, Hall, 2010), czy instytucje publiczne (Wiśniewska i in., 2020) i państwowe (Stępka, 2021) oraz w ramach rozpoznawania kompetencji menedżerskich (Bugaj, Witek, 2022). W tym obszarze badawczym niektórzy badacze wskazują (Westley i in., 2002), że punktem wyjścia do rozważań nad funkcjonowaniem organizacji jest uznanie, że są to konstrukty społeczne opierające się na takich składowych, jak relacje władzy, autorytety, zasady i procedury. W wypadku opisywania rezyliencji organizacyjnej podobnie, jak w innych obszarach, uwzględnia się strukturę zasobów oraz zagrożeń, różnorodnie opisywanych w opracowaniach naukowych. Jednakowoż sama budowa takiej formacji społecznej nie jest uwarunkowana przyrodzonymi jej cechami, jak np. w wypadku jednostki i cech jej temperamentu. Zdolności związane z radzeniem sobie w warunkach trudnych muszą więc zostać wdrożone w strukturę organizacji i w praktykę jej funkcjonowania (Reich, Zautra, Hall, 2010). Jednym z przykładowych opracowań teoretycznych omawianego zagadnienia jest teoria Johna Horne'a (1997, za: Reich, Zautra, Hall, 2010). Uznawał on, że o rezyliencji organizacyjnej można mówić, gdy dana instytucja jest w stanie oprzeć się negatywnym wpływom dzięki rodzajom połączeń i kombinacji swoich elementów i zmianom zachodzącym wewnątrz nich w odpowiedzi na trudności. Dzięki takim zdolnościom struktura organizacji może przekształcać się w sposób adaptacyjny do aktualnych wymagań. Inni badacze rozumieli omawiane zagadnienie odwołując się w większym stopniu do zmiennych psychologicznych. Cynthia i Mark Lengnick- Hall oraz Tammy Beck (2011) upatrywali bowiem mechanizmów rezyliencji organizacyjnej w zasobach jednostek wchodzących w jej skład i w relacje pomiędzy tymi osobami. Zasoby poszczególnych ludzi nie sumują się tu jednak w sposób addytywny ale zostają przetransformowane poprzez filtr wzajemnych relacji i powiązań osobowych tworząc nową, organizacyjną jakość. Jak wskazuje Maciej Stępka (2021) różne koncepcje rezyliencji na poziomie państwowym i międzypaństwowym uwzględniające zarówno element wytrzymałości, jak i adaptacji zaczęły być wdrażane przez państwa i zrzeszenia międzynarodowe takie, jak UE i NATO wraz z początkiem XXI w. Są one uwzględniane zarówno na poziomie lokalnym, jak i centralnym, a bywają także rekomendowane krajom członkowskim przez organizacje międzypaństwowe.



### 1.6.3 Rezyliencja w społeczności

Określenie tego, czym jest rezyliencja społeczności rozpocząć należy od ustalenia czego lub kogo właściwie ma dotyczyć ten konstrukt. Okazuje się bowiem, że definicje tego rodzaju zbiorowości zmieniały się na przestrzeni rozwoju nauk społecznych. W dużym uproszczeniu wspólnym mianownikiem ich wszystkich jest powiązanie społeczności z obecnością interakcji pomiędzy ludźmi dzielącymi wspólny obszar zamieszkania, pracy, nauki lub innych sfer życia. Cechować zaś będzie je trwałość, istotność i pozytywne zabarwienie (Reich, Zautra, Hall, 2010). Do obszarów życia społeczności, które będą istotne w procesach radzenia sobie z zagrożeniami i wyzwaniami według Johna Reich'a, Alexa Zautry i Johna Stuarta Halla (2010) należy sześć domen, z których każda posiada własne wskaźniki wspierające rozwój rezyliencji w społeczności. Pierwszą z nich jest infrastruktura fizyczna miejsca, która obejmuje takie czynniki, jak dostępna finansowo zabudowa i system transportu, obecność parków i innych terenów zielonych, występowanie zasobów naturalnych oraz skutecznych sposobów adaptacji do zmian w środowisku czy też obecność równowagi środowiskowej. Druga to infrastruktura społeczna, a więc m. in. obecność miejsc spotkań członków społeczności i działalność organizacji ich zrzeszających, sieć wymiany informacji lokalnych oraz poziom zaufania do pozostałych osób współtworzących lokalne środowisko. Trzecim ważnym obszarem jest infrastruktura życia obywatelskiego. Jej przejawy to m. in. poziom zaangażowania członków społeczności w procesy polityczne, sposób organizacji lokalnego życia społecznego z uwzględnieniem metod podejmowania decyzji wspólnych, dużą liczebność lokalnych komitetów, rad i grup roboczych, a także rodzaje i zasady zarządzania przestrzenią wspólną. Czwartym wyodrębnionym obszarem życia społeczności jest infrastruktura ekonomiczna, która odnosi się m. in. do wskaźnika osób zatrudnionych, powstawaniu wysokopłatnych stanowisk pracy, niwelowaniu nierówności ekonomicznych oraz wskaźnika planowanego rozwoju biznesu lokalnego. Piątą domenę stanowi infrastruktura rozwoju edukacji i samorozwoju, a jej istotnymi elementami są dostęp do edukacji na przestrzeni całego życia w tym programów doszkalających lub zmieniających kwalifikacje, wysokie wskaźniki sukcesów edukacyjnych w tym rozwijanych zdolności, dostęp do różnych form wypoczynku oraz stosunek wydatków na rzecz edukacji i penalizacji. Ostatnim opisanym obszarem jest struktura związana z ochroną zdrowia i ogólnego dobrostanu członków społeczności, a jej przejawami są m. in. stosunek liczby ślubów do rozwodów, poziom zdrowia fizycznego, społecznego i psychicznego, średnia długość życia, a

także poziom zdrowia przychodzących na świat dzieci. Jest to tylko jeden z dostępnych w literaturze sposobów rozumienia rezyliencji społeczności jednak przedstawia on złożoność zjawiska i wielość wpływających nań czynników.

Innym podejściem do omawianego zjawiska jest koncepcja *empowermentu*. Sama nazwa konstruktu jest anglicyzmem i oznacza wzmocnienie, czy też upoważnienie, uwłasnowolnienie (Rosalska, 2006). Odnosi się do zjawiska partycypacji członków danej społeczności w jej życiu (Page, Czuba, 1999). Jest to przy tym mechanizm złożony i dynamiczny odnoszący się do relacji jednostki tak na poziomie interpersonalnym, jak i na w kontakcie z instytucjami i organizacjami (Brodsky, Cattaneo, 2013). Upodmiotowienie osoby w systemie zachodzi tutaj poprzez zwiększanie władzy i możliwości konkretnego człowieka i bazuje na poczuciu własnej skuteczności, wiedzy, kompetencjach oraz wspierających zasobach społeczności. Działania oparte na tych zasobach wzmocniane są trojako. Po pierwsze poprzez proces rozumienia całości mechanizmu, rozwoju własnej podmiotowości nawet przy czasowym nastawieniu na bardziej szczegółowy cel. Istotnym jest także przyjęcie odpowiedzialności za efekty własnych działań- upodmiotowienie bowiem nie może zostać wymuszone na kimś lub mu подарowane. Ostatnim znaczącym czynnikiem są osobiste cele, które będą dla jednostki oparte na sensie i wartościach powiązanych z empowermentem (Brodsky, Cattaneo, 2013).

## 1.7 Kontrowersje

Zjawiskiem podobnym, a czasem mylnym z rezyliencją jest odporność psychiczna (ang. *mental toughness*) (Strycharczyk, Clough 2020). Choć początki badań w tym obszarze miały miejsce w latach osiemdziesiątych XX w., to wiek XXI przyniósł wiele interesujących poszukiwań naukowych odnoszących się do tego zagadnienia. W skład odporności psychicznej wchodzi następujące elementy (model 4C): wyzwanie, zaangażowanie, kontrola oraz pewność siebie (Gerber i in. 2012). Pierwszy z wymienionych czynników odnosi się do postrzegania pojawiających się nowych, czy nietypowych sytuacji jako wyzwań. Taki wzorzec myślenia skłania ku wytwarzaniu zwiększonej motywacji do działania na rzecz poradzenia sobie z tym, co nas spotyka. Zaangażowanie natomiast określa poziom wytrwałości w zdążaniu do realizacji zadania lub celu. Czynnikiem kontroli odwołuje się do przekonania, że to od nas samych zależy to, czy odniesiemy sukces, a zachęty czy potwierdzenia ze strony innych osób nie są dla nich

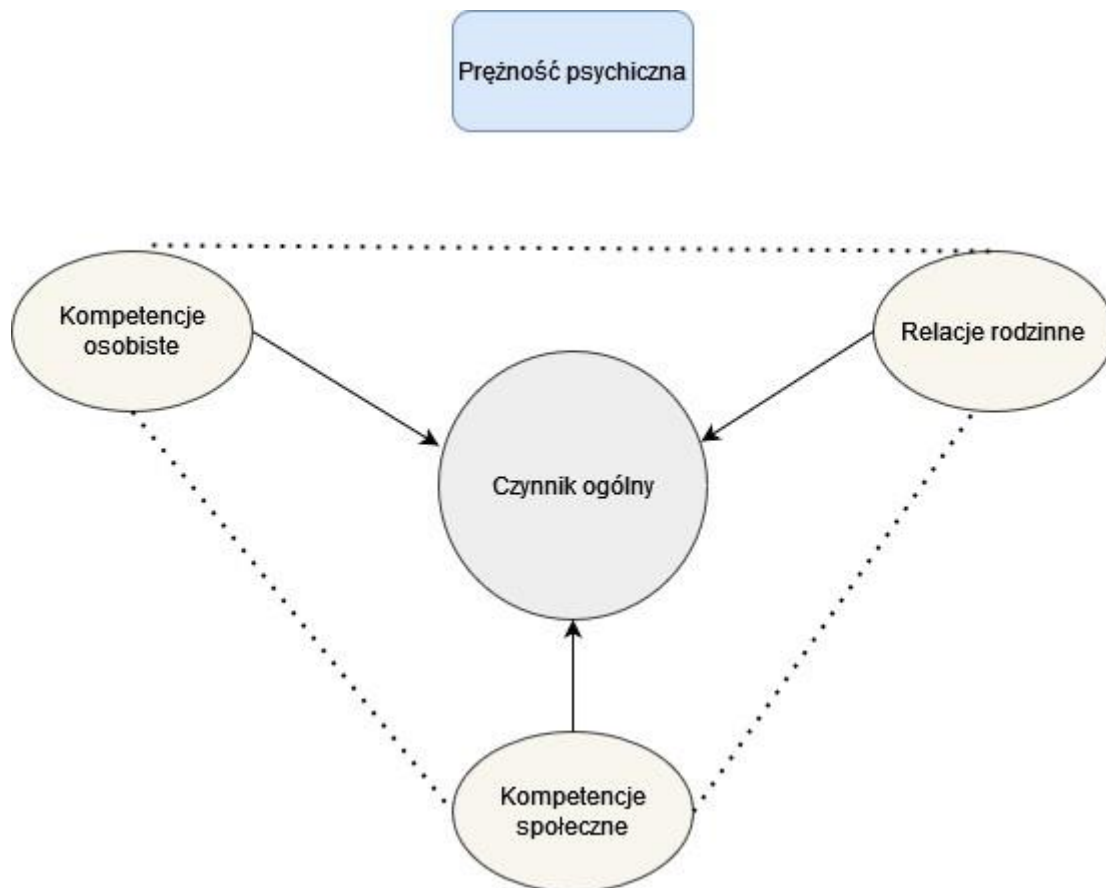
konieczne w dążeniu do realizacji wyznaczonego celu. Jednocześnie wiąże się też z kontrolą emocji oraz zwiększeniem pewności siebie w relacjach interpersonalnych. Ostatni element odporności, a więc pewność siebie koncentruje się na przekonaniach na temat własnych możliwości w realizacji zadań, nawet jeśli stopień ich trudności jest bardzo wysoki (Strycharczyk, Clough 2020). Jak można zauważyć opisany model wykazuje pewne podobieństwo do teorii rezyliencji, jednak pomimo tego stanowi oddzielny konstrukt. Nie jest to bowiem model dynamiczny, nie bazuje także na zasobach jednostki. Nie zawiera także elementów czynników ryzyka ani nie tłumaczy sposobu zachowania dobrostanu i zdrowego rozwoju w sytuacjach dużego obciążenia.

Jak można zauważyć na podstawie treści niniejszego rozdziału rezyliencja jest zjawiskiem niezwykle rozbudowanym. Dotyczy wielu aspektów życia i funkcjonowania ludzkiego. W odniesieniu do każdego z nich powstała liczna grupa opracowań i teorii. Już same te spostrzeżenia mogą nasunąć pytania o to, czy w każdym z tych wątków mamy do czynienia z tym samym zjawiskiem. Czy jest to jedna zmienna, czy też jest ich wiele w tak licznych ujęciach i opisach? Jak zoperacjonalizować zmienną rezyliencji? Trudności z definicją tego zjawiska mogą także wiązać się z olbrzymią liczbą potencjalnych czynników ryzyka i chroniących oraz jeszcze szerszym zakresem ich wzajemnych powiązań i oddziaływań. Podobne wątpliwości można napotkać w pracach Julie Pooley i Lynne Cohen (2010) oraz Laurie McCubbin (2001). Co ciekawe wszystkie wymienione autorki doszły do wniosku, że pomimo istniejących kontrowersji zbiór teorii rezyliencji niezależnie od obszaru badawczego i dyscypliny łączy po pierwsze poszukiwanie i opisywanie zasobów i czynników ochraniających, po drugie odniesienie ich do funkcjonowania podczas wystąpienia i po zakończeniu oddziaływania sytuacji kryzysowej lub długotrwale obciążającej oraz po trzecie wyszczególnienie czynników ryzyka. Tworzy to według wymienionych badaczek podstawy do uznania, że prężność stanowi spójny konstrukt, pomimo stopnia jego skomplikowania i wielości owiązań z innymi czynnikami.

## 1.8 Czynniki wynikające z narzędzia

Dla niniejszej pracy szczególnie istotna jest koncepcja prężności psychicznej użyta przez Krzysztofa Gąsiora, Jana Chodkiewicza i Wojciecha Cechowskiego (2016), a skonstruowana przez Joan Haase (2004). Jest to model trójczynnikiowy, w którym wyróżnia się wymiar

indywidualny, rodzinny i społeczny. Procesy związane z ich rozwojem zachodzą przez całe życie jednostki. Jednocześnie elementy opisane na trzech głównych wymiarach wchodzą ze sobą w nieustanne interakcje. I tak jednostka rodzi się z pewnym potencjałem, który może rozwijać dzięki oparciu, jakie ma w swoim środowisku rodzinnym. Ono zaś zwrótnie reaguje na jej poczynania i potencjalnie wzmacnia adaptacyjny aspekt jej funkcjonowania, samodzielność i otwartość na doświadczenie oraz nawiązywanie nowych kontaktów. To zaś ułatwia nawiązywanie zdrowych relacji społecznych poza systemem rodzinnym. One także mogą wpływać pozytywnie na rozwój indywidualnych cech jednostki i jej zdolność do radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych (Cechowski, Chodkiewicz, Gąsior, 2016). Graficzny model wynikających z narzędzia czynników prężności psychicznej przedstawia Rys. 4.



**Rys. 4.** Prężność psychiczna i jej komponenty według modelu Cechowskiego, Chodkiewicza i Gąsiora (2016). Opracowanie: własne.

W wymiarze indywidualnym autorzy zwrócili uwagę na szczególnie istotne komponenty takie, jak umiejętność wyznaczania jasnych celów i wyzwań życiowych, w tym celu głównego o charakterze nadrzędnym, uznanie wartości i sensowności swojego życia, działanie według wyznaczonego planu i przyjmowanie na siebie odpowiedzialności, posiadanie wiary we własne umiejętności i optymistyczna ocena przyszłych wydarzeń. Domena kompetencji związanych z rodziną zawiera w sobie takie elementy, jak przyjemność płynąca z kontaktów rodzinnych, bycie ważnym dla pozostałych jej członków i uznawanie ich wartości we własnym życiu, kultywowanie bliskich więzi wewnątrz systemu rodzinnego oraz umiejętność rozwiązywania pojawiających się konfliktów, a także wzajemne dzielenie się wsparciem. Trzecią dymensją uwzględnioną w omawianej koncepcji jest wymiar społeczny odnoszący się do łatwości nawiązywania nowych relacji, także bliskich, posiadania licznych znajomych i łatwego przystosowywania się do funkcjonowania w nieznanym otoczeniu społecznym, łatwości proszenia innych o wsparcie i zjednywania ich sobie. Koncepcja Cechowskiego, Chodkiewicza i Gąsiora (2016) jest więc dość szeroka i uwzględnia procesualny charakter prężności. Jednocześnie jednak pozwala ona na stworzenie modelu łatwego do implementacji w praktyce badawczej.

## Rozdział 2. Elastyczność psychologiczna – koncepcja teoretyczna i dane empiryczne

Elastyczność psychologiczna jest konstruktem stanowiącym centralne ogniwo zaplecza teoretycznego Terapii Akceptacji i Zaangażowania (ang. *Acceptance and Commitment Therapy* – ACT) (Harris, 2019). Koncepcja ta wywodzi się z nurtu powstałego w latach dwudziestych XX w., chociaż pierwszym podręcznikiem do tego podejścia była książka wydana w 1999 r. autorstwa Steven C. Hayes, Kirka D. Strosahla i Kelly'ego G. Willsona o tytule „*Acceptance and commitment therapy: an experiential approach to behavior change*”. Opisywana teoria odnosi się do funkcji pełnionej w ludzkim życiu przez język. Zarazem zawiera założenie, że wpływ ten może stać się elementem świadomego oglądu własnego funkcjonowania, nie zaś procesem przebiegającym niejako w tle. W jej ramach uznaje się też, że takie podejście może okazać się bardzo pomocne w procesie zdrowego rozwoju na przestrzeni życia (Hayes i in., 2004). Jest to koncept wykorzystywany w pracy klinicznej, ale nie tylko (Hayes, Strosahl, Wilson 2013). Znajduje on bowiem zastosowanie także w różnego rodzaju działaniach profilaktycznych, w tym w pracy nad poprawą jakości życia, przeciwdziałaniu procesom stygmatyzacji czy też wypalenia zawodowego (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Coraz bardziej popularny staje się także coaching akceptacji i zaangażowania (ang. *Acceptance and Commitment Coaching* – ACC). Jest on oparty bezpośrednio na ramach teoretycznych ACT, jednak jego zadaniem jest wspierać rozwój i dobrostan jednostki, a więc działać w obszarze zdrowia, nie zaś leczenia psychopatologii, jak w przypadku terapii (Hill, Olivier, 2018). Niezależnie jednak od zakresu działań w centrum koncepcji ACT i ACC zawsze pozostaje elastyczność psychologiczna oraz jej przeciwieństwo, czyli unikanie doświadczenia. W tym ujęciu uznaje się, że cierpienie jest nieodłącznym elementem treści ludzkich doświadczeń (Harris, 2019). Nie można go wyeliminować, a jedynie nadać mu subiektywny sens i znaczenie. W zdrowym funkcjonowaniu staje ono na drodze jednostki dążącej do życia w zgodzie z wybranymi wartościami i realizującej powiązane z nimi cele, gdyż jest związane z wynikającymi z obranego kierunku wyzwaniem, trudnościami i niepowodzeniami, czy też z rezygnacją z realizacji jednych znaczących dążeń na rzecz innych (Harris, 2019). Oddalanie się natomiast od zdrowia i dobrostanu bazuje na unikaniu doświadczenia bólu i cierpienia jako głównej motywacji osoby. Ucieczka od

nieprzyjemnych emocji, myśli, wspomnień i innych stanów wewnętrznych może wydawać się bardzo pociągająca, ponieważ nierzadko przynosi chwilowe ukojenie (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Czasem także bywa przydatną strategią w sytuacji osiągnięcia dobrostanu, jeśli jest wybierana w sposób świadomy i przy akceptacji konsekwencji takiego działania. Jeśli staje się zautomatyzowanym, głównym sposobem radzenia sobie w sytuacji trudnej uniemożliwia jednak realizację wartości. Celem nadrzędnym staje się wówczas kontrolowanie własnych doświadczeń, co paradoksalnie wzmacnia cierpienie poprzez niemożność realizacji tego, co nadaje życiu sens (Harris, 2019). Taka strategia przynosi także jeszcze jeden, niekorzystny dla rozwoju jednostki efekt. Unikanie doświadczenia nie jest możliwe w sposób wybiórczy. Jeśli staramy się nie czuć nieprzyjemnych emocji, możemy łatwo pozbawić się także doświadczeń emocji pozytywnych (Harris, 2019, Williams, Penman, 2011). W ten sposób nietrudno o rozwój mechanizmów psychopatologicznych, ponieważ drogowskazy, jakimi są nasze emocje przestają być przez jednostkę dostrzegane (Doliński, 2006). Wysoki poziom elastyczności umożliwia świadome i dobrowolne podejmowanie decyzji dotyczących swojego życia przy akceptacji wszelkich tego konsekwencji, także tych związanych z trudami i bólem. Kontrola własnych doświadczeń staje się zbędna (Baran, Hyla, Kleszcz, 2019). W zamian następuje akceptacja tego, co zapełnia aktualną treść przeżyć, z równoczesnym przyjęciem faktu, że myśli, emocje czy wspomnienia są tym, czym są w swojej istocie – zachowaniami umysłu, nie zaś jedyną słuszną oceną rzeczywistości (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Dzięki takim osiągnięciom człowiek może nie tylko poznać treść myśli i uczuć, ale także obserwować i rozumieć przebieg tych czynności (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Warto także dodać, że opisywane podejście jest w pewien sposób anozologiczne (pozbawione konotacji z podziałem nozologicznym, a co za tym idzie z rodzajem myślenia opieranym na takiej klasyfikacji) ze względu na odnoszenie się do dynamiki funkcjonowania danej jednostki w danych okolicznościach, a nie oceny samej treści działania (Kleszcz i in., 2018) oraz na to, że liczba występujących objawów nie determinuje poczucia dobrostanu u jednostki (Harris, 2019). Twórcy ACT sceptycznie podchodzą także do nozologicznych klasyfikacji diagnostyki psychiatrycznej (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Omawiane podejście zakłada, że nawet jeśli jednostka funkcjonuje w sposób nieadaptacyjny nie oznacza to, że wymaga ona „naprawienia” (Harris, 2019). Wyuczone bowiem reakcje, także te emocjonalne i kognitywne, są wynikiem przeszłych doświadczeń. Ich nabycie i automatyzacja nastąpiły w warunkach, które spowodowały takie zachowania i nie było w tym niczego nieracjonalnego (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013, Harris, 2019, Zettle, Hayes,

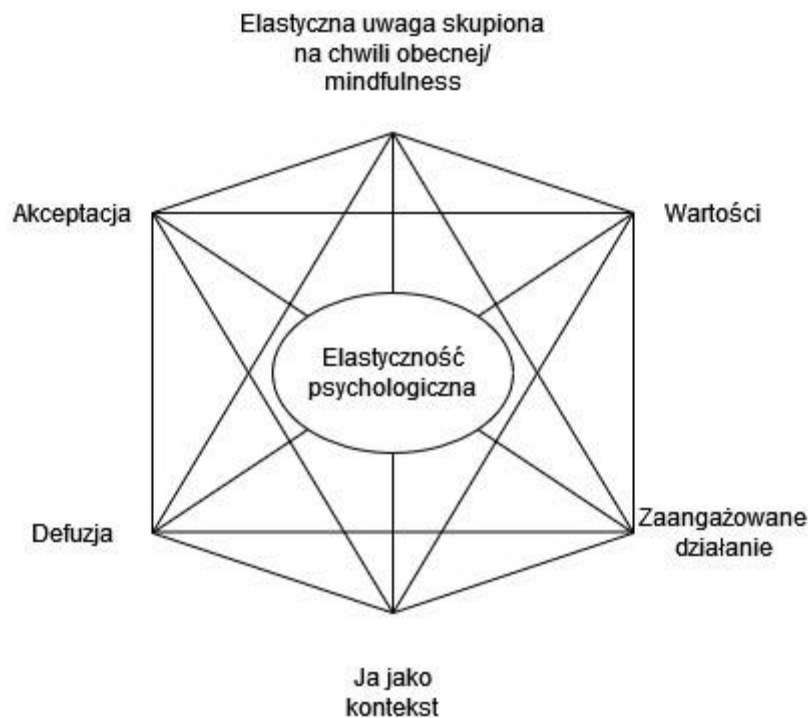
Barnes- Holmes, Biglan, 2016). Utrzymywanie się natomiast niechcianych elementów funkcjonowania jest naturalną konsekwencją sposobu funkcjonowania ludzkiego umysłu (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Sposobem osiągnięcia zdrowia nie jest więc „naprawa”, a zrozumienie i uświadomienie sobie tego, co wpłynęło na obecny stan rzeczy (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013, Harris, 2019). Powyższy opis wskazuje także na jeszcze jedną z cech teorii akceptacji i zaangażowania. Bywa ona odnoszona do „radykałnego behawioryzmu” ze względu na to, że w jej obrębie uznaje się, że wszelkie zachowania, także te wewnętrzne, podlegają zasadom warunkowania i uczenia się na zasadach automatyzacji (Ostaszewski, Malicki, 2013). Dotyczy to także bardziej rozwiniętych form życia umysłowego, chociaż jak przekonamy się w dalszej części rozdziału w niniejszej koncepcji jest to bardziej rozbudowane teoretycznie zagadnienie. Jednakowoż sposobem na ponowne urefleksyjnienie zachowań umysłowych jest ich świadoma rejestracja i zrozumienie związku przyczynowo – skutkowego poprzedzającego ich powstanie (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013).

## 2.1 Model sześcioczynnikowy elastyczności psychologicznej

Celem oddziaływań ACT jest zwiększenie elastyczności psychologicznej odbiorców, by mogli wieść życie bogate, pełne i znaczące. Jak można zauważyć, teoria ACT opiera się na subiektywnej ocenie wartości i dokonywanych względem nich wyborów jednostki. Składa się na nią sześć podstawowych elementów, a wszystkie one są ze sobą wzajemnie powiązane. Są nimi: uważność, wartości, zaangażowane działanie, ja jako kontekst, defuzja poznawcza i akceptacja (Harris, 2019). Łączą się one w figurę nazwaną heksafleksem (ang. *hexaflex*), którego nazwa wywodzi się od angielskich słów *hexagon*, które oznacza sześciokąt oraz *flexibility*, a więc elastyczność. Nazwa ta początkowo nadana żartobliwie, pozostała stałym elementem zaplecza teoretycznego ACT (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Graficzne przedstawienie opisywanego modelu przedstawiono na Rys. 5. Przeciwnością elastyczności psychologicznej jest konstrukt nazwany unikaniem doświadczenia. Opiera się ono na tym samym sześcioczynnikowym modelu jednak poszczególne elementy przyjmują wówczas nieadaptacyjne formy. Oznacza to, że w teorii ACT za przyczynę powstania patologii uznaje się brak elastyczności psychologicznej, brak elastycznej uwagi, brak świadomości własnych wartości, bierność, impulsywność i uporczywe unikanie, przywiązanie do skonceptualizowanego ja, fuzja poznawcza oraz unikanie doświadczenia jako element braku



akceptacji.



**Rys. 5.** Sześcioczynnikowy model elastyczności psychologicznej. Za: Hayes, Strosahl, Wilson 2013, s. 96.

Defuzja poznawcza to składowa elastyczności psychologicznej pozwalająca na dostrzeżenie wytworów własnego umysłu jako to, czym naprawdę one są, a więc zachowaniami umysłowymi, czy też zbiorem słów powstałych w umyśle (Harris, 2019). Język i poznanie zajmują naczelne miejsce w modelu elastyczności psychologicznej (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013), a omawiany czynnik bezpośrednio odnosi się do tych aspektów. Dzięki zdolności defuzji człowiek nie utożsamia się ze swoimi myślami i emocjami. Nie stanowią one dla niego jedynego możliwego opisu rzeczywistości. Nie określają świata i samej jednostki w sposób niepodważalny i bezkrytyczny. Wynikają one z pracy umysłu jednostki i to jego cechami są uwarunkowane. Są one wytworem umysłu, który nie jest organem fizycznym ludzkiego ciała, a raczej funkcją mózgu. Werbalizowanie jest sposobem ludzi na wchodzenie w interakcję ze światem oraz z innymi osobami (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013), a język i rozumowanie są nierozzerwalnie ze sobą powiązane, co zostanie opisane w dalszej części niniejszej pracy. Gdy utrwalone schematy reagowania, także myślowego, zaczynają dominować i przyjmują główną

pozycję w procesie oceny siebie mówimy o fuzji poznawczej. Wówczas stają się one niejako naturalną reakcją na różnego typu sytuacje i same nie podlegają krytycznemu osądowi. Następuje „zlewanie się” z myślą i powiązaną z nią emocją i traktowanie jej jako faktycznego stanu rzeczy. Bieżące doświadczenie schodzi natomiast na dalszy plan i może pozostać niezauważone. Jakkolwiek jest to mechanizm nierzadko bardzo przydatny (np. przy reakcji obserwacji otoczenia w odpowiedzi na usłyszany okrzyk „Uwaga!” lub podczas wypełniania dokumentów), jeżeli staje się jedynym dostępnym sposobem działania ogranicza to elastyczny dobór zachowań (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Z ewolucyjnego punktu widzenia szybka i zautomatyzowana reakcja mogła okazywać się kluczowa dla przetrwania, a zwerbalizowany sposób ostrzegania, wpływania na innych i rozwiązywania problemów okazał się strategią skuteczną dla gatunku. Istotą defuzji poznawczej jest natomiast uświadomienie sobie tego faktu, co umożliwia zdystansowanie się od treści swojego doświadczenia i oddzielenie słowa, czy też wyobrażenia od realnego doświadczenia i od siebie jako skonceptualizowanej całości (moje myśli, to nie ja) (Błaszczuk, 2022, Harris, 2019). Rozwój języka nie zawsze jest bowiem jedyną drogą do samorealizacji, rozwoju wrażliwości estetycznej, czy też osiągnięcia osobistego poczucia szczęścia (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Rzeczywistość w ujęciu ACT nie poddaje się bezpośredniemu poznaniu, a jej ogląd jest zawsze subiektywny. Szerzej zostanie to jednak opisane w części niniejszej pracy dotyczącej funkcjonalnego kontekstualizmu. Ćwiczeniem ukazującym czym jest fuzja i defuzja może być powtarzanie słowa mleko. Najpierw należy wyobrazić sobie mleko, jego kolor, zapach, temperaturę i inne właściwości. Następnie powtarza się na głos bardzo szybko w czasie około 30 sekund. Szybko powtarzany wyraz przestaje wiązać się z przedmiotem, którego dotyczy i staje się jedynie zbiorem dźwięków. W ten sposób słowo w percepcji jednostki staje się tym, czym jest: zbitką samogłosek i spółgłosek, nie zaś przedmiotem, który określa (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013).

Akceptacja w ujęciu ACT oznacza przyjmowanie swoich doświadczeń takimi, jakimi są. Jest to termin zbliżony do wielu funkcjonujących już w różnych nurtach terapeutycznych takich, jak terapia poznawczo behawioralna (Foa, Steketee, Young, 1984), terapia skoncentrowana na kliencie (Rogers, 1962), terapia Gestalt (Yontef, Simkin, 1989), terapia poznawcza oparta na uważności (Segal, Williams, Teasdale, 2009), terapia skoncentrowana na samowspółczuciu (Welford, 2013), czy też psychologia egzystencjalna (Wang, 2011). Jednostka funkcjonująca w sposób służący jej dobrostanowi nie stawia sobie za cel główny ucieczkę od swoich

doświadczeń, uniknięcie ich. Nie stara się im zaprzeczać, czy też próbować je zmieniać. Jeśli już zaistniały, może je dostrzec i przyjąć. Zrobić dla nich miejsce nawet, jeśli są bolesne. Zniesiona zostaje konieczność siłowania się z treścią swojego doświadczenia lub ucieczki przed nim (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Równocześnie jednak zgoda na ich istnienie nie jest równoznaczna z pragnieniem ich odczuwania lub polubieniem swojego cierpienia. Istotą jest jego przyjęcie w sytuacji, w której już zaistniało (Harris, 2019). Wybór zachowania nie musi więc być podyktowany chęcią uniknięcia przykrości. Może zawierać w sobie komponent nieprzyjemnych doznań, które nierozdzielnie związane są z dążeniem do ustanowionych celów. Zawsze jednak pozostawiona jest dostępność podjęcia go w sposób świadomy. Można więc czuć lęk związany z wystąpieniami publicznymi i akceptując jego obecność wygłosić publiczny wykład (Hayes, Smith, 2021). Warto przy tym zauważyć, że nasilony w obecnych czasach kontakt z przekazem medialnym wzmacnia ilość docierających do odbiorców informacji o zdarzeniach budzących przerażenie, a równocześnie promuje różnego rodzaju sposoby na uciekanie od tych doświadczeń poprzez kupowanie nowych rzeczy, korzystanie ze środków farmaceutycznych, alkoholu, uciekanie w szybkie i intensywne rozrywki oraz innego rodzaju zachowania eskapistyczne (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Jednym z wielu sposobów rozszerzania własnej zdolności do świadomej akceptacji jest wizualizacja własnego bolesnego doświadczenia jako kogoś potrzebującego opieki i wyobrażenie sobie przytulania, czy też kołysania tej osoby (Harris, 2019).

Uważność (ang. *mindfulness*) stanowi umiejętność bycia „tu i teraz”. Jest to nieoceniający sposób doświadczania treści własnej świadomości, na którą mogą składać się zarówno zachowania własne umysłu, jak myśli, czy emocje oraz sposób doświadczania swojego ciała jak i otoczenia, w którym się aktualnie przebywa (Williams, Penman, 2011). Uważność zawiera w sobie elementy nieosądzającej ciekawości wobec tego, co napotykamy obserwując własne doświadczenia. Pozwala to zaobserwować i poznać rozpoznane treści bez ich wartościowania, które mogłyby wywołać chęć wycofania się z tego procesu, czy też wręcz ucieczki od tego, co aktualnie się przeżywa (Kabat – Zinn, 2013). Odnosi się ona do kontaktu z chwilą obecną, co odzwierciedla sposób werbalizowania przez ludzi swojego doświadczenia. Nie można bowiem być „kiedy indziej”, niż „teraz”. Psychologicznie jednak można zająć się aktywnościami umysłowymi tak bardzo, że aktualnie docierające bodźce przestają być rejestrowane przez świadomość (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Kontakt z bieżącą chwilą

odwołuje się do tego, co czujemy lub do obserwowania własnych myśli. Nie jest oceniający ani wartościujący. Warto przy tym zauważyć, że próba nazwania doświadczenia lub poszukiwania jego przyczyn odwołuje się do sfery werbalnej, która z kolei połączona jest z przeszłością zarówno poprzez historyczne zdarzenia, które ją ukształtowały, jak i doszukiwanie się podłoża obecnych zdarzeń w tym, co minione. Jak można więc zauważyć powoduje to oderwanie się od bycia „tu i teraz”, na rzecz „tam i wtedy”. Praktyka uważności jest opisana w wielu opracowaniach (Kabat – Zinn, 2013, Williams, Penman, 2011) i może obejmować zarówno pojedyncze ćwiczenia, jak i całe programy, zwykle ośmiotygodniowe, pomagające rozwinąć ten sposób bycia i umiejętności z nim związane. Jednymi z najczęściej przytaczanych ćwiczeń związanych z byciem tu i teraz są uważne oddychanie, skanowanie ciała oraz uważne jedzenie rodzynek (Harris, 2019, Williams, Penman, 2011). Ważnym aspektem uważności w opisywanym podejściu jest fakt jej powiązania z pozostałymi elementami modelu heksafleks. W takim świetle można bowiem zauważyć, że praktyka mindfulness nie musi nosić tu znamion swojej klasycznej wersji (Kabat – Zinn, 2013), a więc rozwijania sfery obecności z samym sobą. W połączeniu z innymi składnikami podejścia ACT ten aspekt może bowiem poszerzyć samowiedzę i ułatwić rozpoznanie własnych wartości, tendencji unikowych, czy też refleksji i świadomości w wyborze zachowań (Fletcher, Hayes, 2005).

Ja jako kontekst odnosi się do odkrycia w sobie obserwatora własnych przeżyć i doświadczeń, czy też procesów dokonywania wyborów i nazywania własnych cech. W odróżnieniu od tego wszystkiego, co podlega obserwacji, Ja kontekstualne jest niezmiennie ale równocześnie nie określa go żadnego rodzaju treści (Hayes, Smith, 2021). Pozostaje czymś więcej, niż zbiór posiadanych przez jednostkę właściwości, jest także niezależne od aktualnego doświadczenia. Umożliwia ono zaobserwowanie siebie w procesie myślenia i czucia nie będąc równocześnie myślami i uczuciami. Od wczesnego dzieciństwa każdy człowiek jest uczony tego, kim jest poprzez zestaw posiadanych cech. Ponownie łączy się to z opisami werbalno-symbolicznymi (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013) i tworzy ja skonceptualizowane (Hayes, Smith, 2021). Każdy człowiek uczy się, że jest chłopcem lub dziewczynką, jest grzeczny lub energiczny. Pojawia się mnóstwo słów, które składają się na opis jednostki tak, jakby była swego rodzaju niezmiennym przedmiotem, podczas gdy ja kontekstualne nie ma żadnych cech (Harris, 2019). Nie jest ono przedmiotem ani obiektem. Trudno jednak dostrzec jego istnienie ponieważ odnosi się ono do doświadczania, nie zaś posiadanych cech, co uwalnia go spod kurateli

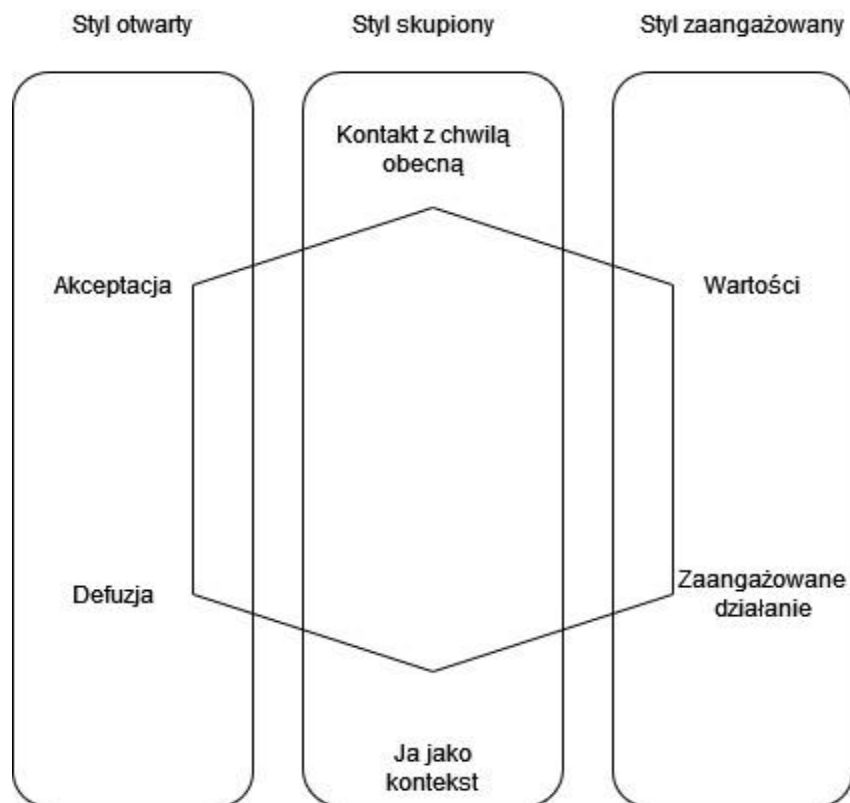
językowej, a więc i spod możliwości opisu za pomocą kodu symbolicznego. Jest to więc ten rodzaj Ja, którego nie da się oglądać, ponieważ to ono zawsze jest obserwowującym (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). To kontekstualne ja właśnie przyjmuje perspektywy i jest zdolne do ich zmiany. Występuje często w tradycjach psychologicznych jako ja transcendentne, obserwowujące, ciągła, czy też czysta świadomość oraz w obszarach religii i duchowości jako duchowość, wielki umysł, mądry umysł. Jest to konstrukt bezpośrednio wywodzący się z teorii ram relacyjnych, która szerzej zostanie opisana w dalszej części pracy.

Wartości są kolejnym bazowym elementem elastyczności psychologicznej w omawianym ujęciu. W przypadku zdrowego funkcjonowania są one wybierane w sposób świadomy i refleksyjny ale także dowolny. Oznacza to, że nie są wynikiem opartej na argumentach decyzji powstałej metodą rozwiązywania problemów. Są wybierane pomimo różnych powodów (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Z tego też wynika postulat, że najzdrowszym sposobem obcowania ze swoimi wartościami jest pozostanie w trybie uważnego bycia „tu i teraz” i zaangażowanego działania, a nie w trybie robienia rozumianego jako impulsywne lub zautomatyzowane wykonywanie czynności (ang. *doing mode* za: Willams, 2011, s. 28). Oznacza to, że dana osoba sama w swobodny sposób wyznacza najważniejsze kierunki własnych działań. Warto przy tym zaznaczyć, że wartości nie są tutaj tożsame z celami. Te drugie wynikają bowiem z pierwszych, jednak są dużo bardziej szczegółowe i konkretne (Houmanfar, Hayes, Ward, Vilardaga, Follette, 2013). Odnoszą się do poszczególnych zachowań, sytuacji i wydarzeń. Tak więc wartością może być zmniejszenie ilości zbędnego cierpienia w świecie, do czego można dążyć przez całe swoje życie, jednak nigdy nie zostanie to zrealizowane w sposób ostateczny. Celem szczegółowym w tym wypadku może natomiast być unikanie mięsa w kontekście całego swojego sposobu odżywiania, jak i w przypadku konkretnego posiłku. Innym ważnym aspektem wartości w teorii elastyczności psychologicznej jest to, że mogą one wychodzić poza kontekst teraźniejszości, czy też w ogóle perspektywy całego życia człowieka. Można bowiem za wartość przyjąć równość praw wszystkich ludzi i starać się działać zgodnie z celami z nią związanymi. Dokonywanie wyborów w odniesieniu do takiego ukierunkowania się jest dostępne pomimo świadomości, że nie ma się zbyt dużych szans na dożycie momentu w historii ludzkości, kiedy takie właśnie relacje zostaną osiągnięte. Ten wątek zostanie szerzej opisany w dalszej części pracy dotyczącej augmentingu.

Zaangażowane działanie jest elementem ściśle powiązaniem z opisanymi już wartościami. Dotyczy ono bowiem świadomego podążania w kierunku przez nie wyznaczonym i realizowania wynikających z nich celów. Wszelkim takim działaniom towarzyszą trudności i przeciwności. W przypadku zaangażowanego dążenia do realizacji wybranych wartości jednostka nie stawia im czoła, a raczej podejmuje lub kontynuuje działanie nawet w sytuacji doświadczenia bólu (Hayes, Smith, 2021). Ważnym jest przy tym, by to cierpienie było akceptowane i przyjmowane, a nie tolerowane i odrzucone podczas działania (Harris, 2019). Ten element heksafleksu oznacza więc, że w drodze do zdrowego rozwoju to, co ważne dla osoby nie powinno pozostawać jedynie w wymiarze fantazji, czy też planów na przyszłość, a być obecne w jej wymiarze behawioralnym (Hayes, Smith, 2021). W drodze tworzenia nowych wzorców zachowania nakierowanych na realizację wartości ich repertuar nieustannie się poszerza. Nie pozostają one więc w sferze planów ale są wdrażane „tu i teraz”. Zachowanie dzieje się bowiem jedynie w chwili obecnej. Ważna jest tu także zdolność do przyjmowania na siebie odpowiedzialności za pojawiające się niepowodzenia i umiejętność zmiany działania w przyszłości (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Jeżeli więc jednostka ma ustalone wartości oraz wynikające z nich cele i potrafi wprowadzić działanie oparte na uważności w codzienne funkcjonowanie, jest możliwym, że jej zachowania będą zaangażowane i usensownione (Harris, 2019). W tym elemencie elastyczności istotne jest także realistyczne spojrzenie na siebie, jako na istotę ludzką. Życie w trybie działania często jest nastawione na skuteczne i bezbłędne rozwiązywanie zadań. Brak wywiązania się z wyznaczonego zobowiązania zdarza się jednak każdemu, co także może stanowić źródło frustracji. Niepowodzenie ma szansę stać się źródłem nauki i o sobie i świecie i poszerzyć repertuar dostępnych zachowań, a tym samym działać na rzecz rozwoju elastyczności i zaangażowania (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013).

Russ Harris, jeden z czołowych badaczy zajmujących się teorią elastyczności psychologicznej w prezentowanym tu podejściu zaproponował połączenie sześciu elementów elastyczności psychologicznej w parę tworzące trzy filary, czy też statywy funkcjonowania jednostki. Tak zestawione tworzą one konstrukcję nazywaną trifleksem (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Są one również nazywane stylami reagowania. Wszystkie one są potrzebne do tego, by jednostka mogła funkcjonować w sposób umożliwiający jej rozwój i zachowanie dobrostanu. Jak sugeruje metafora trzech filarów, w przypadku, gdy jeden z nich jest słabszy, konstrukcja, którą podtrzymują staje się chwiejna i niestabilna. To współpraca pomiędzy

wszystkimi elementami elastyczności, jak i balans pomiędzy wybieranymi, sparowanymi diadami umożliwiającą jednostce wzrost i zachowanie zdrowia nawet w obliczu przeciwności. Koncept stylów reagowania przedstawiono graficznie na Rys. 6.



**Rys. 6.** Trzy style reagowania, współtworzące elastyczność psychologiczną. Za: Hayes, Strosahl, Wilson 2013 s. 101.

Pierwszą parą wyszczególnioną przez Harrisa jest połączenie defuzji i akceptacji. Wchodzą one w skład otwartego stylu reagowania (tamże). Jest to więc styl oparty na postrzeganiu myśli, doznań i emocji jako zachowań umysłu i przyjęcie ich obecności bez przymusu walki z nimi lub ucieczki od nich (Harris, 2019). Drugim opisanym zestawieniem jest sparowanie uważności z ja kontekstualnym. Wspólnie tworzą one skupiony styl reagowania (Hayes, Strosahl, Wislon, 2013). Polega on na byciu tu i teraz oraz zauważaniu aktualnej treści doświadczenia. Równocześnie jednak odrzuca ja skonceptualizowane opierające się na takich cechach, jak „neurotyzm”, „poczucie własnej wartości” i inne. Odnosi się do postrzegania siebie jako obserwatora własnych przeżyć, który może przyjmować różne perspektywy i

zmieniać sposób postrzegania własnych procesów wewnętrznych. Trzecia para to wartości zestawione z zaangażowanym działaniem. Stanowią one zaangażowany styl działania (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013) i odnoszą się do nadawania sensu swemu życiu poprzez realizację w działaniu tego, co uznajemy za najważniejsze. Codzienne zbliżanie się do wyznawanych wartości sprawia bowiem, że możemy odczuwać własne istnienie jako pełne i mające znaczenie (tamże).

## 2.2 Rys historyczny

ACT powstał jako nurt terapeutyczny w tzw. trzeciej fali terapii poznawczo-behawioralnych. Jako podejście zaliczane do radykalnego behawioryzmu odnosi się do początków paradygmatu behawioralnego w psychologii (Hayes i in., 2004). Ruch ten powstał w duchu empiryzmu i myślenia indukcyjnego w latach dwudziestych XX w. Polega on na przewidywaniu i wyjaśnianiu zachowań organizmów (co istotne, twórcy behawioryzmu nie mieli tu na uwadze jedynie ludzi) (Zettle, Hayes, Barnes-Holmes, Biglan, 2016). Głównym jego przedstawicielem był B. F. Skinner, który prace badawcze prowadził już w latach trzydziestych dwudziestego wieku ale największą popularność zdobył w latach siedemdziesiątych (Morris, Smith, 2003). Chociaż jego poglądy często były uważane za przejaw pozytywizmu, on sam nie zgadzał się z tym i wchodził w polemikę z takimi stwierdzeniami (Marek, 2011). Ten sam naukowiec twierdził, że zachowania werbalne mogą stanowić formę wzmocnień wpływających na zachowania jednostek, w tym samych naukowców. Przy czym język uznawał za byt abstrakcyjny i symboliczny. Wspomniane zachowania werbalne były zaś konkretnymi wypowiedziami, które nastąpiły w określonym czasie. Behawioryzm w swojej radykalnej formie postulował uśpólnianie języka i precyzyjne posługiwanie się poszczególnymi terminami. Zachowanie werbalne, a więc wypowiedź zawiera w sobie poszczególne słowa, które w odwołaniu do abstrakcyjnego języka posiadają określone znaczenie i to ono będzie stanowiło o kierunku wzmocnienia. Posługując się tymi terminami Skinner formułował pogląd, według którego brak uśpólnionego języka w nauce prowadzi do budowania teorii odnoszących się do różnych wizji świata (Marek, 2011). Szczegółowe kontrolowanie warunków eksperymentalnych także było według Skinnera niezwykle istotne. Rozumiał on bowiem jaki wpływ na wynik mogą mieć nieuświadomione nawet oczekiwania badacza. Pomimo krytyki podejścia Skinnera do metodologii nauk, duża część jego pracy okazała się niezwykle



wartościowa i skuteczna w wyjaśnianiu tych zagadnień, które leżały u podstaw jej powstania (Marek, 2011). Warto przy tym zauważyć, że radykalny behawioryzm u swych podstaw nie zakładał braku życia wewnętrznego. Skinner emocje, myśli i inne niepodlegające obserwacji zachowania umysłowe nazywał „zdarzeniami wewnętrznymi” (Baum, 2011, s. 188). Ten fakt oraz wcześniej wzmiankowane postulaty uwspólniania języka nauki wskazują na to, że badacz ten zdawał sobie sprawę z istnienia przeżyć wewnętrznych, jednakowoż cel jego badań, ich metodologia oraz przyjęty pragmatyzm powodowały restrykcyjne ograniczenia dotyczące form prowadzonych badań. Sam Skinner (2011) odnosił się zresztą do wielu zarzutów stawianych wobec postulowanego przez niego modelu uprawiania nauki. Jak wynika z wcześniejszych fragmentów niniejszej pracy, można by rzec, że świadomość własnych ograniczeń jako naukowca w zakresie dostępnych metod miały wpływ na przedmiot i strukturę badań wzmiankowanego naukowca.

Inną osobą, która miała doniosły wpływ na rozwój behawioryzmu był radziecki uczonek, Iwan Pawłow. Jego prace dotyczyły zjawiska warunkowania klasycznego, zgodnie z którym reakcja na bodziec, który pierwotnie ją wywołuje np. ślinienie się psa na widok miski z jedzeniem, może zostać zgeneralizowana i przeniesiona na bodziec pierwotnie neutralny, który towarzyszył bodźcowi bezwarunkowemu pierwotnemu. Zwierzę zaczynało więc wydzielać ślinę w odpowiedzi na dźwięk dzwonka poprzedzający podanie pożywienia (Ostaszewski, 2006). Pawłow żywo interesował się także budową i funkcjonowaniem układu nerwowego oraz różnicami indywidualnymi w tym zakresie, zwłaszcza w odniesieniu do cech temperamentalnych (Stelau, 2006)). Na podstawie tych badań powstał nurt terapii behawioralnych opartych na zasadach warunkowania i zależności bodziec-reakcja. Zostały one sklasyfikowane w późniejszym czasie jako pierwsza fala terapii poznawczo-behawioralnych (Śliwerski, 2016).

W czasie rozkwitu psychologii behawioralnej i opartych na jej założeniach technikach terapeutycznych, a więc w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych swój początek miał rozwój psychologii poznawczo-behawioralnej. Wpłynęły na to m. in. nowatorskie prace Bandury i Mischela nad sposobami uczenia się i odraczania gratyfikacji (Dozois, Dobson, Rnic, 2019). Okazało się także, że nie zawsze interwencje behawioralne były wystarczające wobec niektórych rodzajów psychopatologii, jak np. myśli intruzywne, a w psychologii eksperymentalnej następował rozkwit badań nad poznawczym funkcjonowaniem człowieka

(Dozois, Dobson, Rnic, 2019, Hayes i in., 2004). W badaniach nad zachowaniem coraz częściej obserwowany był wpływ zmiennej pośredniczącej nazywanej „O” (organizm) pomiędzy wystąpieniem bodźca („S”), a reakcją na niego („R”). Ten nowy czynnik przez badaczy wiernych tradycyjnemu behawioryzmowi, jak m. in. Martin Seligman, był opisywany jako wpływ przeszłych doświadczeń na proces warunkowania (Popiel, Pragłowska, 2008). Jednak nowe podejście zakładało występowanie całego szeregu procesów kognitywnych nawet w sytuacjach już znanych jednostce (tamże). Przedstawicielami rodzącej się szkoły terapeutycznej, uznanej za drugą falę terapii poznawczo- behawioralnych (Śliwerski, 2016), byli Aaron Beck i Albert Ellis, chociaż istotny wpływ na ten nurt mieli także Michael Mahoney, Carl Thoreson oraz Donald Meichenbaum (Dozois, Dobson, Rnic, 2019). Najważniejszymi, osiowymi założeniami terapii poznawczo- behawioralnej były po pierwsze stwierdzenia o tym, że aktywność poznawcza wpływa na zachowanie człowieka. Drugą ważną kwestią było to, że może być ona monitorowana i zmieniana oraz że na pożądaną zmianę zachowania może wpłynąć zmiana w obszarze kognitywnym (Dozois, Dobson, Rnic, 2019). Warto przy tym zaznaczyć, że rozwój psychologii poznawczej oraz ciągły wzrost wiedzy w całej dyscyplinie doprowadziły do tak istotnych ustaleń, jak istnienie różnic indywidualnych pomiędzy jednostkami oraz przyjęcie, że przetwarzanie informacji nie przebiega w sposób jedynie linearny, sekwencyjny ale też równoległy i rozproszony. To spowodowało przyjęcie przez psychologów i psychoterapeutów tezy, że nie można w sposób uprawniony wnioskować o przekonaniach jednostki na podstawie jej zachowania, a sposób rozumowania jest procesem wysoce zindywidualizowanym. Dalszą konsekwencją tych ustaleń było powstanie założenia, że to pacjent, czy też klient jest ekspertem w zakresie wiedzy na swój własny temat (Popiel, Pragłowska, 2008). Najważniejszym modelem, na którym opierają się nurty należące do drugiej fali terapii poznawczo- behawioralnych jest ten stworzony przez Alberta Ellisa (Popiel, Pragłowska, 2008, Śliwerski, 2016). Składa się on z trzech głównych elementów. Po pierwsze: wyzwalacza, którym może być zdarzenie zewnętrzne lub własna myśl (czynnika A- ang. *activating event*). Następnie z uruchamianych przez niego, a tkwiących w aparacie psychicznym jednostki przekonań (czynnik B- ang. *believes*). Po trzecie zaś z konsekwencji wzbudzenia przekonań przez sytuację (czynnik C- ang. *consequences*), do których należą objawy fizjologiczne, pojawiające się emocje oraz zachowania. Innym ważnym modelem jest tzw. cebulograf (Popiel, Pragłowska, 2008), który stanowi opis schematu poznawczego zawierającego aspekt pamięci, emocji i procesów kognitywnych. W jego wnętrzu tkwią przekonania kluczowe, które odnoszą się do samej

jednostki oraz do otaczającego ją świata, przy czym nie muszą być one bezpośrednio dostępne świadomości. Wynikają one z doświadczeń danej osoby, zwłaszcza tych mających miejsce wcześniej na przestrzeni życia (Popiel, Pragłowska, 2016). Są więc mocno związane z funkcjonowaniem pamięci oraz z przynależnymi im doświadczeniami i emocjami, na gruncie których powstały. Dalszymi pochodnymi przekonań kluczowych są natomiast zasady jednostki i przekonania pośredniczące. Często mają one charakter kompensacyjny i wskazują danej osobie zachowania, które mogą zapewnić jej zaspokojenie własnych potrzeb. Np. w sytuacji, gdy przekonanie kluczowe brzmi „Nie zasługuję na miłość”, wyrastająca na jego gruncie kompensacja może wskazywać jakie działania mogą umożliwić osobie doświadczenie miłości. Ostatnim elementem opisywanego modelu są myśli automatyczne, które mogą mieć charakter słowny lub bezsłowny (np. obrazy). Są one tym, co dociera bezpośrednio do świadomości osoby po zaktywowaniu przekonania kluczowego, pojawiają się w konkretnej sytuacji i jej też dotyczą (Popiel, Pragłowska, 2008, Popiel, 2011).

Innym nurtem w drugiej fali CBT (ang. *cognitive-behavioral therapy*) jest terapia schematów zaproponowana przez Jeffrey Younga (Rafaeli, Bernstein, Young, 2011) (choć niektórzy autorzy zaliczają ten koncept do fali trzeciej – np. Bartosiewicz, Strzelecki, 2019). To podejście przeniosło główny ciężar modeli terapeutycznych z treści procesów kognitywnych na ich przebieg i formę. Jest to nieco zmodyfikowana forma wcześniej opisanego, klasycznego nurtu. Jak sama jej nazwa wskazuje, ona także odnosi się do schematów poznawczych, a konkretnie do wczesnych schematów nieadaptacyjnych, które zostały przez autora tego ujęcia szczegółowo opisane i sklasyfikowane. Zajmują one trwałe i wszechobecny wzorzec lub temat, odnoszący się do pamięci przeszłości, doświadczanych emocji, funkcji poznawczych i doznań pochodzących z ciała. Ponadto związane są z własną osobą i relacjami z innymi ludźmi. Ich rozwój przypada na etap dzieciństwa lub adolescencji ale podlega modyfikacji w ciągu całego życia człowieka. Co istotne wczesne nieadaptacyjne schematy wykazują znaczną dysfunkcyjność (Rafaeli, Bernstein, Young, 2011). Sklasyfikowane zostały cztery rodzaje wczesnych doświadczeń sprzyjających rozwojowi takiego typu zjawisk. Są to: niedobory w realizacji potrzeb dziecka, doświadczenia traumatyczne, jak w sytuacji przemocy, nadmierna opiekuńczość rodzicielska uniemożliwiająca rozwój autonomii i kształtowanie się własnych granic oraz silne zidentyfikowanie się z osobą dorosłą bez rozróżnienia na potrzeby własne i cudze. Szczegółowa i rozbudowana taksonomia wczesnych schematów nieadaptacyjnych

znajduje się w literaturze przedmiotu, np. opracowaniu tej koncepcji autorstwa Eshola Rafaeli, Davida Bernsteina i Jeffrey Younga (2011).

Opisany powyżej rozwój technik i nurtów terapii poznawczej drugiej fali oraz badania ukazujące jej niedostatki (np. pozostające na wysokim poziomie aktywacji nieadaptacyjne przekonania u osób w remisji depresji) (Śliwerski, 2016) stały się podstawą powstania terapii poznawczej opartej na uważności (MBCT- ang. *mindfulness- based cognitive therapy*) (Troy, Shallcross, Davis, Mauss 2013). U jej podstaw leży założenie, że zachowania umysłu takie, jak myśli i uczucia nie poddają się kontroli, w związku z czym na miejscu pracy nad zmianą treści doświadczenia pojawiły się techniki ich dostrzegania i akceptacji (tamże). Istotnym elementem w rozważaniach o zdrowiu i przywracaniu dobrostanu stała się praca nad ruminacyjnym stylem myślenia. W jej obrębie odwoływać się można do prac badaczy skupiających się na mechanizmach supresji myśli oraz ironicznym procesów kontrolnych (Wenzlaff, Wegner, 2000) dzielących się na dwie główne grupy: operacyjnych i monitorujących. Pierwsze zajmują się wyszukiwaniem treści zgodnych z ustanowionymi celami i ich aktywacją, drugie zaś wyszukują treści niezgodne i odrzucają je. Jednak przy działaniach eliminacyjnych także dochodzi do aktywacji niechcianych treści, jak wskazały badania, m. in. eksperyment dotyczący nie myślenia o białym niedźwiedziu (Wenzlaff, Wegner, 2000). Takie próby kontroli własnego doświadczenia nazywane są także hamowaniem aktywnym (Jankowski, Holas, 2009). Pozwala ono odróżnić treści potrzebne do wykonania zadania od tych zbędnych jednak prowadzi do aktywacji obydwu tych grup. Mindfulness opiera się natomiast na mechanizmach hamowania pasywnego, a więc na obserwowaniu pojawiających się treści bez angażowania się w nie. W tym podejściu zakłada się, że mogą się one pojawić pod nieobecność intencji do ich wyzwolenia ale jednostka pozostaje na pozycji obserwatora i pozwala im na samoczynne wygaszenie (Jankowski, Holas, 2009). Terapia oparta na uważności została opracowana przez Johna Teasdale, Marka Williamsa oraz Zindela Segala (2014) w formie ośmiotygodniowego kursu. Podobną formułę przyjął także Jon Kabat – Zinn (Kabat – Zinn, 2012) w swoim programie pracy z bólem i stresem. Technika ta okazała się skuteczna w wielu obszarach funkcjonowania jednostki (Śliwerski 2016), także w formie kursów online (Krusche, Cyhlarova, King, Williams, 2012). W jej centrum pozostaje jednak aspekt poznawczy i jego wpływ na pojawiające się emocje (Jankowski, Holak, 2009). Steven Hayes w swoich badaniach w latach osiemdziesiątych XX w. opracował pełen model funkcjonowania człowieka (Śliwerski, 2016). W swojej pracy z

1984 roku zapoczątkował model ACT oraz rozwój prac nad teorią ram relacyjnych (Hayes i in., 2004). Pojawiło się w nim monistyczne podejście do duchowego życia człowieka, które zakładało wielość treści ale jeden model je opisujący (tamże). Objawy kliniczne były w nim traktowane funkcjonalnie, jako służące czemuś lub z czegoś wynikające. Prace nad terapią akceptacji i zaangażowania ustały jednak na jakiś czas ze względu na potrzebę stworzenia nowego podejścia w pracy nad rozumieniem psychologicznych aspektów funkcjonowania człowieka w określonych kontekstach. Skłoniło to badaczy do zogniskowania własnych badań nad teorią ram relacyjnych (RTF- ang. *Relational Frame Theory*) (Hayes i in., 2004). Następnie w latach dziewięćdziesiątych powrócono do prac nad modelem ACT oraz nad efektywnością jego zastosowania w praktyce. Większość badań wskazywała na możliwość szerokiego zastosowania tego podejścia przy uzyskiwaniu pozytywnych rezultatów stosowanych interwencji (Forman i in., 2007, Johnston i in., 2010, Livheim, i in., 2015, Pears, Sutton, 2021, Strosahl, Hayes, Bergan, Romano, 1998). Ten etap rozwoju omawianej koncepcji trwa do dzisiaj. Warto także wspomnieć, że trzecią falę CBT tworzą także inne nurty terapii. Są to m. in. terapia dialektyczno - behawioralna (Masuda, Rizvi, 2019), czy też terapia skoncentrowana na współczuciu (Cunha, Pereira, Sousa, Rodrigues, 2004).

### 2.3 Zaplecze teoretyczne

Jak zauważają Steven Hayes, Kirk Strosahl Kara Bunting, Michael Twohig oraz Kelly Wilson (2004) pomimo tego, że teoria ACT wywodzi się z radykalnego behawioryzmu, porzucono w badaniach ten drogowskaz i stworzono na nowo metodologiczno- filozoficzne podwaliny tego nurtu. Wiązało się to, jak twierdzą wymienieni wyżej autorzy, z powszechnymi nieporozumieniami co do natury podejścia stworzonego przez Skinnera, który w swoich autorskich pracach także zawierał niekiedy sprzeczne stwierdzenia dotyczące opracowywanej teorii (tamże). W związku z tym, jak już wspomniano we wcześniejszych fragmentach pracy, rozwijano oddzielne i spójne wewnętrznie podłoże teoretyczne oraz na bieżąco weryfikowano jego przełożenie na działania praktyczne (Hayes i in., 2004). ACT oparto więc na teorii ram relacyjnych (RTF), która odnosi się do języka i jego symbolicznego wymiaru i jest przy tym koncepcją poznania odnoszącą się od poziomu pojedynczych zachowań do wyższych funkcji poznawczych (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Jest to konstrukt o szerokim zastosowaniu praktycznym, przy równocześnie dokładnym opracowaniu aspektu teoretycznego (tamże).

Ponadto ACT wyrasta z nurtu filozofii nauki zwanym funkcjonalnym kontekstualizmem. Różni się on od pragmatyzmu w psychologii, który miał swoje tradycje w tej nauce zapoczątkowane przez Williama Jamesa (1970). Zakłada bowiem, że każda osoba działa nieustannie w jakiegoś rodzaju kontekście tak historycznym, jak i sytuacyjnym (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Jak zauważa jednak Louis Menand (2001 za: Zettle, Hayes, Barnes- Holmes, Biglan, 2016) to nie jednostki tworzą idee i koncepcje, a zbiorowości. Przy czym nie są one odkrywane, a tworzone. Stanowią bowiem narzędzia do odnajdywania się w złożonym (lub być może postrzeganym, jako złożony...) świecie, w którym przyszło żyć gatunkowi ludzkiemu.

### 2.3.1 Kontekstualizm funkcjonalny

Kontekstualizm funkcjonalny jest nurtem filozofii nauki. Zajmuje się więc szeroko rozumianym tłem lub też podstawą do tworzenia teorii w obrębie poszczególnych dyscyplin. Filozofia nauki jest bowiem tą dziedziną, która do dziś pojmowana jest jako metafizyczny „zwierzchnik nauki”. Zawiera zatem dążenia do poznania świata za pomocą innych dyscyplin, lub zostaje osadzona w funkcji pomocniczej, a więc wspiera prowadzone przez naukowców badania w procesie nadania im sensu i szerszej struktury (Benton, Craib, 2003). Jak widać odnosi się ona nieustannie do epistemologii, a więc tego, czym jest poznanie jako takie i jaką rolę odgrywa w życiu i w nauce (Steup, Neta, 2005). Nazwa tej dziedziny odnosi się przy tym do greckich słów *episteme* i *logos*, z których pierwsze oznacza wiedzę lub zrozumienie, a drugie argument lub powód (Steup, Neta, 2005). Jednym z ujęć w obrębie paradygmatów filozofii nauk jest pragmatyzm, powstały w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej w połowie XIX w nurt zakładający, że autentyczne jest, co takim postrzega dana jednostka. Jeżeli bowiem jakiś przedmiot ma dla kogoś określoną wartość praktyczną, to ta właśnie jego cecha będzie podstawą do jego poznania, jeśli zaś funkcje danej rzeczy się zmieniają, odmienny stanie się także sposób postrzegania jej samej (Benton, Craib, 2003). Pragmatyzm B. F. Skinnera wywodził się z tego sposobu myślenia (Zettle, Hayes, Barnes- Holmes, Biglan, 2016). Wspomniany autor powoływał się przy tym na to, że z jednej strony zachowanie, wraz z kontekstem stanowią unikalne i jednorazowe zdarzenie jednak takie ich traktowanie nie będzie zbyt użyteczne w procesie uprawiania nauki, w tym behawioryzmu. Zarówno więc bodźce (konteksty), jak i reakcje można pogrupować według pewnych cech. Nie oznacza to jednak, że przyjęty system grupowania będzie tożsamy z esencją prawdy o danych zjawiskach. Sama myśl oparta o

pragmatyzm i wciąż obecna w omawianej koncepcji była także zauważalna w teorii ewolucji Karola Darwina (Zettle, Hayes, Barnes- Holmes, Biglan, 2016). Jeśli za cel ewolucji oberzemy przetrwanie gatunku, kryterium sukcesu w jego realizacji, a więc swego rodzaju prawdą stanie się to (cechy fizyczne, fizjologia, zachowania, kultura), co umożliwi realizację tego założenia. Gatunki oraz jednostki, które zdołały się reprodukować i z powodzeniem przedłużyć swoje istnienie uniknęły wymarcia na drodze selekcji. To stanowi o ich ewolucyjnym sukcesie, a jednocześnie poszczególne cechy będą się różnić u tego samego gatunku w zależności od warunków, w jakich będzie on funkcjonować, a więc od kontekstu (Zettle, Hayes, Barnes-Holmes, Biglan, 2016). Jak widać podłożem pragmatyzmu, a zarazem kontekstualizmu jest więc m. in. teoria ewolucji. Nie jest bowiem prawdą to, co zostało tak nazwane ale to, co okazało się skuteczne. Sam termin „kontekstualizm” został stworzony przez Stephena Peppera (1942) i jest ujęciem odnoszącym się do pragmatyzmu. Jest to przy tym podejście holistyczne. W jego świetle uznaje się, że centralne miejsce w procesie poznania ma całe zdarzenie wraz z kontekstami historycznym i sytuacyjnym, w jakich miało ono miejsce. Oznacza to więc, że gdy przykładowo wykonujemy jakąś czynność, została ona czymś poprzedzona i uwarunkowana oraz, że odbywa się ona w określony sposób (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Przy tym to, czy była ona „udana”, lub też „prawdziwa” zależy od tego, czy efekty okazały się zgodne z wcześniejszą intencją jej podjęcia. Wyjście do sklepu jest więc udane, jeśli dotarliśmy na miejsce i kupiliśmy to, co zamierzaliśmy kupić. Diagnoza jest prawdziwa, jeśli umożliwiła poprawę dobrostanu jednostki. Pragmatyczne kryterium prawdy jest zależne od wcześniejszych, jasno postawionych celów. Jeżeli nie zostaną one wyklarowane, prawdziwość określona zostanie przez konsekwencje, co nie jest przydatną konkluzją z epistemologicznego punktu widzenia. Sformułowanie celów staje się więc kluczowe w tym paradygmacie (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Przy takim sposobie określania prawdy okazuje się jednak, że nie da się opisać pod tym kątem samego celu. Jedynym sposobem na weryfikowanie jego prawdziwości byłoby postawienie kolejnego, dotyczącego tej analizy. Przy tym jednak powstawałby nowy nadrzędny cel, który także wymykałby się omawianemu kryterium. W ramach kontekstualizmu można wyróżnić takie postawy, jak marksizm, postmodernizm, hermeneutyka, konstruktywizm społeczny, psychologia feministyczna i narracyjna, czy też dramaturgia (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). U podstaw teorii ACT leży zbliżony, lecz jednak nieco inny nurt. Kontekstualizm funkcjonalny wyróżnia się poprzez precyzyjnie określone cele, które obejmują przewidywanie i wpływanie na zachowania jednostek, grup społecznych i

organizacji (Zettle, Hayes, Barnes- Holmes, Biglan, 2016) lub też „przewidywanie zdarzeń psychologicznych i wywieranie na nie wpływu precyzyjnie, wszechstronnie i dogłębnie” (Hayes, Strosahl, Wilson 2013, s. 56). Trzy ostatnie określenia pełnią przy tym rolę podrzędną wobec głównego celu umieszczonego na początku przytoczonej definicji. Przewidywanie i wywieranie wpływu jest bowiem określane jako jeden złożony konstrukt, który często bywa pisany łącznie (ang. *prediction- and- influence*) w celu podkreślenia przenikania się jego składowych (Zettle, Hayes, Barnes- Holmes, Biglan, 2016). Wspomniana precyzja dotyczy dokładności wskazywania istotnych, jednoznacznie powiązanych ze sobą czynników. Za przykład może służyć teoria warunkowania instrumentalnego. Jeśli założyc, że wzmocnieniem jest czynnik, którego obecność wzmacnia częstość zachowania w przyszłości, kara zaś wykazuje właściwości odwrotne, to można precyzyjnie określić do jakiej kategorii należy dane zjawisko. Przy tym zawsze będą one całkowicie rozłączne w swoich funkcjach odnoszonych do jednego typu zachowania. Nie będą także zależne od preferencji, czy też oczekiwań badacza (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013, Zettle, Hayes, Barnes- Holmes, Biglan, 2016). Wszechstronność oznacza prostotę teorii, która w najbardziej przejrzysty i nieskomplikowany sposób jest w stanie wyjaśnić szeroki zakres zjawisk, a dogłębność wyrażana jest poprzez stopień spójności z pojęciami funkcjonującymi w obrębie innych dyscyplin, a więc na innych poziomach analizy (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013, Zettle, Hayes, Barnes- Holmes, Biglan, 2016). Funkcjonalny kontekstualizm znajduje więc swoje odniesienie w teorii ewolucji ponieważ jak wykazuje ta gałąź nauki, konteksty naszego życia, w tym te, które tworzymy my sami, są bardzo zróżnicowane, a cele w nie wpisane będą zmienne i zindywidualizowane (Wilson, 2007). Ewoluściści obecnie wskazują na obecność takiego myślenia paradygmatycznego w interesującej ich dziedzinie po uwzględnieniu nie tylko genetyki ale także epigenetyki, zachowań i kultur różnych gatunków, procesów tworzenia organizacji i konstruowania symboli (Zettle, Hayes, Barnes- Holmes, Biglan, 2016). Wybór poszczególnych zachowań wpływa bowiem na ekspresję konkretnych genów i zwrótnie kształtuje genetyczny wymiar danego gatunku (tamże) (w tym także w bardzo fizyczny sposób np. poprzez metylację histonów patrz. m. in. Wierzbicki, 2004). Trwają badania nad funkcjonalnym kontekstualizmem i jego osadzeniem w takich dziedzinach, jak analiza systemów polityczno- gospodarczych, zdrowie publiczne, ekonomia oraz ewolucja kulturowa (Zettle, Hayes, Barnes- Holmes, Biglan, 2016).



W tym miejscu należy rozwinąć kolejny wątek terminologiczny. Czym bowiem jest „kontekst”? W literaturze określa się go jako „zmienny strumień zdarzeń wywierających znaczący wpływ na zachowanie”. Jest więc niematerialny i jak już wspomniano, posiada wymiar historyczny oraz sytuacyjny (Hayes, Strosahl, Wilson 2013, s. 57). Można to odnieść do klasycznego behawioryzmu, w którym działanie i bodziec pozostają ze sobą w nieustającej relacji (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). W obrębie zaś kontekstu pewne zachowania przyjmują nie tylko określone formy ale też pełnią różnego rodzaju funkcje. Jak wskazują badania (Lynch, Robins, Morse, Krause, 2001), nie jest możliwym skuteczne stłumienie, uniknięcie, czy innego typu „wyłączenie” treści doświadczeń osobistych, w tym zachowań umysłowych takich, jak myśli czy emocje. Skoro zaś pozostają one aktywne, a jedynie uwaga jednostki może być skierowana w innym kierunku, to ich obecność oddziałuje na funkcjonowanie człowieka. Aby móc z nimi pracować w sposób skuteczny i świadomy zarówno w obszarze psychoterapeutycznym, jak i coachingu istotnym będzie ich dostrzeżenie i uwzględnienie. Znacząca więc będzie nie zmiana formy doświadczeń i zachowań ale ich funkcji, która jest zależna od tego, w jaki sposób te wydarzenia są postrzegane przez jednostkę i w jakich kontekstach są one lokowane. W ten sposób kontekstualizm funkcjonalny odwołuje się do pragmatycznego odrzucenia potrzeby określenia, czy dana funkcja doświadczenia jest prawdziwa, w zamian zaś zachęca do określenia jej użyteczności. Przeżycia i zachowania wewnętrzne jednostki oraz ich funkcje w życiu są nierozzerwalnie połączone z kontekstem, w jakim się znajdują (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013).

W ujęciu ACT zauważa się, że cel osoby analizującej jakieś zachowanie może być odmienny od celu istoty (nie musi to koniecznie być drugi człowiek), która je podejmuje. W związku z tym np. podczas procesu psychoterapeutycznego (choćby potencjalnie także edukacyjnego i ogólnie - rozwojowego), kontekst działania oraz jego skutki będą szeroko omawiane. Równocześnie zaś terapeuta, czy też edukator stale stara się zrozumieć cele odbiorcy działań oraz to, w jaki sposób uwidaczniają się zarówno w codziennym życiu, jak i w wewnętrznym świecie danej osoby. Najczęściej używaną nomenklaturą jest jednak słowo zachowanie i dotyczy ono, jak już wspomniano we wcześniejszych fragmentach niniejszej pracy, zarówno tego, co widoczne dla obserwatora, jak i procesów poznawczych, czy też emocjonalnych. Jest ono więc obserwowalne przez przynajmniej jedną osobę (odbiorcę

oddziaływań). W drugim wariantcie można mówić o zachowaniu psychologicznym, które odnosi się do działania w kontekście (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013).

Prawda w pragmatycznym ujęciu filozofii kontekstualnej oznacza, że różne cele będą w odmienny sposób określały prawdziwość. Tak więc kilka osób może w różnoraki sposób oceniać dane zachowanie. Mogą im bowiem przyświecać różnego rodzaju dążenia, które nie muszą być zgodne. Konteksty zawierające w sobie cele będą więc różnicować kryterium prawdziwości. Skoro jest ono zależne od tych elementów, to klasyczna epistemologiczna reguła odnosząca się do ogólnej zgodności nazwy i zjawiska (Drozdowicz, Melosik, Sztajer, 2009) nie znajduje tutaj dla siebie miejsca. Nie można mówić o jednej ogólnej prawdzie lub też jednym sposobie ujmowania rzeczywistości, jak w modernistycznych Wielkich Opowieściach (tamże). Polegając więc na takim elastycznym podejściu jednostka wychodzi poza społeczne konwenanse. Nie można bowiem stwierdzić, że dla wszystkich członków danej zbiorowości najlepszym sposobem zachowania się będzie dana, jednoznacznie określona opcja. Sposób, w jaki społeczeństwo narzuca jednostce pewne normy w toku wychowania zostanie jednak szerzej omówiony w części poświęconej opisowi teorii ram relacyjnych. Ze względu na takie ujęcie epistemologiczne prawdy, jako zależnej od celów, kontekstów i jednostek okazuje się, że kontekstualizm funkcjonalny nie podlega kryteriom ontologii. Nie określa on bowiem istoty rzeczy czy egzystencji ludzkiej lub jakiegokolwiek innej (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Jakkolwiek istnieje kryterium epistemologiczne odpowiadające na pytanie o to, kiedy dane działanie jest prawdziwe. Jest nim bowiem wtedy, kiedy zbliża jednostkę lub grupę jednostek do osiągnięcia założonego wcześniej rezultatu. Nie ma tu jednak ustalonego kryterium ontologicznego dotyczącego rozstrzygnięcia tego, czym prawda jest, przy czym nie oznacza to zaprzeczenia takiemu ujmowaniu istoty rzeczy. Omawiana teoria raczej nie posiada po prostu punktów wspólnych z tym zagadnieniem. Kontekstualizm funkcjonalny nie podnosi więc dyskusji z jakiegokolwiek rodzaju ontologicznymi punktami widzenia, a raczej porzuca to kryterium w całości. Można przy tym zauważyć, że pewne stwierdzenia dotyczące np. realności otaczającego nas świata fizycznego mogą narzucać sposób myślenia, który głosi, że pewne rzeczy są prawdziwe, inne zaś nie. Jednakowoż bliższe przyjrzenie się jakiemuś zagadnieniu, czy przedmiotowi ujawnia, że pewne określenia danego zjawiska mogą okazać się niekiedy bardzo przydatne, jednak nie oznacza to, że zawsze i w każdych okolicznościach oraz dla każdej osoby będą prawdziwe. Słońce może być źródłem światła i ciepła- tak odbierają je nasze zmysły. W

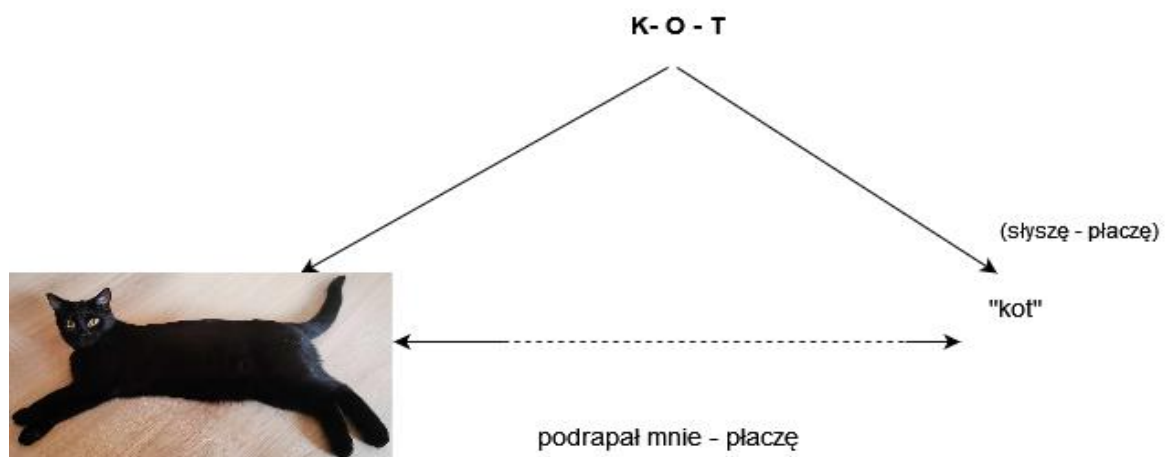
takim jednak wypadku to ich specyfika określa to, w jaki sposób będziemy opisywali najbliższą nam gwiazdę (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Nie możemy zweryfikować czy te stwierdzenia są prawdziwe dla istot o innego rodzaju zmysłach.

### 2.3.2 Teoria ram relacyjnych

Teoria ram relacyjnych (ang. *Relational Frame Theory* – RFT) odnosi się do funkcji pełnionych przez ludzki język. Chociaż wiele nurtów, w tym pedagogicznych (Bieszczad, 2013) odwoływało się do tego aspektu życia, w omawianej koncepcji można wyróżnić pewne typowe dla niej postulaty o czym będzie dalsza część niniejszego rozdziału (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013, Zettle, Hayes, Barnes- Holmes, Biglan, 2016). W jej obszarze badacze umieścili teorię poznania nawiązując przy tym do kontekstualizmu funkcjonalnego (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Jak wynika z analiz (Zettle, Hayes, Barnes- Holmes, Biglan, 2016), język może funkcjonować w wielu różnego rodzaju koncepcjach. Czasem określany jest jako kontekst działania i zawsze w jakiś sposób odnosi się do relacji interpersonalnych stanowiąc swego rodzaju źródło różnego rodzaju wzmocnień (Skinner, 2014). Warto przy tym zaznaczyć, że siła tego rodzaju wpływu na częstość reakcji odnosi się tutaj nie tylko do treści komunikatu ale także do sposobu jego wypowiedzenia, jak np. liczby powtórzeń danego słowa, sposobu zaakcentowania, wystąpienia odpowiedzi, jej szybkości, czy też długości oczekiwania na jej pojawienie się (Skinner, 2014). Szeroką analizę społecznych i komunikacyjnych funkcji języka przeprowadził także Ludwig Wittgenstein (Bremer, 2013), który rozpoznawał w swych pracach czym jest zdarzenie prywatne i sposób w jaki jest ono rozumiane w komunikacji. Autor ten rozpoznawał także jak to, co dla jednostki wewnętrzne może (lub nie) zostać przekazane innej osobie. Również Lew Wygotski (1989) analizował wpływ rozwoju mowy na rozwój myślenia. Zakładał on bowiem, że rozwój języka umożliwia poszerzenie relacji społecznych, ich pogłębianie, precyzyjniejszą wymianę komunikatów itd. ale także wpływa na rozwój zdolności rozumowania.

Sama teoria RFT wyniknęła z rozważań badaczy zajmujących się zagadnieniami ACT nad tym, w jaki sposób terapia opierająca się na rozmowie wpływa na zmiany zachodzące w życiu klienta także poza gabinetem (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Niewątpliwie bowiem pewne funkcje języka oddziałują na zachowanie jednostki tak w obrębie jej wnętrza, jak i na poziomie dostępnym obserwatorowi zewnętrznemu. Omawiana koncepcja odnosi się do symboli

obecnych w języku i w operacjach poznawczych. Jeżeli widzimy zapisane słowo KOT lub słyszymy, jak ktoś mówi „kot” nie musimy mieć dostępu do pokrytego futrem, miauczącego zwierzęcia domowego, by wiedzieć czego dotyczy przedstawiony w formie pisemnej lub słownej wyraz. Jednocześnie na bazie tej funkcji naszych umysłów zachodzi wiele zjawisk obserwowanych w procesie uczenia się. Każdy człowiek w toku rozwoju odkrywa bowiem relacje pomiędzy różnego rodzaju zjawiskami. Można się ich nauczyć wobec zupełnie abstrakcyjnych przedmiotów, jak w opisanym przez Hayesa, Strosahla i Wilsona (2013) przykładzie, w którym po pokazaniu piłki, należało wybrać najpierw młotek, później zaś liść. Pojawiała się tutaj niezwerbalizowana relacja pomiędzy tymi obiektami. Gdyby po takim wprowadzeniu pokazano danej osobie liść i poproszono o wybranie pomiędzy pączkiem, a piłką wybrana zostałaby piłka. Ten właśnie przedmiot stał się elementem utworzonej relacji. W odniesieniu do słowa „kot” można wskazać na relację pomiędzy tym, że dziecko zostało podrapane przez pokryte futrem, miauczące zwierzę domowe, a reakcją płaczu na usłyszenie wyrazu go określającego. Ten przykład przedstawia Rys. 7.



**Rys. 7.** Powiązanie słowa pisanego („K – O – T”) z wymawianym wyrazem („kot”), a następnie z widokiem zwierzęcia, którego zachowanie może wywołać doświadczenie bólu. Pierwotna relacja pomiędzy widokiem zwierzęcia, a brzmieniem jego nazwy zostaje przeniesiona na jej graficzny zapis (wraz z uwarunkowaną reakcją awersyjną związaną z byciem podrapanym). Za: Hayes, Strosahl, Wilson 2013, s. 70.

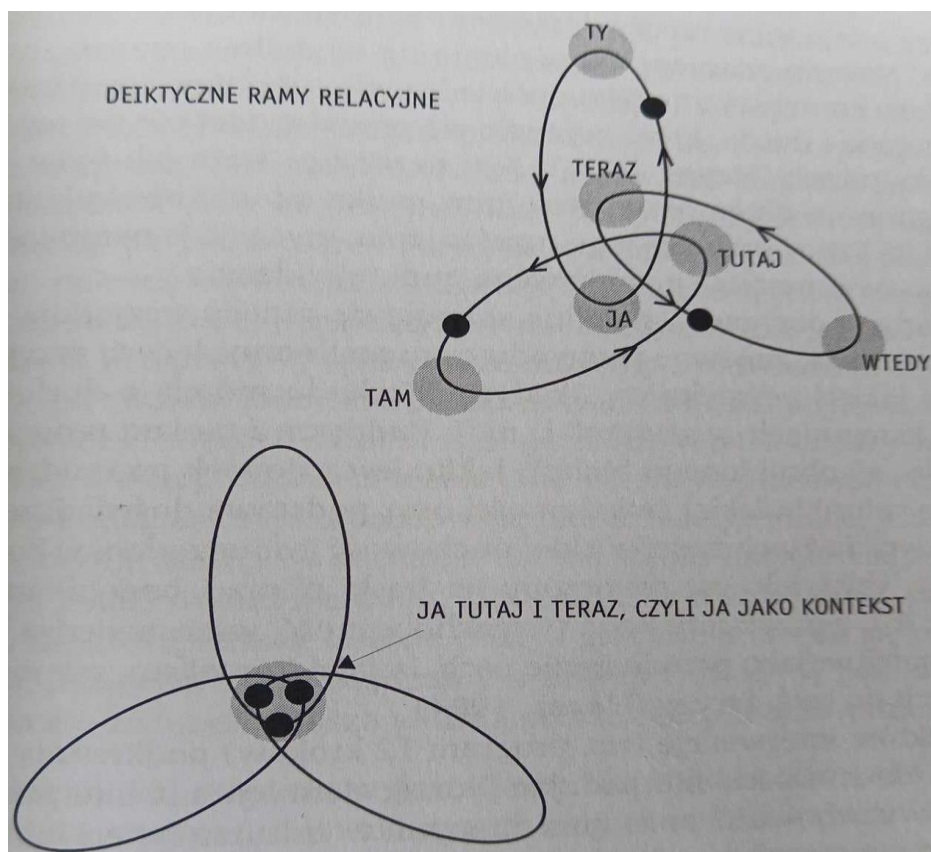
Nie można mówić tu o reakcji generalizacji ponieważ ta zachodzi na podstawie podobieństw fizycznych różnego rodzaju bodźców (Bąbel, Bajcar, Ziółkowska, 2013), a nie na

poziomie symbolicznym. Mamy tu do czynienia z poziomem arbitralnym odwołującym się do relacji pomiędzy symbolami, a nie fizycznym odwołującym się do cech bodźca. Wymawianie słowa „kot” nie sprawia dziecku bólu. A jednak połączenie powstałe pomiędzy tym słowem, a zwierzęciem, które dokonało ataku samoczynnie uwidoczniło się w opisywanej sytuacji (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Ludzie nie reagują, jak wskazują powyższe opisy na poszczególne bodźce. Znaczenie mają relacje, jakie między nimi występują. Mogą mieć one różnego rodzaju charakter np. czasowy, w których jedno zjawisko występuje przed innym, porównania, gdzie dwa wydarzenia będą porównywane względem siebie pod jakimś określonym kątem, odpowiedniości, kiedy to jedna rzecz odpowiada drugiej oraz warunkowej, zakładającej, że wystąpienie jednego elementu umożliwia zaistnienie drugiego (Ostaszewski, Malicki, 2016). Ramy relacyjne wykazują również trzy cechy, które uwidaczniają się w kontekście arbitralnym (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Pierwszą z nich jest wzajemna implikacja. Odnosi się ona do dwukierunkowości połączenia pomiędzy obiektami. Jeśli dana osoba pozna relację pomiędzy obiektem nr 1 i obiektem nr 2, będzie to dla niej oznaczało, że ma miejsce także jakiegoś rodzaju zależność pomiędzy obiektem nr 2 i tym nr 1. Drugą cechą ram relacyjnych jest implikacja kombinatoryczna, która odnosi się do tego, że zależności pomiędzy zjawiskami mogą się łączyć. Oznacza to, że jeśli pomiędzy zjawiskami nr 1 i 2 oraz pomiędzy 2 i 3 występują relacje, jakiegoś rodzaju połączenie istnieje także pomiędzy obiektami 3 i 1. Trzecią wyróżnioną cechą ram relacyjnych jest transformacja bodźca. Jeśli wiemy, jakie relacje zachodzą pomiędzy trzema obiektami możemy na tej podstawie wysnuć kolejne wnioski. Np. jeśli uszeregujemy przedmioty według ciężaru w kolejności 1, 2, 3 od najcięższego do najlżejszego, wiemy poprzez implikację kombinatoryczną, że jeśli 1 jest cięższe od 2, a 2 od 3, oznacza to, że 1 będzie charakteryzować większą wagą od 3. W myśl transformacji bodźca możemy wysnuć wniosek, że jeśli potrzebujemy czegoś ciężkiego do postawienia w określonym miejscu, to obiekt nr 1 będzie lepszy od nr 2 i nr 3. Takiego rodzaju relacje mogą występować także w sferze symbolicznej, nie ograniczając się do fizycznych właściwości obiektów i zjawisk. Widać to na przykładzie dzieci uczących się wartości nabywczej poszczególnych monet (Hayes, Strosahl, Wilson 2013). Początkowo większą wartość przedstawia dla nich ta moneta, która jest fizycznie większa od innej. Później jednak wraz z tokiem rozwoju i nabywania nowych umiejętności zaczynają preferować monetę o wyższym nominale, nawet jeśli jej wielkość jest mniejsza. W odniesieniu do wzajemnej implikacji można tę naukę pokazać na przykładzie uczenia się nazw, gdzie dziecko ma wskazany jakiś przedmiot i wymawia jego nazwę za co otrzymuje gratyfikację

np. w postaci pochwwały, z tego natomiast wyciąga wniosek, że jeśli zostanie zapytane o daną rzecz i ją wskaże skutek będzie podobny. Implikacja kombinatoryczna ujawni się natomiast np. w przypadku poznania nazwy znanego przedmiotu ale w innym języku. Jeśli osoba łączy doznanie zmysłu wzrokowego w zetknięciu z czerwoną barwą i połączy to ze słowem „czerwony”, a następnie dowie się, że „czerwony” po angielsku to „red” połączy obcojęzyczne słowo z doznaniem zmysłowym nawet, jeśli nigdy te dwa zjawiska subiektywnie nie występowały wspólnie w jednym czasie i miejscu. W odniesieniu do transformacji funkcji bodźca to odpowiednie wyrażenie będzie wpływało na sposób jego ujmowania. Sok pomarańczowy ma określony smak, wygląd i zapach. Możemy w odniesieniu do niego użyć „wyrażenia kontrolującego transformację” (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013, s. 74) i np. poprosić o powąchanie soku pomarańczowego, co będzie wywoływać określone nastawienie wobec napoju.

Ramy relacyjne funkcjonują jednak nie tylko w kontekście związków opisujących jakiego rodzaju odniesienia występują pomiędzy zjawiskami i kiedy mają one miejsce. Znajdują się one także pod wpływem kontekstu funkcjonalnego. O ile ten pierwszy jest w pewien sposób niezmienny, drugi łatwiej poddaje się procesowi uelastyczniania. Jeśli w umyśle danej osoby zaistnieje relacja pomiędzy dwoma obiektami, nie sposób jej usunąć. Jeśli powstała, nie zniknie nigdy. Można ją odkryć i dyskutować o jej trafności, użyteczności, czy też prawdziwości (jak ma to miejsce w terapiach poznawczych drugiej fali, a także czasem w procesach terapeutycznych klasyfikowanych jako fala trzecia). Ma to swoje odzwierciedlenie m. in. w zjawisku defuzji poznawczej. O fuzji można mówić w wypadku kontekstów, które w łatwy sposób zmieniają funkcję bodźca i powodują, że sposób jego rozumienia w danej sytuacji staje się niekwestionowany dla jednostki (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). ACT, używając zjawiska defuzji, dąży do rozwinięcia umiejętności zmiany funkcji bodźca, nie zaś jego istnienia w kontekście relacyjnym, który jest mało elastyczny. Z tego właśnie powodu w procesach terapii (ACT) oraz coachingu (ACC) opartych na teorii elastyczności psychologicznej specjaliści wybierają metody nastawione na zmianę podejścia do języka, a nie na zmianę treści przekonań. Będą więc obecne takie techniki, jak metafory, paradoksy, doświadczenia i zadania behawioralne, a w mniejszym stopniu dyrektywne wskazania czy też logiczna analiza myśli (Hayes i in., 2004).

Aspekt ram relacyjnych jest także silnie obecny w konstrukcie rozumienia Ja jako kontekstu własnych doświadczeń (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Mówi się wówczas o deiktycznych ramach relacyjnych, które przedstawia Rys. 8. Pierwsza z nich dotyczy osoby, druga miejsca, a trzecia czasu. Jedna oscyluje więc pomiędzy „ja” i „ty”, kolejna odnosi się do „tu” i „tam”, a ostatnia do „teraz” i „wtedy”, przy czym może to dotyczyć zarówno zdarzeń przeszłych, jak i przyszłych (Pomorska, Ostaszewski, 2018). Ja jako kontekst pojawia się, gdy przyjmujemy perspektywę „ja”, „tu” i „teraz”. Wówczas nawet myśląc o przeszłości, przyszłości, spojrzeniu na sprawę z pozycji drugiej osoby lub innego miejsca pozostajemy nadal w perspektywie siebie w aktualnym czasie i miejscu (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013).



**Rys. 8.** Graficzne przedstawienie deiktycznych ram relacyjnych. Za: Hayes, Strosahl, Wilson 2013, s. 127.

Ramy relacyjne wiążą się także z zachowaniem rządzonym regułami. Oznacza to, że poszczególne wykonywane przez jednostkę czynności mogą zostać spowodowane przyjętymi przez nią regułami/ relacjami pomiędzy zdarzeniami znanymi głównie z opisów słownych,

często bez ich bezpośredniej weryfikacji. Tak, jak w sytuacji, w której dowiadujemy się, że gdy nie zapłacimy podatków, poniesiemy tego konsekwencje w związku z czym przestrzegamy prawa podatkowego pomijając element bezpośredniej weryfikacji tej zasady. W przypadku kierowania się regułami werbalnymi łatwo jednak o efekt braku wrażliwości, a więc o takiego rodzaju podążaniu za realizowaniem założeń danej reguły, w którym pojawiło się odwróżliwienie na obserwowalne zmiany w otoczeniu wynikające z takiego postępowania. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w teorii ram relacyjnych opisane zostały trzy odmienne typy przestrzegania reguł (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Pierwszym z nich jest podporządkowanie się społeczne określane także słowem *pliance*, które jest skróconą formą od ang. *compliance* oznaczającym zgodność ale także ustępliwość. Mowa tu o takich zachowaniach, które wynikają z reguł łączących daną czynność z uszczęśliwieniem, zadowoleniem czy też spełnieniem oczekiwań drugiej osoby. Jeżeli więc dana osoba nosi maskę w sytuacji pandemii nie po to, by uchronić siebie i innych przed zakażeniem, ale ze względu na wydane rozporządzenia to działa w trybie *pliance* (Spencer, King, Martone, Houlihan, 2022). Zjawiskiem opartym na podobnych przesłankach jest *counterpliance*, które także polega na odnoszeniu się do reguł w kontekście osób je wskazujących ale w tym wypadku zachowanie będzie odwrotnością tego, co było zawarte w oczekiwaniu. Jeżeli więc jednostka nie nosi maski pomimo rozporządzeń nakazujących takie zachowanie nie ze względu na swój stosunek do możliwości zakażenia, a ze względu na chęć niepodporządkowania się, to znajduje się w trybie *counterpliance*. Drugim typem przestrzegania reguł opisanym w literaturze (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013, Spencer, King, Martone, Houlihan, 2022) jest *tracking* (ang. śledzenie, tu: śledzenie konsekwencji). Jest to bardziej elastyczna opcja od opisywanego wcześniej *pliance*. Obejmuje ona zachowanie wynikające z przestrzegania reguł, których wymiar konsekwencji został bezpośrednio zaobserwowany (Spencer, King, Martone, Houlihan, 2022). Jeśli więc po otrzymaniu informacji, że na dworze jest zimno i lepiej ubrać kurtkę dana osoba wyszła z domu i rzeczywiście odczuła chłód, prawdopodobnie w przyszłości będzie zachowywać się zgodnie z zasadą dotyczącą relacji pomiędzy informacją o niskiej temperaturze, a wyborem cieplejszej odzieży (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). Trzecim typem przestrzegania reguł jest natomiast *augmenting*. Dotyczy on sytuacji, w których jednostka podejmuje działanie zgodne z zasadami ale niekoniecznie ze względu na konsekwencje społeczne lub doświadczenia z przeszłości (Spencer, King, Martone, Houlihan, 2022). Jeśli więc dana osoba nosi maskę zgodnie z wytycznymi sanitarnymi ale równocześnie kieruje się w tym wypadku swoją osobistą



wartością, jaką jest troska o zdrowie swoje i innych, to mamy tu do czynienia ze zjawiskiem zwanym *augmenting*. Teoria ram relacyjnych oraz związane z nią terminy odnoszące się do ludzkiego funkcjonowania są mało opisane w pedagogice. Jednym z nielicznych opracowań odnoszących się do tego tematu jest praca Shea, Johnson i Togade z 2023r. Autorzy wskazują w niej dane pozwalające przyjąć założenie o użyteczności omawianej koncepcji w pracy nad eliminowaniem negatywnego wpływu uprzedzeń na funkcjonowanie społeczności akademickiej. Podążając za ich ustaleniami oraz za opisanym w niniejszym akapicie zapleczem teoretycznym można wnioskować o potencjalnej przydatności teorii ram relacyjnych także w innych obszarach pedagogiki.

Zakończeniem tej części niniejszego opracowania staną się słowa trzeciego z mitycznych patriarchów buddyzmu chan żyjącego według doniesień (Ferguson, 2011) w połowie pierwszego tysiąclecia naszej ery. Jego imię brzmiało Jianzhi Sengcan i przypisywana jest mu następująca sentencja: „Jeśli pracujesz nad swoim umysłem za pomocą swojego umysłu, jakże zdołasz uniknąć ogromnego zamętu?” (Hayes, Strosahl, Wilson 2013, s. 48). W tym miejscu warto bowiem zauważyć, że opis operacji dokonywanych w kontekście arbitralnym językowej symboliki dokonuje się w tej samej przestrzeni i za pomocą tego samego kodu. Tak i myśl wielkiego mędrca wyrażona została słowami nierozzerwalnie związanymi z operacjami podejmowanymi przez jego umysł.

#### 2.4 Czynniki wynikające z narzędzia

Do pomiaru wskaźnika elastyczności psychologicznej na potrzeby niniejszej pracy wybrany został ogólnodostępny Kwestionariusz Akceptacji i Działania- II (AAQ II) autorstwa Franka Bonda, Stephena Hayesa, Ruth Baer, Kennetha Carpentera, Nigela Guenole'a, Holly Orcutt, Toma Waltza i Roberta Zettle'a (2011) w polskiej adaptacji stworzonej przez Bartosza Kleszcza, Joannę Dudek, Wojciecha Białaszka, Pawła Ostaszewskiego oraz Franka Bonda. Jest to narzędzie zawierające siedem itemów badających opisywany czynnik w sposób spójny i dobrze zoperacjonalizowany (Kleszcz i in., 2018). Tak mierzona elastyczność psychologiczna została zestawiona z innymi zbliżonymi teoretycznie zmiennymi, w tym ze stylami radzenia sobie mierzonymi za pomocą kwestionariusza CISS (Jabłońska, 2015). Otrzymane wyniki wskazały na spójność teoretyczną tego czynnika oraz na jego odrębność wobec innych wyróżnianych konstruktów. Warto przy tym zaznaczyć, że pomiar dokonywany jest na

siedmiostopniowej skali Likerta, a im wyższy jest uzyskany wynik, tym elastyczność psychologiczna jest niższa, a wyższy kluczowy aspekt jej nieobecności, czyli unikanie doświadczenia (Kleszcz i in., 2018). Jak twierdzą twórcy polskiej adaptacji (tamże) Kwestionariusz Akceptacji i Działania- II jest narzędziem przydatnym zarówno w odniesieniu do osób wykazujących kliniczne objawy psychopatologii, jak i do jednostek bez doświadczenia tego rodzaju trudności. Wszelkie dostępne dane dotyczące wersji polskiej omawianego narzędzia wskazują na jego zgodność z zapleczem teoretycznym konstruktowi, jakim jest elastyczność psychologiczna w ujęciu teorii ACT/ ACC.

### Rozdział 3. Satysfakcja z pracy

Satysfakcja z pracy jest zjawiskiem często zestawianym lub nawet zrównywanym z zadowoleniem z pracy (Bańka, 2007). Jest to czynnik w literaturze wiązany tak z komponentem emocjonalnym, jak i poznawczym (Brief, Roberson, 1989, Zalewska, 2003) oraz ogólnym (Bańka 2007). Pojęcie to nie jest obce badaczom eksplorującym obszar funkcjonowania nauczycieli. Jak bowiem podają Durlak (2018), Egierska (2013) i Jakimiuk (2018) zadowolenie z pracy wśród przedstawicieli tej grupy zawodowej wiąże się z takimi obszarami, jak możliwość rozwoju zawodowego i osiąganie sukcesów pedagogicznych, ale także dostęp do narzędzi, pomocy i innowacji, nieustanne podnoszenie własnych kompetencji, samodzielność stanowiska, sukcesy uczniów i ich sympatia oraz obserwowane sukcesy wychowawcze. Te same autorki w swoich opracowaniach wskazują na duże znaczenie relacji interpersonalnych w miejscu pracy dla wielkości deklarowanego poziomu satysfakcji. Mowa tutaj zarówno o pozytywnych relacjach z dyrekcją szkoły, współpracownikami i rodzicami uczniów, jak i o dynamicznym charakterze samej pracy oraz ogólnej atmosferze, w jakiej się ona odbywa. Istnieją także wskazania dotyczące organizacyjnych i prawnych uwarunkowań pracy w kształtowaniu poziomu doświadczanego zadowolenia (Durlak, 2018, Egierska, 2013, Jakimiuk, 2018). Wśród nich jako istotne wymieniane są: niskie ryzyko utraty pracy, jasne i czytelne zasady rządzące pracą placówki, pozytywna ocena dorobku zawodowego dokonywana tak przez dyrektora, jak i przez organ nadzorczy oraz stosunkowo możliwie duże odciążenie z wykonywania zadań administracyjnych. Co warte zaznaczenia, w opracowaniu Durlak (2018) wskazano na fakt, że wysoka satysfakcja z pracy wśród nauczycieli pozytywnie wpływa na efekty pracy placówki, te zaś na zasadzie sprzężenia zwrotnego podnoszą poziom zadowolenia pracowników.

Wołowska (2013) badając satysfakcję z pracy w grupie urzędników wykazała, że jest to istotny predyktor wielkości poziomu satysfakcji z życia. Łąguna (2012) natomiast w swojej pracy zwróciła się ku tematyce podejmowania szkoleń w odniesieniu do omawianej zmiennej. Chociaż okazało się, że wysokość satysfakcji z pracy nie koreluje z liczbą podejmowanych szkoleń, to jednakowoż jest istotnie powiązana z antycypowanym sukcesem w ukończeniu podejmowanej formy doszkalania oraz z pozytywnym odbiorem wartości kursu. Jak można

wnioskować na podstawie powyższych przykładów, wielkość wskaźnika zadowolenia, czy też satysfakcji z pracy to czynnik istotny w całym świecie pracy i powiązany z innymi sferami funkcjonowania człowieka. Historia badań nad omawianym zagadnieniem oraz sposób jego rozumienia będą jednak warunkowały to, w jaki sposób będzie ujmowane jego miejsce w strukturze życia tak prywatnego, jak i zawodowego.

### 3.1 Rys historyczny

Historia badań nad satysfakcją z pracy i powiązanych z nią konstruktami sięga lat trzydziestych XX w. Jak podają Paschal i Srivastav (2020) spowodowane było to dwoma najważniejszymi czynnikami. Po pierwsze pojawiły się nowe wyzwania gospodarcze powiązane z tzw. Wielkim Kryzysem gospodarczym oraz zmianami na rynku zatrudnienia. Ponadto w świecie nauki ukazało się wiele nowinek związanych z rozwojem narzędzi mierzących postawy. Pewnego rodzaju naturalnym trendem stało się więc badanie psychologicznych i socjologicznych zmiennych związanych ze światem pracy. Oczywiście ówcześni badacze czerpali z koncepcji formułowanych przez swoich poprzedników. W tym miejscu należy wspomnieć np. Augusta Comte, a następnie Emila Durkheima. Oni to jeszcze w XIX w. głosili stanowisko przyjmujące, że ludzki świat społeczny można badać w sposób analogiczny do metod badawczych odnoszących się do świata przyrody pozaludzkiej (Brief, Weiss, 2001). Z jednej strony w takim ujęciu widać rozumowanie oparte na myśli antropocentrycznej, z drugiej jednak wyłania się tu załączek zastosowania empiryzmu, a dalej pozytywizmu jako paradygmatu naukowego w dyscyplinach społecznych (Benton, Craib, 2003). Badania nad poznaniem świata społeczności ludzkich, w tym zagadnień związanych z pracą zarobkową kontynuowali następnie Radcliffe – Brown, czy też Pareto (Brief, Weiss, 2001). Równoległe pojawiał się jednak coraz bardziej popularny w badaniach psychologicznych funkcjonalizm widoczny m.in. w pracach Jamesa, Cattela i Thorndike'a. W tym ujęciu rozwojowi ulegała także psychologia przemysłowa i konsumencka, a ich przedstawicielami byli Münsterberg i Viteles (Brief, Weiss, 2001). Coraz częściej w tym obszarze widoczne było także rozumowanie kliniczne, często odwołujące się do prac Freuda. W 1931r. Fisher i Hanna opublikowali istotną dla omawianej tematyki książkę o tytule „Dissatisfied worker” (Kornhauser, 1931). Odnosiła się ona do sytuacji niedostosowania emocjonalnego pracownika w jego życiu zawodowym. Dużą część jej objętości zajmowały opisy zaburzeń psychicznych oraz bardziej szczegółowych wskaźników zaburzeń emocjonalnych

przejawianych przez pracowników przemysłu. W pracy Fisher i Hanna można odnaleźć tezę, iż trudności w życiu zawodowym mają swoje podłoże w prywatnej przeszłości osoby ich doświadczającej. Nie są więc one związane z warunkami pracy.

Nie wszyscy badacze podążali tym nurtem w myśleniu o trudnościach doświadczanych przez pracowników. Rexford Hersey (1932) rozpoczął badania nad zadowoleniem pracowników, a stylami zarządzania w miejscu pracy. Prosił on osoby badane aby prowadziły dziennik, w którym notowali zmiany swojego nastroju w ciągu dnia oraz ewentualne wypadki w pracy. Następnie tak zdobyty materiał badacz ten poddawał starannej analizie. Wyniki jego pracy wskazywały po pierwsze na to, że nastrój pracowników podczas wykonywanej przez nich pracy jest zmienny i podlega czasowym wahaniom. Ponadto to właśnie w tych okresach, kiedy pracownicy określali swoje samopoczucie, jako złe nasilała się liczba wypadków w pracy z ich udziałem. Wynikły z tego dwie istotne konkluzje. Po pierwsze, badane osoby potrafiły bez większych problemów określić i nazwać swój aktualny nastrój, po drugie, efektywność pracy wykazuje pozytywny związek z samopoczuciem pracowników. Innym badaczem podejmującym tematykę satysfakcji z pracy we wspomnianym okresie był Robert Hoppock. Określał on omawiane tu zjawisko, jako skutek oddziaływań psychologicznych, psychicznych i środowiskowych, które powodują, że człowiek szczerze mówi, iż jest zadowolony z pracy (Kurek, 2014). Hoppock stworzył własny inwentarz do badania satysfakcji z pracy. Jest to narzędzie sprawdzające ogólne nastawienie do pracy u osoby badanej, niezależnie od tego, czy człowiek ten ją lubi (Herzberg, Mausner, Snyderman, 1993). W tym przypadku istotną rolę odgrywają także dane demograficzne pracowników. Dzięki temu można porównywać wysokość wskaźnika satysfakcji w różnych grupach populacyjnych. Kolejnym badaczem, który już w latach trzydziestych zainteresował się badaniem omawianej tematyki był Elton Mayo (tamże). On i jego współpracownicy udowodnili, że pozytywne relacje w miejscu pracy, tak ze współpracownikami, jak i z przełożonymi wpływają na wysoką produktywność bardziej, niż jakiegokolwiek inne zmienne związane z rzeczywistością pracowniczą. W efekcie tych ustaleń powstał program doradczy mający na celu wspierać pracowników w rozwiązywaniu ich problemów osobistych.

W roku 1955 Theodore Kunin stworzył istotny z punktu widzenia rozwoju sposobów pomiaru satysfakcji z pracy test (Dunham i Herman, 1975). Autor przypisał mu nazwę „Twarze” (ang. *Faces*). Składał się on z 11 obrazków przedstawiających ludzkie twarze o różnym wyrazie

mimicznym odzwierciedlającym stany emocjonalne o zmiennym natężeniu. Osoba badana pytana o pewne czynniki związane z wykonywaną przez siebie pracą miała za zadanie wskazać ten obrazek, który uznała za najbardziej adekwatnie odzwierciedlający jej odczucia. W 1975r. Skala ta doczekała się wersji dla kobiet, gdzie na obrazkach zamiast twarzy męskich znalazły się właśnie kobiece (tamże).

Lata sześćdziesiąte XX w. przyniosły duże zmiany w sposobie badania satysfakcji z pracy. By to okres na tyle ważny dla rozwoju nauki w obrębie tegoż zagadnienia, że Weiss i Brief (2001) nazwali go „Złotą erą”. Wówczas bowiem badacze odeszli od katalogowania cech pozytywnie i negatywnie skorelowanych z wysokim poziomem zadowolenia na rzecz rozwoju teoretycznego zaplecza badanego zjawiska (Paschal, Srivastav, 2020). W 1959r. Herzberg, Mausner i Snyderman zaproponowali dwupoziomą teorię motywacji do pracy (Herzberg, Mausner, Snyderman, 1993). Czynnikiem poziomu pierwszego ustanowili oni obiektywne elementy sytuacji, która odnosi się do pozytywnych lub negatywnych uczuć żywionych do swojej pracy przez osobę badaną. Do tej grupy należy uznanie ze strony różnych osób, które są obecne w sytuacjach związanych z pracą (klient, współpracownik, przełożony, społeczeństwo itp.). Można tu mówić zarówno o bodźcach o charakterze pozytywnym (zyskanie uwagi, aprobaty), jak i negatywnym (dezaprobatą, nagana, obwinianie) oraz o sytuacjach, w których nagroda (lub kara) ma charakter oficjalny i skonkretyzowany, jak i o takich, w których jest ona nieformalna i niesprecyzowana w sposób jasny. Kolejnym czynnikiem pierwszego poziomu jest osiągnięcie opisane jako konkretny sukces w pracy. W tę kategorię włączono także przeciwieństwo tego pierwszego, a więc porażkę i stagnację. Jeszcze innym elementem z poziomu pierwszego jest w omawianej teorii możliwość rozwoju. Była ona traktowana przez autorów jako zjawisko obiektywne ze względu na sposób opisywania go przez respondentów. Przykładowo odbywało się to bowiem w sytuacjach, w których pojawiły się takie okoliczności, które w sposób jasny wskazywały na pojawienie się nowych dostępnych dróg zawodowych lub sposobów na rozwój własnych kompetencji przed pracownikiem, lub odwrotnie – zamknięcie się przed nim pewnych drzwi. Innym czynnikiem może być tutaj awans, jako faktyczna zmiana statusu lub stanowiska, a jeszcze kolejnym poziom otrzymywanego lub oczekiwanego wynagrodzenia. Do poziomu pierwszego autorzy zaliczyli także relacje interpersonalne w trzech kategoriach: z przełożonym, z podwładnym oraz z osobami o równej randze. W tej kategorii znalazły się także cechy pełnionego nad pracownikiem nadzoru technicznego, czy też superwizji takie, jak

uczciwość/ nieuczciwość, czy też życzliwość/nieżyczliwość osoby nadzorującej. Na omawianym poziomie umieszczono także kategorię odpowiedzialności, a przy tym poczucia lub braku satysfakcji z powierzonych obowiązków i władzy. Do tej grupy czynników zaliczono również politykę firmy oraz sposób administrowania, gdzie istotne okazały się m. in. sposoby organizacji pracy. W obszarze wskaźników pierwszego poziomu znalazły się ponadto fizyczne warunki pracy i główny trzon pracy, a więc przyjemność lub przykrość związana z wykonywaniem głównych zadań wynikających z piastowanego stanowiska. Swoje miejsce miały tu także wskaźniki rzutujące na życie osobiste pracownika, np. konieczność zmiany miejsca zamieszkania ze względu na sytuację zawodową. Ostatnimi czynnikami poziomu pierwszego w omawianej koncepcji były status o jasno określonych wyznacznikach oraz poziom bezpieczeństwa w miejscu pracy (tu znalazły się także takie aspekty, jak stabilność zatrudnienia lub jej brak, a także obecny staż pracy). Herzberg, Mausner i Snyderman (1993) wyróżnili także czynniki drugiego poziomu, do których zaliczano wpływ, jaki elementy wyróżnione na poziomie pierwszym miały na system potrzeb i wartości badanych osób. Autorzy badania zaznaczyli przy tym, że te aspekty naznaczone są dużym obciążeniem ze względu na możliwości respondentów w zakresie werbalizowania własnych doświadczeń oraz na stopień wpisania ich narracji w społecznie aprobowane schematy. Herzberg, Mausner i Snyderman poprzez analizę wypowiedzi według podanego schematu oraz przy pomocy dodatkowych pytań, jeśli zaszła potrzeba pogłębienia wywiadu, wyróżnili pewne grupy efektów wynikających z postaw wobec pracy. Zaliczyli do nich efekty wydajnościowe w trzech wymiarach: ogólnym (lepszą – gorsza wydajność), tempo oraz jakość pracy. Kolejnymi elementami była rotacja (zmiana pracy ze względu na duży poziom niezadowolenia, lub wręcz przeciwnie: odrzucenie innej, intratnej posady ze względu na dużą satysfakcję z obecnej pracy), efekty dotyczące zdrowia psychicznego, wpływ sytuacji zawodowej na relacje międzyludzkie pracownika oraz zmiana w obrębie postawy, a więc sytuacje, w których odczucia dotyczące wykonywanej działalności przyczyniały się do zmian w szerszym postrzeganiu własnej sytuacji pracowniczej. Jak podają Paschal i Srivastav (2020) badania Herzberg, Mausner i Snyderman wywarły bardzo duży wpływ na dalsze badania w obszarze satysfakcji z pracy i motywacji pracowniczych, a kolejne badania (np. Adamsa, 1963, 1965, Locke'a, 1969, Katzella, 1964 i Portera, 1961, za: Paschal, Srivastav, 2020) opierały się na zbliżonej koncepcji według której to badany pracownik określał normę, do której odnosił swoje warunki pracy. Były to więc badania oparte na bardzo osobistej ocenie osób badanych i niskiej kontroli trafności mierzonych zmiennych.

Ciekawą propozycją było podejście Vrooma (Brief, Weiss, 2001), który uważał satysfakcję z pracy za zjawisko złożone odnoszące się do osobistego sposobu wartościowania elementów pracy, jak i jej samej w ogóle przez poszczególnych pracowników. Uważał on więc, że aspekty środowiskowe wchodzą w relacje z osobowością, systemem potrzeb i wartościami jednostki. Motywem przewodnim swojej teorii badacz ten uczynił bowiem dopasowanie osoby, wraz z różnymi aspektami jej funkcjonowania do wymagań i cech danego stanowiska pracowniczego. Wartym uwagi jest fakt, że w swoich pracach Vroom wykazał, że satysfakcja z pracy nie stanowi prostego predyktora wydajności i efektywności. W latach sześćdziesiątych także Edwin Locke działał badawczo we wskazanym obszarze. To on wprowadził do definicji satysfakcji z pracy aspekt emocjonalny (tamże). Co więcej, to właśnie afekt uczynił główną osią tegoż konstruktów. Jego teoria była w pewien sposób zbliżona do koncepcji oceny poznawczej we współczesnych konceptualizacjach stresu i emocji. Znaczący to, że Locke rozumiał satysfakcję z pracy jako efekt oceny poznawczej sytuacji dokonywanej przez pracownika, która następnie prowadziła do wzbudzenia u tej osoby danego stanu emocjonalnego. Pryzmatem, przez który dokonywał się ów proces oceniania były natomiast dla wspomnianego badacza wartości jednostki dokonujące oceny. Te natomiast wskazywały to, co osoba może zyskać lub zachować w danej sytuacji. Locke uważał, że w procesie dokonywania oceny poznawczej odnoszącej się do konstruktów satysfakcji z pracy istotne są trzy elementy. Pierwszym z nich było wspomniane wartościowanie potencjalnych lub realnych zysków. Drugim percepcja pewnych elementów środowiska pracy. Trzecim elementem to świadomy lub podświadomy osąd relacji zachodzącej pomiędzy zawartością dwóch pierwszych punktów. Moderatorem dla tak rozumianej satysfakcji z pracy była percepcja istotności danej wartości, którą można zyskać i/lub zachować. Także Addams sformułował własny pogląd na to czym jest i od czego zależy wielkość doświadczanej satysfakcji z pracy (1963, 1965, za: Brief, Weiss, 2001). Badacz ten uważał, że pracownicy wkładając pewien wysiłek w wykonywane zajęcia odnoszą go następnie do uzyskanych wyników. Uzyskany wynik odnoszą do tak analogicznych stosunków nakładu pracy – rezultatów postrzeganych u innych osób. Jeśli wynik porównania zostanie oceniony jako sprawiedliwy, satysfakcja z pracy wzrasta, jeśli jednak będzie inaczej może pojawić się odczucie dyskomfortu i napięcia. Także w latach sześćdziesiątych rozpoczęły się prace Dawisa i Lofquista (Dawis, 2005) z Uniwersytetu w Minnesocie. Ich teoria dopasowania obejmowała trzy elementy: cechy jednostki, warunki środowiska oraz relacje pomiędzy nimi, a właściwie ich poziom wzajemnego dopasowania. Wspomniani badacze uważali przy tym, że chociaż wiele



wcześniejszych teorii usiłowało wytłumaczyć zachowania jednostki poprzez uwarunkowania wynikające z niej samej lub z właściwości jej środowiska, to w rzeczywistości wiele z nich wynika z kombinacji obu tych grup zmiennych. Zjawisko to można przy tym rozpatrywać dwojako. Pierwszą możliwością jest ujęcie obu grup czynników w relację dopasowania. Jak wiadomo bowiem różne osoby posiadają różne możliwości i zdolności. Do wywiązywania się z zadań powiązanych z danym stanowiskiem pracy wymagana jest inna kombinacja tych właściwości. Relacja dopasowania odnosi się do stopnia, w jakim cechy osoby odpowiadają, a więc są dopasowane do wymagań danego stanowiska. Drugim sposobem rozpatrywania relacji jednostka – środowisko pracy jest interakcja. Jest to ujęcie, które zakłada, że pracownicy nie są bytami niezmiennymi i stałymi w czasie, a ich funkcjonowanie ulega zmianom. To samo dotyczy środowiska w pracy. Ludzie w pracy podlegają pewnego rodzaju oddziaływaniom zewnętrznym wpływającym na ich funkcjonowanie i wywierającym pojawianie się pewnych zmian w zachowaniu pracowników. Z kolei ci ostatni mogą w bardziej lub mniej intencjonalny sposób oddziaływać na środowisko, w którym odbywa się ich praca i wywoływać zmiany w jego obszarze. Jak pisze Dawis (2005) widać tu wyraźny wpływ psychologii różnic indywidualnych, która w przeciwieństwie do psychologii ogólnej zajmującej się tym, co typowe dla zbiorowości zajmuje się tym co różni funkcjonowanie jednostek, chociaż dla nich konkretnie jest relatywnie stabilne w czasie. Skutkuje to rozumowaniem, według którego doświadczenie tej samej sytuacji może wywoływać różne skutki w funkcjonowaniu odmiennych osób. Teoria dopasowania do pracy uwzględniała więc potrzebę analizy cech indywidualnych pracownika w odniesieniu do statystycznych wyników w tym obszarze. Poza silnym wpływem na dalsze badania w obszarze psychologii pracy i organizacji, prace zespołu z Minnesoty skutkowały powstaniem Minnesockiego Kwestionariusza Zadovolenia (MSQ), który jest narzędziem używanym w praktyce i badaniach do dzisiaj. Kolejnym narzędziem powstałym w latach sześćdziesiątych był Indeks Opisu Pracy (JDI) autorstwa Smitha, Kedndalla i Hulina (Hanisch, 1992). Narzędzie to, także nadal aktualne, mierzy pięć wymiarów satysfakcji z pracy: praca sama w sobie, kierownictwo, płaca, awans oraz współpracownicy. Aktywnymi badaczami lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych byli Salancik i Pfeffer (Brief, Weiss, 2001), którzy zakładali złożoność dokonywanej oceny satysfakcji z pracy. Uważali oni, że nie tylko porównanie wewnętrznych standardów i cech środowiska wpływa na ocenę własnego zadowolenia z pracy ale także czynniki pośrednie takie, jak oceny wyrażane przez współpracowników pełnią istotną rolę w tym procesie. Co za tym idzie same zadowolenie z pracy wspomniani autorzy uznawali

za zmienne i podlegające różnym wahaniom na przestrzeni czasu.

W latach osiemdziesiątych pojawiły się prace takich autorów, jak Staw i Ross (Brief, Weiss, 2001), którzy opowiadali się za podejściem „dyspozycyjnym” do tematyki satysfakcji z pracy. Nastąpił zwrot (ponownie) ku cechom osobowości i temperamentu jako możliwych predyktorów nastrojów pracowników. Z drugiej strony natomiast w tym okresie miały miejsce istotne analizy dotyczące operacjonalizacji pojęcia satysfakcji z pracy. Zarówno Organ i Near, jaki Bagozzi i Burnkrant (za: Brief, Weiss, 2001) wykazali, że niemal wszystkie dotychczasowe narzędzia służące pomiarowi omawianego zjawiska mają charakter poznawczy. Wyjątkiem był test „Twarze” Kunina opierający się na pokazywaniu badanym twarzy wyrażających różnego rodzaju emocje. To właśnie w tym okresie badawczym pojawiło się więc rozróżnienie na poznawcze i emocjonalne komponenty zadowolenia z pracy (tamże). Kolejnym zwrotem do idei już znanych w obszarze badań nad satysfakcją z pracy były badania Batemana i Organa (Organ, 2015). Badacze owi zakładali istnienie wpływu zachowań „prospołecznych” (wspieranie, koleżeństwo itp.) na poziom doświadczanej satysfakcji z pracy. Zauważyli przy tym, że takie postępowanie nie jest nagradzane w sposób formalny i zależny od zasad działania organizacji, czy firmy. Wpływają jednak na funkcjonowanie współpracowników oraz są pozytywnie skorelowane z doświadczanym poziomem satysfakcji z pracy.

Jak podają Brief i Weiss (2001) lata dziewięćdziesiąte XX w. obszarze pracy naukowej nad zagadnieniem zadowolenia z pracy upływały w dużej mierze nad kontynuacją nurtów powstałych w uprzedniej dekadzie. Uwypukliło się to m. in. w dalszych analizach nad rolą afektu w pracy (jak w przypadku dzieła Weissa i Cropanzano z 1996 r.). Co ciekawe, kolejni badacze tego okresu (George, Ostroff, Ryan, Schmit i Johnson za: Brief i Weiss, 2001) wskazywali na fakt, że dotychczasowe porażki uczonych w poszukiwaniu zależności pomiędzy afektem w pracy, a osiąganymi wynikami pracownika opierały się na analizach z poziomu indywidualnego (co zbliża je raczej do studium przypadku, niż analizy ilościowej). W swoim opracowaniu z 1992r. Ostroff opisał badanie własne, w którym próbę stanowili nauczyciele 364 szkół. Przebadał on zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów i uczniów. Następnie zestawiał ze sobą wyniki zbiorcze i dokonał obliczeń statystycznych. W ich wyniku okazało się, że istnieje pozytywny związek pomiędzy poziomem satysfakcji nauczycieli, a wydajnością pracy danej placówki. Wyniki uzyskane przy użyciu takiego rodzaju zbiorczej analizy różniły się od zależności liczonych indywidualnie, które wykorzystywano w starszych badaniach omawianego

zagadnienia. Okazało się, że w badaniach Ostroffa obserwowana korelacja pomiędzy satysfakcją z pracy wśród nauczycieli, a jakością pracy placówki była silniejsza, niż w starszych opracowaniach.

Wydaje się, że badania nad satysfakcją z pracy w XXI w. niosą ze sobą wiele zróżnicowanych podejść do tego tematu. Jak podają Dumulescu, Opre, Ramona (2015) dla obecnych młodych wchodzących w świat pracy niezwykle istotnym elementem będzie to, czy spełnia ona oczekiwania jednostki i czy pozwala jej rozwijać to, co autorzy badania nazwali „powołaniem”. Zbliżona narracja przyświeca opracowaniu Rodrigues, Barrichello, Bendasolli i Oltramani (2018) którzy zwrócili uwagę na wartość poszukiwania sensu pracy przez coraz liczniejszą liczbę dorosłych. Pînzaru, Mihalcea i Zbucnea (2017) zauważyli natomiast sposób funkcjonowania pokolenia tzw. milenialsów, którzy będą potrzebowali nowych dróg zarządzania, także w związku z coraz większym udziałem technologii w życiu ludzkim. Jak wskazują Kukla i Nowacka (2019), osoby z tzw. pokolenia Z wraz z coraz większą obecnością na rynku pracy będą wносиły inne, choć jeszcze nie w pełni rozpoznane podejście do pracy zawodowej, jej wartości i miejsca w życiu jednostki.

Jeszcze jednym, dość niedawno poruszonym obszarem dotyczącym poziomu satysfakcji z pracy, był związek tej zmiennej z interwencjami opartymi o teorię elastyczności psychologicznej. Jedno z badań na ten temat (Mohammadi, 2022) przeprowadzono w irańskim mieście Hamadan na grupie pielęgniarek pracujących na oddziale intensywnej terapii. W badaniu tym sprawdzano poziom zdrowia psychicznego osób badanych i poziom ich satysfakcji z pracy. Z próby badawczej wykluczono osoby, u których testy przesiewowe ujawniły występowanie objawów psychopatologii. Następnie wszystkie badane osoby uczestniczyły w kilku sesjach terapeutycznych opartych na technikach ACT (całe podejście opisano w innej części niniejszego opracowania). Jak wykazały analizy dokonane przez badaczy, zastosowane oddziaływania miały istotny wpływ zarówno na zdrowie psychiczne pielęgniarek, jak i na poziom ich satysfakcji z pracy. Kolejne badania (Riley, 2023) prowadzone były na technikach behawioralnych, którzy wspierają osoby w spektrum autyzmu i niepełnosprawnością intelektualną. W tej grupie zawodowej ryzyko wypalenia zawodowego jest wysokie, co znajduje swoje odzwierciedlenie w dużej rotacji pracowniczej. W niniejszym badaniu ponownie potwierdzono pozytywny związek pomiędzy wdrożeniem omawianych oddziaływań, a wzrostem produktywności i satysfakcji z pracy wśród badanych osób. Jeszcze jednym

badaniem w obszarze związku pomiędzy elastycznością psychologiczną, a satysfakcją z pracy jest to przeprowadzone wśród 452 pielęgniarek z Hongkongu i Szwajcarii w czasie pandemii choroby COVID – 19 (Chong, Frey, Chien, Cheng, Gloster, 2023). Sprawdzano w nim, czy wspomniana zmienna wchodzi w rolę mediatora pomiędzy satysfakcją z pracy oraz wypaleniem zawodowym, a dobrostanem jednostki i jej problemami związanymi ze zdrowiem psychicznym. W każdym z wymienionych przypadków efekt mediacji okazał się istotny statystycznie. Jak stwierdzili badacze, elastyczność psychologiczna może być rozważana jako kluczowy element rezyliencji pielęgniarek w sytuacji nasilonego ryzyka wystąpienia problemów ze zdrowiem psychicznym i wypalenia zawodowego.

Dalsze badania nad satysfakcją z pracy oraz powiązanymi z nią konstruktami będą prawdopodobnie niezwykle istotne dla tworzenia dalszej historii tego zagadnienia. Powiązanie tego obszaru z zagadnieniami pochodzącymi z różnych dyscyplin i wiążących się z wieloma obszarami funkcjonowania człowieka zdaje się być coraz bardziej obecne w badaniach, co można zaobserwować w przeglądzie opracowań przytoczonych powyżej.

### 3.2 Zaplecze teoretyczne

Jak wskazano we wcześniejszej części niniejszego rozdziału, satysfakcja z pracy była rozważana na wielu poziomach i podlegała różnym sposobom operacjonalizacji jako zmiennej badawczej. W toku dociekań badawczych była zestawiana z różnego rodzaju czynnikami i uwarunkowaniami, na co duży wpływ miały obserwowalne trendy badawcze oraz przyjmowane przez badaczy paradygmaty (Brief, Weiss, 2001). Obecnie coraz częściej pisze się o pracy w kontekście sensu, także w ujęciu rozważań ekonomicznych (Perez, 2014, Leśniewski, 2023). Jest to o tyle istotne, że pozwala na umieszczenie subiektywnych doświadczeń pracownika w szerszej perspektywie świata pracy z jego wieloma uwarunkowaniami i cechami. Odnosi się je wówczas tak do produktywności, jaki i do wartości pracownika, a także do sposobów organizacji pracy w skali przedsiębiorstwa oraz całego rynku pracy i prawa pracy (tamże). Te właśnie subiektywne doświadczenia można także odnieść do innych konstruktów związanych z psychologicznym życiem jednostki, jak zostało to zaplanowane w niniejszym badaniu. Aby jednak móc tego dokonać należy wpierv zdefiniować samo badane pojęcie. W wypadku niniejszej pracy będzie to oczywiście konstrukt satysfakcji z pracy. Dalsza część rozdziału będzie więc obejmować opis dostępnych w literaturze sposobów operacjonalizacji

tego pojęcia. Wśród nich można wyróżnić trzy sposoby opisywania satysfakcji z pracy. Pierwszym z nich jest uznanie tego wymiaru, jako zjawiska odnoszącego się do sfery poznawczej człowieka (np. Brief, Roberson, 1989, Zalewska, 2003). Niektórzy badacze uznawali jednak satysfakcję z pracy jako konstrukt powiązany z emocjonalnym aspektem ludzkiego aparatu psychicznego (np. Baka, 2016, Bańka, 2007, Brief, Roberson, 1989, Zalewska, 2003). Ostatnim możliwym sposobem ujmowania tego zjawiska było podejście całościowe uwzględniające szerszą perspektywę patrzenia na nie (Bańka, 2007, Wudarszewski, 2013 i in.). Sposób, w jaki określano czym jest satysfakcja z pracy, jaka jest jej natura i jakie komponenty jej towarzyszą zależało od sposobu pracy badacza, przyjmowanej przez niego postawy badawczej oraz metod, z których korzystał w swojej pracy (Zalewska, 2003).

### 3.2.1 Ujęcie całościowe – globalne

Jak wspomnieli Brief i Roberson (1989), konstrukt satysfakcji z pracy przez wiele lat historii badań traktowany był zbieżnie do postawy wobec pracy. Niesie to ze sobą istotne implikacje dla operacjonalizacji tego zjawiska. Wspomniani badacze odwoływali się do kilku konstruktów teoretycznych. Jednym z nich były prace Greenwalda (1968). Badacz ten zauważył, że dotychczasowe definicje postaw były dość ogólne i w większość sprowadzały się do gotowości jednostki do odpowiedzi na bodziec w taki lub inny sposób. Były więc słabo rozbudowane i nie uwzględniały m. in. skutków procesów warunkowania. Za bardziej precyzyjne uznawał on podejścia zawierające aspekt ewaluacyjny. Nadal jednak nie różnicowały one czy wykazana pozytywna reakcja miała charakter poznawczy, emocjonalny, czy behawioralny. Greenwald postulował rozróżnienie tych trzech komponentów. Przy czym uważał, że każdy z nich został ukształtowany w nieco odmienny sposób. Afekt bowiem kształtował się na drodze warunkowania klasycznego, aspekt kognitywny poprzez uczenie się poznawcze, a akt woli zwany przez autora konacją jest nabywany drogą warunkowania instrumentalnego. Zarówno Greenwald, jak i inni badacze posługujący się tym trójczynnikiem modelem postaw (np. Rosenber i Hovland, 1960 za: Brief i Roberson, 1989) wykazali empirycznie, że wartości owych trzech komponentów nie zawsze są zbieżne u jednej osoby w odniesieniu do jednego zjawiska.

Inne podejście do modelu teoretycznego zjawiska postawy zakładało istnienie jedynie dwóch istotnych składowych: aspektu poznawczego i emocjonalnego (Brief i Roberson, 1989).

Zajmowało się nim wielu badaczy, m. in. Zajonc i Markus w swojej pracy dotyczącej preferencji (1982). We wspomnianym opracowaniu można zaznajomić się z podejściem badaczy, które zakłada, że emocjonalne i poznawcze komponenty postawy kształtują się w odmienny sposób. Uznali oni, że w dzieciństwie preferencje nabywa się poprzez doświadczenia o charakterze afektywnym. Jeżeli powstały one przed nabyciem zdolności operowania mową przez dziecko, mają charakter przedartykulacyjny. Nie zostają nazwane, a czasem nawet nie podlegają świadomemu rozpoznaniu. Wraz z rozwojem mowy i myślenia coraz większa liczba preferencji pojawia się na drodze poznawczej analizy dostępnych informacji. Często wówczas aspekt afektywny i kognitywny rozwijają się równolegle. Często też wiele elementów poznawczych dotyczących danej preferencji rozwija się i ulega konsolidacji przed ustanowieniem komponentu emocjonalnego. Podobne dwuczynnikowe podejście prezentowali Brief i Roberson. W roku 1989 podjęli się oni niezwykle istotnej z punktu widzenia niniejszego opracowania analizy. Postanowili oni bowiem uściślić, jakiego rodzaju wskaźnikiem jest satysfakcja z pracy i w związku z tym zadaniem, dokonali przeglądu dotychczasowych opisów naukowych tego konstruktów. Można przy tym zauważyć, że Brief i Roberson byli w pełni świadomi tego, że wiele teorii dotyczących postaw pracowniczych zakładało, że składają się one z trzech komponentów: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego. Świadomie jednak wybrali konstrukt składający się z dwóch czynników. Przyjęli bowiem, że jest to bardziej adekwatny sposób operacjonalizacji omawianego zjawiska. Swoje rozumowanie oparli na analizach istniejących już narzędzi badających poziom satysfakcji oraz przeprowadzanych za ich pomocą badań. Uznali oni, że duża rozbieżność w obserwowanych (lub nie) zależnościach pomiędzy zadowoleniem, a efektywnością może wynikać z braku kontroli badawczej nad dokładną operacjonalizacją mierzonej zmiennej. Zauważyli przy tym, że spośród narzędzi często wykorzystywanych w badaniach ilościowych, jak JDI i MSQ wydają się być bardziej obciążone czynnikiem poznawczym, natomiast test „Twarze” raczej bazuje na wskaźnikach o charakterze emocjonalnym. Taki stan rzeczy tłumaczyłby ich zdaniem rozbieżności w wynikach badań nad związkiem satysfakcji i produktywności – mierząc różne składowe o odmiennych determinantach oraz konsekwencjach uzyskiwane były inne wyniki. Zdaniem Briefa i Robersona u podłoża tego zjawiska leżały różnice w sposobach operacjonalizacji badanej zmiennej. Wspomniani naukowcy przygotowali, a następnie przeprowadzili procedurę badawczą. Obejmowała ona zestawienie ze sobą poznawczych i emocjonalnych wskaźników zadowolenia, a próbę badawczą stanowiły 144 osoby pracujące i korzystające z wieczorowych

kursów doksztalcających. Projektując badanie Brief i Roberson uznali, że satysfakcja z pracy przez wielu innych ludzi nauki traktowana była jako postawa. Oznaczało to, że uznawano ją za konstrukt złożony i wielowymiarowy. Postanowili więc rozbić procedurę badawczą i dokonać pomiaru kolejnych obydwu komponentów (tj. poznawczego i emocjonalnego) satysfakcji z pracy w różnych dotychczas znanych narzędziach. Za pomocą tak przeprowadzonego badania wykazali, że rzeczywiście różnego typu skale mierzyły nieco inny aspekt badanego zjawiska, przy czym najbardziej całościowe ujęcie zdawał się oddawać test „Twarzy” Kunina.

Podobnie satysfakcję z pracy rozumieli Elfering, Odoni i Meier (2016). Oni także odnosili się do koncepcji postaw, również w wersji dwuczynnikowej: poznawczo – afektywnej. W swoich badaniach przyjęli oni dwa główne założenia. Pierwsze z nich brzmiało, że stan emocjonalny badanego powinien być bardziej zgodny z wysokością satysfakcji z pracy mierzoną przy pomocy testu „Twarzy” Kunina, niż za pomocą innych narzędzi. Uznali tak idąc tropem Briefa i Roersona (1989), którzy wskazali właśnie tę metodę pomiaru jako najbardziej „zrównoważoną” tzn. zawierającą poza komponentem poznawczym, także czynnik afektywny. Druga hipoteza badawcza Elferinga, Odoniego i Meiera (2016) odnosiła się do tego, że ten sam sposób pomiaru (skala „Twarze”) będzie wykazywał większy związek doświadczeń związanych z pracą osoby badanej. Dotyczyło to zarówno wydarzeń powiązanych z afektem pozytywnym, jak i negatywnym ze względu na różnorodność wyrazów mimicznych namalowanych na kartach przeznaczonych do celów badawczych. Badania prowadzono wśród pracowników małych firm, a wybranymi narzędziami był kwestionariusz Warr'a z 1990 mierzący uczuciowość jako cechę, test „Twarzy” Kunina, poznawcza skala satysfakcji z pracy Wegge i Neuhaus z 2002r. oraz dzienniki pozytywnych i negatywnych wydarzeń z pracy prowadzone przez osoby badane. Ponadto przez dwa kolejne dni robocze, cztery razy dziennie respondenci byli pytani o swój aktualny stan emocjonalny. Ich odpowiedzi rejestrował badacz. Uzyskane wyniki wskazują na częściowe potwierdzenie początkowo wskazanych hipotez jednak analiza statystyczna wykazała pewne odchylenia. Mimo to, na podstawie wskaźników wskazanych w powyższym badaniu można wnosić o potwierdzeniu się faktu złożoności zjawiska satysfakcji z pracy. Przy czym można zauważyć większą podatność aspektu afektywnego badanego zjawiska na wahania związane z aktualnym stanem emocjonalnym pracownika. Przy wydarzeniach o charakterze negatywnym aspekt emocjonalny zdawał się moderować wynik uzyskany na skali poznawczej, natomiast w wypadku pozytywnie odbieranego zdarzenia wpływ na skalę

kognitywną był bardziej bezpośredni, chociaż badacze przy analizie uzyskanych wyników rozważali ukryty wpływ poczucia kompetencji ujawniający się w tej obserwacji. Co ciekawe Elfering, Odoni i Meier (2016) uznali, że takie pozytywne zdarzenia, jak sukces w osiągnięciu zamierzonych celów, uzyskanie aprobaty w ocenie swoich dokonań czy też osiągnięcia na rzecz zespołu mogą wchodzić wspólnie w skład budowanego poczucia kompetencji pracownika i oddziaływać na wskaźnik poznawczy satysfakcji z pracy. We wszystkich tych elementach obecny jest bowiem aspekt oceny. Okazało się jednak, że pierwsza hipoteza nie została potwierdzona w uzyskanych wynikach. Oznaczało to, że aktualnie przeżywany stan emocjonalny wiązał się w zbliżony sposób z wynikami uzyskanymi na poznawczej skali satysfakcji, jak i w teście „Twarzy”. Jak już wspomniano, wyniki z jednej strony nie są jednoznaczne, z drugiej wskazują na potrzebę dokładnej operacjonalizacji zmiennej zwłaszcza w przypadku złożonych i wielowymiarowych zjawisk.

### 3.2.2 Komponent emocjonalny

Jak wspomniano we wcześniejszych częściach niniejszego opracowania, w opisach emocjonalnego aspektu satysfakcji z pracy badacze, w dużej mierze opierali się na teście „Twarzy” Kunina. W 2018r. Bowling, Wagner i Beehr przeprowadzili proces badawczy odnoszący się do stworzonego przez siebie narzędzia nazwanego Skalą Aspektów Satysfakcji (ang. *Facet Satisfaction Scale*). Oni także, jak wielu innych naukowców zainteresowanych tym tematem, przyjmowali, że badane zjawisko ma w istocie charakter postawy i tak należy je traktować. Autorzy po dokonaniu przeglądu badań uznali, że na ten konstrukt składa się kilka innych wskaźników. Wśród nich wymienili wydajność, absencję i rotację. Uznali, że dalsze badania w tym aspekcie mogą wskazać na nieprawidłowości organizacyjne prowadzące do niepożądanego funkcjonowania pracowników, a poprzez ich eliminację pomóc wspierać ich zdrowie. W swoim narzędziu uwzględnili oni pięć podskal odnoszących się do różnych aspektów pracy. Były to: praca sama w sobie, nadzór, współpracownicy, wynagrodzenie oraz możliwość uzyskania awansu. Do każdej z podskal przygotowano pytania (w sumie 25 pozycji w teście), w których odpowiedź wskazywało się na siedmiopunktowej skali Likerta. Taki sposób konstrukcji narzędzia mógłby wskazywać na jego poznawczy charakter, jednak autorzy argumentowali fakt zawarcia w nim komponentu emocjonalnego m. in. przez użycie w treści pytań słów i wyrażeń odnoszących się do sfery uczuciowej. Bowling, Wagner i Beehr uznali



także, że każda z zawartych przez nich podskal będzie wiązała się z trzema następującymi zmiennymi: afektem związanym z pracą, przekonaniem jej dotyczącymi oraz z globalnym wskaźnikiem satysfakcji z pracy. Badania przeprowadzono w czterech grupach, za każdym razem zmieniając metodę badawczą. Otrzymane wyniki zanalizowano, a następnie wyciągnięto wnioski o charakterze zbiorczym. Autorzy zwrócili w nich uwagę na to, że ich hipotezy dotyczące afektywnego charakteru stworzonego narzędzia potwierdziły się tylko częściowo. W odniesieniu do wszystkich pięciu czynników okazało się, że wskaźnik emocjonalny stanowi ich dominujący komponent, chociaż w odniesieniu do podskali zarobków i nadzoru do uszczegółowienia tego wyniku niezbędne okazało się przeprowadzenie dodatkowych analiz statystycznych. Co interesujące, omawiany test okazał się silniej wysycony komponentem afektywnym, niż test „Twarze”.

Inny rodzaj myślenia o roli emocji w miejscu pracy wnieśli Cranny, Smit i Stone (1992, : Fitzpatrick, 1993), którzy uznawali satysfakcję z pracy za konstrukt odnoszący się bezpośrednio do odczuwanych przez pracownika emocji. Badacze ci uznawali, że u podłoża tego konstrukt leży szczęście i zaufanie. Uważali, że satysfakcja z pracy jest jednym z wielu źródeł składających się na ogólne zadowolenie z życia. Do innych podwalin tego złożonego konstrukt zaliczyli też życie rodzinne, czy też korzystanie z wypoczynku. Sama natomiast satysfakcja z pracy jest według nich emocją doświadczaną w związku z obserwowaną przez pracownika relacją pomiędzy przychodami zakładanymi, a obserwowanymi. Wskazywali także na istotną rolę postrzeganych możliwości, które daje wykonywanie danego zawodu na konkretnym stanowisku w firmie. Wspomniane opracowanie jest niezwykle obszerne i zawiera wiele nawiązań do wcześniejszych rozpraw. Autorzy bowiem jako podłoże doświadczanej emocji zadowolenia z pracy widzieli m. in. także wzajemne dopasowanie potrzeb i możliwości osoby do wymagań danego stanowiska. Innym zaakcentowanym przez nich potencjalnym czynnikiem jest klimat psychologiczny i interpersonalny panujący w danym miejscu i wpływający na samopoczucie jednostki. Na ten komponent składają się między innymi wsparcie i zdolności zarządzania zespołem u lidera, stres wynikający z zadań wykonywanych przez pracownika, liczba i wielkość wyzwań zawodowych oraz współpraca i życzliwość w grupie. Według autorów klimat psychologiczny wchodzi w relację z dobrostanem organizacyjnym, który może wyjść naprzeciw standardom wynikającym z klimatu pracy, spełnić je lub nie. Niestety o ile autorzy wskazali dalsze ich zdaniem potrzebne kierunki badań, nie wskazali dalszych wytycznych do

realizacji w praktyce (London, 1992).

Do opracowań, które stworzyli Cranny, Smith i Stone (1992, za: Fitzpatrick, 1993, London, 1992) odnosili się w swoich dalszych poszukiwaniach Weiss i Cropanzano (1996). Uznali oni bowiem, że istnieją zdarzenia, które można zaklasyfikować jako emocjonalne i to one będą wpływać znaczącym stopniu na doświadczany przez pracownika rodzaj afektu. Chociaż rozumieli oni satysfakcję jako zjawisko oparte na ocenie poznawczej, to równocześnie zakładali, że opiera się ona m. in. na doświadczeniach o charakterze emocjonalnym i to na tym aspekcie postanowili skoncentrować się opracowując Teorię Zdarzeń Afektywnych (ang. *Affective Events Theory*). Jej głównym obszarem tematycznym są przyczyny, skutki i struktura wydarzeń o charakterze afektywnym, które wydarzają się w pracy. Autorzy mając świadomość częstego akcentowania poznawczego aspektu satysfakcji z pracy postanowili zaakcentować emocje towarzyszące ludziom w ich życiu zawodowym. Przy tym założyli oni, że w swojej teorii nie chcą koncentrować się ściśle na warunkach panujących w środowisku pracy, a właśnie na funkcjonowaniu afektywnym osób. Według Weissa i Cropanzano rzutuje ono tak na zachowanie pracowników, jak i na powstawanie u nich określonych postaw. Wspomniani badacze uwzględnili przy tym fluktuacje afektu w czasie oraz to, że zmiany te tworzą swego rodzaju przewidywalny wzorec. Ponadto w swojej pracy uwzględnili fakt, że reakcja emocjonalna jest wielowymiarowa i podobnie, jak satysfakcja z pracy jeśli jest traktowana jako postawa może przybierać różnego rodzaju wielkości w zależności od konstrukcji skali mierniczej. Fluktuacja afektu będzie także rzutować na zjawiska bezpośrednio dostępne obserwatorowi, a więc zachowania danej osoby i jej reakcje, w tym mimiczne. Model teoretyczny przyjęty przez Weissa i Cropanzano uwzględnia więc kilka różnego rodzaju elementów i czynników. Cechy środowiska zawodowego będą w tym ujęciu rzutować tak na wydarzenia mające miejsce w tym obszarze, jak i na postawy poszczególnych osób względem pracy. Z tych ostatnich wynikać będą konkretne zachowania pracowników oparte na przekonaniach. Z kolei zdarzenia generują pojawienie się konkretnych reakcji afektywnych. Ten jednak proces w opisywanym modelu podlega moderacji. Wpływają bowiem na niego indywidualne predyspozycje osoby, które zresztą będą także regulować sam fakt wzbudzenia emocjonalnego jako takiego. Oznacza to, że indywidualne cechy osoby mogą wpływać na pojawienie się u niej jakiegoś afektu, regulując to, jak zdarzenia wpływają na jej doświadczenie, a więc jak konkretne wydarzenie jest przeżywane. Niezależnie od aktualnej przyczyny,

wzbudzona emocja rzutować będzie na wspomniane już postawy wobec pracy. Może ona także wywoływać zachowania, u których podstaw leżeć będzie właśnie aktualnie doświadczany stan afektywny. Warto przy tym zaznaczyć, że autorzy przytaczanej tu koncepcji bardzo szczegółowo opisywali doświadczenia afektywne i skrupulatnie je różnicowali. Uwzględniali więc istnienie tak pobudzenia, jak i nastroju i emocji. Uważali więc, że pewna zmiana w środowisku czy pojawiające się określone zbiegi okoliczności nazywane zdarzeniami będą wpływały na wewnętrzne doświadczenie afektywne w nieco inny sposób w zależności tego, czy mówimy o bardziej krótkotrwałych emocjach, czy też o dłużej utrzymujących się nastrojach. Weiss i Cropanzano w dalszym opracowaniu swojej teorii zwrócili się ku poznawczo ukierunkowanym teoriom emocji i motywacji. Uznali więc, że do powstania poznawczej reprezentacji zdarzenia będzie prowadziło dokonanie przez jednostkę oceny pierwotnej oraz wtórnej. W ten sposób zdarzenia o charakterze emocjonalnym będą przekształcane na sądy poznawcze. Autorzy w swoich opracowaniach dowiedli (Jurek, 2017), że większe znaczenie dla funkcjonowania organizacji będą miały zdarzenia negatywne, które wywołują pogorszenie się ogólnego klimatu emocjonalnego w środowisku pracy. To może prowadzić do kolejnych zdarzeń nacechowanych ujemnym afektem doświadczanym przez jednostki i powodować nawarstwianie się kolejnych nieprzyjemnych i trudnych zdarzeń. Ta powtarzalność może skutkować wykształceniem się konkretnych postaw u pracowników i wpływać na wskaźnik satysfakcji z pracy.

Innym ujęciem aspektu emocjonalnego w obszarze satysfakcji z pracy jest koncepcja Golemana. Autor ten w swojej książce zatytułowanej „Inteligencja emocjonalna” (2007) dość szeroko opisuje tytułowe zagadnienie. Wiąże się ono z kompetencjami ludzkimi umożliwiającymi rozumienie swojego i cudzego życia emocjonalnego. Zbiór tych umiejętności zawiera m. in. zdolność do rozpoznawania, nazywania i wyrażania własnych stanów afektywnych ale także do odczytywania przeżyć innych osób i umiejscawiania ich w zestawieniu z intencjami i zachowaniami interpersonalnymi. W badaniu z udziałem pracowników organizacji sportów wodnych (Nezad, Bahramzade, 2013) wykazano, że inteligencja emocjonalna jest mediatorem satysfakcji z pracy, jako że wiąże się ona z rozwojem samoświadomości i poczucia pewności siebie. Ealias i George w badaniu z 2012r. z udziałem ponad dwustu pracowników sektora elektronicznego także wykazało bardzo silny pozytywny związek pomiędzy inteligencją emocjonalną, a poziomem satysfakcji z pracy badanych osób. Wspomniani badacze także zasugerowali, że korelacja ta nie musi nosić znamion

bezpośredniego wpływu. Uznali oni bowiem, że wskaźnik inteligencji emocjonalnej można znacząco wpływać na klimat panujący w organizacji. Czynniki ten potencjalnie wiąże się więc, według powyższych doniesień, z tym, jak osoba odbiera pracę, którą wykonuje ale także, jakie zachowania wobec współpracowników wykazuje i jak wpływa to na szerszy aspekt relacji pracowniczych.

### 3.2.3 Komponent poznawczy

Jak wspominał Zhu (2013) poznawcze ujęcie konstruktów satysfakcji z pracy może odnosić się do sposobu rozumienia własnych doświadczeń i spostrzeżeń. Opierać się więc będzie o kolejne elementy ludzkiego poznania, jak percepcja, rozumowanie, czy ocenianie. Badacze zjawiska w takim jego ujęciu odwoływali się do niego w różnoraki sposób.

Hackman i Oldham w swoim opracowaniu z 1976r. uznali, że centralne ogniwo satysfakcji z pracy stanowią trzy stany psychiczne: doświadczany sens pracy, poczucie odpowiedzialności za wyniki własnych działań oraz wiedza o realnych wynikach wysiłków podejmowanych w związku z pracą. Jak można zauważyć, wszystkie te trzy komponenty wiążą się raczej z aspektami poznawczymi aparatu psychicznego. Autorzy postulują, że pozytywny afekt związany z pracą pojawia się w wyniku współdziałania powyższych trzech elementów. Pracownik w toku pracy uczy się bowiem (przy pozytywnym rozwoju wypadków), że rzeczywisty rezultat pracy wynika z jego osobiście podejmowanych działań, a więc, że ma bezpośredni wpływ na istotne z jego punktu widzenia sprawy. Na podstawie takiego toku rozumowania Hackman i Oldham (1976) stworzyli model motywacji do pracy. Opierał się on na założeniu, że praca posiada pewnego rodzaju wymiary, które warunkują obecność trzech wymienionych już stanów psychologicznych, a te następnie moderują obserwowalne wyniki działań pracownika. Wskaźniki związane z pracą autorzy opisali w trzech podgrupach odpowiadającym trzem głównym ogniwom satysfakcji. W pierwszej z nich znalazły się trzy elementy: zakres umiejętności potrzebnych do wykonania zadania, stopień, w jakim pojedyncza funkcja mieści się w szerszym kontekście i w jaki sposób wpływa na uzyskany efekt końcowy oraz znaczenie wykonywanej pracy dla szerszego środowiska, w tym poza organizacyjnego. Te aspekty według autorów warunkują sposób percypowania sensu pracy przez pracownika. Z kolei autonomia danego stanowiska ma w opisywanym modelu wpływ na powstanie poczucia odpowiedzialności u pracownika. Informacje zwrotne (ang. *feedback*)

wpływają na wzrost wiedzy pracownika o uzyskanych rezultatach. Tak powstałe trzy centralne ogniwa satysfakcji z pracy według Hackmana i Oldhama rzutują na rezultaty tak o wymiarze osobistym, jak i organizacyjnym. W tym wymiarze autorzy umieścili wysoką wewnętrzną motywację do pracy, wysoką jakość uzyskanych wyników, wysoki poziom zadowolenia (satysfakcji) z pracy oraz niski poziom absencji pracownika.

Inni badacze (Tu, Lu, Yu, 2017) w swoich opracowaniach omawianego konstruktów odwoływali się do teorii poznania społecznego. Jest to koncepcja pierwotnie opracowana przez Alberta Bandurę (2003) i odnosi się do tego, w jaki sposób komunikacja w swoim symbolicznym wymiarze staje się promotorem zmian w życiu społecznym i jednostkowym. Warto przy tym wspomnieć, że adaptacja i potencjalne przekształcenia w funkcjonowaniu są zakorzenione w życiu społecznym otaczającym każdego z nas, a więc w sieci wpływów struktur socjokulturowych. Uwidaczniają się więc tutaj wpływy przyjętych przez społeczeństwo zasad współżycia, jak i zasobów grupy i sankcji (potencjalnych i realnych) związanych z łamaniem ustalonych reguł. Oczywiście, to ludzka działalność kreuje wspomniany system. Nie są to więc dwa osobne byty, a dynamiczny układ wzajemnych wpływów. Opisywana koncepcja składa się z trzech głównych komponentów: modelu teoretycznego, schematu translacyjno – wdrożeniowego oraz konceptu dyfuzji społecznej. Pierwszy z komponentów Bandura opisał na schemacie, według którego każdy posiada pewnego rodzaju poczucie samoskuteczności. Wiąże się ono z percypowaną możliwością wpływu na własne losy oraz poczuciem kontroli nad zdarzeniami. Ten wskaźnik w opisywanym modelu rzutuje na pojawiające się oczekiwania dotyczące wyników podejmowanych przedsięwzięć tak w wymiarze fizycznym, jak i społecznym i informacji zwrotnej dotyczącej własnej skuteczności. Ponadto jego wpływ ujawnia się także w obszarze konstruowanych przez jednostkę celów oraz na obecność i istotność czynników socjokulturowych zaliczanych tak do utrudnień, jak i udogodnień. Z samego poczucia własnej skuteczności będą też wynikać wprost niektóre zachowania jednostki. Warto w tym momencie dodać, że na określenie celów osoby, wpływ będzie mieć tak czynnik percypowanej samoskuteczności, jak i czynniki socjokulturowe oraz oczekiwania dotyczące wyniku. Uwzględnione w modelu zachowanie jako wynik wszystkich pośrednich zależności wynikać będzie, jak już wspomniano, z samego poczucia własnej skuteczności, ale nie tylko. Rzutować będzie na nie konstelacja celów obranych przez daną osobę oraz oczekiwania dotyczące wyników podejmowanych czynności. Model translacyjno –

implementacyjny odnosi się do tego, w jaki sposób należy modelować pożądane zachowania w toku społecznego uczenia się aby było to działanie skuteczne. Uwzględnia więc takie mechanizmy, jak modelowanie różnicowe, oddziaływanie motywatorów zastępczych, uważne zaangażowanie, obecność czynników wspierających kodowanie na poziomie symbolicznym oraz wsparcie środowiskowe. W modelu dyfuzji społecznej natomiast Bandura uwzględnił konieczność uwzględnienia aspektów kultury i wartości w procesie implementowania pożądanych zachowań.

Chociaż opisywany koncept autor umieścił w kontekście przekazu medialnego (Bandura 2003) okazał się on użyteczny także w odniesieniu do innych obszarów badawczych, w tym do zagadnień związanych ze wskaźnikiem satysfakcji z pracy. Tu, Lu i Yu (2017) odnieśli opisany model do sytuacji zarządzania organizacją czy firmą w kontekście kultury chińskiej. Uznali oni, że wdrożenie etycznego przywództwa w środowisku pracy prowadzi do zachowań odzwierciedlających pozytywne etycznie nastawienie tak do działań własnych, jak i do relacji budowanych ze współpracownikami. Dzieje się tak poprzez wprowadzanie zasad dwustronnej komunikacji, czy też stosowania wzmocnień pozytywnych. Zakłada się tutaj, że dobry lider wykazuje także zachowania dobrej osoby. Oznacza to, że będzie wykazywał zachowania odnoszące się z jednej strony do uczciwości, rzetelności i wiarygodności, z drugiej natomiast jego decyzje będą oparte o zasady etyki, a dyscyplina i normy zostaną wdrożone na drodze rozmów z pracownikami. Pracownicy powinni w takim systemie ponosić odpowiedzialność za swoje działania w sposób adekwatny ale też oparty na zrozumiałych i przejrzystych działaniach. Uwidacznia się więc tutaj wpływ rozumowania opartego o zasady warunkowania i odnoszącego się do modelu opisanego przez Bandurę. W tym modelu założono równocześnie, że model etycznego przywództwa przekłada się na wysokość wskaźnika satysfakcji z pracy u pracowników w dwojaki sposób. Po pierwsze taki sposób zarządzania tworzy przejrzysty, zrozumiały i przewidywalny system norm etycznych obowiązujących w miejscu pracy. Po drugie działania etycznego lidera moderują adekwatne rozumienia własnych zadań u pracowników, pozytywnie wpływają na rozwijanie przez nich własnych kompetencji oraz motywacji. W takiej organizacji pracownicy mają szansę doświadczyć wysokiego wskaźnika poczucia sensu z pracy oraz autonomii własnych działań. Ich wewnętrzna motywacja przekładać się będzie na wyższy wskaźnik doprowadzania zadań do pozytywnego ich zakończenia. Wiązać się to będzie z otrzymaniem wzmocnienia pozytywnego, a tym samym zwiększy prawdopodobieństwo

wzrostu poczucia satysfakcji. Tu, Lu i Yu (2017) w swoich badaniach w odniesieniu do etycznego przywództwa uwzględnili nie tylko wskaźnik zadowolenia ale także moralnej świadomości pracowników oraz ich utożsamianie się z normami. Autorzy wykazali, że zgodnie z założeniami, wskazany sposób funkcjonowania lidera w istotny sposób oddziałuje na wielkość wskazywanej przez pracowników satysfakcji z pracy. Co ciekawe, etyczne przywództwo łączyło się także ze świadomością i poziomem utożsamiania się z normami moralnymi. Te dwa ostatnie wskaźniki częściowo pośredniczyły w relacji pomiędzy zachowaniami lidera, a deklarowanym poziomem satysfakcji.

### 3.3 Czynniki wynikające z narzędzia

Narzędziem wybranym na potrzeby niniejszej pracy mierzącym wskaźnik satysfakcji z pracy jest Skala Satysfakcji z Pracy autorstwa Anny Zalewskiej (2003), która wyraziła zgodę na jego użycie. Kwestionariusz ten zawiera 5 stwierdzeń, a zadaniem osoby badanej jest zaznaczyć na siedmiostopniowej skali Likerta jak bardzo treści te są zgodne z jego doświadczeniem. Zalewska w opracowaniu narzędzia (tamże) zauważa, że o ile pierwotne rozumienie satysfakcji, a właściwie zadowolenia z pracy odnosiło się do doświadczenia krótkotrwałego stanu afektywnego związanego z zaspokojeniem własnych potrzeb i aspiracji pracownika, o tyle później (co zostało także wskazane w niniejszym opracowaniu) zwykło się rozumieć to zjawisko jako swego rodzaju postawę o komponentach zarówno kognitywnym, jak i emocjonalnym. Jak można zauważyć, wielu badaczy, których prace uwzględniono także w tym rozdziale, zauważało pewną trudność aplikacyjną tejże teorii. Tak zoperacjonalizowana zmienna satysfakcji wykazywała bowiem brak spójności wewnętrznej i w zależności od mierzonego komponentu otrzymywano wyniki niezgodne ze sobą, a czasem wręcz sprzeczne. Zalewska przyjęła więc, za Briefem (1998 za: Zalewska, 2003), że kognitywna ocena zadowolenia z pracy może być właśnie nazywana mianem satysfakcji. Definicja tej zmiennej została więc uściślona i zawężona jedynie do obszaru poznawczego osądu. Autorka jednocześnie wskazała na możliwość pomiaru satysfakcji w odniesieniu do różnych aspektów, czy też składników pracy. Zaznaczyła jednak, że jest to bardziej wyczerpująca dla badanych forma dokonania pomiaru i powinna być dokonywana jedynie na rzecz badań, w których jest to niezbędne. Dla potrzeb pomiaru satysfakcji z pracy w jej wymiarze całościowym zaleca ona m. in. z przyczyn etycznych, korzystanie z narzędzi krótszych i mniej wymagających. W celu stworzenia krótkiego narzędzia

w polskiej wersji językowej Zalewska postanowiła skonstruować je odwołując się do Skali Satysfakcji z Życia autorstwa Dienera i in. (1985 za: Zalewska, 2003). Analiza psychometryczna Skali Satysfakcji z pracy wskazała na jej wysoką trafność i rzetelność. Można więc uznać, że jest to przydatne, a zarazem proste w użyciu narzędzie, które można wykorzystywać w ramach badań nad satysfakcją z pracy rozumianą jako poznawczy wymiar zadowolenia.



## Rozdział 4. Psychospołeczny kontekst pracy nauczyciela. Charakterystyka zawodu

Edukacja szkolna stanowi podstawę systemu nauczania dzieci w Polsce. Stan taki utrzymuje się pomimo narastającej tendencji do korzystania przez uczniów z alternatywnych form edukacji, w tym edukacji domowej (Budajczak, 2021, Matuszewska, 2019). Jak podaje Teresa Stanek z Fundacji Edukacji Domowej (2023) już 31 477 dzieci korzysta z takiej formy uczenia się. Nadal jednak grupa nauczycieli pracujących w polskich szkołach jest dość liczna i w roku szkolnym 2022/2023 wyniosła 512 tys. osób (Olejniczak, 2023), z czego 51,7%, a więc ponad 10 tys. zatrudnionych, stanowiły osoby pracujące w szkołach podstawowych (tamże). Warto przy tym zaznaczyć, że system oświaty powszechnej na przestrzeni wieków zmieniał się wielokrotnie. Podlegał licznym reformom wynikającym tak ze zmian politycznych, jak i społecznych. Rola nauczyciela była postrzegana w różnoraki sposób, a status społeczny osób zajmujących się tym zawodem ulegał zauważalnym przemianom. Zarówno ewoluująca rola kościołów i religii w kształtowaniu instytucji oświatowych (Ratajczak, 2009), zmiany prestiżu zawodu nauczyciela uwidaczniające się m. in. w feminizacji środowiska (Gromkowska – Melosik, 2013), jak i podlegające różnicowaniu oczekiwania wobec systemu oświaty (Kwieciński, 2012) odciskały swoje piętna na strukturze i funkcjonowaniu szkolnictwa. Jak sugerują niektórzy badacze (Bookchin, 2000, Illich, 1976), sformalizowany system edukacji pozostaje nierozłącznie wpleciony w system funkcjonowania państwa i regionu. Funkcjonowanie szkoły bywa także rozpatrywane przez pryzmat teorii instytucji totalnej (Rokicki, 2010), a symptomy takiego poziomu zinstytucjonalizowania wpływają na wszystkich uczestników procesy kształcenia.

W Polsce panuje system edukacji powszechnej, co sprawia, że zdecydowana większość nauczycieli to pracownicy szkół publicznych (Budzińska i in., 2021). To także niesie swoje konsekwencje i rzutuje na warunki pracy w szkole. Istotnym jest także fakt, że nauczyciel w czasie sprawowania swojej funkcji w szkole korzysta z ochrony przysługującej funkcjonariuszowi publicznemu, co zostało wprowadzone do Karty Nauczyciela ustawą z dnia 11 kwietnia 2007r.

W ostatnich latach miał miejsce strajk nauczycieli, wybuch światowej pandemii choroby Covid – 19 i idące wraz z tym zmiany form nauczania. Zwiększyła się także liczba uczniów cudzoziemskich w klasach, co wynika przede wszystkim z toczącej się w Ukrainie wojny. Każda z tych sytuacji pojawiła się nagle i wymagała od nauczycieli dostosowania do niej swojego funkcjonowania zawodowego. Jak można więc wnioskować, nauczyciele pracują w rzeczywistości złożonej i wymagającej posiadania licznych zdolności reagowania i przystosowywania się. Istnieją także immanentne cechy pracy w sektorze oświaty, które mogą stać się potencjalnym obciążeniem dla osób tam zatrudnionych. W tym obszarze można wyróżnić różnego rodzaju oczekiwania społeczne stawiane przed nauczycielami przez poszczególne osoby i grupy (Kutrowska, 2008). Innym ważnym aspektem są warunki stałej ekspozycji społecznej, w kontakcie z drugim człowiekiem, a co za tym idzie brak możliwości automatyzacji wielu czynności związanych z kształtowaniem relacji nauczyciel – uczeń ze względu na dynamikę tego procesu.

Jak można zauważyć, na pracę nauczyciela mają wpływ czynniki różnego rodzaju. Do jednych z najistotniejszych należy tak wpływ osobistych kompetencji i cech przedstawicieli tego zawodu, jak i wpisanie całego systemu edukacji w ustrój panujący na danym obszarze. Istotnymi wydają się także elementy związane z samym charakterem podejmowanych czynności oraz miejsce szkoły w społeczeństwie. Praca nauczyciela znajduje się więc w wirze nieustannych nacisków i wpływów o różnym wektorze i wielorakiej genezie (Leppert, 2009, Pyżalski, 2010, Szplit, 2021).

#### 4.1 Rys historyczny rozwoju oświaty w Polsce i Europie

Jak donoszą Cirotteau, Kerner i Pincas (2023), w społecznościach prehistorycznych, ważnym elementem przekazywania umiejętności były rysunki skalne oraz przekazy ustne. Pomimo tego, że te pierwsze przyjmowały czasem bardzo rozbudowane formy symboliczne, nie można było mówić o ustrukturalizowanym systemie alfabetycznym. W XIX w. p. n. e. pojawiło się pismo klinowe, którym posługiwali się Sumerowie, Akadowie, Babilończycy i Asyryjczycy (Cieszyńska, 2008). W Mezopotamii pojawiła się grupa społeczna skrybów. Były to osoby uczone w piśmie i posiadające zdolność do posługiwania się tymże podobnie, jak i chińscy mandaryni, czy też egipscy kapłani. W związku z posiadaną wiedzą i umiejętnościami

były to grupy obdarzone przywilejami społecznymi, a co za tym idzie o charakterze elitarnym i zamkniętym (tamże).

W starożytnych Atenach uczestnictwo w usystematyzowanej edukacji szkolnej rozpoczynało się wraz z osiągnięciem przez dziecko siódmego roku życia, kiedy zaczynało ono uczęszczać do miejsca pobierania nauk (grec. *didaskalejon*). Wcześniej natomiast przebywało ono pod opieką mamki i piastunki, które uczyły go powszechnie akceptowanych zachowań i otaczały je opieką. W epoce hellenistycznej jedynie królewscy synowie objęci byli nauką indywidualną, jednak szkoły były bardzo rozpowszechnione i funkcjonowały także na obszarach wiejskich (Marrou, 1969). W edukacji powszechnej to nauczyciele przekazywali uczniom wiedzę i kompetencje. Ich zadaniem było ukształtowanie dorosłego cechującego się sprawnością, wiedzą, posiadanymi kompetencjami oraz postawą obywatelską. Musieli także biegle posługiwać się wiedzą gospodarczą (Frączek, 2011). Istniała jednak również postrzegana rzemieślniczo (jako odtwórcy i wykonawcy swego rodzaju czynności) funkcja pedagoga (grec. *pajdagogos*) (Frączek, 2011, Marrou, 1969). Był to niewolnik, którego zadaniem było zaprowadzanie i odprowadzanie dziecka do szkoły, pilnowanie, aby odrobiło ono wszystkie zadane mu ćwiczenia. Osoba ta także przekazywała obowiązujące normy i zasady życia społecznego i odpowiedzialna była za wychowanie moralne. W Sparcie do głównych zadań nauczyciela należało natomiast wychowanie gotowego do wszelkich poświęceń wojownika (Frączek, 2011). Wszędzie jednak w starożytnej Grecji zawód nauczyciela był rzemiosłem słabo płatnym i o niskim statusie społecznym (Marrou, 1969).

W Cesarstwie Rzymskim panował nieco inny system wychowywania i kształcenia dzieci i młodzieży. Funkcje wychowawcze pełniła bowiem rodzina, a nie piastunka. Co istotne, do 7 roku życia dziecko przebywało głównie pod opieką matki, następnie zaś chłopcy przechodzili pod wychowawcze skrzydła swoich ojców. Dopiero osiągnąwszy wiek 16 lat, na rok podlegali przysposobieniu do życia społecznego i obywatelskiego, które znajdowało się pod kuratelą zwykle starszego i zasłużonego przyjaciela rodziny. Kolejnym zaś krokiem było pełnienie służby wojskowej (Marrou, 1969). Pojawienie się powszechnego szkolnictwa w Rzymie datowane jest na III w. p. n. e. (Kudinov, Degtyarev, Polyakova, Gut, 2019). Wtedy to również wyraźnie można było zauważyć wpływ kultury greckiej na edukację rzymską. W szkołach były bowiem obecne lekcje greki, a nauka wyszła poza mury domostw wysoko usytuowanych członków społeczeństwa (Kudinov, Degtyarev, Polyakova, Gut, 2019, Wyrwińska, 2010). Duch wartości

przypisywanych wartościom rodzinnym został jednak żywy pomimo kolejnych zmian. Wychowanie było zdecydowanie odrębne od edukacji i pozostawało domeną członków rodziny (Kudinov, Degtyarev, Polyakova, Gut, 2019, Marrou, 1969, Wyrwińska, 2010). Można więc zauważyć, że chociaż rozwój szkolnictwa nacechowany był myślą grecką, wartość przypisywana procesowi wychowania pozostawała ściśle związana z tradycyjną myślą rzymską. W I w. n. e., za panowania cesarza Wespazjana powstał państwowy system oświatowy, w ramach którego nie regulowano pracy ośrodków edukacyjnych, ale nakładano ulgi podatkowe dla osób z tytułem profesora, a czasem także opłacano ich pracę. Wcześniej tego rodzaju przywileje należały się edukatorom cudzoziemskim, co miało na celu sprowadzenie do Rzymu nauczycieli greckich (Marrou, 1969). Wiele szkół, w tym podstawowych i technicznych pozostawało jednak zasilanych z pieniędzy darczyńców, chociaż część z nich opłacana była także przez budżet miejski (tamże).

Jak podaje Marrou (1969), rozpowszechniające się w Europie chrześcijaństwo było bardzo niechętnie kulturze antycznej, z wszelkimi jej przejawami, także w obszarze edukacji. Wynikało to w dużej mierze z faktu, iż edukacja niosła ze sobą przyjęcie założeń określonego dziedzictwa kulturowego. Wychowanie antyczne było zaś zgoła odmienne od założeń chrześcijaństwa. Już w III w. pojawiły się zapiski o zakazach samego nawet dotykania „ksiąg pogańskich”. Niechęć do dorobku cywilizacji antyku nie dotyczyła jednak edukacji, a co za tym idzie wychowania podstawowego, gdzie nadal w znacznym stopniu panowała nauka na tekstach „pogańskich” (Marrou, 1969).

Pierwsze szkoły całkowicie chrześcijańskie, typu klasztornego zwane też monastycznymi pojawiły się w IV w. (tamże). Co warte uwagi, przyjmowano do nich nie tylko dorosłych i młodzież, ale także małe dzieci, co wiązało się z potrzebą wprowadzenia zasad wychowania do opieki nad nimi. Pojawił się wówczas, krzewiony przez św. Antoniego, ruch monachistyczny, który głosił wyższość życia duchowego nad intelektualnym (Marrou, 1969). Krytyka kultury łacińskiej przez myślicieli chrześcijańskich nasilała się, a słowa rzymskich filozofów uznawane były np. przez Teofila z Antiochii za niegodne, a wręcz szkodliwe (Terka, 2017). Powstał wówczas nowy sposób nauczania, w którym nauczyciel posiadał nad uczniem władzę, a edukacja opierała się na stawianiu wymagań (Frączek, 2011). Jego celem było wdrożenie w życie wychowanka zasad chrześcijańskiego życia, przy czym nauka czytania także uznawana była za niezwykle istotną (Frączek, 2011, Marrou, 1969). W tym celu od IV w. coraz częściej

wykorzystywano jednak nie teksty rozpraw antycznych filozofów, a fragmenty Pisma Świętego z początku, następnie zaś jego całość (Marrou, 1969). Tak opisywana, pierwotna szkoła monastyczna w obszarach Cesarstwa Bizantyjskiego po pewnych próbach jej upowszechnienia powróciła do zamkniętych murów klasztornych, z których się wywodziła. Ten model edukacji rozprzestrzenił się jednak na podbitych przez Rzymian terenach Europy Zachodniej podczas procesu chrystianizacji (Markowski, 2002).

U zarania średniowiecza edukacja europejska opierała się na instytucjach kościelnych (Frączek, 2011). Duży wpływ na jej kształt wywarły rozważania św. Antoniego z Hippony, który uważał, że rozum i wiara są ze sobą ściśle powiązane (Markowski, 2002). Był on dobrze zaznajomiony z nurtami greckiej i rzymskiej myśli filozoficznej i odwoływał się do nich w swoich pracach na temat chrześcijańskiego porządku świata. W skład edukacji zachodnioeuropejskiej weszło także siedem nauk wyzwolonych: gramatyka, retoryka, dialektyka, arytmetyka, geometria, teoria muzyki, astronomia). Miały one wspierać rozwój zdolności do pojmowania treści księgi podstawowej, a więc Pisma Świętego, a równocześnie stanowiły podstawę do pojawienia się na Zachodzie wiedzy świeckiej. Po upadku Cesarstwa Rzymskiego w systemie edukacji chrześcijańskiej pozostały jedynie szkoły klasztorne i katedralne, które jednak nie były zbyt liczne oraz zachęty i nakazy dotyczące nauki czytania i pisania obowiązkowe dla osób duchownych oraz zalecane świeckim Europejczykom (Markowski, 2002, Marrou, 1969). Następnie w VI w. w Europie powstał system parafialny obejmujący nie tylko miasta ale i wsie, a wraz z nim szkoły parafialne. Pojawiły się także szkoły biskupie o monastycznym charakterze kształtujące duchowieństwo (Marrou, 1969).

W VII i VIII w. we Francji i Włoszech zaczęły powstawać pierwsze szkoły prawa i medycyny, a od IX ogólnodostępna nauka o nieco bardziej świeckim charakterze stawała się coraz bardziej rozpowszechniona (Markowski, 2002). Rodziło się wówczas także coś, co obecnie można by przyrównać do międzynarodowej wymiany naukowej. Najważniejsi myśliciele analizujący antyczne nurty filozoficzne i odnoszący je do natury chrześcijaństwa zaczęli przemieszczać się po Europie i rozwijać swoje rozważania. Dzięki coraz szerszym kontaktom handlowym Europy oraz idącym za tym rozwojem cywilizacyjnym wzrastało zapotrzebowanie społeczne na osoby wykształcone i ze wszech miar rozwinięte intelektualnie (Ratajczak, 2009). Znalazło to swój wyraz w powstawaniu uniwersytetów, a umiejętność czytania i pisania stały się kompetencjami powszechnymi i wykorzystywanymi także do celów świeckich. Rozwój kultury słowa pisanego

napędzał także przejmowanie szkół miejskich przez władze świeckie, chociaż edukacja na wsi nadal pozostawała we władaniu Kościoła. Rozwój myśli humanistycznej i rozważań nad wychowaniem miał także istotny wpływ na edukację na ziemiach polskich (Ryś, 2015).

Początki ustrukturyzowanego systemu oświaty w Polsce sięgają XI i XII w., gdy na naszych ziemiach powstawały pierwsze szkoły prowadzone przez katolickich duchownych (Grabińska, 2004). Jak podaje K. Ratajczak (2009), jedne z większych przemian nastąpiły w XIII w pod wpływem m. in. Wielkiego Soboru Laterańskiego IV. Wówczas to w każdym bardziej znaczącym kościele znajdowała się salka lekcyjna, w której nauczyciel mógł bezpłatnie kształcić młodzież. W 1364 r. Kazimierz III Wielki założył pierwszy uniwersytet polski w Krakowie (Uruszczak, 2014). Był on przez krótki okres ośrodkiem pedagogiki humanistycznej, później jednak zwrócił się ku myśli arystotelesowskiej, przez co nie stał się znaczącym ośrodkiem akademickim na mapie ówczesnej Europy (Ryś, 2015). Od połowy XVI w. szlachta zaczęła posyłać swoich synów do uniwersytetów europejskich, co wpływało na wzrost wykształcenia wśród przedstawicieli tej klasy społecznej, ale też zmniejszało nacisk na rozwój krajowych ośrodków edukacji wyższej (tamże). Równocześnie, ze względu na zwiększenie się różnowierstwa w Polsce XVI w., pojawiać zaczęły się, poza szkołami miejskimi i katolickimi, szkoły różnowiercze (Ratajczak, 2009). Spowodowało to zwiększenie rywalizacji pomiędzy szkołami oraz dalszy rozwój szkolnictwa parafialnego. W XVI i XVII w. powstało więc gimnazjum akademickie w Poznaniu, wiele gimnazjów luterańskich, ale także kalwińskich i ariańskich oraz jezuickich. Ponadto powołano do życia Uniwersytety Wileński i Lwowski oraz Akademię Zamojską (Dyjakowska, Kuryłowicz, 2023, Finkel, Starzyński, 1894, Gawrońska – Garstka, 2009). Szkoły powszechne nadal często przesiąknięte były średniowieczną tradycją nauczania, jednak protestantyzm starał się wcielać w życie gimnazjów wychowanie mające nawiązywać do nauk rzymskich. Za cel edukacji coraz częściej więc stawiano ukształtowanie człowieka oddanego państwu, odcytanego, moralnego i zaprawionego w przemawianiu (Ryś, 2015). Szkoły reformatorskie utrzymywały współpracę i kontakty z placówkami zachodnioeuropejskimi, w ich gmachach nierzadko nauczali pedagodzy zagraniczni, a dobór podręczników stał się istotnym elementem planowania procesu nauczania. Szkoły katolickie na ziemiach polskich długo funkcjonowały według starych zasad, a nowoczesność wprowadziły w ich system dopiero kolegia jezuickie w XVI w. W tym samym okresie na stałe wprowadzono system lekcyjny i klasowy.

Polskim ewenementem w zakresie oświaty była powstała w 1773r. Komisja Edukacji Narodowej będąca pierwszym w Europie organem ogólnopaństwowym sprawującym pieczę nad systemem edukacyjnym (Majewski, 2003). W tym czasie poziom rozwoju ekonomicznego Rzeczypospolitej nie stawał jej w czołówce państw europejskich pomimo rozległych obszarów, jakie zajmowała. Także ustrój polityczny znajdował się na rozdrożach, a władza była raczej słaba. Naturalnie zrodziło to potrzebę zreformowania państwa, a jednym z jej filarów miały być zmiany w systemie edukacji celem przygotowania nowych pokoleń młodzieży szlacheckiej do stawianych przed nimi wyzwań. Było to swego rodzaju odwrócenie się od uprzedniego trendu, w ramach którego w Polsce niemal nieobecna była szeroka dyskusja o kształcie działań wychowawczych i celach stawianych przed pedagogiką, chociaż temat ten bardzo żywo angażował pedagogów Europy Zachodniej (Ryś, 2015). Dzięki działaniom KEN ujednociono system edukacji w Polsce, a językiem wykładowym zamiast obowiązującej łaciny, stał się język polski (Majewski, 2003). Szkoły parafialne i powiatowe podlegały nadzorowi uniwersytetów, a wizytacje stały się obligatoryjne, co pozwoliło monitorować przebieg kształcenia. Prace KEN przerwała utrata niepodległości przez Rzeczpospolitą i przejęcie nadzoru nad systemem edukacji przez zaborców. Jednak już w czasie istnienia Księstwa Warszawskiego starano się wdrożyć w życie ideały kierujące pracami KEN. Ponadto w zaborze pruskim funkcjonowało założone przez Ewarysta Estkowskiego Towarzystwo Pedagogiczne, a w zaborze austriackim działała Rada Krajowa Szkolna kształcąca nauczycieli (Ziółkowski, 2016).

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918r. kwestia edukacji narodowej ponownie została podniesiona. Już podczas zjazdu oświatowego w 1919r. powstał spis zasadniczych wytycznych mających kształtować system nauczania i wychowania w Polsce (Majewski, 2003). Ustalono na nim, że powinna istnieć siatka państwowych przedszkoli oraz siedmioletnich szkół podstawowych. Ponadto przyjęto, że osoby pełniące wszelkie funkcje kierownicze i nadzorcze powinny pochodzić z wyboru konferencji nauczycielskich (tamże). Szkoły średnie miały otrzymać równe prawa i umożliwić swym absolwentom udział w rekrutacji do szkół wyższych. Ustalenia te stanowiły jedynie wskazówki bez mocy prawnej. Tę ostatnią otrzymywały one na mocy kolejnych uchwał na przestrzeni kolejnych lat. W 1930r. Maria Grzegorzewska utworzyła Państwowy Instytut Nauczycielski, którego działalność nakierowana była na doksztalcanie młodych nauczycieli z zakresu: filozofii, pedagogiki, socjologii, psychologii, ekonomii, prawa i higieny społecznej, przedmiotów dydaktyczno – wychowawczych oraz wprowadzających w

zagadnienia kultury i etyki (Ziółkowski, 2016). W Polsce dwudziestolecia międzywojennego poza bardzo dużymi ekonomicznymi nierównościami społecznymi, w obrębie których znajdowały się rodziny niezwykle zamożne oraz osoby zamieszkujące ziemianki nawet na terenach ówczesnej stolicy krajowa sytuacja ekonomiczna nie była łatwa (Nowak, 2019). W związku z tym wprowadzanie reform oświatowych i rozwój tego obszaru funkcjonowania społecznego były procesami mocno rozciągniętymi w czasie i w ostateczności przerwany wybuchem drugiej wojny światowej (Majewski, 2003).

Odbudowa systemu edukacji polskiej w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej była zadaniem niezwykle trudnym. Straty wojenne dotknęły bowiem także zaplecze lokalowe i wyposażenie szkół, podręczniki i przybory szkolne, a w końcu i kadry nauczycielskie (Piękoś, 2018). Najwięcej zginęło nauczycieli akademickich (35,8%), następnie poziomu ogólnokształcącego (21,9%) oraz zawodowego (21,6%) (tamże). W 1949r. wprowadzono dekret o likwidacji analfabetyzmu na ziemiach PRL. Był to niezwykle ważny ruch polityki oświatowej zważywszy na fakt, że w Polsce międzywojennej istniał bardzo wysoki odsetek osób niepiśmiennych (od 33,1% w 1921r, do 23,1% w 1931r.) (Łyp, 2021). Zakończenie wspomnianego programu zostało ogłoszone w 1951r. (Piękoś, 2018). Po zakończeniu II Wojny Światowej planowano wprowadzenie ośmioletniej obowiązkowej szkoły podstawowej. Z powodu braków lokalowych i kadrowych zdecydowano się jednak na jedenastoletni system kształcenia (w tym siedem lat nauki podstawowej), a naukę w liceach pedagogicznych skrócono do dwóch lat (tamże). Rozwijano także różnego typu szkoły kształcenia zawodowego. Od roku 1961 wprowadzono system ośmioletniej szkoły zawodowej, po której można było kształcić się w liceum ogólnokształcącym lub technikum. W latach siedemdziesiątych zaś coraz ściślej powięzywano ze sobą kierunki i metody kształcenia, a potrzeby gospodarcze kraju. Także 1972r. uchwalono Kartę Praw i Obowiązków Nauczyciela regulującą pracę i płace w sektorze oświaty. Narzucała ona m. in., by osoba pełniąca funkcję nauczyciela posiadała wykształcenie wyższe (Piękoś, 2018). Obecnie funkcjonująca Karta Nauczyciela została natomiast wprowadzona w 1982r., chociaż później podlegała wielokrotnym zmianom. Od 1999r. zmienił się system edukacji w Polsce i wprowadzono sześćioletnią naukę w szkole podstawowej, trzyletnią w gimnazjum oraz tej samej długości liceum. Gimnazja następnie zlikwidowano w 2017r. Powrócono wówczas do ośmioletniej nauki w szkole podstawowej i czteroletniej w szkole średniej. Taki system edukacji utrzymuje się do dzisiaj.



## 4.2 Zaplecze teoretyczne obciążeń w zawodzie nauczyciela

Jak zaznaczono we wcześniejszym podrozdziale i jak pisze Marrou (1969), na polu naukowym starożytnej Hellady nie poświęcano zbyt wiele uwagi ówczesnym nauczycielom. W Cesarstwie Rzymskim osoby odpowiedzialne za wychowanie i naukę także podlegały przyjętym normom, ale sam proces edukacji nie stanowił odrębnego działu naukowej dysputy. W średniowieczu obszar ten w dużej mierze zależny był od woli Kościoła i był ściśle powiązany z jego naukami. Od XVI w. natomiast rozpoczęto w Europie analizować systemy edukacyjne, typy szkół, sposoby nauczania czy też używane podręczniki i pomoce naukowe (Ratajczak, 2009, Ryś, 2015). W Polsce zwrot ku tej tematyce można było zaobserwować m. in. na przykładzie dzieła Szymona Marcjusza z Pilzna zatytułowanego „O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje” oraz w poglądach na edukację głoszonych przez Andrzeja Frycza Modrzejewskiego (Ziółkowski, 2016).

Za Ziółkowskim (2016) można powtórzyć, że działem pedagogiki zajmującym się badaniami nad zawodem nauczyciela jest pedeutologia. Jak podaje Guraj – Kaczmarek (1982) pierwszym badaczem, który użył tego określenia był Eusebietti, a początek badań naukowych tego obszaru można datować na koniec XIX w. Z jednej więc strony zawód nauczyciela jest jednym z najstarszych zawodów świata ludzkiego (Ziółkowski, 2016), a z drugiej zainteresowanie badaczy jego sylwetką pojawiło się stosunkowo niedawno. Ziółkowski (2016) jako przyczynę tego zjawiska wskazuje potrzebę rozwoju profesjonalizmu w omawianej profesji, który autor ten wiąże z trzema następującymi sferami: wiedzy i kompetencji, potrzeb, emocji i wartości oraz kontaktu z drugim człowiekiem. Ponadto z terminem pedeutologii związane są jeszcze dwa kolejne obszary badań. Pierwszym z nich jest deontologia nauczycielska zajmująca się powinnościami wynikającymi z uprawiania zawodu nauczyciela, drugą natomiast – aksjologia nauczycielska. Obejmuje ona obszar badań nad wartościami łączącymi się z pracą edukacyjną (Ziółkowski, 2016).

Warto także wspomnieć o licznych wymaganiach stawianych współcześnie nauczycielom oraz o obciążeniach związanych z wykonywaniem tego zawodu. Jak wskazuje Kutrowska (2008) społeczny wymiar oczekiwań stawianych osobom pracującym w edukacji jest bardzo szeroki. Z jednej strony zakłada się, że nauczyciel będzie odnajdywał się w bieżących wydarzeniach i potrafił objaśniać rzeczywistość swoim uczniom, a jednocześnie w toku wychowania

przekazywać dziedzictwo kulturowe. Równocześnie przygotowanie młodych do pełnienia późniejszych ról zawodowych ma być adekwatne i nieustannie aktualizowane przez nauczającego. Także osobowość nauczyciela podlega oczekiwaniom, które zakładają, że w toku wychowania odbywającego się w systemie edukacji dziecko otrzyma wzorce otwartości, gotowości do dialogu i chęci rozwoju i doskonalenia. Jak można więc zauważyć, poza oczywistymi zadaniami związanymi z realizacją podstawy programowej przed osobami z opisywanej grupy zawodowej stawiane są także inne, nie zawsze jasno sprecyzowane zadania.

#### 4.2.1 Zawód nauczyciela, a rodzaj reakcji na sytuacje trudne

Liczne wymagania stawiane przed nauczycielami oraz warunki, w jakich pracują przedstawiciele tego zawodu mogą stanowić źródło stresu i wpływać na dobrostan tej opisywanej grupy. Same czynniki potencjalnie obciążające zostaną opisane w dalszej części niniejszego opracowania, w tym zaś miejscu omówione zostaną najważniejsze teorie stresu. Tematyka jest istotna z punktu widzenia niniejszej dysertacji ze względu na fakt, iż aby zrozumieć czym jest dobrostan i zdrowie w ujęciu salutogenetycznym należy także rozważyć jakie mechanizmy kierują powstaniem reakcji w warunkach wyzwania. W tym opracowaniu szczególnie zaś istotne jest uwzględnienie takich odpowiedzi na sytuację trudną, które mogą obciążać funkcjonowanie jednostki. Następnie należy odróżnić je od adaptacyjnych reakcji na pojawienie się przeszkody, warunkujących rozwój i kierujących ku zdrowiu.

Jak wskazują Kaczmarska i Curyło – Sikora (2016) stres w ujęciu psychologicznym rozumiany jest trojako: jako bodziec, jako reakcja oraz jako transakcja pomiędzy organizmem, a jego otoczeniem. Na bazie tych trzech podejść powstawały kolejne ujęcia tego zagadnienia. Jeden z badaczy omawianego zjawiska, Hans Selye, który rozumiał ten konstrukt jako odpowiedź organizmu na stresor (bodziec), wyodrębnił trzy fazy reakcji: alarmowa, odporności i wyczerpania (Kaczmarska, Curyło – Sikora, 2016). Także temu autorowi zawdzięczamy koncepcje eustresu i dystresu, a więc reakcji mobilizującej i aktywującej do zmiany oraz odpowiedzi mającej negatywny wpływ na funkcjonowanie jednostki i stanowiącej dla niej dodatkowe, trudne do kontrolowania obciążenie. To spostrzeżenie wydaje się być ważne w kontekście niniejszej dysertacji ze względu na liczne wyzwania stające przed współczesnymi nauczycielami. Jak wynika z omawianej teorii, nie muszą być one bowiem rozważane jedynie w kategoriach negatywnych.

Ciekawą koncepcję omawianego zagadnienia w ujęciu transakcyjnym przedstawili Lazarus i Folkman (Kaczmarska, Curyło – Sikora, 2016), którzy zakładali, że pomiędzy jednostką, a jej otoczeniem nieustannie dochodzi do kolejnych sytuacji wymiany. Są one oceniane przez pryzmat interesów jednostki i możliwości ich realizacji. Zatem, wymiana zostaje sklasyfikowana jako pozytywna, a więc sprzyjająca dla jednostki, obojętna z punktu widzenia osoby i jej celów lub negatywna, czyli innymi słowy stresująca. Opisany tu rodzaj oceny w omawianej teorii został określony jako pierwotny i dotyczy wymagań stawianych osobie przez jej otoczenie. Istnieje jednak jeszcze jeden ważny komponent dotyczące tego rodzaju transakcji, a mianowicie potencjał jednostki i jego postrzeganie przez nią samą. Jeśli bowiem zasoby danej osoby umożliwiają poradzenie sobie ze stawianymi jej przez otoczenie wyzwaniem, a przynajmniej tak są przez tę osobę postrzegane, jej odbiór sytuacji i idące w ślad za nim reakcje będą zgoła odmienne, niż w sytuacji postrzeganego braku środków zaradczych. Ten rodzaj oceny Lazarus i Folkman określili jako wtórny. Warto przy tym zaznaczyć, że jak pokazują badania (Kaczmarska, Curyło – Sikora, 2016) w sytuacji, w której mamy do czynienia z wyzwaniem pojawiają się często zarówno emocje pozytywne, jak i negatywne. Ta koncepcja rozwija niejako wcześniej opisane podejście i zauważa znaczenie wewnętrznych procesów jednostki w formowaniu się reakcji na sytuację trudną. W odniesieniu do nauczycieli można zatem zastanowić się nad wagą posiadanych przez nich kompetencji emocjonalnych w obliczu towarzyszących im pracy czynników obciążających.

Inne spojrzenie na omawiane zjawisko prezentował Hobfoll (Strelau, 2007). Badacz ten postulował rozumienie stresu jako reakcji organizmu na trzy rodzaje sytuacji: potencjalnego zagrożenia utratą dóbr przez jednostkę, realnej utraty zasobów oraz brak wzrostu tychże pomimo ich wcześniejszego zainwestowania. Ponownie pojawia się tu więc aspekt subiektywny, który może mieć znaczenie także w przypadku osób pracujących w polskich szkołach. Na polskim gruncie naukowym omawianym zagadnieniem zajmował się prof. Janusz Reykowski (tamże). Wedle jego koncepcji stres pojawia się wówczas, gdy warunki środowiskowe zakłócają dotychczasową aktywność jednostki i zmuszają ją do zmiany lub reorganizacji dotychczasowego zachowania. W kontekście edukacyjnym zaś tego rodzaju sytuacje zdają się stanowić codzienność (Szempruch, 2012) Inny polski badacz, prof. Jan Strelau (2007) nieco inaczej odniósł się do tego zjawiska. O ile bowiem w koncepcji Reykowskiego widoczne były dążenia do obiektywizacji omawianego tu pojęcia, o tyle w ujęciu Strelaua jest

on zjawiskiem dużo bardziej subiektywnym. Badacz ten uznał bowiem, że reakcja stresowa jest odpowiedzią na niemożność sprostania wymaganiom otoczenia przez jednostkę i ma charakter silnego negatywnego pobudzenia emocjonalnego wyrażanego m. in. przez złość lub lęk. Ponadto wiąże się także z fizjologicznym pobudzeniem organizmu, które podobnie jak wzbudzenie emocjonalne przekracza stan normy dla danej osoby. Jak wiadomo, zawód nauczyciela stawia liczne, nieraz sprzeczne, wyzwania przed osobami, które się nim parają (Kutrowska, 2008). Koncepcja ta wydaje się zatem także w pewnym stopniu odpowiadać na pytanie o doświadczenia wewnętrzne nauczyciela w obliczu wyzwań stojących przed współczesną szkołą.

Równocześnie autorzy często starali się także ustalić czym jest radzenie sobie ze stresem (ang. *coping*). Dużo miejsca temu zagadnieniu poświęcili w swojej koncepcji wspomniani już Lazarus i Folkman (Strelau, 2007). Określili oni radzenie sobie jako: „stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowywanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby” (tamże, s. 476). Badacze ci uznali także, że samo radzenie sobie posiada dwie odmienne funkcje. Pierwszą z nich jest rozwiązanie stojącego przed jednostką problemu, drugą natomiast uporanie się z nieprzyjemnymi stanami emocjonalnymi. Można zatem uznać, że w omawianej koncepcji ponownie odznacza się waga tego, jak postrzegane jest przez jednostkę jej własne doświadczenie. W świetle niniejszej dysertacji jest to szczególnie istotne. Zarówno bowiem koncepcja rezyliencji, jak i elastyczności psychologicznej, wspomniane w poprzednich rozdziałach odwołują się do takiego właśnie rozumienia mechanizmów reagowania na sytuacje trudne także w odniesieniu do nauczycieli.

Inne rozumienie pojęcia stresu zaprezentował Aaron Antonovsky, który opisał salutogenetyczne podejście do omawianego zagadnienia (Kaczmarska, Sikorska – Curyło, 2016, Strelau, 2007). U jego podstaw leży określenie sytuacji jako stresowej w sytuacji, w której osoba nie dysponuje zautomatyzowaną odpowiedzią na jej wymagania, a zachowanie zdrowia polega na utrzymywaniu dynamicznej równowagi. Istotnymi elementami tego procesu są: poczucie koherencji, zasoby odpornościowe jednostki oraz rodzaj czynników obciążających, jak i natężenie ich oddziaływania (Kaczmarska, Sikorska – Curyło, 2016). Pierwszy z wymienionych czynników jest związany z poczuciem przewidywalności wydarzeń, przekonaniem o posiadaniu zasobów niezbędnych do sprostaniu wymaganiom z nimi powiązanych oraz uznaniem procesu

radzenia sobie za wartego środków i wysiłku. Ponadto na poczucie koherencji składają się następujące elementy: poczucie zrozumiałości, sensowności i zaradności. Każdy z nich odnosi się do tego, jak dana jednostka widzi siebie w świecie oraz jak postrzega własne dalsze losy. W sytuacji nieustannej zmiany, która stanowi tło nauczycielskiej pracy może być to jeden z kluczowych elementów (Garbacik, 2018). Proces zachowania dynamicznej równowagi niezbędnej do utrzymania zdrowia zdaje się być bowiem bardzo ważny w kontekście ciągłych przemian (Pankowska, 2013). Poczucie zrozumiałości wiąże się bowiem z przekonaniem, że świat jest zrozumiały, a wszelkie przyszłe zdarzenia logicznie wynikają z tych, które miały miejsce wcześniej. Jeżeli zaś jakiś bodziec lub sytuacja będzie stanowić zaskoczenie, to mimo tego pojawienie się tego zdarzenia będzie wytłumaczalne. Poczucie sensowności wiąże się z przekonaniem, że wysiłki wkładane w uporanie się z przeciwnościami mają sens. Jest to także odbieranie trudności lub przeciwności jako wyzwań i szans na rozwój. Poczucie zaradności natomiast łączy się z przekonaniem, że jednostka posiada niezbędne do poradzenia sobie z trudnością zasoby i optymistycznie patrzy na swoje dalsze losy. Jak pisze Bochniarz (2018) wszystkie elementy poczucia koherencji rzutują na realistyczne i bardziej adekwatne odnoszenie się do wyzwań codzienności. Autorka ta wskazuje, że praca nauczyciela jest obszarem, w którym tego rodzaju zasoby są niezmiernie istotne i mogą mieć znaczący wpływ na poszerzanie własnej samoświadomości w obszarze tak w odniesieniu do swoich mocnych stron, jak i potencjalnych i rzeczywistych barier. Dzięki wysokiemu poczuciu koherencji samorozwój nauczyciela ma szansę stać się pełniejszy i silniej oparty na jego autorefleksji. Także inne badania (Bartoszewicz, Gandziarski, Krawczyk, 2017) odnoszące się do poczucia koherencji wśród przedstawicieli omawianej grupy zawodowej wniosły interesujące dane do szerszych rozważań o tym zagadnieniu. Okazuje się bowiem, że wśród badanych nauczycieli zachowania prozdrowotne nie były zbyt częste i regularne. Pomimo tego ich poczucie koherencji było na raczej wysokim poziomie, a ponadto wykazywało dodatnią korelację z zachowaniami pożądanymi dla utrzymania dobrostanu jednostki. Można więc zauważyć, że czynnik wprowadzony przez Antonovsky'ego jest ważny w kontekście kultywacji zdrowego stylu życia, a jednocześnie być może jako pojedyncza zmienna nie jest wystarczający do wyjaśnienia w pełni tego obszaru funkcjonowania w grupie badanych nauczycieli. Inne badania prowadzone na gruncie polskiej szkoły prowadził Świętochowski (2004). Badacz ten sprawdzał związki pomiędzy opisywanym konstruktem, a wypaleniem zawodowym w grupie nauczycieli. Jak wskazują uzyskane przez autora wyniki, poczucie koherencji wiąże się w sposób odwrotnie

proporcjonalny z obecnymi wskaźnikami wypalenia zawodowego w badanej próbie. Co interesujące, w przypadku satysfakcji z pracy, zależność była nieco bardziej skomplikowana. Okazuje się bowiem, że brak było w tym wypadku związku o zadowalającej istotności statystycznej, co mogło wynikać z sugerowanego przez Świętochowskiego faktu, iż osoby o niskim poczuciu koherencji słabiej odczuwają brak satysfakcji ze względu na obniżone oczekiwania wobec pracy i życia, jakie im towarzyszą.

W literaturze (Dewe, O'Driscoll, Cooper, 2012) można odnaleźć także teorie odnoszące się bezpośrednio do stresu w pracy i organizacji. Jedną z nich jest koncepcja dopasowania, która zakłada, że silnym obciążeniem w miejscu pracy może być brak dopasowania zasobów jednostki do wymagań wynikających z jej pracowniczego środowiska. Jak się okazuje może to dotyczyć bardzo wielu aspektów pracy. Z jednej strony Dewe, O'Driscoll i Cooper (2012) wskazują bowiem na ważną rolę nasilenia koniecznych do podejmowania kontaktów międzyludzkich. Z drugiej zaś intensywność i rodzaj aktywności związanych z pracą. Wielkości tych czynników mogą być odbierane zarówno jako pozytywne, jak i negatywne w zależności od potrzeb i możliwości jednostki. Wszystkie te punkty można odnieść do pracy nauczyciela szkoły powszechnej. Zarówno kontakty z uczniami, rodzicami, innymi pracownikami i przełożonymi mogą okazać się dopasowane do możliwości i potrzeb jednostki lub też nie (Pyżalski, 2010). W ramach koncepcji stresu organizacyjnego Kahna, jak pisze Grzegorzewska (2006), jednym z głównych obciążeń w środowisku pracy może być „konflikt ról przekazanej”. Zjawisko to oznacza, że gdy pracownik (nosić ról) otrzymuje rolę od nadawcy ról (np. przełożonego) pojawiają się przed nim także pewne zadania do wykonania. Może się wówczas okazać, że ich wykonanie będzie jawiło się jako działanie związane z nieprzyjemnym doświadczeniem. Dziać się tak będzie zwłaszcza wtedy, kiedy wymagania związane z otrzymaną rolą będą stały w sprzeczności z innymi zadaniami lub rolami nosiciela ról. Takie konflikty mogą występować w kilku konfiguracjach opisywanych w omawianej koncepcji. Jedną z nich jest tzw. „konflikt wewnątrz nadawcy”, gdy np. dyrektor wymaga od nauczyciela koncentracji na czynnościach edukacyjnych i wychowawczych, a równocześnie stawia przed nim obszerne zadania administracyjne wymuszające porzucenie tych pierwotnych priorytetów (Zalewska – Bujak, 2016). Inna niezgodność występuje, gdy mamy do czynienia z „konfliktem pomiędzy nadawcami ról”. Oznacza ona, że osoba otrzymuje od innych np. zwierzchników polecenia, które stoją ze sobą w sprzeczności. Kolejna konfiguracja to „konflikt pomiędzy rolami”, a więc

między np. spełnianiem wyzwań związanych z życiem zawodowym, a realizowaniem się w innych aspektach życia przed daną jednostką. Dzieje się tak np. w przypadku gdy kultura szkoły (Nowosad, 2018) wymaga od nauczyciela dostosowania się do norm sprzecznych ze sposobem jego uczestnictwa w życiu rodzinnym. „Konflikt roli z osobowością” ma miejsce natomiast, kiedy wymagania związane z wykonywaniem danej pracy są niezgodne z potrzebami, możliwościami, czy też aspiracjami pracownika. W odniesieniu do nauczycieli uwidacznia się to m. in. w badaniach Dróżki (2021) dotyczącymi przemian wartości i dążeń pracowników polskiej oświaty. Sugerują one ewolucję tak kultury danej placówki, jak i szerszego kontekstu pracy edukacyjnej (w tym aspektu wynagrodzeń) właśnie ze względu na zmianę aspiracji nauczycieli i ich niedopasowanie do zastanych realiów. Wreszcie, możemy mieć także do czynienia z „przeciążeniem roli”. Dotyczy to sytuacji, w której pracownik otrzymuje tak dużo zadań do wykonania, że nie jest w stanie zająć się nimi wszystkimi w należyty sposób. Jak wskazuje Pyżalski (2010), w przypadku zawodu nauczyciela ryzyko przeciążenia obowiązkami wynikającymi z pełnionej roli zawodowej jest duże i może negatywnie oddziaływać na pracownika szkoły. Wszystkie opisane warianty w dłuższej mierze prowadzą do odczuwania podwyższonego napięcia emocjonalnego, a co za tym idzie do psychologicznych i fizjologicznych symptomów stresu. Za Grzegorzewską (2006) można przytoczyć dalszy rozwój teorii Kahna, który wraz ze współpracownikami opisał swój model odnosząc się do czynników zewnętrznych wobec jednostki oraz do jej rzeczywistości intrapsychicznej. Konstrukcja ten rozłożony jest na pięciu kolejnych poziomach. Pierwszy z nich dotyczy zdarzeń przedorganizacyjnych, jak zwiastuny (sygnały) stresu i charakterystyka organizacji (np. jej wielkość lub struktura). Kolejny odnosi się do czynników obciążających związanych z samą już organizacją, jak fizyczne i psychospołeczne uwarunkowania pracy. Na trzecim poziomie zaznaczona jest konieczność dostrzeżenia stresorów i dokonania ich poznawczej oceny. Kolejny etap dotyczy behawioralnych, psychologicznych i fizjologicznych skutków doświadczenia trudności, a ostatni zawiera opis konsekwencji długofalowych, w tym zdrowotnych. Warto przy tym zaznaczyć, że w opisywanym modelu wpływ na sytuację jednostki jest możliwy na każdym z opisanych etapów. Kolejną ciekawą koncepcją stresu organizacyjnego jest autorstwa Ivancevicha i Mattesona (Kurowicka, 2018, Grzegorzewska, 2006). W jej obrębie wyróżnia się czynniki wewnątrzorganizacyjne (np. środowiskowe, organizacyjne, grupowe, interpersonalne) i pozaorganizacyjne (np. rodzinne, ekonomiczne). Ponadto istotnymi elementami tegoż modelu jest to, jak postrzegane jest przeciążenie przez pracowników i przełożonych oraz jego

behawioralne i fizjologiczne skutki, przy czym w wypadku tych elementów można zaobserwować swego rodzaju sprzężenie zwrotne. Tzn. ocena pojawiającego się pobudzenia może wpływać na sam jego poziom i go modyfikować, natomiast reakcje behawioralne i fizjologiczne także oddziałują na siebie nawzajem i na poziom ogólnie doświadczanego stresu. W opisywanym modelu znalazły się także konsekwencje długotrwałego pozostawania w stanie przeciążenia głównie o charakterze zdrowotnym. Moderatorami na każdym z opisywanych poziomów modelu mogą być różnice indywidualne zarówno o charakterze poznawczym, czy emocjonalnym, jak i demograficznym i behawioralnym. Powyższe koncepcje odnoszą się także do pracy nauczyciela. Sama wielkość, czy budynek szkoły mogą stanowić źródło obciążeń, podobnie jak konieczność zmierzenia się z hałasem i nieustannymi, licznymi kontaktami interpersonalnymi (Woźniak – Krakowian, 2013). Jak wskazują badania (tamże) nauczyciele mierzą się z licznymi skutkami doświadczeń związanych z trudnościami tak w wymiarze krótko – jak i długofalowym.

Jedną z nowszych teorii jest koncepcja nastawienia na stres (ang. *stress mindset*) (Crum, Akinola, Martin, Fath, 2017). Dotyczy ona obserwacji, iż przekonanie o szkodliwości nieprzyjemnych doświadczeń jest tak rozpowszechnione i niepodważalne, że może samo w sobie szkodzić osobom, które je przejawiają (Mierzejewska – Floreani, Banaszkiewicz, Gruszczyńska, 2022). U jej podstaw leży założenie, mówiące o tym, że różne osoby mogą postrzegać stres w odmienny sposób. Niektórzy będą bowiem myśleć o nim jak o zjawisku wyniszczającym, inni natomiast jako wzmacniającym, czy też rozwijającym. Niesie to ze sobą określone konsekwencje na poziomie emocjonalnym, poznawczym i fizjologicznym oraz wiąże się z określonymi skutkami zdrowotnymi, wydajnością, witalnością, produktywnością, wzrostem i rozwojem, a także uczeniem się (tamże). Jak wykazują badania (Crum, Salovey, Achor, 2013), w konsekwencji do odmiennego nastawienia pojawia się różnego rodzaju reakcja, w tym także na poziomie fizjologicznym. Obserwowane było to w postaci niższego poziomu kortyzolu we krwi odnotowanego w grupie osób prezentujących postawę do stresu jako do czynnika wzmacniającego. Co interesujące, nastawienie do omawianego doświadczenia jako zjawiska ma raczej naturę metakognitywną, jest zatem zjawiskiem innym od przekonania, czy ocen. Mierzejewska – Floreani, Banaszkiewicz i Gruszczyńska (2022) zwracają uwagę na fakt, że ocena bodźca i umieszczenie go na skali wielkości czynników obciążających może być różna od nastawienia na stres. Innymi słowy, bodziec może być



odbierany przez jednostkę jako wysoce nieprzyjemny, natomiast osoba nadal może przejawiać przekonanie o własnym doświadczeniu jako sprzyjającym wzrostowi i rozwojowi. Jak wskazują Jamieson, Crum, Goyer i Akinola (2018) opisany powyżej sposób rozumienia stresu skłania ku zmianie sposobu wspierania osób go doświadczających. Może się odbywać np. poprzez odmienne formułowanie jego językowych reprezentacji na poziomie ogólnych postaw wobec tego zjawiska. Przekonania dotyczące nastawienia do stresu kategoryzowane są zwykle w oparciu o cztery obszary: uczenie się i wzrost, wydajność i produktywność, zdrowie i witalność oraz ogólne funkcjonowanie jednostki (Mierzejewska – Floreani, Banaszkiwicz, Gruszczyńska, 2022). Wspieranie adaptacyjnego myślenia o doświadczeniu nieprzyjemnym (nie jednak poprzez negację jego wystąpienia) może okazać się bardziej skutecznym narzędziem w radzeniu sobie z jego wystąpieniem (Jamieson, Crum, Goyer, Akinola, 2018). W tym celu Jamieson, Crum, Goyer i Akinola (2018) proponują działania trójfazowe. Po pierwsze istotnym będzie dostrzeżenie i nazwanie występującego napięcia. Po drugie ważna jest świadoma praca nad nastawieniem do powstającego napięcia. Po trzecie zaś interwencja będzie obejmowała optymalizację reakcji na stres. Powyższe ustalenia mogą wydać się istotne z punktu widzenia charakterystyki pracy nauczyciela. Doświadczanie przeciwności jako nieodłączny czynnik towarzyszący tej profesji jest często obecny w funkcjonowaniu przedstawicieli omawianego zawodu. Równocześnie jeśli zwrócimy uwagę na wyodrębnione obszary, których dotyczą przekonania opisywane w niniejszej teorii nietrudno o znalezienie ich odzwierciedlenia w pracy nauczyciela. Jak wskazuje Szempruch (2018), profesja ta wymaga nieustannego rozwoju w każdej fazie rozwoju zawodowego. Sposób myślenia o uczeniu się i wzroście w kontekście stresu może więc okazać się zagadnieniem istotnym z perspektywy pedeutologicznej. Także wydajność i produktywność znajdują swoje bezpośrednie odzwierciedlenie w procesie nauczania, chociaż jak zauważa Śliwerski (2008), w przypadku pracy szkoły jest to czynnik niezwykle uwikłany w uwarunkowania polityczne i systemowe. Do zdrowia i witalności w odniesieniu do przedstawicieli omawianego zawodu wielokrotnie odnoszono się w obrębie niniejszego opracowania. W tym miejscu warto ponownie odnieść się do badań Bartoszewicz, Gandziarskiego i Krawczyk (2017), które wskazują na to, że zachowania prozdrowotne wśród nauczycieli nie są na najwyższym poziomie, a równocześnie ich determinanty wciąż wymagają głębszego zbadania. Nastawienie do stresu może okazać się interesującą propozycją teoretycznego opracowania tego obszaru. Chociaż bowiem zagadnienie te nie znajduje się w centrum rozważań niniejszej dysertacji, stanowi on ważny kontekst dla omawianych tu

zagadnień. To, jakie jest subiektywne doświadczenie nauczycieli w obliczu wyzwań i trudności ukazuje bowiem mechanizmy, które mogą, lecz nie muszą sprzyjać zachowaniu dobrostanu przez te osoby. Jak już wspomniano w rozważaniach na temat rezyliencji oraz elastyczności psychologicznej czynniki obciążające i cierpienie są nieodzowne w ludzkim życiu. Także spełnione funkcjonowanie w roli nauczyciela nie jest od nich wolne. Obszar odpowiedzi na pojawiające się trudności wydaje się więc kluczowy w świetle omawianej tematyki. Aby go dobrze zrozumieć warto jednak rozważyć jakie mechanizmy biorą udział w powstawaniu omawianej reakcji.

#### 4.2.2 Specyfika pracy nauczyciela – wyzwania i obciążenia

Z wykonywaniem zawodu nauczyciela wiąże się wiele różnego rodzaju zjawisk i czynników, które mogą stanowić potencjalne źródło stresu (Garbacik, 2018, Marten, 2007). Zaliczyć tu można zarówno uwarunkowania fizyczne wykonywanej pracy, jak hałas, częsta ekspozycja społeczna, czy też duża liczba uczniów w klasie, jak i organizacyjne np. zacieranie się granic pomiędzy życiem prywatnym, a zawodowym, niski prestiż zawodowy, trudne relacje z uczniami, ich rodzicami oraz władzami oświatowymi. Ponadto zazwyczaj czynniki te nie występują w sposób izolowany, a ich oddziaływanie na jednostkę zbiega się w czasie. Co również wydaje się być istotne, pracując w systemie oświaty jest się odbiorcą różnorodnych wymagań, kierowanych ku nauczycielowi przez różne podmioty interakcji (władze, bezpośredni przełożony – dyrektor, społeczeństwo, rodzice, uczniowie), a którym nie sposób sprostać w równym stopniu. Ponadto w zawodzie tym, jak i w każdym innym obowiązują pewne obciążenia stałe związane z wykonywaną pracą, a które należą do obowiązków pracownika (Garbacik, 2018, Grzegorzewska, 2006, Pyżalski, 2010).

W ostatnich latach miały także miejsce sytuacje wyjątkowe i wymykające się stałemu repertuarowi obciążeń w pracy nauczyciela. W 2019r. odbył się bowiem strajk nauczycieli żądających podwyższenia swoich zarobków. Zakończył się on odrzuceniem przez mocodawców wszystkich postulatów strajkujących. Następnie w roku 2020 rozpoczęła się globalna pandemia choroby COVID – 19, która wymagała szybkiej i elastycznej zmiany sposobów pracy. W roku 2022 rozpoczęła się inwazja wojsk rosyjskich na terytorium Ukrainy stanowiąca kolejny etap agresji na to państwo. Spowodowało to zwiększoną migracją uchodźców wojennych z Ukrainy do Polski, a co za tym idzie, większą liczbę uczniów pochodzenia ukraińskiego w polskich

szkołach, co także wymagało dostosowania swoich działań przez nauczycieli do wymagań bieżącej sytuacji. Wszystkie opisane zdarzenia niewątpliwie stanowiły wyzwanie dla osób pracujących w systemie oświaty. Nauczyciele byli zmuszeni do elastycznego i dynamicznego dostosowywania swoich działań do zmieniających się warunków pracy, a zarazem byli narażeni na zwiększone doświadczenie przeciwności i konieczność uruchomienia adekwatnych mechanizmów zaradczych.

#### 4.2.2.1 Struktura organizacji

Jak już wspomniano, praca w szkole związana jest z narażeniem na oddziaływanie czynników immanentnie związanych z organizacją wykonywania czynności zawodowych nauczyciela. Bywają one w różnoraki sposób klasyfikowane i opisywane w literaturze przedmiotu. Jednym z badaczy, który podjął się tego przedsięwzięcia był Mark Borg, który wyodrębnił cztery zasadnicze obszary wyzwań i przeciwności w pracy nauczyciela (Grzegorzewska, 2006). Pierwszy z nich wiąże się z zachowaniem uczniów, które często wykracza poza oczekiwania nauczyciela i system norm społecznych obowiązujących w szkole. Zaliczono tu zarówno hałas generowany przez dzieci i młodzież oraz jej zachowania odbierane przez nauczycieli jako „trudne” lub „niegrzeczne”, jak i niską motywację do nauki. Drugą grupę czynników stanowią te warunkujące presję czasu w toku nauczania. Należą do nich brak czasu na indywidualną pracę z każdym uczniem oraz zbyt liczne klasy, niewłaściwe pomoce naukowe, w tym podręczniki, a także dodatkowe prace administracyjne. Trzecim czynnikiem są czynniki związane z potrzebą satysfakcji zawodowej, w tym te związane z niską płacą oraz niewielkim prestiżem i uznaniem wiążącymi się z zawodem nauczyciela. Ostatnią grupą czynników są te związane z relacjami koleżeńskimi w środowisku zawodowym oraz z kontaktami z przełożonymi i rodzicami uczniów. Istnieją także inne, zbliżone do przytoczonej próby klasyfikacji trudności w pracy nauczyciela (Grzegorzewska, 2006). Co ważne prowadzone w tym temacie badania (tamże) wskazały, że istotnymi czynnikami obciążającymi dla nauczycieli są szczególnie przeciążenie pracą (obowiązuje tu prawo Yerkesa – Dodsona) i zachowanie uczniów odbierane jako niewłaściwe. Stosunki międzyludzkie w gronie pedagogicznym pełnią tu rolę moderatora, a relacje rodzinne i wsparcie w miejscu pracy stanowią czynniki chroniące. Jak wskazuje Kozłowski (1986) w pracy nauczyciela szczególnego rodzaju czynnikiem stresogennym jest przeciążenie zawodowe wynikające z mnogości funkcji pełnionych przez pracownika systemu

oświaty oraz konieczności organizacji swojego funkcjonowania zawodowego przy uwzględnieniu każdej z nich. Do najważniejszych z nich należą funkcje informacyjno – kształcące związane z przekazywaniem uczniom wiedzy i umiejętności, praktyczno – zawodowe odwołujące się do nauki przygotowującej do pełnienia określonego zawodu przez osobę uczącą się oraz funkcje społeczno – wychowawcze. Innymi opisywanymi w literaturze (Grzegorzewska, 2006) czynnikami obciążającymi są niejasność roli, a więc niesprecyzowanie oczekiwań wobec pracownika oświaty przez mocodawców oświatowych oraz bezpośrednich przełożonych, poczucie odpowiedzialności za innych, nieodpowiednie przygotowanie do zawodu wśród nauczycieli oraz niski wpływ na procesy decyzyjne dotyczące wykonywanej przez nich pracy.

Interesujące spojrzenie na zagadnienie prezentuje w swych opracowaniach Nowosad (2018), która syntetyzuje różnorakie spojrzenia na klimat i kulturę szkoły. Drugie z pojęć odnosi się do specyficznego obszaru placówki ale jego definicja zakorzeniona jest w nadrzędnej, ogólnej sferze życia (Dernowska, 2014). Jest to „zbiór praktyk, przekonań, instytucji, zwyczajów, wierzeń, mitów stworzonych i podzielanych przez grupę oraz transmitowanych z pokolenia na pokolenie i [...] odwołuje się do znaczeń i symboli” (tamże, s. 15). Jest także rozumiana często jako obszar przyjętych schematów działań i zachowań. Niektórzy badacze uważają kulturę za zjawisko specyficznie ludzkie (np. Malinowski, 2000), chociaż wyjście poza antropocentryczny punkt widzenia skłania ku uznaniu, że jest to obszar typowy dla całości (lub przynajmniej dużej części) królestwa zwierząt (Brensing, 2021, Whiten, Goodal i in., 1999). Warto także zauważyć, że omawiany obszar nie musi wedle opinii niektórych naukowców opierać się na systemie spójnym i pozbawionym rozbieżności i punktów spornych (Dernowska, 2014). Kultura szkoły wydaje się odnosić do zbiorowo (lub przynajmniej większościowo) wyznawanych norm, tradycji i wartości przez społeczność tworzącą daną placówkę (Nowosad, 2018). Jest to forma holistycznie rozumianego, zdeterminowanego przez historię miejsca i trudnego do zmiany konstruktu społecznego. Pochodzi więc od osób obecnie i w przeszłości tworzących społeczność danej szkoły oraz osób z nią powiązanych. Innymi jej źródłami są struktura organizacyjna placówki i jej dyrekcja (Dernowska, 2014). Zarazem można mówić o jej warstwowości. Składać się będzie z jednej strony z niekoniecznie otwarcie zadeklarowanych (a nawet nie zawsze w pełni uświadomionych) przekonań nauczycieli na temat procesu kształcenia i jego składowych jako warstwy najgłębszej. Z drugiej z nazwanych i

zwerbalizowanych norm i wartości jako poziomu drugiego. Najpłytszym poziomem według Dernowskiej (2014) jest sfera artefaktów, a więc obrzędów, ceremoniałów i mitów ale także określone wzorce zachowań. Klimat szkoły, jak wskazuje Nowosad (2018) zdaje się odnosić do bardziej interpersonalnych i afektywnych obszarów funkcjonowania społeczności szkolnej. Klimat jest więc nacechowany relacyjnie, a zarazem jest mało sformalizowanym aspektem życia organizacji. Jak wskazuje Mikuła (2000) klimat organizacji jest zjawiskiem subiektywnie odczuwalnym, jak tzw. atmosfera panująca w danym miejscu i społeczności. Jest on więc zarazem czynnikiem wpływającym na motywację i poziom doświadczanej satysfakcji, z drugiej zaś strony odzwierciedleniem tychże. Można więc zauważyć swego rodzaju sprzężenie zwrotne pomiędzy klimatem, a zachowaniami i doświadczeniami pracowników. Jest to czynnik, który może warunkować zachowania oparte na współpracy lub na rywalizacji, poczucie wspólnotowości i jakość życia członków społeczności szkolnej (Nowosad, 2018). Klimat i kultura są przy tym pojęciami, których zakres i wzajemne powiązania są opisywane w różnorodny sposób. Jak wskazuje Nowosad (2018) pojęcia te ze względu na różny sposób definicji bywają odnoszone do siebie w różnych ustawieniach. Autorka wskazuje na to, że klimat bywa bowiem rozumiany jako pojęcie nadrzędne wobec kultury szkolnej i ją obejmujący jako jeden ze składników. Dzieje się tak w sytuacjach, kiedy jest on uznawany jako konstrukt odnoszący się do całości organizacji placówki. Istnieją jednak także przesłanki sugerujące sytuację odwrotną, a więc gdy to klimat staje się składową częścią kultury szkoły, a także wskazujące na niezależność i odrębność obydwu tych zjawisk. W odniesieniu do obciążeń i potencjalnych źródeł trudnych doświadczeń szczegółowe rozróżnienie nie wydaje się być tak bardzo istotne, jak zrozumienie natury omawianych konstruktów i ich wpływu na funkcjonowanie członków społeczności szkolnej. Obydwa wspomniane obszary mogą stać się bowiem potencjalnym źródłem niepokoju dla nauczycieli. Z jednej strony klimat szkolny nacechowany brakiem zaufania, czy życzliwości może stanowić znaczące obciążenie dla pracownika. Jego powiązania ze sferą emocjonalną i behawioralną w odniesieniu tak do uczniów, jak i do nauczycieli z łatwością mogą rzutować na relacje międzyludzkie (Przewłocka, 2015). Analizy zjawiska (tamże) wskazują także na to, że niesprzyjający dobrej pracy klimat szkoły może ujemnie rzutować na bezpieczeństwo, naukę i środowisko w wymiarze tak fizycznym, jak i społecznym, w tym na poczucie przynależności. Tak rozumiana atmosfera może zaś wchodząc w interakcję z intrapersonalnym wymiarem funkcjonowania jednostki rzutować na doświadczany przez nią wymiar stresu związanego z pracą w zawodzie nauczyciela (Kwiatkowski, 2018a). Z drugiej

strony także kultura szkoły lub jej elementy nie muszą być zgodne z osobistymi wartościami i przekonaniami nauczyciela. Może on wówczas odczuwać dyskomfort na tym tle, a nawet frustrację. Całość lub pojedyncze składowe kultury szkolnej wymagają od członków społeczności przyjmowania określonych postaw, które jak pisze Czerepaniak – Walczak (2018) wahać się mogą od różnego rodzaju form oporu po konformizm w jego wielorakich przejawach. Jak wskazuje badaczka, w tej kwestii niezwykle istotny wydaje się aspekt emancypacji w warunkach edukacyjnych. Dotyczy on przy tym tak uczniów, jak i nauczycieli i odwoływać się będzie do potrzeb, aspiracji, dążeń i praw obydwu tych podgrup. Tak rozumiana kultura z łatwością może więc być zarazem źródłem wsparcia rozwoju i indywidualnych dążeń, jak i przeszkodą w realizacji celów i wartości życiowych.

Innym organizacyjnym aspektem trudności w zawodzie nauczyciela może być uznanie społeczne opisywane w pracach prof. Mirosławy Nowak – Dziemianowicz (2018) jako jeden z punktów odniesienia w relacjach społecznych budowanych przez jednostki i grupy. Stanowi ono alternatywę dla charakterystycznych dla ustroju liberalnego pojęć takich, jak użyteczność, czy też sprawiedliwość w dostępie do dóbr. Uznanie społeczne oznacza uszanowanie kogoś, poważanie go. Jak pisze Lubowicka (2017) pojęcie to odnosi się do tego, jak rozumiany może być sukces. Jako taki odnosi się on bowiem tak do sfery osobistego szacunku skierowanego na osobę własną, który wiąże się z poczuciem godności i własnej wartości. Z drugiej jednak strony sukces jest także powiązany ze sferą normatywną odwołującą się do wartości, przyjmowanych i akceptowanych standardów oraz uznania w relacjach międzyludzkich. W tym obszarze można zauważyć, że tożsamość społeczna jednostki nie kształtuje się jako samodzielny twór, a jest raczej ściśle powiązana z jej położeniem w strukturze społeczno – ekonomicznej zbiorowości, w której przyszło jej funkcjonować. Można więc dostrzec bezpośrednie nawiązania do emancypacyjnego wymiaru teorii krytycznej Horkheimera (1985, za: Walentynowicz, 2004), czy też dialektycznego spojrzenia pedagogiki krytycznej na szkołę, jako arenę walki o dobra pomiędzy grupami społecznymi o niekoniecznie równym statusie społecznym (Kruszelnicki, 2023). W takim spojrzeniu widać wyraźnie myśl Karola Marksa o świecie społeczności ludzkiej, jako obszarze walki klas i nieustannie obecnych nierówności (Marks, 1958). Taki sposób rozumowania oparty na obserwacji niedostatków kulturowych i potrzebach zmian wzmacnia emancypacyjny kierunek ewolucji stosunków społecznych, który kultywowany jest w myśli o uznaniu społecznym w przestrzeni edukacji. Przyjęcie przez Nowak – Dziemianowicz (2018)

krytyki myśli liberalnej staje się podstawą dla rozwoju omawianej koncepcji. Negacja ta zakłada bowiem, że autonomia jednostki nie może stanowić o jej wolności. Człowiek funkcjonuje bowiem w świecie zależności o bardziej lub mniej sformalizowanym charakterze. Poza wolnością istnieje także etos równości, który w koncepcjach liberalnych odnosi się do posiadania przez jednostki takich samych praw, nie zaś możliwości. Aby na tle wyżej wymienionych czynników nie rozwijały się zbyt liczne konflikty należy uznać prawo własności jako jedno z nadrzędnych. Pozwala ono bowiem realizować wolność i równość na przestrzeni autonomicznej własności. W sferze publicznej zaś emanacją tych wartości będzie obszar równych praw i społecznego kontraktu opisującego swobodę działania. Państwo w takim rozumieniu stoi jedynie na straży tak ustalonego porządku. Teoria krytyczna wchodząc w polemikę z przedstawionym porządkiem społecznym jasno zaznacza, że jest to system, który staje się pułapką dla życia społecznego. Jak wskazuje autorka, liberalizm powoduje, że bezinteresowne działanie na rzecz innych traci swoją wartość, a struktury tworzące wspólnotowość stają się podatne na zagrożenia i niestabilne. Gwarantowane w liberalizmie wolności stoją w sprzeczności z koncepcją równych praw i w ten sposób stają się opozycyjne wobec koncepcji demokracji. W tym miejscu warto także zaznaczyć szerszą krytykę liberalizmu w przestrzeni medialnej prowadzoną przez przedstawicieli szkoły frankfurckiej (Hylewski, Burdzik, 2014). Ich rozumienie tego zagadnienia uwzględniało spłyconie przekazu kulturowego, ograniczony obszar dyskursu publicznego, a równocześnie olbrzymią ilość przekazu docierającego do członków społeczeństwa. Powoduje to powstanie pozornej wolności, w której jednostki wybierają pomiędzy niezliczoną ilością dostępnych dóbr, idei i nurtów, a równocześnie mając wciąż do czynienia z przekazem spłyconym, skomercjalizowanym i silnie skomercjalizowanym. Jak wskazuje Nowak – Dziemianowicz (2018) na przykładzie zastąpienia uniwersalnie rozumianej wartości jaką jest sprawiedliwość przez jej postrzeganie przez pryzmat użyteczności, czy też umowy społecznej powoduje, że w pewnych obszarach dialog zostaje zablokowany, a w ślad za tym podąża pojawienie się frustracji i zachowań agresywnych w przestrzeni publicznej. Ponadto obecne wedle autorki we współczesnych rozważaniach moralnych przekonanie o obiektywności posiadanej racji, a co za tym idzie jej niepodważalności ponownie blokuje dochodzenie do porozumienia przez uczestników życia społecznego. Także powoływanie się na historyczne źródła jako sankcjonujące posiadane racje utrudnia kształtowanie się niezależnych narracji o sobie i swojej grupie, a jedynie umacnia sytuację podziału i konfliktu. Nowak – Dziemianowicz (2018) w opozycji do tak rozumianej

rzeczywistości liberalnej stawia teorię uznania społecznego w trzech sferach: intymnej, prawa i gospodarki. Jest to więc intersubiektywnie odbierana relacja, która przejawia się w relacjach z rodziną i osobami bliskimi, w sferze praw i swobód obywatelskich oraz obrębie świata pracy. W pierwszym aspekcie uznanie wyrażane będzie poprzez okazywanie miłości, emocjonalnego wsparcia i troski. W obszarze praw uznanie przejawiać się będzie jako określenie siebie jako jednostki zdolnej do samodzielnego dokonywania sądów moralnych, a co za tym idzie przyjęcie na siebie odpowiedzialności i niezależności w sferze moralnej. Szacunek do siebie w tym obszarze opiera się na rozumieniu własnej osoby jako podmiotu sprawczego. Prawne formy uznania są tu przyjmowane za temporalne i zależne od dynamicznie kształtujących się relacji społecznych opartych na wciąż na nowo wynoszonych potencjałach i roszczeniach emancypujących się jednostek. W sferze świata pracy nieustanne konflikty spowodowane różnym poziomem wartościowania wkładu pracy jednostki w rozwijanie wspólnego dobra w koncepcji uznania społecznego zastąpione zostają koncepcją solidarności członków wspólnoty. Jak zauważa Lubowicka (2017) kryterium sukcesu i wagi czyjejś pracy nie może być produktywność. Takie podejście implikuje specyficzne rozumienie świata pracy. Ten zaś bowiem, jeśli oparty jest na wzajemnym uznaniu podmiotów i grup może funkcjonować na zasadach sprawiedliwości społecznej, a zdolności i kompetencje każdej jednostki odbierane są jako ważny wkład w funkcjonowanie społeczeństwa. Jak wskazuje Nowak – Dziemianowicz (2018) solidarność społeczna przejawia się w prawie jednostki do domagania się spełnienia własnych roszczeń do szacunku i uznania w sytuacji wniesienia przez nią swojego wkładu w rozwój życia społeczności. Powyższe rozważania o uwarunkowaniach życia społecznego przekładane są bezpośrednio na sytuację polskich nauczycieli i uwarunkowania ich funkcjonowania w systemie szkolnym i pozaszkolnym (Nowak – Dziemianowicz 2020). Deficyt uznania doświadczany jest w systemie oświaty publicznej tak przez niech samych, jak i przez uczniów oraz rodziców (tamże). Wydaje się to szczególnie ważnym spostrzeżeniem w sytuacji, gdy dotyczy ono tak związanego z rozwojem osobistym, nauką i socjalizacją obszaru, jak szkoła. W świecie, w którym pomimo deklarowanych swobód wiele osób nie ma możliwości ich realizacji uznanie jest tym, co buduje nasz sposób istnienia w społeczeństwie. Dostrzegając uznanie innych osób wobec siebie, jednostka ma szansę rozwijać własne poczucie wartości i budować oparty na nim punkt odniesienia dla podejmowanych przez siebie decyzji i działań. W sytuacji odmowy uznania jednostkom lub grupom społecznym w ich doświadczeniu obecna staje się pogarda (Lubowicka, 2017). Jak wskazuje Nowak – Dziemianowicz (2020), w zawodzie



nauczyciela często obecne są narracje związane ze słabym poczuciem dostrzeżenia i zaspokojenia potrzeb pracowników szkół, niskim poziomem autonomii w swoim miejscu pracy oraz z brakiem uznania wyrażonym w niegodnych zarobkach omawianej grupy zawodowej. Liczne przykłady świadczące o takim stanie rzeczy przytacza ona w swoim opracowaniu z 2020r. „Szkoła jako przestrzeń uznania”. W zgromadzonym przez autorkę materiale można odnaleźć argumenty na to, iż nauczyciele często deklarują doświadczenie lęku przed oceną ze strony przełożonych, czy też opinią rodziców uczniów. Ponadto obawiają się o niespełnienie wszystkich wymagań formalnych związanych z wykonywaniem swojej pracy, utratę prestiżu i poczucia własnej wartości. Szkolna rzeczywistość często według autorki związana jest z kulturą dyscypliny i kontroli. Takie spojrzenie na funkcjonowanie nauczycieli wiąże się oczywiście z konsekwencjami wynikającymi z opisanego stanu rzeczy. Jak wnosi teoria uznania, niski poziom tego komponentu relacji społecznych w przestrzeni międzyludzkiej skutkuje dla jednostki i grupy obniżeniem poczucia własnej wartości i mniejszą tendencją do podejmowania prób samorozwoju.

Jeszcze inaczej spostrzegają rolę edukacji i nauczyciela autorzy nurtu wolnościowego. Krytyka systemu oświaty w nurcie lewicowym (Botnicki, 2009, Illich, 1970), a nawet anarchistycznym jasno opisuje obecną rolę nauczyciela, która ograniczona pozostaje przez silnie hierarchiczne i poddańcze relacje tak uczeń – nauczyciel, jak i edukator – władza. Illich (1970) jasno opisuje system szkolny jako opresyjny i służący kultywowaniu istniejących podziałów społecznych. Jak zauważa autor, aby mógł powstać sformalizowany system edukacji należało najpierw przyjąć istnienie takiego etapu w życiu człowieka, jak dzieciństwo. To ono bowiem było pierwotnie obszarem edukacji i do dzisiaj pozostaje głównym polem oddziaływań związanych z nauką i wychowaniem. Dziecko jako odmienne od dorosłego w opisywanej koncepcji znajduje się poza głównym nurtem oddziaływań systemowych. Aby dobrze funkcjonowało ono w przyjętych (lub raczej narzuconych) ramach zachowań społecznych należy je ku temu wychować. Wedle Illicha nauczyciel – wychowawca uzurpując sobie prawo do rozpatrywania i oceniania prywatnych spraw swych uczniów tak naprawdę działa na rzecz wzbudzania poczucia winy tak, aby wszelkie formy dyskryminacji obecne w życiu zbiorowym mogły być krzewione w kolejnych pokoleniach i tym samym zapewniać utrzymanie hierarchicznego ładu. Wspomniany autor rozumiejąc kulturę szkoły i jej wpływ na moralność absolwentów postulował, iż szkolne wychowanie ma na celu powielanie istniejących już mitów.

Wraz z rytuałami tworzą one swego rodzaju kult instytucji oświatowych, który chroni te ostatnie przed niewygodną krytyką i zmianami. Dalszą pochodną tego rozumowania jest to, że system niechybnie powiązany jest z wartościami służącymi ludziom. Jeśli bowiem uznamy, że to obecność w szkole i podążanie za wszelkimi nakazami nauczyciela stanowią o wykształceniu, a więc o posiadanej wiedzy i umiejętnościach, musimy przyjąć, że jednostka nie ponosi samodzielnej odpowiedzialności za swój rozwój. Tym samym staje się ona biernym odbiorcą oddziaływań nauczycielskich. Sformalizowanie rozwoju widoczne w ilościowym pomiarze wiedzy czy też inżynierskiej produkcji absolwentów w odpowiedzi na zapotrzebowanie rynkowe nosi znamiona przygotowania do życia jako bierny konsument, poddający się woli zinstytucjonalizowanego świata. Chociaż sam autor niewiele miejsca w swym tekście poświęcił samym nauczycielom, można zauważyć, że tak postrzegana szkoła warunkuje także pracę osób przekazujących wiedzę. Można założyć, że są oni także swego rodzaju produktem przygotowanym do dalszego podtrzymywania istniejących zależności według modelu opracowanego przez Illicha. Z tego powodu autor proponował raczej powstanie nieformalnej sieci uczenia się. Byłaby ona wolna od przymusu, niesformalizowana i oparta na dobrowolności. Tak rozumiana nauka nie byłaby podporządkowana żadnej władzy, a jej cele nakierowane byłyby na potrzeby członków wspólnoty, a nie na podtrzymanie istniejących struktur hierarchii społecznej.

Jak wzmiankuje Judith Suissa (2006), już Bakunin zauważał wpływ władzy na system edukacyjny i podporządkowanie tego sektora jej interesom. Myśl anarchistyczna nie negowała jednak potrzeby istnienia jakiejś formy szkoły. Na poziomie praktyki społecznej opartej o wartości anarchistyczne powstawały szkoły oparte o racjonalną edukację wdrażającą wsparcie w rozwoju zdolności do krytycznego myślenia oraz analizowania w tym duchu ustroju kapitalistycznego (Suissa, 2006). Nie traktowano więc, jak zauważa wspomniana autorka, edukacji wolnościowej jako przyczynku do działań rewolucyjnych, a raczej jako te właśnie działania w swojej istocie. Ponadto, jak wskazuje Bookchin (2006) przez dwa stulecia rozwoju teorii anarchistycznej sprzeczne ze sobą wartości indywidualnej autonomicznej wolności i kolektywnych dążeń do wyzwolenia społecznego nigdy nie zostały pogodzone. Niesie to za sobą skojarzenia z dylematem podjętym przez Skinnera (1978), który chociaż nie był związany z ruchem anarchistycznym, także dostrzegał dylemat, o którym wspomina Bookchin. Takie rozważania rzucają światło na pracę nauczyciela, jej organizację, wartości i cele zawarte w

procesie wychowania i nauczania. Równość jako wartość niezmiennie uwzględniana przez autorów anarchistycznych staje się wyzwaniem w budowie sprawiedliwego systemu nauczania (Suissa, 2006). Równocześnie różnorodność jest w tym ujęciu postrzegana jako czynnik pożądaný tak w społeczeństwie, jak i w edukacji, a wszelkie nierówności społeczne utrudniają jej swobodne formowanie się. Instytucjonalizacja i biurokracja nie sprzyjają jednak budowaniu takiej formy społeczności. Także pojęcie braterstwa jako swego rodzaju solidarność w życiu niesie ze sobą ciężar wartości, które przekazywane są także w szkole. Jak można zauważyć, myśl anarchistyczna podobnie jak rozważania zawarte w teorii krytycznej opiera się w dużej mierze na krytyce sytuacji zastanej. Pierwszym więc krokiem ku nowemu rodzajowi nauki opartej na wartościach wynikających z myśli wolnościowej będzie wyjęcie systemu edukacji spod jurysdykcji systemu władzy. Będzie to miało swoje konsekwencje w obszarze warunków pracy osób nauczających. Takie bowiem przymioty pracy w oświacie, jak biurokratyczny charakter pracy, ograniczanie swobody i decyzyjności oraz służalczość wobec klasy panującej będą wedle opisywanego nurtu wynikały jasno z systemu edukacyjnego opartego o przymus reprodukcji dotychczasowych zależności społecznych i powielania dystrybucji władzy w społeczności. W myśl podejścia wolnościowego nauczyciel – anarchista będzie szanował przejawy niezależności i budował równościowe relacje ze swoimi uczniami, nie będzie jednak wychowywał do anarchizmu, a do samodzielnego i krytycznego rozumowania (Botnicki, 2009). Takie wolnościowe rozumowanie zakłada uwolnienie także nauczyciela od konieczności realizowania programu nauczania, czy też zasad wychowania, z którym on sam się nie zgadza, a tym samym od obciążeń, które nakłada na niego system, z którego założeniami osoba nauczająca rozumiana podmiotowo nie musi się zgadzać. Niesie to ze sobą jednak ciężar odpowiedzialności, a być może także potrzebę posiadania rozwiniętego systemu autorefleksji. Jak zauważył prof. Kubicki podczas swojego wystąpienia na manifestacji „Nacjonalizm nie przejdzie”, która odbyła się w Poznaniu w dniu 8 kwietnia 2017r. anarchiści są często odrzucani przez środowiska związane z władzą, a równocześnie, jak stwierdził, nie stanowią oni społeczeństwa, ale są jego sumieniem (źródło: YouTube). Takie porównanie niesie ze sobą ciężar odpowiedzialności na osobach, które działają w obrębie omawianego ruchu. Dotyczy to także nauczycieli wywodzących się z tego nurtu. Pomimo bowiem postulowanego zdjęcia z ich barków części obciążeń, na ich miejscu pojawiają się nowe. Być może jednak jeśli trudy wynikają z dążenia do autentycznych wartości jednostki, wybranych przez nią samą będą one

mniej obciążające dla jej dobrostanu, niż uciążliwości wynikające z narzuconych zasad pracy (patrz rozdz. "Elastyczność psychologiczna").

Przykładem współczesnej szkoły opartej na zasadach wolnościowych jest edukacja w kurdyjskiej Rojavi (Knapp, Flach, Ayboğa, 2019). W opisach odbudowy systemu nauczania w strefie autonomicznej można dostrzec silną oddolną inicjatywę tworzenia nowych, niezależnych miejsc nauki, zwłaszcza z uwzględnieniem lekcji języka kurdyjskiego (tamże). Może to wskazywać na wartość, jaką niesie ze sobą niezależna edukacja w oparciu o własne wartości danej społeczności. W dalszej kolejności Knapp, Flach i Ayboğa (2019) wskazują na oddolne samoistne działania obywateli zmierzające do usunięcia nauki treści związanych z narzuconym uprzednio ustrojem politycznym Syrii. Ze względu na różnorodność etniczną regionu to uczniowie wskazywali na język, w którym chcą się uczyć. Co interesujące, przyszli nauczyciele kształcą się tam nie tylko w obszarze swoich dziedzin ale także poznają historię i kulturę Kurdów. Poznają także *jineolojî*, czyli wiedzę o sprawach kobiet ze względu na wagę emancypacji kobiet w systemie Rojavy opartym na opracowaniach Abdullaha Öcalana (Knapp, Flach, Ayboğa, 2019). Ponadto funkcjonują tam grupy samokształceniowe organizowane oddolnie i funkcjonujące także poza rokiem akademickim. Centra edukacji są zakładane tam, gdzie działacze i ruchy społeczne uznają je za stosowne. Nabór nie jest zależny od uprzedniego przygotowania kandydatów, a treści i przedmioty są nastawione na zaspokojenie potrzeb edukacyjnych lokalnych społeczności. W każdym z większych miast funkcjonują także akademie, które oprócz zagadnień przedmiotowych zajmują się także szerzeniem emancypacyjnej myśli Öcalana z naciskiem na obszary ekologii, demokracji i wyzwolenia kobiet (Knapp, Flach, Ayboğa, 2019). W zajęciach uczestniczą przedstawiciele wszystkich warstw społecznych i grup kulturowych. Z powyższych ustaleń wynika, jak istotny jest aspekt etyczno – moralny w edukacji anarchistycznej. Jak już wspomniano, chociaż partycypacja w kształtowaniu nauki i jej odbiurokratyzowanie niosą ze sobą swego rodzaju ulgę dla nauczycieli, to równocześnie wymagają osobistego zaangażowania i przyjęcia brzemienia odpowiedzialności. Pomimo tego, że ustrój Rojavy nie jest całkowicie pozbawiony kontaktów z władzą instytucjonalną, to jednak jako obszar autonomiczny ma możliwości samostanowienia w wielu obszarach (tamże). Edukacja jako jeden z nich wymaga szczególnej wrażliwości, szczególnie w obszarze tak zróżnicowanym kulturowo. Jednakowoż wydaje się, że jest to przykład realizacji wszystkich podstawowych postulatów anarchistycznych dotyczących

obszaru szkolnictwa i dość adekwatnie obrazuje on zarówno aspekt obciążenia nauczyciela, jak i nowe wyzwania stawiane przed nim w szkole wolnościowej.

#### 4.2.2.2 Aktualne wydarzenia rzutujące na funkcjonowanie systemu oświaty w Polsce

W ostatnich latach miały miejsce wydarzenia, które istotnie wpłynęły na pracę nauczycieli w Polsce. Pierwszym z nich był strajk nauczycieli w 2019r. Rozpoczął się on 8 kwietnia, a zakończył 27 dnia tego samego miesiąca. W czasie jego trwania nauczyciele powstrzymywali się od wykonywania obowiązków służbowych przebywając jednakowoż na terenie szkół, w których byli zatrudnieni. Wydarzeniami poprzedzającymi to wydarzenie było wejście w życie reformy oświatowej likwidującej funkcjonowanie gimnazjów, a zdarzeniem mającym miejsce bezpośrednio przed omawianą sytuacją było przystąpienie Związku Nauczycielstwa Polskiego do sporu zbiorowego ze szkołami. W ramach tych działań nie udało się jednak doprowadzić do postulowanej podwyżki wynagrodzeń nauczycieli o kwotę 1000 zł. Strona rządowa przedstawiła także swoje propozycje, które zostały odrzucone przez związek zawodowy. Następnie ZNP przeprowadził referendum wśród swoich członków dotyczące przystąpienia do strajku w dniu 08.04.2019r. Większość placówek biorąca udział w tym głosowaniu opowiedziała się za podjęciem dalszych kroków. W związku z tym zarówno ZNP, jak i Wolny Związek Zawodowy „Solidarność – Oświata” przystąpiły do strajku z następującymi żądaniem: zwiększenie wynagrodzenia nauczycieli o 1000 zł, podwyższenie nakładów budżetowych na oświatę w Polsce, zmiany w procesie oceny pracy nauczycieli oraz w ścieżce awansu zawodowego, a także odwołanie minister Anny Zalewskiej. Pomimo tego, że strajk trwał także w czasie egzaminów ósmoklasisty i gimnazjalnego nauczyciele nie powrócili do pracy, a ich funkcje w tych wydarzeniach pełniły inne zaangażowane do tego osoby. 27.04.2019r. zapadła decyzja o zawieszeniu trwania strajku pomimo braku realizacji przez stronę rządową postulatów nauczycieli. Dalsze rozmowy pomiędzy związkami zawodowymi, a przedstawicielami rządu trwały już po wznowieniu normalnego trybu pracy szkół. Strajkujące osoby nie otrzymały wynagrodzenia za czas, w którym powstrzymywały się od wykonywania obowiązków służbowych. Szczegółowy opis całej sytuacji oraz wydarzeń ją poprzedzających i następczych można znaleźć w analizie Ziółkowskiego z 2021r. Na podstawie przebiegu opisywanych wypadków można wnioskować, że stanowiły one czynnik potencjalnie

obciążający nauczycieli, zwłaszcza uwzględniając brak żądanej podwyżki wynagrodzeń oraz decyzję strony rządowej o niewypłaceniu nauczycielskich uposażeń za okres przypadający na czas ich strajku.

W kolejnym roku szkolnym, także w okresie wiosennym, wybuchła globalna pandemia choroby COVID – 19. Początkowo rząd zdecydował się na zawieszenie pracy szkół i przedszkoli, co trwało od 12 do 25 marca 2020 (Rozporządzenie z 11 marca 2020r. Dz. U. 2020 poz. 410). Następnie od dnia 25 marca 2020 weszło w życie rozporządzenie o pracy zdalnej placówek oświatowych (Rozporządzenie z 20 marca 2020r. Dz. U. 2020 poz. 492), które było przedłużane aż do zakończenia roku szkolnego 2019/2020. Taki sposób funkcjonowania placówek obowiązywał wówczas na terenie całego kraju. W roku szkolnym 2020/2021 miała miejsce zarówno praca w trybie stacjonarnym, jak i zdalnym oraz hybrydowym. Oznaczało to ciągle przekształcanie metod prowadzenia lekcji oraz form weryfikacji osiągnięć edukacyjnych uczniów. Szczegółowy opis kalendarium omawianych wydarzeń można prześledzić w pracy Grzegorza Całka z 2022r. W czasie trwania edukacji zdalnej i hybrydowej powstawały poradniki metodyczne dla nauczycieli, dostępne były szkolenia oraz warsztaty (online) w celu poszerzenia ich kompetencji do nauczania w tak zmienionych warunkach. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że dla wielu z nich wyzwaniem był nie tylko sam sposób nauczania ale także odnalezienie się w świecie cyfrowym, z jego platformami edukacyjnymi, programami i aplikacjami. W takich warunkach ograniczony był także bezpośredni kontakt osoby uczącej z nauczaną, co potencjalnie mogło wpłynąć zarówno na jakość relacji, jak i na efekty procesu nauki. Taki rozwój wypadków podniósł doniosłą dyskusję nad edukacją i jej kondycją, a także celami jej przyświecającymi, chociaż wyraźnie można było zauważyć w jej obrębie także obawy i niepokoje związane z nową rzeczywistością e – szkoły (Łaszczuk, 2020, Ptaszek i in., 2020). Wymaganiami towarzyszącymi nauce w dobie pandemii były, niezależnie od sposobu ujmowania tych wydarzeń, wyzwania techniczne i kompetencyjne oraz związane z higieną pracy cyfrowej (Ptaszek i in., 2020).

W roku 2022, w dniu 24 lutego, nastąpił atak wojsk rosyjskich na terytorium Ukrainy. Chociaż akty agresji Rosji na terenach ukraińskich miały miejsce już wcześniej; od opisywanej daty możemy mówić o zdecydowanie większej skali działań zbrojnych i ich szerszym zakresie terytorialnym (Gruszczak, 2023). Jak wskazują Duszczyk i Kaczmarczyk w tekście z 2022r. dla Ośrodka Badań nad Migracjami, wydarzenie to skutkowało największą falą migracji wewnątrz

Europy od czasów II Wojny Światowej. Prawie połowę osób, które przyjechały z Ukrainy do Polski stanowiły dzieci (tamże). Rozpoczęły one naukę w polskich szkołach różnego szczebla. Wiązało się to z szeregiem nowych zjawisk w systemie edukacji oraz z licznymi obawami osób z nim związanych (Ciupińska, 2022). W Ukrainie funkcjonuje inny system szkolny, niż w Polsce, co oznaczało konieczność ustalenia, do której klasy powinny zostać przydzielone dzieci migranckie. Ponadto wiele z nich nie komunikowało się w języku polskim lub robiło to na poziomie bardzo podstawowym. Ich biografie zostały naznaczone przez doświadczenia migracyjne i wojenne, nie rzadko traumatyczne. Także umiejętności i wiedza wyniesione z edukacji ukraińskiej nie zawsze przekładały się na program szkoły polskiej co nastroczało wiele pytań o właściwy sposób oceniania ich wiedzy i umiejętności. Szczegółowy opis sytuacji i potrzeb uczniów cudzoziemskich oraz wyzwań związanych z ich edukacją szkolną był już wcześniej obecny w literaturze (Chrzanowska, Jachimczak, 2019), jednak dopiero po 24 lutego 2022r. temat ten upowszechnił się na tak szeroką skalę i dotknął pracy tak wielu polskich nauczycieli.

#### 4.2.2.3 Czynniki indywidualne warunkujące funkcjonowanie nauczycieli

Badacze i badaczki zagadnienia w analizach uwarunkowań zawodu nauczyciela wielokrotnie zwracali także uwagę na różnego rodzaju czynniki indywidualne osób uprawiających omawianą profesję (Grzegorzewska, 2006, Kwiatkowski, 2018b, Piorunek, Werner, 2017, Poraj, 2009b).

Przegląd literatury (np. Poraj, 2009a) wskazuje na to, że zmienna jaką jest płeć nauczyciela lub nauczycielki może odgrywać istotną rolę w sposobach radzenia sobie sytuacjami trudnymi i moderowania wpływu obciążeń na życie danej osoby. Z drugiej zaś strony, w zawodzie tym zdecydowanie dominuje przewaga liczbowa kobiet (Gromkowska – Melosik, 2013). Jak podaje Bem (1981) w swoim modelu koncepcji płci, ludzie mogą przejawiać zachowania stereotypowo męskie, żeńskie, androgyniczne (w których występuje nasycony zarówno komponent męski, jak i żeński) oraz niezróżnicowane (o niskim wskaźniku zachowań typowych tak dla jednej, jak i dla drugiej płci). Nie zawsze jednak typ zachowania odpowiada płci osoby je przejawiającej, bywa za to skorelowany z zajmowanym stanowiskiem (zachowania określone jako męskie częściej przejawiały osoby na poziomie kadry kierowniczej niezależnie od swojej tożsamości płciowej) (tamże). Jak wskazuje w swoim opracowaniu Poraj (2009a) osoby (zwłaszcza te, które

nie obejmują pozycji zwierzchnika wobec innych) najlepiej postrzegały swoje miejsce pracy oraz poziom panującego w nim wsparcia społecznego kiedy przejawiały typ androgyniczny. Najniżej w tym zakresie wypadały jednostki o zachowaniach z kategorii niezróżnicowanej. Ponadto u wspomnianej autorki można znaleźć informacje o kilku autorach oraz wynikach ich pracy zgodnych co do faktu, że kobiety częściej przejawiają w pracy pobudliwość emocjonalną, natomiast mężczyźni intelektualną i psychomotoryczną. Jedynie badania Mróz (Poraj, 2009a) na grupie polskich nauczycieli wskazały nieco odmienne wyniki. Według nich jedyną istotną statystycznie różnicą pomiędzy przedstawicielami obojga płci był wskaźnik pobudzenia emocjonalnego uzyskujący wyższe wartości w odniesieniu do kobiet, niż wśród przedstawicieli mężczyzn, jednak w badaniu tym wzięto pod uwagę bardzo małą próbę badawczą, co mogło mieć wpływ na uzyskane rezultaty. Jak podaje Poraj (2009a), w swoich badaniach potwierdziła ona różnice w zakresie funkcjonowania kobiet i mężczyzn, nie znalazły one jednak odzwierciedlenia w wysokości wskaźnika wypalenia zawodowego w obu grupach. Można więc zauważyć, że wpływ płci na funkcjonowanie nauczycieli i nauczycielek jest nie do końca wyjaśniony w odniesieniu do poziomu odczuwanego przeciążenia w miejscu pracy.

Jak pokazują badania własne Poraj (2009a), wiek badanych nauczycieli oraz ich staż pracy nie modyfikował znacząco ich zachowań i orientacji zawodowej. Jeżeli symptomy frustracji, braku zaangażowania, a nawet agresji pojawiały się na początku ich drogi zawodowej, zwykle utrzymywały się one przez cały jej okres. Autorka sugeruje, że być może taki stan rzeczy bierze swój początek w startowym nastawieniu do samorozwoju i poszerzania własnych kompetencji zawodowych w badanej grupie. Z drugiej strony badania Nowak (2021) wskazały, że nauczyciele o dłuższym stażu pracy (15 lat i więcej) częściej stosowali styl skoncentrowany na emocjach oraz na unikaniu, zwłaszcza w wersji angażowania się w czynności zastępcze w sytuacji pandemii choroby COVID – 19. Badania Glińskiego (2014) ujawniły natomiast niską wartość różnicowania doświadczenia przeciwności przejawianą przez zmienne demograficzne.

Interesujące dane dotyczące poczucia własnej skuteczności, a stopnia awansu zawodowego nauczycieli pokazują prace Kulawskiej (2017). Jak można się z nich dowiedzieć to nauczyciele kontraktowi mieli najwyższe wyniki omawianego wskaźnika w badanej grupie, natomiast mianowani i dyplomowani nie różnili się wielkością tego wskaźnika. Z kolei Kwiatkowski (2018a) w swoich badaniach wykazał, że stopień awansu zawodowego nie miał wpływu na stosowanie emocjonalnego i zadaniowego stylu radzenia sobie w sytuacjach



związanych z pracą. Okazał się jednak istotną zmienną w wypadku strategii unikowej, której wyższy wskaźnik zanotowano w grupie nauczycieli kontraktowych. Sam autor badań zaznaczył jednak, że na podstawie omawianych prac nie można ustalić, czy zmiany w zachowaniu nauczycieli następują w wyniku osiągnięcia kolejnych stopni rozwoju zawodowego. W innych swoich opracowaniach (2018b) wskazał natomiast na brak istotnych statystycznie korelacji pomiędzy kompetencjami emocjonalnymi i społecznymi wśród przedstawicieli omawianego zawodu o różnym stopniu awansu.

Kolejne ważne doniesienia płyną z innych prac Kwiatkowskiego (2017). Autor zauważa w nich, że profesja nauczycielska jest niezwykle złożona, a zarazem mało przewidywalna. Ponadto dotyczy pracy z dziećmi, co jest obszarem ważnym ale wymagającym także szczególnej troski i delikatności. Taki stan rzeczy oraz inne komponenty roli zawodowej nauczyciela wymagają od niego nieustannej gotowości do samorozwoju i doksztalcania się. Kwiatkowski wskazuje także na inteligencję emocjonalną oraz kompetencje społeczne jako kluczowe dla pomyślnego funkcjonowania osoby zajmującej się omawianą profesją. Podobnie określają znaczenie tych komponentów Piorunek i Werner (2017). Wszyscy wspomniani autorzy zaznaczyli jednak, że w wyniku przeprowadzonych przez nich badań poziom inteligencji emocjonalnej nauczycieli oraz ich kompetencji społecznych nie odbiegał znacząco od wskaźników populacyjnych.

Także zmienne temperamentalne będą wchodzić w skład czynników indywidualnych wpływających na funkcjonowanie nauczycieli w miejscu pracy. Jak podaje Grzegorzewska (2006) takie cechy jak ekstre – introwersja czy też neurotyzm będą moderowały ten aspekt życia nauczycieli. Osoby o wysokiej ekstrawersji są bardziej skłonne do stosowania strategii zadaniowej w sytuacjach trudnych oraz lepiej radzą sobie z sytuacjami ekspozycji społecznej (Strelau, 2007). Również wysokość samooceny (Stanek, 2021), poczucie skuteczności (Wierzejewska 2018), umiejętność budowania sieci wsparcia społecznego i korzystania z niej (Szymańska, Sienkiewicz, 2011) mogą regulować wpływ trudnych sytuacji na życie osoby.

W literaturze (Baka, Derbis, 2013, Grzegorzewska, 2006) wśród czynników osobowościowych można także znaleźć wzór zachowań typu A, jako tę zmienną, która wpływa moderująco na strategię radzenia sobie z obciążeniami oraz potencjalnie zwiększającą ryzyko chorób kardiologicznych właśnie na tle podwyższonego pobudzenia emocjonalnego. Taki sposób funkcjonowania charakteryzuje łatwa i szybka pobudliwość emocjonalna nazywana też wybuchowością, nastawienie rywalizacyjne i wzmożona potrzeba osiągnięć oraz zwiększona

tendencja do zachowań agresywnych, a także bardzo wysokie poczucie odpowiedzialności. Jakkolwiek wysokie wskaźniki na skali wzoru zachowań typu A pozytywnie korelują ze wzmożoną produktywnością i potrzebą aprobaty społecznej, to także wiążą się z nasilonymi bólami głowy w miejscu pracy oraz mniejszym wsparciem społecznym odczuwanym przez jednostkę (Baka, Derbis, 2013). Równocześnie jednak taki typ funkcjonowania może wzmacniać doświadczenie stresu w pracy i potęgować ryzyko wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego. Na tej podstawie można więc wysnuć wniosek, że wzór zachowań typu A może wpływać moderująco na doświadczenie trudności także w grupie nauczycieli.

Jeszcze innym czynnikiem indywidualnym warunkującym funkcjonowanie nauczycieli w pracy może być koncept pracy emocjonalnej. Opisująca go teoria wydaje się być szczególnie istotna w zawodach wiążących się z podwyższonym ryzykiem wypalenia zawodowego, jak ma to miejsce w przypadku nauczycieli. W swojej teorii pracy emocjonalnej jej autorka Arlie Hochschild (1979) opisuje wyzwania stojące przed pracownikiem z perspektywy tego, w jaki sposób osoba pracująca reguluje własną reakcję emocjonalną. Zdaniem autorki może to odbywać się na dwóch poziomach. Pierwszy z nich, płytki odnosi się jedynie do powierzchownej ekspresji emocjonalnej. Jest to sposób z pozoru łatwiejszy, jednak z punktu widzenia badaczy kontynuujących badania Hochschild (Grandey, Gabriel, 2015) w efekcie może okazać się bardziej energochłonny i mniej efektywny. Nie zmienia on bowiem ani położenia jednostki, ani jej wewnętrznych doświadczeń, a jedynie wpływa na sygnały emocjonalne wysyłane innym osobom. Regulacja emocji na poziomie głębokim dotyczy natomiast także sposobu rozumienia własnego położenia oraz doświadczeń. Polega ona na poznawczym i emocjonalnym, a czasem także behawioralnym ustosunkowaniu się własnego położenia. W odniesieniu do nauczycieli może to wiązać się tak z aspektem własnego położenia w systemie lub w instytucji, jaki z poziomem kontaktów z uczniami i ich rodzicami. W tym wypadku ekspresja emocjonalna jest naturalnym efektem wspomnianych procesów, a jednostka może w sposób świadomy i refleksyjny wpływać na swoje funkcjonowanie. Co interesujące, to właśnie praca na poziomie płytkim wykazuje powiązania z wystąpieniem symptomów wypalenia zawodowego (Brotheridge, Grandey, 2002).

Jak podaje Poraj (2009a), istotnym elementem w pracy nauczyciela jest specyficzna struktura drogi rozwoju zawodowego charakterystyczna dla przedstawicieli tego zawodu. Wspomniana autorka powołuje się w swoim opracowaniu na koncepcję H. L. Dreyfus i S. E.

Dreyfus (Poraj, 2009a), którzy opisali te zjawisko za pomocą pięciopoziomowego modelu. Pierwszym stopniem rozwoju zawodowego nauczycieli w tym ujęciu jest poziom nowicjusza. Zrzesza on osoby o niewielkim stażu pracy, które w swoim zachowaniu sztywno odwzorowują zasady i techniki, których wyuczyły się w toku własnej nauki. Na tym etapie można zauważyć niski poziom refleksyjności i brak zdolności do budowania własnych, niezależnych osądów sytuacji związanych z pracą. Na drugim poziomie plasuje się zaawansowany początkujący. Jego funkcjonowanie jest dość zbliżone do tego, co opisane zostało na poziomie pierwszym. Odróżnia go jednak możliwość odwoływania się do własnych doświadczeń zebranych w czasie dłuższego już stażu zawodowego. Osoby na trzecim poziomie opisywanego modelu nazwane zostały według autorów jako kompetentni nauczyciele. Są to jednostki zdolne do percepcji wykonywanej przez siebie pracy w dłuższym czasie, co sprzyja rozwojowi zdolności do planowania i podejmowania działań celowych. Osoby te dość dobrze radzą sobie z problemami natury podstawowej w swoim środowisku pracy oraz z w obszarze działań zrutynizowanych. Czwartym poziomem rozwoju zawodowego zostali określani tzw. biegli nauczyciele. Osoby te ze względu na dłuższy staż pracy potrafią pojmować swoją pracę i własne miejsce w systemie nauczania w sposób holistyczny. Posiadają także zdolność do elastycznego dostosowywania własnych działań do bieżącej sytuacji, z łatwością także dostrzegają odstępstwa od ustandaryzowanych reguł. Na najwyższym poziomie rozwoju zawodowego w omawianej koncepcji znajdują się osoby określane mianem ekspertów. Są to nauczyciele, dla których standardy i zasady stają się mniej użyteczne w codziennej pracy. Posiadają oni bowiem wyraźnie zarysowane wizje i cele podejmowanych przez siebie działań, a ich reakcje (w świetle omawianej teorii) na sytuacje, z którymi mają do czynienia stają się intuicyjne i wynikają z długiego doświadczenia w pełnieniu własnej roli zawodowej. W tym miejscu warto jednak zaznaczyć, że kompetencje osiągnięte przez nauczycieli – ekspertów mogą wynikać także z innego rodzaju czynników, a wspomniane doświadczenie jest jedynie jednym z nich – właściwym dla modelu opisywanego w modelu Poraj. Innym modelem także dotyczącym rozwoju zawodowego jest koncepcja Průcha (Poraj, 2009a). W jej zamyśle początkiem drogi zawodowej jest wybór profesji. W przypadku nauczycieli można zauważyć, że już na tym etapie przeważają kobiety z „niższej klasy średniej” (tamże, str. 30). Następny etap to profesjonalny start obejmujący zwykle około jednego roku na początku kariery zawodowej nauczyciela. W tym miejscu pojawiają się wyzwania związane z potrzebą przystosowania się do zasad i wymagań organizacji pracy szkoły. Na trzecim miejscu znajduje się trwający kilka lat poziom

profesjonalnej adaptacji, który odnosi się do nabycia przez nauczyciela zdolności do wywiązywania się z przypisanych mu zobowiązań i wymagań. Po tym etapie, trwającym zwykle około pięciu lat następuje czas profesjonalnej stabilizacji, w czasie której osoba nauczająca wykonuje swoje obowiązki w sposób świadomy i kompetentny. Pojawia się jednak w tym miejscu zagrożenie wypaleniem zawodowym, które może stanąć na drodze pomyślnego rozwoju zawodowego danej jednostki. Istnieje jeszcze kilka zbliżonych w swej strukturze modeli teoretycznych. Jak można zauważyć na powyższych przykładach każdy etap rozwoju zawodowego będzie wiązał się z innego rodzaju wyzwaniami przed którymi stanie osoba uprawiająca zawód nauczyciela.

#### 4.3 Rezyliencja, elastyczność psychologiczna i satysfakcja z pracy – analiza dotychczasowych badań w grupach nauczyciela

W literaturze funkcjonowanie nauczycieli było badane pod różnymi kątami. W tej części niniejszej pracy opisane zostaną wyniki opracowań dotyczących zmiennych istotnych z punktu widzenia przedstawianych tu badań własnych.

Zjawisko rezyliencji było już przedmiotem badań naukowych w odniesieniu do pracy nauczycieli w opracowaniach zagranicznych (Arnup, Bowles, 2016, Botou i in., 2017, Brouskeli, Kaltsi, Loumakou, 2018, Gu, 2014, Gu, Day, 2007, Gu, Day, 2013, Leroux, Théorét, 2014, Mansfield, Beltman, Price, 2014, Polat, İskender, 2018, Richards, Levesque- Bristol, Templin, Graber, 2016, Samimi, 2023, deVera Garcia, Gambarte, 2019). Dotyczyły one różnorodnych obszarów funkcjonowania przedstawicieli omawianej grupy zawodowej. Wszystkie jednak potwierdzały ważną i pozytywną rolę prężności psychicznej. Okazywało się bowiem, że wysokość wskaźnika rezyliencji ujemnie koreluje z poziomem wypalenia zawodowego osób badanych (Polat, İskender, 2018, deVera Garcia, Gambarte, 2019), a dodatkowo z dobrymi relacjami w miejscu pracy (Gu, 2014, Gu, Day, 2013), refleksyjnością i umiejętnością rozwiązywania problemów (Leroux, Théorét, 2014), umiejętnością wykorzystywania pojawiających się szans (Gu, Day, 2007), wyższymi kompetencjami radzenia sobie ze stresem i unikania sytuacji obciążających (Richards, Levesque- Bristol, Templin, Graber, 2016), pozytywnym zaangażowaniem w działalność szkoły (Polat, İskender, 2018) oraz niższą deklarowaną chęcią odejścia z zawodu (Arnup, Bowles, 2016). Co istotne, badania tematyczne

wskazały także, że prężność rozwijana jest poprzez wyzwania ale proces ten wymaga adekwatnego wsparcia środowiskowego, szczególnie w odniesieniu do osób u progu kariery zawodowej (Gu, Day, 2013). Kształtuje się ona w relacjach nawiązywanych przez jednostkę z jej otoczeniem (Mansfield, Beltman, Price, 2014). Jest także związana z klimatem panującym w danym miejscu pracy (Polat, İskender, 2018). Dwa badania przeprowadzono w Grecji po nastąpieniu kryzysu gospodarczego (Botou, Mylonakou- Keke, Kalouri, Tsergas, 2017, Brouskeli, Kaltzi, Loumakou, 2018). Oba wskazały na wysoki poziom rezyliencji badanych nauczycieli. W literaturze krajowej do marca 2024r. pojawiły się cztery prace magisterskie zarejestrowane w Repozytorium Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie dotyczące zjawiska prężności psychicznej (Glanowska, 2020, Jabłońska, 2018, Róż, 2013, Załęska, 2020) oraz jedno badanie studentów – przyszłych nauczycieli (Plyska, Błaszczak, Handzilevska, Melnychuk – Mohammad, 2023). Na ich podstawie można wnosić o pozytywnym związku pomiędzy wysokością wskaźnika rezyliencji, a postawą twórczą badanych (Róż, 2013) oraz poziomem satysfakcji z pracy i bezpiecznym stylem przywiązania (Jabłońska, 2018). Ujemne korelacje zaobserwowano w odniesieniu odczuwanego poziomu stresu (Glanowska, 2020) i wskaźnika ryzyka wypalenia zawodowego (Załęska, 2020). Plyska, Błaszczak, Handzilevska i Melnychuk – Mohammad (2023) stwierdzili dodatni związek pomiędzy poziomem zdrowia psychicznego badanych, a ich poziomem rezyliencji, zauważając dalej, że najwyższy wskaźnik prężności przejawiali studenci pierwszego roku, wraz zaś z kolejnymi latami edukacji wielkość tego czynnika spadała. Innym interesującym opracowaniem jest praca Strutyńskiej (2022b). Wskazuje ona na jedynie częściowy wpływ rezyliencji na poziom odczuwanego zmęczenia wśród badanych nauczycieli.

W badaniach zagranicznych można odnaleźć bardzo niewiele opracowań odnoszących konstrukt elastyczności psychologicznej do zawodu nauczyciela, chociaż w ostatnich latach można zaobserwować wzrost zainteresowania tą tematyką (Aydoğdu, Demir, Demir, 2023, Biglan i in., 2013, Dramanu, 2020). Jedno z opracowań zostało przeprowadzone w Ghanie (Dramanu, 2020). W jego wyniku ustalono, że wysoki wynik na skali elastyczności psychologicznej może stanowić predyktor większego zaangażowania w wykonywaną pracę, przy czym jego wpływ szacowany jest wyżej, niż poczucia bezpieczeństwa w miejscu pracy. W tym badaniu wykorzystano jednak inne narzędzie, niż Kwestionariusz Akceptacji i Zaangażowania w wersji drugiej, użyty w niniejszej pracy. Drugie badanie (Biglan i in., 2013)

zostało przeprowadzone na terenie USA. Grupa badawcza składała się w tym wypadku z nauczycieli szkoły Montessori. Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że udział osób badanych w warsztatach rozwijających elastyczność psychiczną uczestników wiązał się z redukcją odczuwanego przez nie nieprzyjemnego napięcia oraz ze wzrostem poczucia skuteczności tych osób. Ponadto w 2023r. ukazało się opracowanie badań przeprowadzonych z udziałem nauczycieli z tureckiej Bursy (Aydoğdu, Demir, Demir, 2023), w którym stwierdzono wyższy poziom wskaźnika elastyczności psychicznej wśród kobiet w odniesieniu do grupy mężczyzn. Tu jednak warto zaznaczyć, że badacze ponownie wykorzystali inne narzędzie od użytego w niniejszym opracowaniu Kwestionariusza Akceptacji i Zaangażowania w wersji II. W tym samym czasie opracowano także badania dokonane w grupie nauczycieli rumuńskich (Samimi, 2023). Można w nich znaleźć informację o podobnym, przeciętnie wysokim poziomie elastyczności w grupach kobiet i mężczyzn. Jak wskazują natomiast badania Pfeiffer z 2023r. wyższy wskaźnik elastyczności psychicznej mierzony za pomocą narzędzia AAQ – II w grupie doradców edukacyjnych ze Stanów Zjednoczonych był istotnie powiązany z niższym wynikiem na skali wypalenia zawodowego oraz mniejszym wypaleniem emocjonalnym, obniżoną depersonalizacją i większym wskaźnikiem osiągnięć. Co interesujące, w badaniach tych także wskaźnik uważności odnoszono do powyższych czynników. Nie okazał się on jednak powiązany z nimi w sposób istotny statystycznie.

Na gruncie polskim nie przeprowadzono jak dotąd badań obejmujących elastyczność psychiczną nauczycieli. Pojawiła się jednak jedna praca dotycząca związku wypalenia zawodowego wśród logopedów, a wybranymi elementami elastyczności psychicznej (Guzy, 2021). W ich wyniku ustalono, że poziom wypalenia zawodowego koreluje pozytywnie z wysokością wskaźnika fuzji poznawczej, a treningi rozwijające samą elastyczność mogą być przydatnym elementem przygotowania do pełnienia zawodu logopedy. Równocześnie mogą także pełnić funkcję czynnika chroniącego przed rozwojem wypalenia zawodowego.

Powyższe ustalenia wydają się być istotne po analizie literatury dotyczącej ryzyka pojawienia się wypalenia zawodowego wśród nauczycieli. Zarówno bowiem prężność psychiczne, jak i elastyczność psychiczna oraz satysfakcja z pracy stają bowiem w opozycji do tego zjawiska. Jak natomiast donoszą badania (Kocór, 2019, Woźniak – Krakowian, 2013, Wróbel, 2013) nauczyciele stanowią grupę zawodową silnie obciążoną ryzykiem wypalenia zawodowego. Na syndrom ten składają się wrogość lub obojętność wobec osób, z którym ma

się styczeń w miejscu pracy, poczucie zmęczenia, a nawet wyczerpania, obniżenie samooceny, niskie poczucie sprawstwa, obniżenie efektywności w pracy bierność i ogólne zubożenie (Kocór, 2019). W koncepcji wypalenia zawodowego Maslach i Jackson (1981) można odnaleźć trzy komponenty składające się na ten konstrukt i są to: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja oraz obniżone poczucie dokonań. W badaniach Kocór (2019) okazało się, że około jedna trzecia badanych czuła się wyczerpana lub wprost deklarowała swoje wypalenie zawodowe. Podobnie wysokie wskaźniki uzyskały w swoich badaniach Mazur - Mitrowska i Dziwańska (2019).

Jak wskazują wszystkie powyższe ustalenia, praca w polskiej (i nie tylko) szkole jest powiązana z wieloma czynnikami. Większość z nich można zoperacjonalizować na kilka sposobów i w poddawać różnorodnym procedurom badawczym, a rzeczywistość badań nad uwarunkowaniami pracy nauczyciela jest co najmniej tak samo złożona, jak zjawisko, którego dotyczy.

## Rozdział 5. Metodologia badań własnych

### 5.1 Problem badawczy

Edukacja jest obszarem o szerokim wpływie na rozwój jednostki oraz społeczeństw (Drzeżdżon, 2007, Mazur 2015). Co za tym idzie, rola nauczyciela i sposób uprawiania przez niego zawodu jawią się jako niezmiernie istotne w świetle rozlicznych zróżnicowanych oczekiwań społecznych (Kutrowska, 2008). Sprostanie im wszystkim wymaga zróżnicowanych zachowań adaptacyjnych (Szplit, 2021), nacechowane jest także występowaniem wielu czynników obciążających (Pyżalski, 2010, Garbacik, 2018). W literaturze (Woźniak – Krakowian, 2013, Wróbel, 2013, Kocór, 2019) można także odnaleźć doniesienia o wzmożonym ryzyku wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego w opisywanej grupie zawodowej.

W świetle założeń modelu salutogenetycznego (Kaczmarska, Curyło – Sikora, 2016, Strelau, 2007) uznano jednak, że chociaż całkowite pozbycie się czynników ryzyka zdaje się być niemożliwe, to ważną rolę w utrzymaniu dobrostanu jednostki pełnić mogą zasoby jednostki. Konstruktem, który wpisuje się w takie ujęcie zdrowia jest koncepcja rezyliencji (Junik, 2011). Jak wskazują badania (Polat, İskender, 2018, deVera Garcia, Gambarte, 2019) istotnie wyższe wyniki uzyskiwane przez nauczycieli w tym obszarze są powiązane z rzadszym występowaniem wskaźników wypalenia zawodowego. Ponadto korelują z różnego rodzaju zasobami posiadanymi przez osoby badane (Arnup, Bowles, 2016, Gu, 2014, Gu, Day, 2007, 2013, Leroux, Théorét, 2014, Polat, İskender, 2018, Richards, Levesque- Bristol, Templin, Graber, 2016), co zostało szerzej opisane w rozdziale pierwszym części teoretycznej. Innym konstruktem teoretycznym zdającym się korespondować z poszukiwaniem czynników chroniących jest elastyczność psychologiczna w ujęciu ACT. Jest to model zarówno salutogenetyczny, jak i patogenetyczny, a jego monistyczny charakter umożliwia szerokie spojrzenie na zagadnienia zdrowia i choroby w obszarze funkcjonowania psychologicznego nauczycieli. Jak wskazują badania z udziałem przedstawicieli tej grupy zawodowej (Aydoğdu, Demir, Demir, 2023, Biglan i in., 2013, Dramanu, Milledzi, Asamani, 2020,



Pfeiffer, 2023, Samimi, 2023) rzeczywiście wyższy wynik w obrębie elastyczności psychologicznej wiązał się zarówno z większymi wskaźnikami zdrowia i efektywności działań, jak i z rzadszym występowaniem oznak stresu i wypalenia zawodowego. W niniejszym opracowaniu uznano także, że kolejnym obszarem, który może wskazywać na dobrostan nauczyciela jest poziom jego satysfakcji z pracy. Był to temat rozpoznawany wśród reprezentantów tej grupy zawodowej (Egierska, 2013, Durlak, 2018, Jakimiuk, 2018, Korczyński, 2016, Rogozińska- Pawelczyk, 2012, Świątek, 2019, Wronka, 2022). Zarazem obszar ten w dotychczasowych opracowaniach pozytywnie koreluje ze zmienną rezyliencji (Brown, Wey, Foland, 2018, Hudgins, 2016, Kašpárková, Vaculík, Procházka, Schaufeli, 2018, Menghel, Borgogni i in., 2016), przy czym w jednym z badań (Kašpárková, Vaculík, Procházka, Schaufeli, 2018) wskazano, że silniejszym predyktorem satysfakcji z pracy jest zaangażowanie pracownika. Jest to zgodne z konstruktem elastyczności psychologicznej, której wielkość także była pozytywnie powiązana ze wskaźnikiem satysfakcji z pracy w dotychczasowych opracowaniach (Costea-Bărluțiu, Ivan, Rosan, 2023). Co interesujące, wskaźnik ten częściej był jednak pozytywnie rozpatrywany jako zmienna pośrednicząca pomiędzy zadowoleniem, a innego rodzaju zmiennymi (Chong i in., 2023, Körük, Aykaç, Vapurlu, 2023, Kuo, Chang, Chen, 2019). Jak wskazuje literatura (Bryan, Ray-Sannerud, Heron, 2015, Dkas, Peltz, Rogge, 2020, Gentili i in., 2019) hipoteza o tym, że elastyczność psychologiczna jest istotnym elementem rezylientnego radzenia sobie w obliczu sytuacji trudnej znajduje swoje potwierdzenie.

Wszystkie wskazane powyżej ustalenia wpłynęły na sformułowanie problemu badawczego określającego cele oraz treść niniejszej dysertacji. Odnosi się ono do ustalenia w jaki sposób elastyczność psychologiczna, rezyliencja oraz satysfakcja z pracy, a także zmienne socjodemograficzne i wynikające z pracy będą ze sobą powiązane w świetle salutogenetycznego rozumienia dobrostanu nauczyciela. Skoro bowiem nie sposób zlikwidować barier, trudności i stresorów w środowisku edukacyjnych warto być może zastanowić się nad rozwojem strategii i metod radzenia sobie z nimi przez osoby pracujące w tym obszarze. Z jednej strony jest to zagadnienie teoretyczne, które pozwala na zweryfikowanie istnienia powiązań pomiędzy wskazanymi konstruktami w obszarze pracy nauczycieli. Z drugiej jednak opracowanie tych związków może wskazać na wartościowość konkretnych oddziaływań w procesie rozwoju i edukacji członków badanej grupy zawodowej. Na podstawie tak

sformułowanego problemu badawczego oraz wskazanych powyżej ustaleń dotyczących bieżącego stanu badań skonstruowano model badawczy oraz wynikające z niego pytania i hipotezy. Wszystko to zostało przedstawione w kolejnym rozdziale niniejszej dysertacji.

## 5.2 Opis procedury badawczej i modelu zmiennych, pytania badawcze, hipotezy

W niniejszej części pracy omówione zostaną kolejno: procedura badawcza, model zmiennych oraz problemy badawcze i wynikające z nich hipotezy. Na wstępie opisane zostaną kolejne etapy podejmowanych działań. Wynikają one z przyjętego rodzaju metodologii oraz niezbędnych do przeprowadzenia procedur z niej wynikających. Drugi z wymienionych elementów zawierać będzie opis uwzględnionych w badaniu zmiennych wraz z funkcjami, jakie pełnią w prowadzonych badaniach, a także relacjami pomiędzy nimi. Pytania badawcze związane są natomiast z obszarami badawczymi, których dotyczy niniejsza praca. Hipotezy odnoszące się do poszczególnych relacji pomiędzy zmiennymi wynikają bezpośrednio z tych zagadnień i uszczegóławiają każde z nich.

### 5.2.1. Procedura badawcza

Początkowym etapem prac było dogłębne zaznajomienie się z problematyką pracy nauczyciela w wymiarze pedeutologicznym i historycznym. Uwarunkowania pracy nauczycielskiej sięgają bowiem podstaw rozwoju cywilizacji, każdy bowiem element wiedzy, kompetencji i kultury przekazywany był na przestrzeni dziejów ludzkich komuś i przez kogoś. O zawodzie tym w obecnej, zinstytucjonalizowanej formie mówi się natomiast od czasu rozwoju kultury antycznej (Mazur, 2015). Z drugiej zaś strony, jak wskazuje Ziółkowski (2016), pedeutologia będąca działem pedagogiki powstała w wyniku poszerzania obszaru badań na rzecz sprofesjonalizowania zawodu nauczyciela i pogłębienia rozumienia sfer funkcjonowania osoby, która go wykonuje. Po wskazanych analizach rozpoczęto prace nad rozpoznaniem obszarów rezyliencji i elastyczności psychologicznej jako konstruktów związanych ze zdrowiem psychicznym jednostki. Następnie podjęto próbę zdefiniowania satysfakcji z pracy jako

zjawiska świata pracowniczego, a w tym odnoszącego się do realiów funkcjonowania osób zajmujących się nauczaniem. Po tak przygotowanym zapleczu teoretycznym pracy przygotowano model badawczy nadający strukturę uwzględnionych w niniejszym opracowaniu zmiennych. Zaproponowano zarówno sam ich zbiór, jak i układ zależności między nimi. Na tej podstawie sformułowano pytania badawcze przyświecające temu opracowaniu, jak i zbiór hipotez szczegółowych z nimi powiązanych. Do procedury badawczej wybrano zbiór narzędzi pomiarowych odnoszący się do takiego sposobu zoperacjonalizowania zmiennych, jaki jest przyjęty w wyniku analizy zaplecza teoretycznego uwzględnionych zagadnień. Bateria użytych kwestionariuszy została szczegółowo opisana w dalszej części niniejszego opracowania. W kolejnym kroku wybrano sposób rekrutacji nauczycieli do próby badawczej oraz formy kontaktu i nośników poboru danych. Wybrano szkoły w podpoznańskiej gminie Swarzędz, jako jednostki organizacyjne zrzeszające nauczycieli o dość zróżnicowanym profilu pracy, co także szczegółowo zanalizowano w dalszej części tego rozdziału. Dane zebrano za pomocą platformy online, chociaż jako formę udostępnienia materiałów informacyjnych o prowadzonym badaniu wybrano nagranie audiowizualne przekazane nauczycielom za pośrednictwem komunikatorów wewnętrznych, jak i wizyty osobiste badaczki w poszczególnych placówkach. Po wypełnieniu przez nauczycieli baterii kwestionariuszy, uzyskane rekordy danych poddano analizie pod kątem stopnia kompletności odpowiedzi i wyrażenia przez osoby badane świadomej zgody na udział w procedurze. Następnie usunięto z dalszych analiz te odpowiedzi, które nie zawierały odpowiedzi na jeden lub więcej kwestionariuszy. Nie poddawano także dalszym czynnościom tych zbiorów danych, w których respondenci nie wyrazili zgody na udział w badaniu. Dalszym krokiem była analiza zbiorów odpowiedzi przypisanych wyszczególnionym w modelu badawczym zmiennym. Te działania podjęto zarówno w odniesieniu do całej próby badawczej, jak i do poszczególnych podgrup wyłonionych na podstawie zmiennych, które miały charakter dychotomiczny. Sprawdzone więc, poza wcześniej zaplanowanymi zmiennymi, także cechy pozyskanych zbiorów odpowiedzi w odniesieniu do każdej z nich. Ostatecznie podjęto działania na rzecz analizy korelacji i mediacji ujętych w modelu badawczym przyjętym w niniejszej pracy.

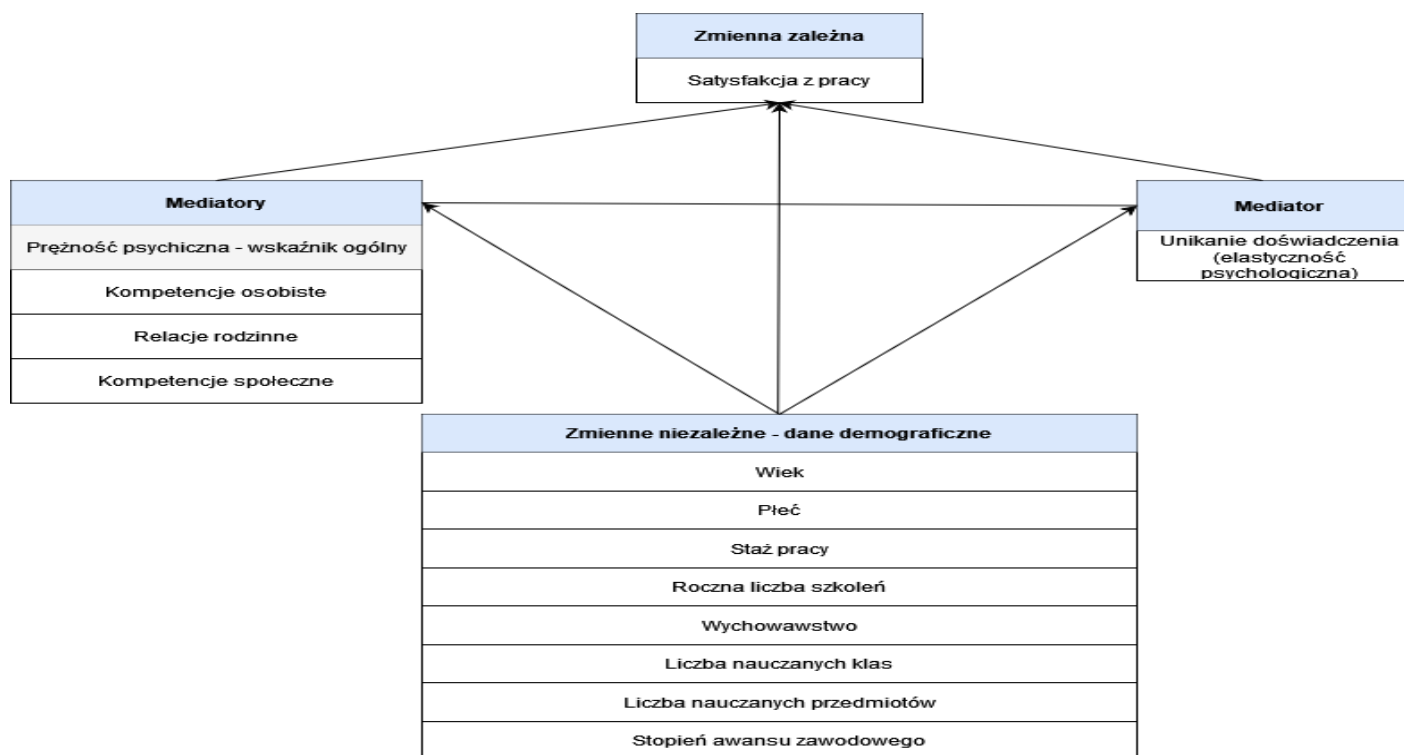
### 5.2.1 Model badawczy

W opisywanym badaniu uwzględniono kilka rodzajów zmiennych umieszczonych w trzy-poziomowym modelu badawczym (Rys. 1). Te z nich, które stanowią elementy charakterystyki demograficznej osób badanych oraz cech wykonywanej przez nich pracy przyjmują charakter niezależny. Niektóre z nich były już dotychczas rozpoznawane jako istotne zmienne wpływające na funkcjonowanie w środowisku edukacyjnym. Do tej grupy zaliczyć można wiek osób badanych (Grzegorzewska, 2006), ich płeć (Poraj, 2009a, Strutyńska, 2022a i 2022b), długość stażu pracy (Grzegorzewska, 2006, Strutyńska, 2022a). Uwzględniono także zmienne odnoszące się bezpośrednio do wykonywanego przez nich zawodu, które nie były wcześniej poddawane analizie. Było to m. in. zagadnienie dotyczące deklarowanej liczby szkoleń, w których nauczyciel uczestniczy w ciągu jednego roku szkolnego, jako potencjalnie wpływającego na jakość wykonywanej przez nauczyciela pracy, a co za tym idzie na ocenę satysfakcji, jakiej w związku z tym doświadcza, liczba nauczanych przez nich przedmiotów oraz liczba nauczanych klas. Także pełnienie przez osobę badaną funkcji wychowawcy klasy w momencie udziału w badaniu zostało włączone do puli zmiennych niezależnych, a zarazem charakterystyki grupy w związku z tym, że wiąże się ono z dodatkowymi zadaniami, które mogą potencjalnie wzmacniać odczuwane obciążenie pracą, a równocześnie wzmacniać zaangażowanie w wykonywane obowiązki ze względu na pogłębienie relacji personalnych z uczniami. Liczba nauczanych klas, jak już zostało to opisane w poprzednim podrozdziale została ujęta w dwie kategorie: 1 do 6 oraz 7 i więcej. Takie ujęcie tej zmiennej miało na celu sprawdzenie, czy tego rodzaju elementy z nim związane, jak poziom ekspozycji społecznej oraz anonimowość relacji nauczyciel – uczeń stanowią o wartości pozostałych zmiennych ujętych w modelu badawczym. Kolejną zmienną niezależną, która znalazła swoje miejsce w niniejszych badaniach jest stopień awansu zawodowego nauczycieli. W badaniach Dereń (2012) okazała się ona istotnie powiązana z ich poczuciem satysfakcji, jednak u Szostak – Joško (2023) takiej zależności nie odnotowano.

Funkcję zmiennej zależnej w opisywanym modelu badawczym pełni deklarowany przez badanych poziom satysfakcji z pracy. Jest to zmienna o charakterze ilościowym, gdzie wielkością wskaźnika jest suma opisanych na skali Likerta odpowiedzi. Wskazuje ona na to, jaki jest poznawczy aspekt zadowolenia z pracy wśród badanych nauczycielki i nauczycielek.

Pomiędzy zmiennymi niezależnymi, a zmienną zależną w modelu badawczym umieszczono zmienne pośredniczące. Pierwszą z nich stanowi

prężność psychiczna osób badanych oraz jej składowe. Wyszczególniono zatem: poziom ogólny badanej zmiennej, wysokość wskaźnika kompetencji społecznych, osobistych oraz relacji rodzinnych. Drugim mediatorem uwzględnionym w niniejszym opracowaniu jest poziom elastyczności psychologicznej wśród badanych osób opisanym na osi elastyczność psychologiczna – unikanie doświadczenia. Cały model badawczy wraz z relacjami pomiędzy uwzględnionymi zmiennymi przedstawiono graficznie na Rys. 9.



Rys. 9. Graficzny obraz modelu badawczego. Opracowanie własne.

### 5.2.2 Przyjęte zmienne i ich operacjonalizacja

Na podstawie analizy dotychczasowych ustaleń z zakresu badanej problematyki zawartych w rozdziałach 1, 2, 3 i 4 opracowano model badawczy przedstawiony na Rys. 9. W procesie jego konstruowania uwzględniono zarówno strukturę zmiennych, jak i zależności między nimi. Każdy z przyjętych czynników został poddany procesowi operacjonalizacji i odniesiony do danej skali pomiarowej. Wyniki tych działań przedstawione zostały w Tab. 2.

Zmienna	Przyjmowane wartości	Operacjonalizacja
<b>ZMIENNE NIEZALEŻNE</b>		
Wiek	Grupa 25 - 35 lat	Zmienna wieku została podzielona na poszczególne podgrupy według faz rozwojowych w życiu człowieka (Harwas – Napierała, Trempała, 2007). Jak można wywnioskować, z przyjmowanych wartości ma ona charakter porządkowy.
	Grupa 36 - 55 lat	
	Grupa 56 – 60 lat	
	Grupa powyżej 60 roku życia	
Płeć	Męczyzna	Płeć osób badanych jako zmienna nominalna przyjmowała uwzględnione

	Kobieta	wartości: kobieta, mężczyzna, inaczej się określam. Uwzględniono jednak istnienie możliwości, w której osoba badana nie będzie chciała udzielić odpowiedzi na to pytanie.
	Inaczej się określam	
	Nie chcę odpowiadać na to pytanie	
Staż pracy	Lata pracy w szkole	Zmienna ta miała charakter ilościowy i odnosiła się do liczby lat przepracowanych przez daną osobę na stanowisku nauczyciela.
Roczna liczba szkoleń	Uśredniona szacunkowa liczba szkoleń, w których nauczyciel bierze udział w ciągu roku szkolnego	Zmienna o charakterze ilościowym. Wyraża szacowaną przez nauczyciela liczbę szkoleń, w której bierze on średnio udział w ciągu jednego roku szkolnego.
Wychowawstwo	Tak	Zmienna nominalna o charakterze dychotomicznym. Odnosi się do tego, czy dany nauczyciel pełni, czy też nie funkcję wychowawcy klasy szkolnej.
	Nie	
Liczba nauczanych klas	Od 1 do 6	Wartości jakie zmienna ta może przyjmować przypisano do dwóch wartości: od 1 do 6 klas oraz 7 klas lub więcej. Odnosi się to do teorii Dunbara (Tamarit, Cuesta, Dunbar, Sánchez, 2018) dotyczącej kręgów społecznych. W
	7 lub więcej	

		koncepcji tej zakłada się, że najszerszy krąg znajomości może obejmować do około 150 osób. Powyżej tej liczby poszczególne jednostki stają się anonimowe i trudno jest przypisać im konkretne cechy. Ze względu na przyjętą kategoryzację zmienna ta przyjęła charakter nominalny – dychotomiczny.
Stopień awansu zawodowego	Nauczyciel/ka stażyst(k)a	Zmienna o charakterze porządkowym. Odnosi się do poszczególnych stopni awansu zawodowego opisanych przez prawo oświatowe w Polsce w czasie prac przygotowawczych i w momencie zbioru danych (wrzesień 2022r.)
	Nauczyciel/ka kontraktowy/a	
	Nauczyciel/ka mianowany/a	
	Nauczyciel/ka dyplomowany/a	
Liczba nauczanych przedmiotów	Liczba nauczanych przez osobę badaną przedmiotów	Zmienna ta przyjęła charakter ilościowy. Wynikała ona z faktu, że jeden nauczyciel może nauczać jednego lub większej liczby przedmiotów szkolnych
MIENNE POŚREDNICZĄCE		
Prężność psychiczna - wskaźnik ogólny	Suma odpowiedzi na całość pytań zamieszczonych w kwestionariuszu KOP – 26	Właściwość osobowości wraz z efektem oddziaływań środowiskowych (Cechowski, Gąsior, Chodkiewicz, 2016). Wpływają one na zdolność jednostki do radzenia sobie z przeciwnościami losu, stresem oraz wydarzeniami o



	(Cechowski, Gąsior, Chodkiewicz, 2016) Pięciostopniowa skala Likerta	potencjale traumatyzującym.
Prężność psychiczna – kompetencje osobiste	Suma odpowiedzi na wyszczególnione dla tej podskali pytania zawarte w kwestionariuszu KOP – 26 (Cechowski, Gąsior, Chodkiewicz, 2016) Pięciostopniowa skala Likerta	Zdolność do planowanego i celowego działania oraz zachowania poczucia sensu i nadziei na pozytywne rozwiązanie w obliczu napotykanym trudności.
Prężność psychiczna – relacje rodzinne	Suma odpowiedzi na wyszczególnione dla tej podskali pytania zawarte w kwestionariuszu KOP – 26 (Cechowski, Gąsior, Chodkiewicz, 2016) Pięciostopniowa skala Likerta	Pomiar bliskich relacji i wsparcia rodzinnego. Odnosi się także do wzajemnego zrozumienia i zdolności do wspólnego rozwiązywania zaistniałych trudności.

<p>Prężność psychiczna – kompetencje społeczne</p>	<p>Suma odpowiedzi na wyszczególnione dla tej podskali pytania zawarte w kwestionariuszu KOP – 26 (Cechowski, Gąsior, Chodkiewicz, 2016)  Pięciostopniowa skala Likerta</p>	<p>Zbiór kompetencji związanych ze zjednywaniem sobie ludzi i zdolnością do korzystania z ich pomocy. Zmienna ta także odnosi się do otwartości na nowe sytuacje i umiejętnego adaptowania się do ich wymagań.</p>
<p>Elastyczność psychologiczna/ unikanie doświadczenia</p>	<p>Suma odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu AAQ – II (Kleszcz, Dudek, Białaszek, Ostaszewski, Bond, 2018)  Siedmiostopniowa skala Likerta</p>	<p>Elastyczność psychologiczna jest zdolnością lub gotowością jednostki do swobodnego i świadomego wyboru działań w zgodzie z własnymi wartościami i wynikającymi z nich celami. Unikanie doświadczenia, jako jej przeciwieństwo, opiera się na koncentracji na własnych stanach emocjonalnych i doświadczeniach i uzależniania od nich swoich działań. Prowadzić to może to utraty poczucia sensu w życiu.</p>
<p>ZMIENNA ZALEŻNA</p>		
<p>Satysfakcja z pracy</p>	<p>Suma odpowiedzi na pytania zawarte w SSP (Zalewska, 2003).  Siedmiostopniowa skala Likerta</p>	<p>Aspekt poznawczy zadowolenia z pracy. Jest to deklarowany przez badanych stopień satysfakcji opisany w pięciu pytaniach ujętych w kwestionariuszu Skali satysfakcji z Pracy (Zalewska, 2003).</p>

**Tab.2.** Zmienne uwzględnione w badaniu, ich wskaźniki sposób operacjonalizacji. Źródło: Cechowski, Gąsior, Chodkiewicz, 2016, Kleszcz i in., 2018, Zalewska, 2003. Opracowanie własne.

### 5.2.3 Pytania badawcze i hipotezy

W tej części pracy wyszczególniono pytania badawcze opisujące kolejne obszary analizy. Odnoszą się one bezpośrednio do opisanego w poprzednim podrozdziale niniejszej pracy modelu (Rys. 9.) z uwzględnieniem rodzaju zmiennych i relacji pomiędzy nimi. Pod każdym pytaniem znajdują się kolejne pary hipotez (hipoteza zerowa i hipoteza alternatywna). Każda z nich odnosi się do relacji pomiędzy kolejnymi zmiennymi i uszczegóławia problem badawczy, którego charakter jest bardziej ogólny.

#### **1. Pytanie badawcze: Jakie zmienne niezależne wiążą się z poziomem poszczególnych zmiennych związanych z prężnością osób badanych?**

Prężność psychiczna w wymiarze ogólnym, jak i w odniesieniu do podskal kompetencji osobistych, relacji rodzinnych i kompetencji społecznych w niniejszym badaniu przyjmuje funkcję zmiennej pośredniczącej. Równocześnie założono jej potencjalną zależność od zmiennych niezależnych, którymi są cechy związane z osami badanymi: wiek, płeć, długość stażu pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie funkcji wychowawcy klasy, liczba nauczanych klas, uzyskany stopień awansu zawodowego oraz liczba nauczanych przedmiotów. Pytanie badawcze nr 1 oraz związane z nim hipotezy mają na celu ściśle określenie kolejno weryfikowanych zależności.

#### **Ogólny wskaźnik prężności**

H<sup>0</sup> Wiek badanych nie jest związany z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>1</sup> Wiek badanych jest związany z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>0</sup> Płeć badanych nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>1</sup> Płeć badanych jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>0</sup> Długość stażu pracy badanych nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>1</sup> Długość stażu pracy badanych jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>0</sup> Roczna liczba przebytych przez badanych szkoleń nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>1</sup> Roczna liczba przebytych przez badanych szkoleń jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>0</sup> Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych nie jest związane z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>1</sup> Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych jest związane z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>0</sup> Liczba nauczanych przez badanych klas nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>1</sup> Liczba nauczanych przez badanych klas jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>0</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego nie jest związany z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>1</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego jest związany z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>0</sup> Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

H<sup>1</sup> Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej.

### **Kompetencje osobiste**

Wskaźnik kompetencji osobistych jest jedną z zmiennych związanych ze zmienną prężności psychicznej badanych osób. W modelu badawczym przyjmuje funkcję mediatora. W niniejszym miejscu pracy odniesiono się do zależności pomiędzy wielkością wskaźnika kompetencji osobistych, a wartościami zmiennych niezależnych: wieku osób badanych, płci, długości ich stażu pracy, rocznej liczby szkoleń, pełnienia (lub nie) funkcji wychowawcy klasy, liczby nauczanych klas, uzyskanego stopnia awansu zawodowego oraz liczby nauczanych przedmiotów.

H<sup>0</sup> Wiek badanych nie jest związany z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>1</sup> Wiek badanych jest związany z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>0</sup> Płeć badanych nie jest związana z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>1</sup> Płeć badanych jest związana z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>0</sup> Długość stażu pracy badanych nie jest związana z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>1</sup> Długość stażu pracy badanych jest związana z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>0</sup> Roczna liczba przebytych przez badanych szkoleń nie jest związana z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>1</sup> Roczna liczba przebytych przez badanych szkoleń jest związana z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>0</sup> Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych nie jest związane z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>1</sup> Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych jest związane z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>0</sup> Liczba nauczanych przez badanych klas nie jest związana z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>1</sup> Liczba nauczanych przez badanych klas jest związana z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>0</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego nie jest związany z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>1</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego jest związany z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>0</sup> Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów nie jest związana z ich poziomem kompetencji osobistych.

H<sup>1</sup> Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów jest związana z ich poziomem kompetencji osobistych.

## Relacje rodzinne

Relacje rodzinne to kolejna podskala prężności psychicznej. Jak wszystkie pozostałe zmienne z tego obszaru, w przyjętym modelu pełni funkcję mediatora. Początkowo jednak opisano weryfikację związku pomiędzy wielkością otrzymywanych wyników, a charakterystykami związanymi z osobami badanymi, które pełnią tu funkcję zmiennych niezależnych. Należą do nich: wiek, płeć, długość stażu pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie funkcji wychowawcy klasy, liczba nauczanych klas, uzyskany stopień awansu zawodowego oraz liczba nauczanych przez badanych przedmiotów.

H<sup>0</sup> Wiek badanych nie jest związany z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>1</sup> Wiek badanych jest związany z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>0</sup> Płeć badanych nie jest związana z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>1</sup> Płeć badanych jest związana z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>0</sup> Długość stażu pracy badanych nie jest związana z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>1</sup> Długość stażu pracy badanych jest związana z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>0</sup> Roczna liczba przebytych przez badanych szkoleń nie jest związana z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>1</sup> Roczna liczba przebytych przez badanych szkoleń jest związana z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>0</sup> Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych nie jest związane z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>1</sup> Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych jest związane z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>0</sup> Liczba nauczanych przez badanych klas nie jest związana z ich poziomem ich relacji rodzinnych.

H<sup>1</sup> Liczba nauczanych przez badanych klas jest związana z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>0</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego nie jest związany z ich poziomem relacji i rodzinnych.

H<sup>1</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego jest związany z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>0</sup> Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów nie jest związana z ich poziomem relacji rodzinnych.

H<sup>1</sup> Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów jest związana z ich poziomem relacji rodzinnych.

### **Kompetencje społeczne**

Kompetencje społeczne to ostatnia z podskal prężności psychicznej osób badanych. Ta zmienna także przyjmuje w niniejszym opracowaniu funkcję mediatora. W tym miejscu zarówno pytanie badawcze, jak i związane z nim hipotezy odnoszą się jednak do jego związków ze zmiennymi niezależnymi: wieku, płci, długości stażu pracy, rocznej liczby szkoleń, pełnienia (lub nie) funkcji wychowawcy klasy, liczby nauczanych klas, uzyskanego stopnia awansu zawodowego oraz liczby nauczanych przedmiotów.



H<sup>0</sup> Wiek badanych nie jest związany z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>1</sup> Wiek badanych jest związany z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>0</sup> Płeć badanych nie jest związana z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>1</sup> Płeć badanych jest związana z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>0</sup> Długość stażu pracy badanych nie jest związana z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>1</sup> Długość stażu pracy badanych jest związana z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>0</sup> Roczna liczba przebytych przez badanych szkoleń nie jest związana z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>1</sup> Roczna liczba przebytych przez badanych szkoleń jest związana z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>0</sup> Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych nie jest związane z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>1</sup> Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych jest związane z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>0</sup> Liczba nauczanych przez badanych klas nie jest związana z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>1</sup> Liczba nauczanych przez badanych klas jest związana z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>0</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego nie jest związany z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>1</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego jest związany z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>0</sup> Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów nie jest związana z ich poziomem kompetencji społecznych.

H<sup>1</sup> Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów jest związana z ich poziomem kompetencji społecznych.

## **2. Pytanie badawcze: Jakie zmienne niezależne wiążą się z poziomem unikania doświadczenia u osób badanych?**

Pytanie badawcze nr 2 odnosi się do aspektu unikania doświadczenia w grupie osób badanych oraz ich cech socjodemograficznych i związanych z wykonywaną pracą (wiekiem, płcią, długością stażu pracy, roczną liczbą szkoleń, pełnieniem funkcji wychowawcy klasy, liczbą nauczanych klas, uzyskanym stopniem awansu zawodowego i liczbą nauczanych przedmiotów). Pierwsza zmienna stanowi w przyjętym modelu badawczym funkcję pośredniczącą, pozostałe wymienione są natomiast zmiennymi niezależnymi.

H<sup>0</sup> Wiek badanych nie jest związany z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>1</sup> Wiek badanych jest związany z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>0</sup> Płeć badanych nie jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia .

H<sup>1</sup> Płeć badanych jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>0</sup> Długość stażu pracy badanych nie jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>1</sup> Długość stażu pracy badanych jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>0</sup> Roczna liczba przebytych przez badanych szkoleń nie jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>1</sup> Roczna liczba przebytych przez badanych szkoleń jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>0</sup> Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych nie jest związane z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>1</sup> Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych jest związane z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>0</sup> Liczba nauczanych przez badanych klas nie jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>1</sup> Liczba nauczanych przez badanych klas jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>0</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego nie jest związany z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>1</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego jest związany z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>0</sup> Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów nie jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>1</sup> Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia.

3. **Pytanie badawcze: Jakie zmienne niezależne wiążą się z poziomem satysfakcji z pracy osób badanych?**

Niniejsze pytanie badawcze odnosi się do związków pomiędzy zmiennymi niezależnymi związanymi z osobami badanymi: wiekiem, płcią, długością stażu pracy, roczną liczbą szkoleń, pełnieniem funkcji wychowawcy klasy, liczbą nauczanych klas, uzyskanym stopniem awansu zawodowego i liczbą nauczanych przedmiotów, a wielkością wskaźnika zmiennej zależnej – satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Wiek badanych nie jest związany z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Wiek badanych jest związany z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Płeć badanych nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Płeć badanych jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Długość stażu pracy badanych nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Długość stażu pracy badanych jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Roczna liczba przebytych przez badanych szkoleń nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Roczna liczba przebytych przez badanych szkoleń jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych nie jest związane z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych jest związane z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Liczba nauczanych przez badanych klas nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Liczba nauczanych przez badanych klas jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego nie jest związany z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego jest związany z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

4. **Pytanie badawcze: Jaki jest wspólny poziom wariacji dla poszczególnych zmiennych związanych z prężnością osób badanych i dla poziomu elastyczności psychologicznej/unikania doświadczenia?**

Czwarte pytanie badawcze odnosi się do weryfikacji istnienia obszarów wspólnych dla wszystkich zmiennych pełniących funkcje mediatorów w modelu badawczym przyjętym w niniejszym opracowaniu. Do tej grupy należą prężność psychiczna i jej podskale (kompetencje osobiste, relacje rodzinne i kompetencje społeczne) oraz unikanie doświadczenia jako wskaźnik wywodzący się z elastyczności psychologicznej.

H<sup>0</sup> Nie istnieje zależność pomiędzy poziomem prężności badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>1</sup> Istnieje zależność pomiędzy poziomem prężności badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>0</sup> Nie istnieje zależność pomiędzy poziomem kompetencji osobistych badanych a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>1</sup> Istnieje zależność pomiędzy poziomem kompetencji osobistych badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>0</sup> Nie istnieje zależność pomiędzy poziomem relacji rodzinnych badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>1</sup> Istnieje zależność pomiędzy poziomem relacji rodzinnych badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>0</sup> Nie istnieje zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia.

H<sup>1</sup> Istnieje zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia.

##### 5. **Pytanie badawcze: Jak elastyczność psychologiczna wiąże się z poziomem satysfakcji z pracy osób badanych?**

Pytanie badawcze nr 5 oraz związane z nim hipotezy obejmują obszar zależności pomiędzy mediatorem: unikaniem doświadczenia, a zamienną zależną: wielkością wskaźnika satysfakcji z pracy w grupie badanych osób.

H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia przez badanych nie wiąże się z wielkością ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom unikania doświadczenia przez badanych wiąże się z wielkością ich satysfakcji z pracy.

**6. Pytanie badawcze: Jakie zmienne powiązane z prężnością wiążą się z poziomem satysfakcji z pracy osób badanych?**

Kolejne pytanie badawcze (nr 6) wraz z odnoszącymi się do niego parami hipotez odwołuje się do potencjalnego związku pomiędzy zmienną zależną (satysfakcja z pracy), a mediatorami z grupy rezyliencji. W skład tej ostatniej wchodzi wskaźnik ogólny prężności psychicznej wraz z podskalami: kompetencjami osobistymi, relacjami rodzinnymi oraz kompetencjami społecznymi.

H<sup>0</sup> Poziom prężności psychicznej badanych nie wiąże się z wielkością ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom prężności psychicznej badanych wiąże się z wielkością ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji osobistych badanych nie wiąże się z wielkością ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych badanych wiąże się z wielkością ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych badanych nie wiąże się z wielkością ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych badanych wiąże się z wielkością ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji społecznych badanych nie wiąże się z wielkością ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych badanych wiąże się z wielkością ich satysfakcji z pracy.

**HIPOTEZY ZWIĄZANE ZE ZMIENNYMI POŚREDNICZĄCYMI**

## **7. Pytanie badawcze: Jak prężność psychiczna badanych oraz jej komponenty pośredniczą w związku zmiennych niezależnych ze zmienną zależną?**

Siódme pytanie badawcze wyszczególnione w niniejszym opracowaniu odnosi się do funkcji mediatorów (prężność psychiczna, kompetencje osobiste, relacje rodzinne, kompetencje społeczne i unikanie doświadczenia) w relacji pomiędzy zmiennymi niezależnymi (wiek, płeć, długość stażu pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie funkcji wychowawcy klasy, liczba nauczanych klas, uzyskany stopień awansu zawodowego, liczba nauczanych przedmiotów), a zmienną zależną – satysfakcją z pracy. Pierwsza grupa hipotez, jak można zauważyć poniżej odnosi się do ogólnego wskaźnika prężności ogólnej jako zmiennej pośredniczącej w opisanych powyżej zależnościach.

### **Poziom prężności ogólnej**

H<sup>0</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.



H<sup>0</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem przez badanych funkcji wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem funkcji przez badanych wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

### **Poziom kompetencji osobistych**

W tym miejscu opisano hipotezy odnoszące się do pełnienia funkcji mediatora przez zmienną kompetencji osobistych badanych osób w relacji pomiędzy ich poziomem satysfakcji z pracy (zmienna zależna), a wartościami uzyskanymi przez nich na skalach płci, wieku, długości stażu pracy, pełnienia funkcji wychowawcy klasy, liczby nauczanych klas, uzyskanego stopnia awansu zawodowego oraz liczby nauczanych przedmiotów (zmienne niezależne).

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem przez badanych funkcji wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem funkcji przez badanych wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

### **Poziom relacji rodzinnych**

Relacje rodzinne to kolejna z podskal prężności psychicznej. Zmienna ta pełni funkcję mediatora w niniejszym badaniu, a poniższe hipotezy odnoszą się właśnie do tego jej aspektu w obszarze powiązań pomiędzy zmiennymi niezależnymi (wiek, płeć, długość stażu pracy, pełnienie funkcji wychowawcy klasy, liczba nauczanych klas, uzyskany stopień awansu zawodowego i liczba nauczanych przedmiotów), a zmienną zależną (satysfakcja z pracy).

H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem przez badanych funkcji wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem funkcji przez badanych wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

### **Poziom kompetencji społecznych**

Ostatnią z podskal prężności psychicznej jest zmienna kompetencji społecznych osób badanych, która zarazem pełni w tym opracowaniu funkcję mediatora. Jej pośredniczący charakter odniesiono do powiązań pomiędzy zmienną zależną, czyli satysfakcją z pracy osób badanych, a wszystkimi uwzględnionymi zmiennymi niezależnymi: wiekiem, płcią, długością stażu pracy, roczną liczbą szkoleń, pełnieniem funkcji wychowawcy klasy, liczbą nauczanych klas, uzyskanym stopniem awansu zawodowego oraz liczbą nauczanych przedmiotów.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem przez badanych funkcji wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem funkcji przez badanych wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

## 8. Pytanie badawcze: Jak unikanie doświadczenia pośredniczy w związku zmiennych niezależnych ze zmienną zależną?

Ósme, a zarazem ostatnie pytanie badawcze odnosi się do unikania doświadczenia przez osoby badane jako mediatora w relacji pomiędzy wielkością ich satysfakcji z pracy, a wartościami przyjmowanymi przez cechy osób badanych, pełniącymi funkcje zmiennych niezależnych. Do ostatniej grupy zaliczają się: wiek osób badanych, płeć, długość stażu pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie funkcji wychowawcy klasy, liczba nauczanych klas, uzyskany stopień awansu zawodowego oraz liczba nauczanych przedmiotów.

H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.



H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem przez badanych funkcji wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem funkcji przez badanych wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas, a wysokością satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

H<sup>1</sup> Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

### 5.3 Opis narzędzi użytych w procedurze badawczej

Do pomiaru uwzględnionych w modelu badawczym (Rys. 9.) zmiennych użyto baterii składającej się z czterech kwestionariuszy. Ich właściwości zostały przedstawione w sposób skrótowy w Tab. 3.

Narzędzie	KOP - 26	AAQ - II	SSP	Kwestionariusz danych socjometrycznych
Mierzone zmienne	Ogólny poziom prężności psychicznej, Kompetencje osobiste, Kompetencje społeczne, Relacje rodzinne	Unikanie doświadczenia/ elastyczność psychologiczna	Poznawczy aspekt satysfakcji z pracy	Wiek, Płeć, Staż pracy, Średnia liczba szkoleń rocznie, Pełnienie funkcji wychowawcy klasy, Liczba nauczanych klas, Stopień awansu zawodowego, Nauczany przedmiot
Trafność	0,43- 0,53	0,20 - 0,78	0,49 – 0,70	-
Rzetelność	0,80- 0,91	0,78 – 0,88	0,814 – 0,888	-
Przewidywany czas wypełniania	25 minut	5 minut	3 minuty	7 minut

**Tab. 3.** Skrócony opis właściwości użytych narzędzi. Źródło: Cechowski, Gąsior, Chodkiewicz, 2016, Kleszcz i in., 2018, Zalewska, 2003. Opracowanie własne.

W obszarze prężności psychologicznej (rezyliencji) posłużono się Kwestionariuszem Oceny Prężności (KOP- 26) (Gąsior, Chodkiewicz, Cechowski, 2016). Otrzymano zgodę autora na jego wykorzystanie w niniejszym badaniu. Jest to narzędzie do pomiaru trzech składowych prężności psychologicznej: Kompetencji Osobistych (KO), Kompetencji Społecznych (KS) i Relacji Rodzinnych (RR). Wskaźnik trafności zewnętrznej kwestionariusza był sprawdzany w odniesieniu do czterech innych narzędzi (Gąsior, Chodkiewicz, Cechowski 2016, s. 85 - 86). Były to: Skala Pomiaru Prężności, gdzie uzyskano wynik 0,52, Skala Wsparcia Społecznego F- SozU, w której przypadku uzyskano wysokość wskaźnika na poziomie 0,43, Skala Sprężystości Psychicznej SSP, w przypadku której wskaźnik trafności wyniósł 0,46, a w odniesieniu do Kwestionariusza Orientacji Życiowej SOC- 29 wysokość wyniku wskazywała 0,53. Pomiar rzetelności KOP – 26 wskazał na wynik tego parametru na poziomie 0,80 – 0,91 (Gąsior, Chodkiewicz, Cechowski, 2016, s. 84). Można więc uznać, że trafność Kwestionariusza Oceny Prężności stanowi wartościowe narzędzie do pomiaru wyszczególnionych w nim zmiennych. Całe narzędzie zawiera 26 twierdzeń, których odpowiedzi opisane zostały na skali Likerta. Czas jego wypełnienia został oszacowany na 25 minut dla każdej osoby badanej. Pewną niedogodność w interpretacji wyników KOP – 26 stanowić może fakt dokonania normalizacji jego wyników na niespełna 500 – osobowej grupie studentów. Autorzy zalecają w związku z tym ostrożność w interpretacji uzyskanych wyników (Gąsior, Chodkiewicz, Cechowski, 2016, s. 89).

Do pomiaru elastyczności psychologicznej/ unikania doświadczenia skorzystano z Kwestionariusza Akceptacji i Działania II (AAQ - 2) (Kleszcz i in., 2018). Stanowi on polską adaptację narzędzia *Acceptance and Action Questionnaire* w jego drugiej wersji. Zarówno kwestionariusz, jak i arkusz kalkulacyjny „Pomocnik psychometryczny” służący do przeliczania wyników surowych są plikami ogólnodostępnymi na stronie <https://uczesieact.pl/teczka-act/>, a ich wykorzystanie nie wymaga uzyskania zgody autorów. Składa się z siedmiu pozycji, więc jego wypełnienie nie zajmuje dużo czasu i szacowane jest na około 5 minut. Odpowiedzi zostały opisane na siedmiostopniowej skali Likerta. Ogólnodostępny jest także arkusz kalkulacyjny, który automatycznie przelicza uzyskane wyniki na odpowiednie wartości skali stenowej odpowiednio w grupie kobiet i mężczyzn. Niesie to ze sobą tego rodzaju obciążenie, iż bez znajomości płci osoby badanej lub po podaniu odpowiedzi spoza podziału binarnego nie ma możliwości obliczenia uzyskanych wyników. AAQ - 2 służy do pomiaru zmiennej zwanej brakiem elastyczności psychologicznej lub też

unikaniem doświadczenia. Jak pokazuje wnikliwa analiza dokonana przez Kleszcza i in. (2018, s. 9) kwestionariusz cechuje zadowalająca spójność wewnętrzna mieszcząca się w przedziale 0,78 – 0,88. Także wyniki testu powtórnego wykazały satysfakcjonujące wskaźniki na poziomie 0,81 po 3 miesiącach od pierwszego pomiaru i 0,79 po roku. Trafność treściowa mierzona była w odniesieniu do: Skali Satysfakcji z Życia (SWLS), Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS), Kwestionariusza Ogólnej Oceny Stanu Zdrowia (GHQ- 28), Inwentarza Osobowości (NEO- FFI), Inwentarza Stanu i Cechy Lęku STAI i Kwestionariusza Supresji Białej Niedźwiedź (WBSI). Wyniki dla trafności treściowej obliczanej metodą korelacji Pearsona wyniosły (dla wyników istotnych statystycznie) od 0,20 (dla NEO- FFI skala otwartości) do 0,78 (Inwentarz Stanu i Cechy Lęku). Jedynie korelacja pomiędzy skalą stylu skoncentrowanego na unikaniu kwestionariusza CISS okazała się skorelowana w sposób nieistotny statystycznie z wynikami testowanego narzędzia (Kleszcz i in., 2018, s. 10). Na podstawie opisanych parametrów można stwierdzić, że uzyskane wyniki były satysfakcjonujące i wskazywały na wysoką dobroć dopasowania narzędzia.

W celu określenia deklarowanej satysfakcji z pracy w grupie osób badanych zastosowano Skalę Satysfakcji z Pracy (SSP) autorstwa A. Zalewskiej (Zalewska, 2003). Na jego wykorzystanie uzyskano zgodę autorki. Narzędzie to skonstruowano aby umożliwić badanie poznawczego aspektu zadowolenia z pracy. Autorka strukturę kwestionariusza oparła na Istniejącej już Skali Satysfakcji z Życia (*The Satisfaction With Life Scale*) E. Dienera (Diener, Emmons, Larson, Griffin, 2001, Zalewska, 2003). Narzędzie zawiera 5 itemów, a możliwe odpowiedzi ponownie zostały umieszczone na skali Likerta. Ze względu na niewielką liczbę pytań, szacowany czas wypełniania kwestionariusza wynosi 3 minuty. W opracowaniu psychometrycznym narzędzia zawarto średnie wyniki uzyskiwane wśród przedstawicieli różnych grup zawodowych (Zalewska, 2003, s. 56). Stanowią one punkt odniesienia do porównania uzyskanego w próbie badawczej wysokości mierzonego wskaźnika. Jak wskazała analiza dokonana przez autorkę SSP, spójność wewnętrzna opisywanego narzędzia wynosi od 0,814 do 0,888 (Zalewska 2003, s. 55). Trafność narzędzia weryfikowano poprzez obliczenie korelacji uzyskanych wyników z wynikami uzyskanymi na Arkuszu Opisu Pracy autorstwa O. Neubergera i M. Allerbecka w adaptacji A. Zalewskiej (Zalewska, 2001a). W tym celu posłużono się itemem AOP odnoszącym się do ogólnego zadowolenia z pracy. Wyniki dokonanych analiz wskazują na zadowalający poziom trafności SSP mieszczącej się w przedziale od 0,49 – 0,70. Na podstawie

przedstawionych powyżej danych zdecydowano o użyciu SSP, jako narzędzia o zadowalających parametrach psychometrycznych.

Ostatni wykorzystany kwestionariusz miał na celu zebranie danych socjodemograficznych oraz związanych z wykonywaną pracą wśród członków próby badawczej. Został on skonstruowany przez badaczkę na potrzeby niniejszej procedury. Składał się on z szeregu pytań, z których część wymagała samodzielnego wpisania odpowiedzi, a pozostałe zaznaczenia jednej, wybranej opcji odpowiedzi. Jedna pozycja umożliwiała wybranie kilku odpowiedzi i dotyczyła nauczanego przedmiotu przez badaną osobę. Pytania otwarte dotyczyły stażu pracy oraz średniej liczby odbywanych szkoleń, jednokrotnego wyboru natomiast odnosiły się do wieku, płci, pełnionej (lub nie) funkcji wychowawcy klasy oraz stopnia uzyskanego awansu zawodowego. Czas wypełnienia kwestionariusza określono na około 7 minut.

Po uwzględnieniu właściwości i konstrukcji wszystkich wykorzystanych narzędzi szacowany czas uczestnictwa w badaniu oszacowano na 45 – 60 minut. Był on więc dłuższy, niż wskazywałyby na to wymagania poszczególnych kwestionariuszy. Uwzględniono jednak czas potrzebny na zapoznanie się przez badanych z instrukcją ogólną całej baterii testów, jak i poszczególnych jej części. Informacje o badaniu, instrukcje oraz treść wszystkich wykorzystanych narzędzi umieszczono na platformie Qualtrics. Następnie wygenerowano link przekierowujący do strony, na której badani udzielali odpowiedzi. Został on dostarczony do nauczycieli i nauczycielek drogą elektronicznej poczty służbowej, komunikatora wewnętrznego danej placówki lub dziennika elektronicznego. Udział w badaniu nie był w żaden sposób monitorowany przez dyrektorów lub inne osoby pracujące w szkole. Całkowita anonimizacja procedury poboru danych uniemożliwiła określenie, którzy nauczyciele wzięli udział w badaniu oraz w jakiej szkole pracują.

#### 5.4 Kryteria doboru próby

Jak wspomniano w poprzednich częściach niniejszej pracy, nauczyciele są grupą o doświadczającą w swojej pracy licznych wyzwań i trudności (Garbacik, 2018, Marten, 2007). Równocześnie ich praca naznaczona jest ciągłą potrzebą dostosowywania się do następujących po

sobie zmian (Leppert, 2009, Pyżalski, 2010, Szplit, 2021). Z wymienionych przyczyn oraz ze względu na wagę pracy nauczyciela w rozwoju dzieci, młodzieży i całego społeczeństwa postanowiono przedstawić tego właśnie zawodu uwzględnić w niniejszych badaniach. Pogłębiona analiza tego obszaru wydaje się bowiem istotna zarówno ze względu na dobrostan pracowników oświaty, jak i beneficjentów ich oddziaływań. Osobami badanymi byli nauczyciele szkół podstawowych w gminie Swarzędz. Obszar ten został wybrany ze względu na swoją charakterystykę demograficzną. Swarzędz jest gminą sąsiadującą z miastem Poznań. Posiada więc bezpośredni kontakt z dużym miastem (GUS, 2009), którego liczba mieszkańców wynosi 546,9 tys. ([www.poznan.pl](http://www.poznan.pl)). Jednocześnie sam Swarzędz także posiada prawa miejskie i rozbudowaną infrastrukturę, chociaż jest raczej miastem średnim (GUS, 2009) z liczbą ludności wynoszącą 29 426 osób ([www.polskawliczbach.pl](http://www.polskawliczbach.pl)). Cała gmina jest przy tym znacząco bardziej liczna, ponieważ zamieszkuje ją 52 691 osób ([www.polskawliczbach.pl](http://www.polskawliczbach.pl)). Dane te wynikają ze struktury omawianego obszaru. Poza miastem gminnym, jakim jest Swarzędz w skład całego obszaru administracyjnego wchodzi jeszcze 20 wsi. Analizy demograficzne społeczności wskazują także na zbliżoną liczbę kobiet (27 237) i mężczyzn (25 454) w całej grupie mieszkańców.

## Rozdział 6. Wyniki badań własnych

Procedura zbierania danych na rzecz niniejszej analizy trwała od czerwca 2022r. do końca września 2022r. Kwestionariusz zamieszczono na platformie Qualtrics

### 6.1 Opis badanej grupy

Przed rozpoczęciem właściwego procesu analizy statystycznej otrzymane dane zostały odpowiednio przygotowane. W pierwszej kolejności usunięto te zbiory odpowiedzi, w których respondenci nie udzielili odpowiedzi na większą liczbę pytań, tj. nie odpowiadając na więcej, niż jeden kwestionariusz. Spowodowało to, że z grupy 110 osób wyłoniono próbę o liczebności 87 jednostek. W celu zebrania badanej próby nawiązano kontakt z dyrektorami i dyrektorkami wszystkich 10 szkół podstawowych Miasta i Gminy Swarzędz. Czterech z nich nie podjęło dalszej współpracy, w związku z tym nauczyciele i nauczycielki ze szkół przez nich zarządzanych nie otrzymali informacji o prowadzonych badaniach. Z pozostałych sześciu placówek w czterech informacje zostały przekazane kadrze pedagogicznej w formie online – za pośrednictwem tekstowego opisu badania oraz nagrania wideo, a także poprzez osobiste spotkania z nauczycielami podczas posiedzeń rad pedagogicznych. Dwoje dyrektorów zdecydowało o przekazaniu informacji nauczycielom i nauczycielkom pracującym w ich szkołach jedynie w formie przekazu wirtualnego oraz poinformowania ich o prowadzonych badaniach podczas wspólnych zebrań. Nie zgodzili się oni natomiast na przyjazd badaczki do ich placówek. Podczas rekrutacji wzięto pod uwagę fakt, że niektórzy nauczyciele pracują w kilku szkołach równocześnie. W trakcie prowadzonych badań osobom rekrutowanym przekazano instrukcje, by wypełniali oni baterię kwestionariuszy tylko jeden raz.

Dane socjodemograficzne i opisujące cechy pracy osób badanych zamieszczono w Tab. 4. Można z niej wywnioskować, że najliczniejszą grupę wiekową stanowiły osoby w wieku średnim, a więc między 36, a 55 rokiem życia (według kategorii okresów rozwojowych opisanych w: Harwas –

Napierała, Trempała, 2007). Młodzi dorośli, czyli osoby w wieku 25 – 35 lat to 11,49% próby. Osoby w późnej dorosłości ale nadal w wieku produkcyjnym mieszczące się w przedziale 55 – 60 rok życia stanowiły tylko 3,45% grupy. Najmniej licznie reprezentowane były osoby w wieku poprodukcyjnym dla populacji kobiet, a więc po 60 roku życia (według klasyfikacji GUS), których było jedynie 2,29%. Pod względem płci badana grupa okazała się mało zróżnicowana. Charakteryzowała się znaczącą przewagą liczebności kobiet (88,51%) nad grupą mężczyzn (8,05%). Nie zanotowano odpowiedzi osób deklarujących inne określenie własnej tożsamości płciowej, natomiast jedna osoba nie chciała odpowiadać na to pytanie. Deklaracje osób badanych w odniesieniu do stażu pracy mieściły się w rozstępie od dwóch do 43 lat pracy. Także w przypadku średniej liczby rocznie odbywanych szkoleń zanotowane odpowiedzi różniły się od siebie, plasując się od deklaracji jednego do czterdziestu szkoleń w ciągu jednego roku pracy. W kwestionariuszu znalazło się także pytanie o to, czy osoba badana pełni obecnie funkcję wychowawcy klasy. W tym wypadku 62,07% próby badawczej stanowiły odpowiedzi twierdzące, zaś 35,63% przeczące. W przypadku liczby uczonych klas w kwestionariuszu znalazły się dwie możliwe odpowiedzi: od 1 do 6 oraz 7 lub więcej. Wiązało się to z tym, że liczba uczniów w dwudziestokilku – do trzydziestoosobowych klasach będzie równa około 150 jednostkom w przypadku 6 klas. Odnosi się to teorii Dunbara (Tamarit, Cuesta, Dunbar, Sánchez, 2018), wedle której ludzkie relacje dzielą się od najbliższych do najbardziej powierzchownych na cztery kręgi. Ostatnim z nich i zarazem najszerszym jest krąg personalny, który zawiera właśnie około 150 jednostek. Autor teorii zakłada, że nasze zdolności poznawcze uniemożliwiają nam nawiązywanie większej liczby relacji, w których możemy zgromadzić jakąś wiedzę na temat drugiej osoby. Nauka w większej liczbie klas, niż 6 powoduje więc, że przynajmniej część uczniów pozostaje dla nauczyciela anonimowa, co może wiązać się z trudnością w indywidualizacji procesu nauczania i obniżyć efektywność wykonywanej pracy. Nauczanie jednej do sześciu klas wskazało 47,13% badanych, natomiast w siedmiu lub więcej – 43,68%. Pytano także o aktualnie posiadany stopień awansu zawodowego 3,45% respondentów i respondentek zadeklarowało, że jest nauczycielem stażystą lub nauczycielką stażystką. 19,54% wskazało na kolejny, wyższy stopień awansu. 35,63% określiło się jako nauczyciel/ka mianowany/a. Najwyższy stopień awansu zawodowego wskazało 37,93% respondentów i respondentek. Ostatnie zagadnienie z obszaru cech badanych osób ujęto w pytaniu o nauczany przez nauczyciela lub nauczycielkę przedmiot. Ze względu na charakter pracy można było zaznaczyć więcej, niż jedną



odpowieź. Aż 13,79% kwestionariuszy nie zawierało odpowiedzi na to pytanie. Deklarację nauczania jednego przedmiotu złożyło 62,07% respondentów, dwóch – 21,84%, a trzech jedynie 2,3%.

Wiek	Kategoria 25 - 35 lat	11,49%	10 osób
	Kategoria 36 - 55 lat	80,46%	70 osób
	Kategoria 56 – 60 lat	3,45%	3 osoby
	Kategoria powyżej 60 roku życia	2,29%	2 osoby
Płeć	Mężczyzna	8,05%	7 osób
	Kobieta	88,51%	77 osoby
	Inaczej się określam	0%	0 osób
	Nie chcę odpowiadać na to pytanie	1,15%	1 osoba
Staż pracy	Od 2 do 43 lat	Średnia: 18,6 lat	

Roczna liczba szkoleń	Od 1 do 40		Średnia: 6,1	
Wychowawstwo	Tak – 62,07% (54 osoby)		Nie – 35,63% (31 osób)	
Liczba nauczanych klas	Od 1 do 6 – 47,13% (41 osób)		7 lub więcej – 43,68% (38 osób)	
Stopień awansu zawodowego	Nauczyciel/ka stażyst(k)a		3.45%	3 osoby
	Nauczyciel/ka kontraktowy/a		19.54%	17 osób
	Nauczyciel/ka mianowany/a		35.63%	31 osób
	Nauczyciel/ka dyplomowany/a		37.93%	33 osoby
Liczba nauczanych przedmiotów	Brak odpowiedzi	1 przedmiot	2 przedmioty	3 przedmioty
	13,79%	62,07%	21,84%	2,3%
	12 osób	54 osoby	19 osób	2 osoby

**Tab. 4.** Dane próby badawczej. Opracowanie własne.

Jak wskazuje analiza cech socjodemograficznych i związanych z pracą badanych osób, uzyskane odpowiedzi były zróżnicowane pod względem większości uwzględnionych zmiennych. Równocześnie jednak badana próba była pod względem demograficznym zbliżona do ogółu

populacji nauczycieli polskich w świetle raportu GUS z 2021r. (Budzińska i in., 2021). Takie zmienne, jak roczna liczba szkoleń, wychowawstwo, liczba nauczanych klas oraz liczba nauczanych przedmiotów nie są jednak zawarte w raportach statystycznych.

### 6.1.1 Wskaźniki ogólne zmiennych psychologicznych

Pierwszym krokiem w analizie uzyskanych wyników było obliczenie średnich wskaźników uzyskanych przez osoby badane na poziomie poszczególnych zmiennych. W tej grupie uwzględniono: wysokość ogólnej prężności psychicznej uczestników i uczestniczek badania, ich kompetencje osobiste, społeczne i relacje rodzinne oraz wartość wskaźnika satysfakcji z pracy i elastyczności psychologicznej/ unikanie doświadczenia. Uzyskane wyniki przedstawiono w Tab. 5.

Wskaźnik	Prężność psychologiczna	Kompetencje osobiste	Relacje rodzinne	Kompetencje społeczne	Satysfakcja z pracy	Elastyczność psychologiczna
Wynik	108,06	38,03	49,57	20,45	4,57	5,5

**Tab.5.** Uśrednione wyniki uzyskane w próbie badawczej w odniesieniu do poszczególnych zmiennych. Opracowanie własne.

Jak wskazują wyniki uzyskane po uśrednieniu wskaźników prężności psychicznej jako zmiennej ogólnej wśród poszczególnych osób badanych, jej wartość wynosi 108,06. Według norm podanych przez autorów narzędzia (Cechowski, Chodkiewicz, Gąsior, 2016, s. 89) wyniki uzyskane w niniejszym badaniu plasują się blisko górnej granicy przedziału określonego jako przeciętny. Podobne tendencje można zaobserwować w wypadku składowych wskaźnika ogólnego. Ten ostatni odwołuje się zarówno do cech osoby, jak i procesów środowiskowych, które wspierają zdolność jednostki do stawiania czoła przeciwnościom losu. Podskale opisują składowe tego wymiaru. Kompetencje osobiste bowiem, odnoszą się do celowości własnego działania i nadziei na pozytywne rozwiązanie sprawy. Wiążą się także z poczuciem sensowności własnego życia. Relacje rodzinne odwołują się do więzi rodzinnych, wsparcia i wspólnotowości w obliczu przeciwności losu. Kompetencje społeczne są wskaźnikiem opisującym zdolność do budowania pozytywnych relacji społecznych, otwartości na nowe sytuacje i doświadczenia i zdolność do korzystania ze wsparcia innych osób. Ten wskaźnik odwołuje się zatem będzie do kompetencji adaptacyjnych jednostki w obliczu wyzwań środowiska. Zarówno średni wynik uzyskany w odniesieniu do kompetencji osobistych, jak i relacji rodzinnych plasują się niedaleko górnej granicy wyników przeciętnych, natomiast uogólniona dla grupy badawczej wartość wskaźnika kompetencji społecznych znajduje się pośrodku wspomnianego przedziału. Jak zaznaczają sami autorzy (Cechowski, Chodkiewicz, Gąsior, 2016, s. 89) interpretację uzyskanych rezultatów należy jednak rozpatrywać ostrożnie ze względu na charakter próby normalizacyjnej.

Także wyniki uzyskane za pomocą kwestionariusza AAQ – 2 zostały opracowane w kontekście charakterystyki próby badawczej. Wskaźnik ogólny elastyczności psychologicznej każdej z osób badanej został przeliczony na wynik w skali stenowej, która obejmuje 10 jednostek. Na tej podstawie przeliczono średnią dla próby badawczej. Uzyskany wynik wyniósł 5,5, co stanowi dokładny środek wspomnianej skali. Okazuje się więc, że otrzymane na poziomie elastyczności psychologicznej/ unikania doświadczenia wyniki pokrywają się ze średnią populacyjną.

Uśredniona wartość wskaźnika satysfakcji z pracy wśród osób badanych wynosiła 4,57. W odniesieniu do parametrów uzyskanych przez autorkę narzędzia (Zalewska 2003, s. 56) jest to wynik wyższy od tego, który uzyskała cała grupa normalizacyjna (4,13). Co szczególnie interesujące, jest to także większa wartość, niż ta, która charakteryzowała grupę przedstawicieli zawodów społecznych w badaniach A. Zalewskiej (tamże) (4,28).

Podobna wartość wskaźnika była natomiast bardziej charakterystyczna dla reprezentantów osób pracujących w zawodach wolnych, którzy wykazywali się największym poziomem satysfakcji z pracy (4,61) (tamże).

### 6.1.2 Opis wyników wyszczególnionych zmiennych

Wszelkie analizy przeprowadzono za pomocą programów: „Pomocnik psychometryczny” udostępnionego przez twórców polskiej adaptacji kwestionariusza AAQ – 2 do przeliczania wyników surowych uzyskanych w teście na skalę stenową (<https://uczesieact.pl/teczka-act/>). Microsoft Excel oraz PS IMAGO PRO (dawniej SPSS).

Wstępny opis próby badawczej na poziomie uśrednionych wartości przyjętych zmiennych przedstawia Tab. 6. Uwzględnia ona także wspomniane wskaźniki na poziomie poszczególnych podgrup. Jak można zauważyć cała próba badawcza liczyła 87 osób, mężczyzn w jej obrębie było 7 (8,05%), a kobiet 77 (88,51%). Ponadto 54 badanych pełniło funkcję wychowawcy klasy (62,07%), a 31 nie raportowało posiadania takiego obowiązku (35,63%). 41 osób (47,13%) nauczało w mniejszej liczbie klas (1 do 6), a 38 (43,68%) w 7 lub więcej. Średnia dla prężności psychicznej w różnych grupach wahała się od 108,36 dla mężczyzn do 108,06 dla całej próby, osób pełniących funkcję wychowawcy, kobiet i nauczycieli nauczających w mniejszej liczbie klas. Dla tych samych kategorii najniższą wartość przyjmował wskaźnik odnoszący się do kompetencji osobistych (38,03). Najwyżej wypadł on ponownie w podgrupie mężczyzn (38,14). Uśrednione wyniki dla podskali relacji rodzinnych mieściły się w przedziale od 49,71 wśród nauczycieli pracujących z większą liczbą klas do 49,54 w przypadku mężczyzn. W odniesieniu do wskaźnika kompetencji społecznych najwyższy wynik zaobserwowano wśród mężczyzn (20,67). Najniższy uśredniony wynik zaobserwowano w przypadku osób nauczających w dużej liczbie klas (20,44). Zmienna unikanie doświadczenia wynika z konstruktów elastyczności psychologicznej i jest jej przeciwieństwem. Oznacza to, że im wyższy wynik stenowy dla danej grupy, tym większą statystyczną tendencją do unikania doświadczenia (a

tym samym niższą elastyczność psychiczną) można założyć dla jej członków. W tym obszarze najwyższy wskaźnik unikania zaobserwowano wśród badanych mężczyzn, a najniższy wśród osób nauczających w większej liczbie klas. Warto przy tym zaznaczyć, że do dalszych analiz statystycznych tej zmiennej użyto wyników surowych, a nie przeliczonych. Uśredniony wskaźnik satysfakcji z pracy w poniższej tabeli przedstawiono w odniesieniu do siedmiostopniowej skali Likerta. Do dalszych analiz jednak ponownie użyto wyników surowych. Najniższy poziom tej zmiennej zaobserwowano wśród osób, które nie pełniły funkcji wychowawcy, najwyższy zaś zaobserwowano u badanych mężczyzn. Opisywana tabela widnieje poniżej

Zmienna Grupa	Prężność psychiczna – wskaźnik ogólny		Prężność psychiczna – Kompetencje osobiste		Prężność psychiczna – Relacje rodzinne		Prężność psychiczna – Kompetencje społeczne		Unikanie doświadczenia (elastyczność psychiczna) steny	Satysfakcja z pracy Siedmiostopniowa Skala Likerta	N
	Wartość średnia	Odchylenie standardowe	Wartość średnia	Odchylenie standardowe	Wartość średnia	Odchylenie standardowe	Wartość średnia	Odchylenie standardowe			
Cała próba badawcza	108,06	11,54	38,03	4,39	49,57	6,25	20,45	4,62	5,5	4,57	87
Mężczyźni	108,36	12,14	38,14	4,57	49,54	6,68	20,67	4,66	6,29	5,07	7
Kobiety	108,06	11,54	38,03	4,39	49,57	6,25	20,45	4,62	5,5	4,49	77

Wychowawcy	108,06	11,54	38,03	4,39	49,57	6,25	20,45	4,62	5,5	4,49	54
Brak wychowawstwa	108,19	11,87	38,13	4,44	49,55	6,45	20,51	4,69	5,27	4,44	31
Liczba nauczanych klas: 1 - 6	108,06	11,54	38,03	4,39	49,57	6,25	20,45	4,62	5,5	4,52	41
Liczba nauczanych klas: 7 lub więcej	108,34	11,58	38,2	4,35	49,71	6,36	20,44	4,64	5,20	4,57	38

**Tab.6.** Wartości średnie i odchylenia standardowe zmiennych w całej próbie oraz w poszczególnych podgrupach. Opracowanie własne.

W toku dalszego opracowywania otrzymanych danych program odnalazł jedną anomalię wśród uzyskanych wyników (odpowiedź dotycząca rocznej liczby szkoleń o wyniku 40). Ze względu na niską liczebność próby postanowiono nie wykluczać jej z procesu dalszej analizy danych. Ponadto wśród odpowiedzi na pytanie o płeć znalazła się jedna – nie chcę odpowiadać na to pytanie – i nie została ona uwzględniona przy obliczeniach dotyczących tej zmiennej. Dla każdej uwzględnionej w modelu badawczym zmiennej zostały obliczone właściwe jej statystyki.

### 6.1.3 Statystyki w próbie badawczej

Dla danych dotyczących wszystkich osób badanych oraz dla zbiorów odpowiedzi stworzonych poprzez podział kategoryjny zmiennych dychotomicznych opracowano podstawowe statystyki opisowe dotyczące wszystkich uwzględnionych zmiennych. Część z nich przedstawiono już w Tab. 4., gdzie zawarto informacje o liczebności i procentowym udziale w całej próbie badawczej w oparciu o zmienne kategoryjne. Kolejna część danych opisowych zawarta jest w Tab. 6. Tam bowiem można odnaleźć uśrednione wartości zmiennych ilościowych oraz wartość odchylenia standardowego dla każdej z nich. W Tab. 7. Przedstawiono natomiast wartości skośności jako miary asymetrii rozkładu oraz kurtozy jako miary położenia. W sytuacji, gdy większość uzyskanych wyników znajduje się poniżej średniej można mówić o rozkładzie prawoskośnym (wskaźnik przyjmuje wartość powyżej 0). Jeśli tendencja jest odwrotna, a więc większość wyników znajduje się powyżej średniej, a wskaźnik przyjmuje wartość poniżej 0, można mówić o rozkładzie lewoskośnym (King, Minium, 2009). Kurtoza odnosi się natomiast do pomiaru liczby wartości skrajnych w rozkładzie danych (Westfall, 2014). Czasem w odniesieniu do tego wskaźnika można spotkać w literaturze (tamże) określenia o rozkładzie spłaszczonym lub wyostrozonym co stanowi swego rodzaju odwołanie do wizualnego wymiaru wykresu utworzonego na podstawie zebranych wartości. Rozkład leptokurtyczny to taki, który ma tzw. „ciężkie ogony”, a więc wiele odpowiedzi skrajnych (przez co kształt rozkładu wizualnie przybiera formę szpikulca). O rozkładzie platykurtycznym mówi się zaś wówczas, gdy mamy do czynienia z niewielką liczbą odpowiedzi skrajnych (wizualnie rozkład wygląda na spłaszczony) (King, Minium, 2009). W niniejszym opracowaniu przyjęto, że ze względu na rodzaj użytego programu statystycznego (Predictive Solutions) wartości skośności i kurtozy powyżej 2 i poniżej -2 uznawane będą za wskaźniki znaczącego odbiegania rozkładu danych od kształtu rozkładu normalnego. Są to istotne przesłanki do stosowania testów nieparametrycznych, których moc statystyczna jest mniejsza od mocy testów parametrycznych, jednak ich zastosowanie jest bardziej elastyczne. Dzięki temu można je wykorzystywać w porównaniach grup silnie różnicznych oraz w sytuacji występowania nasilonej skośności i/lub kurtozy (tamże).

W Tab. 7. wskazano dane dotyczące liczby nauczanych przedmiotów przez osoby badane, długości ich stażu pracy oraz wskazanej średniej liczby szkoleń, w których uczestniczą oni w ciągu roku. Jak można wywnioskować, rozkład dla pierwszych dwóch wymienionych zmiennych jest zbliżony do normalnego. W przypadku rocznej liczby szkoleń rozkład jest prawoskośny i silnie leptokurtyczny. Na taki stan rzeczy mogła wpłynąć



wspomniana wyżej anomalia. W Tab. 7. przedstawiono także wartości rozkładów następujących zmiennych: prężność psychiczna, kompetencje osobiste, relacje rodzinne, kompetencje społeczne, unikanie doświadczenia i satysfakcja z pracy. Ponownie zwrócono uwagę na wartości skośności i kurtozy. Na podstawie otrzymanych wyników stwierdza się, że w przypadku prężności psychicznej można zauważyć podwyższony wskaźnik kurtozy o znaku dodatnim. Odpowiada to wyostrzonemu stożkowi rozkładu. W odniesieniu do relacji rodzinnych natomiast otrzymane statystyki wskazują na występowanie lewoskośności i leptokurtozy analizowanej zmiennej.

	Liczba nauczanych przedmiotów	Staż pracy	Roczna liczba szkoleń	Prężność psychiczna	Kompetencje osobiste	Relacje rodzinne	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	Satysfakcja z pracy
N	75	81	79	87	87	87	87	87	87
Ważne									
Braki danych	12	6	8	0	0	0	0	0	0
Skośność	1,437	,385	4,159	-1,418	-,551	-2,477	-,463	,067	-,617
Kurtoza	1,173	-,022	23,679	3,930	,361	7,537	,055	-,559	1,740

N – liczebność grupy

**Tab.7.** Statystyki rozkładów zmiennych dla zmiennych: liczba nauczanych przedmiotów, staż pracy, roczna liczba szkoleń, prężność psychiczna, kompetencje osobiste, relacje rodzinne, kompetencje społeczne, unikanie doświadczenia i satysfakcja z pracy. Opracowanie własne.

Po usunięciu wyniku wskazanego jako anomalia z listy danych zmiennej: „roczna liczba szkoleń” otrzymano rozkład o statystykach wskazanych w Tab. 8. Jak można zauważyć statystyki zmiennej uległy pewnym zmianom. Rozkład nadal jednak cechuje prawoskośność i wyostrowiona kurtoza.

		Roczna liczba szkoleń
N	Ważne	78
	Braki danych	8
	Skośność	2,024
	Kurtoza	5,623

N – liczebność grupy

**Tab.8.** Statystyki rozkładów zmiennych dla zmiennej roczna liczba szkoleń. Opracowanie własne.

#### 6.1.4 Statystyki w podzbiorach

Wszystkie opisane procedury analizy zebranych danych powtórzono w kolejnych podzbiorach danych utworzonych na poziomie zmiennych dychotomicznych. Pozwoliło to na dokładniejsze ustalenie metod oraz bardziej precyzyjną analizę uzyskanych wyników. Tego rodzaju procedura pozwala także uwzględnić w procesie interpretacji te obszary, które mogą być narażone na występowanie artefaktów wynikających z charakterystyki zebranych danych oraz obliczeń dokonywanych na ich podstawie.

#### 6.1.4.1 Kobiety

Pierwszą zmienną dychotomiczną w tej części pracy jest płeć. Choć kwestionariusz uwzględniał więcej, niż dwie możliwości odpowiedzi (dostępne opcje to: kobieta, mężczyzna, inaczej się określam, nie chcę odpowiadać na to pytanie), to niemal wszystkie uzyskane wyniki mieściły się w obrębie dwóch wartości: kobieta i mężczyzna. Jedna z osób zaznaczyła, że nie chce odpowiadać na to pytanie. Jej odpowiedzi nie były uwzględniane w opracowaniach dotyczących płci. W odniesieniu do kobiet większość analiz wskazuje na brak nasilonej kurtozy i skośności uzyskanych zbiorów danych (Tab. 9.). Wartości zmiennej: roczna liczba szkoleń cechuje natomiast zwiększona prawoskośność, a w przypadku relacji rodzinnych: lewoskośność. Analiza zbiorów danych wymienionych zmiennych, a także prężności psychicznej wskazują bardzo zaostrowy wierzchołek rozkładu typowy dla silnej leptokurtozy. Podobnie, jak w przypadku ogółu próby może to wiązać się z wynikiem rozpoznanym jako anomalia. Poniżej przedstawiono Tab. 9.

Liczba nauczanych przedmiotów	Staż pracy	Roczna liczba szkoleń	Prężność psychiczna	Kompetencje osobiste	Relacje rodzinne	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	Satysfakcja z pracy
-------------------------------	------------	-----------------------	---------------------	----------------------	------------------	-----------------------	------------------------	---------------------

N	Ważne	66	73	73	76	76	76	76	76	76
	Braki danych	10	3	3	0	0	0	0	0	0
	Skośność	1,264	,324	4,151	-1,738	-,573	-2,707	-,447	,027	-,027
	Kurtoza	,486	-,077	22,881	5,853	,308	10,834	,294	-,629	-,096

N – liczebność grupy

**Tab.9.** Statystyki rozkładów zmiennych wśród kobiet dla zmiennych: liczba nauczanych przedmiotów, staż pracy, roczna liczba szkoleń, prężność psychiczna, kompetencje osobiste, relacje rodzinne, kompetencje społeczne, unikanie doświadczenia i satysfakcja z pracy. Opracowanie własne.

#### 6.1.4.2 Mężczyźni

W każdej z wyodrębnionych subkategorii powstałych poprzez wprowadzenie zmiennych dychotomicznych ponownie obliczono wartości statystyczne rozkładów wyszczególnionych zbiorów danych. W Tab. 10. przedstawiono te wartości dla zbioru mężczyzn. W odniesieniu do liczby nauczanych przedmiotów nie obliczono skośności i kurtozy ze względu na zbyt małą liczbę otrzymanych ważnych odpowiedzi. W przypadku kolejnych zmiennych nie zanotowano znaczących odchyłeń pod względem wartości skośności, jednak rozkład dla zmiennych staż pracy i relacje rodzinne nosi znamiona platykurtyczności, a w przypadku rocznej liczby szkoleń i satysfakcji z pracy leptokurtyczności.

	Liczba nauczanych przedmiotów	Staż pracy	Roczna liczba szkoleń	Prężność psychiczna	Kompetencje osobiste	Relacje rodzinne	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	Satysfakcja z pracy
N	6	7	7	7	7	7	7	7	7
Ważne									
Braki danych	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Skośność		,230	1,1913	,503	,042	-,387	-,179	,682	-,839
Kurtoza		-2,153	3,958	,388	,212	-2,482	-1,547	-,595	2,816

N – liczebność grupy

**Tab.10.** Statystyki rozkładów zmiennych wśród mężczyzn dla zmiennych: liczba nauczanych przedmiotów, staż pracy, roczna liczba szkoleń, prężność psychiczna, kompetencje osobiste, relacje rodzinne, kompetencje społeczne, unikanie doświadczenia i satysfakcja z pracy. Opracowanie własne.

#### 6.1.4.3 Kategoria osób pełniących funkcję wychowawcy klasy

Kolejną zmienną dychotomiczną było pełnienie (lub nie) przez osoby badane funkcji wychowawcy klasy. Po przeanalizowaniu danych zawartych w Tab. 11. można wnioskować, że ponownie większość analizowanych zbiorów danych nie cechuje wzmożona skośność, ani kurtoza. Wyjątkami są zmienne, których rozkłady przyjmują kształt prawoskośny (roczna liczba szkoleń) i lewoskośny (prężność psychiczna oraz relacje rodzinne). W odniesieniu do wszystkich tych trzech zmiennych możemy także wnioskować o nasilonej leptokurtyczności.

	Liczba nauczanych przedmiotów	Staż pracy	Roczna liczba szkoleń	Prężność psychiczna	Kompetencje osobiste	Relacje rodzinne	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	Satysfakcja z pracy
N	43	50	49	52	52	52	52	52	52
Braki danych	9	2	3	0	0	0	0	0	0
Skośność	1,434	,116	3,619	-2,226	-,627	-2,825	-,518	,027	-,098
Kurtoza	1,191	-,574	16,706	9,645	1,329	10,877	,163	-,724	,016

N – liczebność grupy

**Tab.11.** Statystyki rozkładów zmiennych wśród osób pełniących funkcję wychowawcy dla zmiennych: liczba nauczanych przedmiotów, staż pracy, roczna liczba szkoleń, prężność psychiczna, kompetencje osobiste, relacje rodzinne, kompetencje społeczne, unikanie doświadczenia i satysfakcja z pracy. Opracowanie własne.

#### 6.1.4.4 Kategoria osób niepełniących funkcji wychowawcy klasy

Interesujące zjawisko zauważono wśród nauczycieli, którzy nie pełnią funkcji wychowawcy klasy. Analiza statystyczna odpowiedzi tych osób w odniesieniu do każdego uwzględnionej zmiennej wskazała, że żaden z rozkładów nie przyjmuje wartości nasilonej skośności oraz kurtozy. Dane potwierdzające taką obserwację zawarte są w Tab. 12.

	Liczba nauczanych przedmiotów	Staż pracy	Roczna liczba szkoleń	Prężność psychiczna	Kompetencje osobiste	Relacje rodzinne	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	Satysfakcja z pracy	
N	Ważne	30	30	30	31	31	31	31	31	
	Braki danych	1	1	1	0	0	0	0	0	
	Skośność	1,112	,337	,884	-,742	-,551	-1,378	-,344	,168	-,029
	Kurtoza	-,824	-,493	-,228	-,296	-,540	,932	-,021	-,580	-,149

N – liczebność grupy

**Tab.12.** Statystyki rozkładów zmiennych wśród osób niepełniących funkcji wychowawcy dla zmiennych: liczba nauczanych przedmiotów, staż pracy, roczna liczba szkoleń, prężność psychiczna, kompetencje osobiste, relacje rodzinne, kompetencje społeczne, unikanie doświadczenia i satysfakcja z pracy. Opracowanie własne.

#### 6.1.4.5 Kategoria osób, dla których liczba nauczanych klas wynosi 1 do 6

Ostatnią dwuwartościową zmienną nominalną w niniejszej pracy jest liczba nauczanych klas. Przyjmowane przez nią wartości to: 1 do 6 oraz 7 lub więcej klas. Podział taki wynika z teorii Dunbara (Tamarit, Cuesta, Dunbar, Sánchez, 2018) odnoszącej się do wielkości i rodzaju kręgów społecznych, w których żyje każda osoba. Przyjmując, że każda z klas szkolnych zawiera około 25 uczniów, to 6 nauczanych klas oznacza 150 osób, z którymi nauczyciel pracuje w czasie lekcji. Taka też liczba osób jest uwzględniona przez Dunbara w najszerszym i najbardziej powierzchownym

kręgu osób znajomych. Powyżej tej liczby osoby stają się dla siebie anonimowe i trudno jest o głębszą znajomość ich cech. W zbiorze osób, które pracują jednocześnie z liczbą klas wynoszącą jeden do sześć analiza statystyczna po raz kolejny ujawniła zaobserwowane wcześniej tendencje. Jak można zauważyć w Tab. 13. rozkład uwzględnionych w niej zmiennych nie wykazuje większych wyników dla wskaźników skośności i kurtozy, z wyjątkiem wcześniej już wzmiankowanych. W przypadku rozkładu danych dla rocznej liczby szkoleń mamy do czynienia z prawoskośnością, a dla prężności psychicznej i relacji rodzinnych lewoskośnością. Ponadto ponownie wszystkie te trzy zmienne cechuje wyostrzona kurtoza.

		Liczba nauczanych przedmiotów	Staż pracy	Roczna liczba szkoleń	Prężność psychiczna	Kompetencje osobiste	Relacje rodzinne	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	Satysfakcja z pracy
N	Ważne	34	41	40	41	41	41	41	41	41
	Braki danych	7	0	0	0	0	0	0	0	0
	Skośność	1,523	,654	2,315	-2,032	-,745	-3,106	-,522	-,057	-,124
	Kurtoza	,335	,109	5,731	7,638	,912	12,505	,433	-,829	,488

N - liczebność grupy

**Tab.13.** Statystyki rozkładów zmiennych wśród osób nauczających uczniów w maksymalnie sześciu klasach dla zmiennych: liczba nauczanych przedmiotów, staż pracy, roczna liczba szkoleń, prężność psychiczna, kompetencje osobiste, relacje rodzinne, kompetencje społeczne, unikanie doświadczenia i satysfakcja z pracy. Opracowanie własne.



6.1.4.6 Kategoria osób, dla których liczba nauczanych klas wynosi 7 lub więcej

Statystyki zmiennych wśród osób nauczających w 7 lub więcej klasach wskazały, że kształt rozkładu danych dla zmiennych: roczna liczba szkoleń oraz relacje rodzinne nosi cechy nasilonej skośności oraz wyostrzonego kształtu kurtozy. Wspomniane obserwacje ujęte zostały w Tab. 14.

	Liczba nauczanych przedmiotów	Staż pracy	Roczna liczba szkoleń	Prężność psychiczna	Kompetencje osobiste	Relacje rodzinne	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	Satysfakcja z pracy
N	36	36	35	40	40	40	40	40	40
Braki danych	4	4	5	0	0	0	0	0	0
Skośność	1,321	,091	4,419	-,785	-,454	-2,293	-,360	,331	-,046
Kurtoza	,880	-,027	23,130	,325	,264	6,303	-,493	-,460	-,623

N – liczebność grupy

**Tab. 14.** Statystyki rozkładów zmiennych wśród osób nauczających uczniów z siedmiu lub więcej klas dla zmiennych: liczba nauczanych klas, staż pracy, roczna liczba szkoleń, prężność psychiczna, kompetencje osobiste, relacje rodzinne, kompetencje społeczne, unikanie doświadczenia i satysfakcja z pracy. Opracowanie własne.

## 6.2 Korelacje

Po sprawdzeniu statystyk rozkładów odpowiedzi otrzymanych w przypadku każdej uwzględnionej w modelu badawczym zmiennej przystąpiono do sprawdzenia hipotez przyjętych w niniejszym badaniu. W procesie analizy danych kontrolowano wpływ obserwacji odstających za pomocą modelu regresji liniowej. W tym celu sprawdzono, czy istnieją związki pomiędzy uwzględnionymi zmiennymi i jaka jest ich siła. W celu weryfikacji istnienia ewentualnych współzmienności przyjęto próg istotności statystycznej wynoszący  $\alpha \leq 0,05$ .

W pierwszej kolejności dokonano par subkategorii powstałych poprzez zastosowanie zmiennych dychotomicznych. W tym celu zastosowano obliczenia wskaźnika U Manna – Whitneya dla kolejnych zmiennych uwzględnionych w modelu badawczym. Ponadto w przypadku każdego porównania w utworzonych podzbiorach obliczono poza wskaźnikiem istotności statystycznej także siłę efektu według wzoru:

$$\text{Wzór na siłę efektu } \eta^2 = \frac{z^2}{N}$$

Przyjęto przy tym założenia o sile efektu według poniższych kryteriów:

0,01 – efekt słaby

0,03 – efekt umiarkowany

0,14 – efekt silny

Jak można zauważyć w Tab. 15. różnice istotne na poziomie  $\alpha=0,05$  w podzbiorach powstałych ze względu na podział według kryterium płci (kobieta i mężczyzna) występują w odniesieniu do wielkości wskaźników prężności psychicznej oraz relacji rodzinnych uczestników badania. Ponadto także miary siły efektu potwierdzają tę obserwację. W odniesieniu do prężności psychicznej wartość tego parametru wynosi 0,056, co wskazuje na istnienie efektu pomiędzy kategorią umiarkowanego, a silnego. Identycznie można zaklasyfikować siłę efektu w przypadku relacji

rodziny, gdzie wynosi ona 0,046. W związku z tym w odniesieniu do pytania badawczego nr 1 należy przyjąć hipotezy:  $H^1$  Płeć badanych jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej oraz  $H^1$  Płeć badanych jest związana z poziomem ich relacji rodzinnych, a zarazem odrzucić:  $H^0$  Płeć badanych nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej oraz  $H^0$  Płeć badanych nie jest związana z poziomem ich relacji rodzinnych.

W odniesieniu do kompetencji osobistych  $\eta^2$  równe było 0,002, a w przypadku unikania doświadczenia  $<0,001$ . Obydwa te wyniki są na poziomie dużo niższym od poziomu efektu słabego. Omawiany wskaźnik w przypadku kompetencji społecznych wyniosła 0,19, a przy satysfakcji z pracy 0,016. W obydwu przypadkach odpowiada to jego słabej wadze. Na tej podstawie wnioskuje się w przypadku pytania badawczego nr 1 o przyjęciu:  $H^0$  Płeć badanych nie jest związana z poziomem ich kompetencji osobistych i  $H^0$  Płeć badanych nie jest związana z poziomem ich kompetencji społecznych. Odrzucić należy:  $H^1$  Płeć badanych jest związana z poziomem ich kompetencji osobistych oraz  $H^1$  Płeć badanych jest związana z poziomem ich kompetencji społecznych. W przypadku pytania badawczego nr 2 należy przyjąć  $H^0$  Płeć badanych nie jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia, a zarazem odrzucić  $H^1$  Płeć badanych jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia. Podobnie w odniesieniu do pytania badawczego nr 3 przyjęta zostaje  $H^0$  Płeć badanych nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy, a odrzucona  $H^1$  Płeć badanych jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

Jak więc można zaobserwować, zarówno poziom istotności statystycznej, jak i miary siły efektu wskazują na istotność zależności poziomów prężności psychicznej i relacji rodzinnej od płci osób badanych. Można więc na podstawie tych zależności wnioskować o szerzej istniejącym trendzie populacyjnym wśród nauczycieli szkół podstawowych w Swarzędzu, należy jednak czynić to z wielką ostrożnością z uwagi na znaczącą różnicowość porównywanych podgrup. W próbie badawczej kobiety stanowiły znaczącą większość, mężczyzn zaś było zaledwie siedmiu. Opisane zależności zawarto poniżej w Tab. 15.

Zmienna zależna	Kobiety	Mężczyźni	Z	p	$\eta^2$
	(N = 77)	(N = 7)			
	Średnia	Średnia			
Prężność psychiczna	108,06	108,36	-2,157	,031	,056
Kompetencje osobiste	38,03	38,14	-,370	,712	,002
Relacje rodzinne	49,57	49,54	-1,964	,050	,046
Kompetencje społeczne	20,45	20,67	-1,267	,205	,019
Unikanie doświadczenia	23,39	23,07	-,115	,909	,000
Satysfakcja z pracy	22,77	23,39	-1,167	,243	,016

N - liczebność grupy;

z – standaryzowana wartość testu Manna – Whitney'a;

p – wskaźnik istotności statystycznej;

$\eta^2$  – zaobserwowana siła efektu

**Tab. 15.** Porównanie kategorii kobiet i mężczyzn ze względu na uzyskane wskaźniki prężności psychicznej, kompetencji osobistych, relacji rodzinnych, kompetencji społecznych,

unikania doświadczenia i satysfakcji z pracy. Opracowanie własne.

Wyniki porównania wyników osób pełniących i niepełniących funkcji wychowawcy klasy zawarto w Tab. 16. Na ich podstawie można przyjąć, że zmienna ta nie różnicuje obydwu wyodrębnionych na jego podstawie podzbiorów w odniesieniu do żadnej z opisywanych zmiennych. Wskazuje na to zarówno poziom istotności statystycznej przekraczający wartość 0,05 jak i wielkości siły efektu.

Powyższe ustalenia wskazują, że należy w odniesieniu do pytania badawczego nr 1, 2 i 3 przyjąć:  $H^0$  Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych nie jest związane z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej,  $H^0$  Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych nie jest związane z poziomem ich kompetencji osobistych,  $H^0$  Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych nie jest związane z poziomem ich relacji rodzinnych,  $H^0$  Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych nie jest związane z poziomem ich kompetencji społecznych,  $H^0$  Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych nie jest związane z poziomem unikania przez nich doświadczenia oraz  $H^0$  Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych nie jest związane z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy, a zarazem odrzucić:  $H^1$  Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych jest związane z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej,  $H^1$  Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych jest związane z poziomem ich kompetencji osobistych,  $H^1$  Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych jest związane z poziomem ich relacji rodzinnych,  $H^1$  Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych jest związane z poziomem ich kompetencji społecznych,  $H^1$  Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych jest związane z poziomem unikania przez nich doświadczenia i  $H^1$  Pełnienie funkcji wychowawcy klasy przez badanych jest związane z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy. Wszystkie powyższe ustalenia wynikają z danych zawartych w Tab. 16.

Zmienna zależna	Wychowawcy (N = 54)	Brak wychowawstwa (N = 31)	Z	p	$\eta^2$
	Średnia	Średnia			
Prężność psychiczna	108,06	108,19	-,668	,504	,005
Kompetencje osobiste	38,03	38,13	-,660	,509	,005
Relacje rodzinne	49,57	49,54	-1,964	,050	,046
Kompetencje społeczne	20,45	20,51	-,540	,589	,003
Unikanie doświadczenia	23,39	23,15	-,009	,993	,000
Satysfakcja z pracy	22,77	23,2	-,321	,748	,001

N - liczebność grupy;

z – standaryzowana wartość testu Manna – Whitney’a;

p – wskaźnik istotności statystycznej;

$\eta^2$  – zaobserwowana siła efektu

**Tab. 16.** Porównanie podzbiorów osób pełniących i niepełniących funkcji wychowawcy ze względu na uzyskane wskaźniki prężności psychicznej, kompetencji osobistych, relacji rodzinnych, kompetencji społecznych, unikania doświadczenia i satysfakcji z pracy. Opracowanie własne.

Sprawdzono także, czy liczba nauczanych przez osoby badane klas w dwóch przyjętych wariantach: 1 do 6 oraz (najszerszy krąg społeczny zawierający do 150 osób w teorii Dunbara – Tamarit, Cuesta, Dunbar, Sánchez, 2018) 7 i więcej (powyżej 150 osób) oddziałów różnicuje badane jednostki w istotny statystycznie sposób. Jak wykazano w Tab. 17. w przypadku żadnej z analizowanych zmiennych nie zaobserwowano takiego zjawiska.

Na podstawie tych ustaleń można stwierdzić, że w przypadku pytania badawczego nr 1 przyjęte zostają:  $H^0$  Liczba nauczanych przez badanych klas nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej,  $H^0$  Liczba nauczanych przez badanych klas nie jest związana z poziomem ich kompetencji osobistych,  $H^0$  Liczba nauczanych przez badanych klas nie jest związana z poziomem ich relacji rodzinnych i  $H^0$  Liczba nauczanych przez badanych klas nie jest związana z poziomem ich kompetencji społecznych, a odrzucone:  $H^1$  Liczba nauczanych przez badanych klas jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej,  $H^1$  Liczba nauczanych przez badanych klas jest związana z poziomem ich kompetencji osobistych,  $H^1$  Liczba nauczanych przez badanych klas jest związana z poziomem ich relacji rodzinnych i  $H^1$  Liczba nauczanych przez badanych klas jest związana z poziomem ich kompetencji społecznych. W odniesieniu do pytania badawczego nr 2 przyjąć należy  $H^0$  Liczba nauczanych przez badanych klas nie jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia, a odrzucić  $H^1$  Liczba nauczanych przez badanych klas jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia. Podobne ustalenia dotyczą pytania badawczego nr 3, gdzie przyjęta zostaje  $H^0$  Liczba nauczanych przez badanych klas nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy, a odrzucona  $H^1$  Liczba nauczanych przez badanych klas jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy. Poniżej przedstawiono Tab. 17.

Zmienna zależna	Liczba klas:1	Liczba klas: 7	Z	p	$\eta^2$
	- 6 (N = 41)	lub więcej (N = 38)			
	Średnia	Średnia			
Prężność psychiczna	108,06	108,34	-,560	,576	,004
Kompetencje osobiste	38,03	38,2	-,837	,403	,009
Relacje rodzinne	49,57	49,71	,099	,921	,000
Kompetencje społeczne	20,45	20,44	-,182	,855	,000
Unikanie doświadczenia	23,39	23,35	-,462	,644	,003
	22,77	23,01	-,467	,640	,003

N - liczebność grupy;

z – standaryzowana wartość testu Manna – Whitney’a;

p – wskaźnik istotności statystycznej;

$\eta^2$  – zaobserwowana siła efektu



**Tab. 17.** Porównanie podzbiorów osób nauczających uczniów z maksymalnie sześciu klas oraz z klas siedmiu i więcej ze względu na uzyskane wskaźniki prężności psychicznej, kompetencji osobistych, relacji rodzinnych, kompetencji społecznych, unikania doświadczenia i satysfakcji z pracy. Opracowanie własne.

Po przeprowadzeniu analiz odnoszących się do zmiennych dychotomicznych sprawdzono wartości oraz istotność korelacji w odniesieniu do pozostałych zestawień wskazanych w modelu badawczym (Rys. 9.). Jak już wspomniano we fragmencie niniejszej pracy dotyczącej zastosowanych statystyk opisowych, w przypadkach, gdy obie korelowane zmienne zbliżają się w swym rozkładzie danych do rozkładu normalnego zastosować można testy parametryczne np. wzór na korelację  $r$  Pearsona (King, Minium, 2009). Jest to wskaźnik przyjmujący wartości od 1 (korelacja wprost proporcjonalna) do -1 (korelacja odwrotnie proporcjonalna). Wynik 0 oznacza w wypadku tego wskaźnika zupełny brak korelacji, zaś im bliżej wartości 1 lub -1, tym siła korelacji jest większa. Siłę współzmienności w naukach społecznych można podzielić na poszczególne poziomy (Akoglu, 2018):

0 – 0,3 – korelacja słaba,

0,4 – 0,5 – korelacja umiarkowana,

0,6 – 0,7 – korelacja silna,

0,8 – 0,9 korelacja bardzo silna,

1 – korelacja idealna.

W przypadku zmiennych porządkowych oraz takich, które cechowała wzmożona skośność  $i/$  lub kurtoza zastosowano test nieparametryczny, jakim jest korelacja  $\rho$  Spearmana. Przyjmuje ona podobne założenia, jak współczynnik  $r$  Pearsona opiera się jednak na rangowaniu zmiennych.

Pierwsze w kolejności obliczenia dotyczyły pomiaru istotności i siły korelacji pomiędzy wiekiem osób badanych a zmiennymi: prężność psychiczna,

kompetencje osobiste, relacje rodzinne, kompetencje społeczne, unikanie doświadczenia i satysfakcja z pracy. Wszelkie zależności obliczono przy użyciu współczynnika rho Spearmana. Postąpiono tak ze względu na to, że wiek jest tutaj ujmowany jako zmienna porządkowa. Jak można zaobserwować w Tab. 18. zmienna ta nie tworzy żadnych istotnych statystycznie korelacji.

Na podstawie wspomnianych danych można wnioskować, że w przypadku pytań badawczych nr 1, 2 i 3 przyjmuje się:  $H^0$  Wiek badanych nie jest związany z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej,  $H^0$  Wiek badanych nie jest związany z poziomem ich kompetencji osobistych,  $H^0$  Wiek badanych nie jest związany z poziomem ich relacji rodzinnych,  $H^0$  Wiek badanych nie jest związany z poziomem ich kompetencji społecznych,  $H^0$  Wiek badanych nie jest związany z poziomem unikania przez nich doświadczenia oraz  $H^0$  Wiek badanych nie jest związany z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy. Odrzucone zostają natomiast:  $H^1$  Wiek badanych jest związany z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej,  $H^1$  Wiek badanych jest związany z poziomem ich kompetencji osobistych,  $H^1$  Wiek badanych jest związany z poziomem ich relacji rodzinnych,  $H^1$  Wiek badanych jest związany z poziomem ich kompetencji społecznych,  $H^1$  Wiek badanych jest związany z poziomem unikania przez nich doświadczenia, a także  $H^1$  Wiek badanych jest związany z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy. Tab. 18. zawierająca odniesienia do powyższych ustaleń znajduje się poniżej.

		Prężność psychiczna	Kompetencje osobiste	Relacje rodzinne	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	Satysfakcja z pracy
Wiek	Współczynnik korelacji rho Speramana	,182	,042	,194	,161	-,100	,094

Istotność (dwustronna)	,097	,702	,078	,143	,365	,394
N	84	84	84	84	84	84

N – liczebność grupy

**Tab. 18.** Wskaźniki korelacji pomiędzy zmienną wieku osób badanych, a uzyskanymi przez nich wskaźnikami prężności psychicznej, kompetencji osobistych, relacji rodzinnych, kompetencji społecznych, unikania doświadczenia oraz satysfakcji z pracy. Opracowanie własne.

Zbadano także istnienie zależności pomiędzy długością stażu pracy badanych nauczycieli, a poziomem ich prężności psychicznej i relacji rodzinnych. W tym wypadku także wykorzystano współczynnik rho Spearmana ze względu na to, że obie uwzględnione zmienne zależne cechuje rozkład rozbieżny od normalnego. Ponadto, staż pracy zestawiono ze wskaźnikami ich kompetencji osobistych i społecznych, unikaniem doświadczenia oraz wielkością zanotowanej satysfakcji z pracy. W tym celu użyto wzoru korelacji Pearsona. Wynik tych działań obrazuje Tab. 19. Można w niej także odnaleźć informacje na temat tego, że uzyskane wskaźniki zależności nie są istotne statystycznie

Opisane powyżej ustalenia implikują sformułowanie w odniesieniu do pytań badawczych nr 1, 2 i 3 następujących wniosków: przyjmuje się:  $H^0$  Staż pracy badanych nie jest związany z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej,  $H^0$  Staż pracy badanych nie jest związany z poziomem ich kompetencji osobistych,  $H^0$  Staż pracy badanych nie jest związany z poziomem ich relacji rodzinnych,  $H^0$  Staż pracy badanych nie jest związany z poziomem ich kompetencji społecznych,  $H^0$  Staż pracy badanych nie jest związany z poziomem unikania przez nich doświadczenia oraz  $H^0$  Staż pracy badanych nie jest związany z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy, a odrzuca:  $H^1$  Staż pracy badanych jest związany z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej,  $H^1$  Staż pracy badanych jest związany z poziomem ich kompetencji osobistych,  $H^1$  Staż pracy badanych jest związany z poziomem ich relacji rodzinnych,  $H^1$  Staż pracy badanych jest związany z poziomem ich kompetencji społecznych,

H<sup>1</sup> Staż pracy badanych jest związany z poziomem unikania przez nich doświadczenia i H<sup>1</sup> Staż pracy badanych jest związany z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

		Prężność psychiczna	Relacje rodzinne	Kompetencje osobiste	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	Satysfakcja z pracy
Staż pracy	Współczynnik korelacji rho Spearmana	,159	,183	,060	,099	-,065	,062
	Istotność (dwustronna)	,156	,102	,594	,379	,567	,582
	N	81	81	81	81	81	81
	Współczynnik korelacji r Pearsona						
	Istotność (dwustronna)						
	N						

N – liczebność grupy

**Tab. 19.** Wskaźniki korelacji pomiędzy zmienną długości stażu pracy osób badanych, a uzyskanymi przez nich wskaźnikami prężności psychicznej, kompetencji osobistych, relacji rodzinnych, kompetencji społecznych, unikania doświadczenia i satysfakcji z pracy. Opracowanie własne.

Do analizy deklarowanej przez nauczycieli liczby szkoleń, w jakich uczestniczą oni w ciągu jednego roku i zestawienia tej zmiennej z pozostałymi wykorzystano współczynnik rho Spearmana. Dotyczyło to wielkości prężności psychicznej osób badanych, ich kompetencji osobistych i społecznych, relacji rodzinnych, unikania doświadczenia oraz ich satysfakcji z pracy. Metoda ta została wybrana ze względu na właściwości wykresu rozrzutu danych dla danych na temat rocznej liczby szkoleń osób badanych. Wyniki przedstawia Tab. 20. Zawiera ona także informacje o braku istotności statystycznej dla żadnej z uwzględnionych relacji.

Na podstawie zawartych w niej danych można wnioskować o przyjęciu w przypadku pytania badawczego nr 1:  $H^0$  Liczba przebytych przez badanych szkoleń nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej,  $H^0$  Liczba przebytych przez badanych szkoleń nie jest związana z poziomem ich kompetencji osobistych,  $H^0$  Liczba przebytych przez badanych szkoleń nie jest związana z poziomem ich relacji rodzinnych,  $H^0$  Liczba przebytych przez badanych szkoleń nie jest związana z poziomem ich kompetencji społecznych oraz odrzuceniu  $H^1$  Liczba przebytych przez badanych szkoleń jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej,  $H^1$  Liczba przebytych przez badanych szkoleń jest związana z poziomem ich kompetencji osobistych,  $H^1$  Liczba przebytych przez badanych szkoleń jest związana z poziomem ich relacji rodzinnych i  $H^1$  Liczba przebytych przez badanych szkoleń jest związana z poziomem ich kompetencji społecznych. W przypadku pytania badawczego nr 2 przyjmuje się  $H^0$  Liczba przebytych przez badanych szkoleń nie jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia i odrzuca  $H^1$  Liczba przebytych przez badanych szkoleń jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia. Podobnie w odniesieniu do pytania badawczego nr 3, gdzie przyjęta jest  $H^0$  Liczba przebytych przez badanych szkoleń nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy, a odrzucona  $H^1$  Liczba przebytych przez badanych szkoleń jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy. Poniżej znajduje się wzmiankowana Tab. 20.

		Prężność psychiczna	Kompetencje osobiste	Relacje rodzinne	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	Satysfakcja z pracy
Roczna liczba szkoleń	Współczynnik korelacji rho Spearmana	-,020	-,012	-,047	-,064	,031	,001
	Istotność (dwustronna)	,862	,915	,683	,575	,787	,990
	N	79	79	79	79	79	79

N – liczebność grupy

**Tab. 20.** Wskaźniki korelacji pomiędzy zmienną rocznej liczby szkoleń podejmowanych przez osoby badane, a uzyskanymi przez nich wskaźnikami prężności psychicznej, kompetencji osobistych, relacji rodzinnych, kompetencji społecznych, unikania doświadczenia i satysfakcji z pracy. Opracowanie własne.

Tak jak w poprzednim przypadku, także w odniesieniu do zestawienia stopnia awansu zawodowego osób badanych wykorzystano wzór rho Spearmana. Tym razem jednak wynikało to z faktu, że zmienna ta ma charakter porządkowy. Jak przedstawia Tab. 21. ponownie żadna z uwzględnionych obserwacji nie nosi znamion istotności statystycznej. Można zatem uznać, że w odniesieniu do kolejnych pytań badawczych nr 1, 2 i 3 przyjmuje się:  $H^0$  Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego nie jest związany z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej,  $H^0$  Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego nie jest związany z poziomem ich kompetencji osobistych,  $H^0$  Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego nie jest związany z poziomem ich relacji i rodzinnych,  $H^0$  Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego nie jest związany z poziomem ich kompetencji społecznych,  $H^0$  Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego nie jest związany z poziomem unikania przez nich doświadczenia oraz  $H^0$  Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego nie jest

związany z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy, a odrzuca: H<sup>1</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego jest związany z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej, H<sup>1</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego jest związany z poziomem ich kompetencji osobistych, H<sup>1</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego jest związany z poziomem ich relacji rodzinnych, H<sup>1</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego jest związany z poziomem ich kompetencji społecznych, H<sup>1</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego jest związany z poziomem unikania przez nich doświadczenia, a także H<sup>1</sup> Stopień uzyskanego przez badanych awansu zawodowego jest związany z poziomem przez nich poziomu satysfakcji z pracy.

		Prężność psychiczna	Kompetencje osobiste	Relacje rodzinne	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	Satysfakcja z pracy
Stopień awansu zawodowego	Współczynnik korelacji rho Speramana	,015	,107	-,047	-,041	-,043	-,048
	Istotność (dwustronna)	,892	,334	671	,715	,700	,664
	N	83	83	83	83	83	83

N – liczebność grupy

**Tab. 21.** Wskaźniki korelacji pomiędzy zmienną stopnia awansu zawodowego uzyskanego przez osoby badane, a uzyskanymi przez nich wskaźnikami prężności psychicznej, kompetencji osobistych, relacji rodzinnych, kompetencji społecznych, unikania doświadczenia i satysfakcji z pracy. Opracowanie własne.

Rho Spearmana wykorzystano także do sprawdzenia korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez osoby badane przedmiotów, a wskaźnikami ich prężności psychicznej i relacji rodzinnych ze względu na nasilone wartości skośności i kurtozy dla zbioru danych w obrębie tych zmiennych. Wyniki opisywanych zestawień przedstawia Tab. 22. Można w niej znaleźć informacje, że istotne statystycznie współwystępowanie ma miejsce w przypadku zestawienia liczby nauczanych przedmiotów, a wartością wskaźnika relacji rodzinnych, nie jest natomiast obserwowane w odniesieniu do wielkości prężności psychicznej. Zaobserwowana istotna korelacja nosi znak dodatni i przyjmuje wartość na poziomie 0,237. Można więc wnioskować, że chociaż związek ten jest raczej słaby, to wartości obu zmiennych (liczba nauczanych przedmiotów i wskaźnik relacji rodzinnych) wzrastają wprost proporcjonalnie wobec siebie. Na podstawie tych danych można stwierdzić, że w odniesieniu do pytania badawczego nr 1 przyjmuje się  $H^0$  Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej oraz  $H^1$  Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów jest związana z poziomem ich relacji rodzinnych. Odrzuceniu podlegają zaś:  $H^1$  Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów jest związana z uzyskanym przez nich poziomem prężności psychicznej i  $H^0$  Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów nie jest związana z poziomem ich relacji rodzinnych.

Kompetencje osobiste i społeczne osób badanych, ich tendencja do unikania doświadczenia oraz wartość wskaźnika satysfakcji z pracy także zostały zestawione z liczbą nauczanych przedmiotów przez badanych nauczycieli. W tym celu posłużono się współczynnikiem korelacji Pearsona. Jak wskazuje Tab. 22. istotna statystycznie korelacja występuje jedynie w przypadku jedynie pierwszej z wymienionych zmiennych. Ponownie ma ona charakter wprost proporcjonalny, o czym świadczy uzyskana dodatnia wartość. Po raz kolejny jednak siła zaobserwowanej korelacji jest słaba. Opisane obserwacje skłaniają ku ustaleniu, że w odniesieniu do pytania badawczego nr 1 przyjęte zostają:  $H^1$  Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów jest związana z poziomem ich kompetencji osobistych i  $H^0$  Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów nie jest związana z poziomem ich kompetencji społecznych, a odrzuceniu ulegają:  $H^0$  Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów nie jest związana z poziomem ich kompetencji osobistych oraz  $H^1$  Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów jest związana z poziomem ich kompetencji społecznych. W przypadku pytań badawczych nr 2 i 3 przyjmuje się:  $H^0$  Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów nie jest



związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia i  $H^0$  Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów nie jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy, a odrzuca:  $H^1$  Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów jest związana z poziomem unikania przez nich doświadczenia, a także  $H^1$  Liczba nauczanych przez badanych przedmiotów jest związana z uzyskanym przez nich poziomem satysfakcji z pracy.

		Prężność psychiczna	Relacje rodzinne	Kompetencje osobiste	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	Satysfakcja z pracy
Liczba nauczanych przedmiotów	Współczynnik korelacji rho Spearmana	,210	,237	,245	-,059	-,093	-,191
	Istotność (dwustronna)	,071	,040	,034	,617	,425	,101
	N	75	75	75	75	75	75
	Współczynnik korelacji r Pearsona						

N - liczebność grupy

**Tab. 22.** Wskaźniki korelacji pomiędzy zmienną liczby nauczanych przez osoby badane przedmiotów, a uzyskanymi przez nich wskaźnikami prężności psychicznej, kompetencji osobistych, relacji rodzinnych, kompetencji społecznych, unikania doświadczenia i satysfakcji z pracy. Opracowanie własne.

W Tab. 23. przedstawiono korelacje pomiędzy tendencją do unikania doświadczenia przez osoby badane, a wskaźnikami ich prężności psychicznej oraz jej podskal: kompetencji osobistych, relacji rodzinnych i kompetencji społecznych. Metody wybrane do przeprowadzenia tych obliczeń były odmienne, co wynikało z różnego typu rozkładów opisywanych zmiennych. Wszystkie uwzględnione zestawienia okazały się istotne statystycznie, chociaż ich siła wahała się od słabej (w przypadku zmiennych: relacje rodzinne i kompetencje społeczne) do umiarkowanej (w odniesieniu do: prężności psychicznej i kompetencji osobistych). W każdym przypadku znak siły związku był ujemny. Wynika to prawdopodobnie z tego, że wskaźnik unikania doświadczenia jest odwrotnością elastyczności psychologicznej. Zaobserwowane więc korelacje o charakterze odwrotnie proporcjonalnym są zgodne z przyjętymi założeniami teoretycznymi. Oznacza to, że wraz ze zmniejszaniem się wartości unikania doświadczenia wzrastają wskaźniki zmiennych związanych z prężnością psychiczną osób badanych.

Opisane powyżej obserwacje skłaniają także do weryfikacji hipotez wynikających z pytania badawczego nr 4, które dotyczy poziomu wariancji wspólnej pomiędzy unikaniem doświadczenia, a prężnością psychiczną i podskalami z nią związanymi. Jak wskazują dane z Tab. 23 przyjęte zostają:  $H^1$  Istnieje zależność pomiędzy poziomem prężności badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia,  $H^1$  Istnieje zależność pomiędzy poziomem kompetencji osobistych badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia,  $H^1$  Istnieje zależność pomiędzy poziomem relacji rodzinnych badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia i  $H^1$  Istnieje zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia. Odrzucone zostają natomiast:  $H^0$  Nie istnieje zależność pomiędzy poziomem prężności badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia,  $H^0$  Nie istnieje zależność pomiędzy poziomem kompetencji osobistych badanych a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia,  $H^0$  Nie istnieje zależność pomiędzy poziomem relacji rodzinnych badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia oraz  $H^0$  Nie istnieje zależność pomiędzy poziomem kompetencji społecznych badanych, a wskaźnikiem unikania przez nich doświadczenia.

		Prężność psychiczna	Relacje rodzinne			Kompetencje osobiste	Kompetencje społeczne
Unikanie doświadczenia	Współczynnik korelacji rho Spearmana	-,366	-,293	Współczynnik korelacji r Pearsona	-,347	-,245	
	Istotność (dwustronna)	<,001	,006	Istotność (dwustronna)	<,001	,022	
	N	87	87	N	87	87	

N – liczebność grupy

**Tab. 23.** Wskaźniki korelacji pomiędzy zmienną unikania doświadczenia przez osoby osób badanych, a uzyskanymi przez nich wskaźnikami prężności psychicznej, kompetencji osobistych, relacji rodzinnych i kompetencji społecznych. Opracowanie własne.

W następnej kolejności przedstawiono analizy korelacji dotyczące wartości wskaźnika satysfakcji z pracy, a prężnością psychiczną i relacjami rodzinnymi osób badanych. W ich wypadku skorzystano z metody rho Spearmana do sprawdzenia poziomu istotności i siły ich korelacji z wielkością wskaźnika satysfakcji z pracy. Zarówno w odniesieniu do jednej, jak i drugiej zmiennej uzyskana wartość okazała się nieistotna statystycznie. Wysokość wskaźnika satysfakcji z pracy zestawiono metodą korelacji Pearsona z kompetencjami osobistymi i społecznymi osób badanych oraz poziomem ich tendencji do unikania doświadczenia. Jak wskazują dane w Tab. 24. żaden z uzyskanych wyników nie okazał się istotny ze statystycznego poziomu analizy. Oznacza to, że w odniesieniu do pytań badawczych nr 5 i 6 przyjmuje się:  $H^0$  Poziom unikania doświadczenia przez badanych nie jest związany z wielkością ich satysfakcji z pracy,  $H^0$  Poziom prężności psychicznej badanych nie jest związany z

wielkością ich satysfakcji z pracy, H<sup>0</sup> Poziom kompetencji osobistych badanych nie jest związany z wielkością ich satysfakcji z pracy, H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych badanych nie jest związany z wielkością ich satysfakcji z pracy i H<sup>0</sup> Poziom kompetencji społecznych badanych nie jest związany z wielkością ich satysfakcji z pracy, odrzuca natomiast: H<sup>1</sup> Poziom unikania doświadczenia przez badanych jest związany z wielkością ich satysfakcji z pracy, H<sup>1</sup> Poziom prężności psychicznej badanych jest związany z wielkością ich satysfakcji z pracy, H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych badanych jest związany z wielkością ich satysfakcji z pracy, H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych badanych jest związany z wielkością ich satysfakcji z pracy oraz H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych badanych jest związany z wielkością ich satysfakcji z pracy.

		Prężność psychiczna	Relacje rodzinne	Kompetencje osobiste	Kompetencje społeczne	Unikanie doświadczenia	
Satysfakcja z pracy	Współczynnik korelacji rho	,055	-,018	r Pearsona	,208	-,040	-,135
	Spearmana						
	Istotność (dwustronna)	,611	,868	Istotność (dwustronna)	,053	,715	,214
	N	87	87	N	87	87	87

N – liczebność grupy

**Tab. 24.** Wskaźniki korelacji pomiędzy zmienną satysfakcji z pracy osób badanych, a uzyskanymi przez nich wskaźnikami prężności psychicznej, kompetencji osobistych, relacji rodzinnych, kompetencji społecznych i unikania doświadczenia. Opracowanie własne.

### 6.3 Mediacje

W powyższych analizach można zaobserwować brak istotnych statystycznie korelacji pomiędzy zmiennymi opisanymi w modelu badawczym jako niezależne (płeć, wiek, długość stażu pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie funkcji wychowawcy klasy, liczba nauczanych klas, uzyskany stopień awansu zawodowego, liczba nauczanych przedmiotów), a zmienną zależną, czyli satysfakcją z pracy. W związku z tym nie przeprowadzono analizy mediacji. Równoznacznie w odniesieniu do pytania badawczego nr 7 w obszarze stopnia mediacji prężności psychicznej jako wskaźnika ogólnego przyjmuje się wszystkie hipotezy zerowe, odrzucając zarazem hipotezy alternatywne:

Przyjęte:

- $H^0$  Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem przez badanych funkcji wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas a wysokością

satysfakcji z pracy.

-  $H^0$  Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

-  $H^0$  Poziom ogólnej prężności psychicznej nie mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

Odrzucone:

-  $H^1$  Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

-  $H^1$  Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

-  $H^1$  Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

-  $H^1$  Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.

-  $H^1$  Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem funkcji przez badanych wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.

-  $H^1$  Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas, a wysokością satysfakcji z pracy.

-  $H^1$  Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

-  $H^1$  Poziom ogólnej prężności psychicznej mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

Podobne wnioski wyciągnięto w odniesieniu do tego samego pytania badawczego, ale w obszarze pośredniczącej roli kompetencji osobistych w relacji zmiennych niezależnych (wiek, płeć, długość stażu pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie funkcji wychowawcy klasy, liczba nauczanych klas, uzyskany stopień awansu zawodowego, liczba nauczanych klas) ze zmienną zależną (satisfakcja z pracy). Tu także przyjęto wszystkie hipotezy zerowe:

- $H^0$  Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem przez badanych funkcji wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas a wysokością satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji osobistych nie mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

Odrzucono natomiast wszystkie hipotezy alternatywne:

- $H^1$  Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

- H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem funkcji przez badanych wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas, a wysokością satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom kompetencji osobistych mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

W przypadku siódmego pytania badawczego w obszarze mediacji relacji rodzinnych w związkach pomiędzy zmiennymi niezależnymi (wiek, płeć, długość stażu pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie funkcji wychowawcy klasy, liczba nauczanych klas, uzyskany stopień awansu zawodowego, liczba nauczanych klas), a zmienną zależną (satysfakcja z pracy) ponownie przyjęto hipotezy zerowe, odrzucając alternatywne. Przyjęte:

- H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.



- H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem przez badanych funkcji wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.
- H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas a wysokością satysfakcji z pracy.
- H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- H<sup>0</sup> Poziom relacji rodzinnych nie mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

Odrzucone:

- H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem funkcji przez badanych wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas, a wysokością satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- H<sup>1</sup> Poziom relacji rodzinnych mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

Ostatnim obszarem rezylencji mieszczącym się w zakresie pytania nr 7 są kompetencje społeczne w roli mediatora. Jego pośrednicząca rola odnosi się do relacji pomiędzy wiekiem, płcią, długością stażu pracy, roczną liczbą szkoleń, pełnieniem funkcji wychowawcy klasy, liczbą nauczanych klas, uzyskanym stopniem awansu zawodowego i liczbą nauczanych klas (zmiennie niezależne), a wielkością satysfakcji z pracy

(zmienna zależna). W tym przypadku ponownie przyjęto hipotezy zerowe:

- $H^0$  Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem przez badanych funkcji wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas a wysokością satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom kompetencji społecznych nie mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

Odrzucone zostały natomiast hipotezy alternatywne:

- $H^1$  Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^1$  Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^1$  Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^1$  Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z

pracy.

- H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem funkcji przez badanych wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.

- H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas, a wysokością satysfakcji z pracy.

- H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

- H<sup>1</sup> Poziom kompetencji społecznych mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

W przypadku pytania badawczego nr 8 także wszystkie hipotezy zerowe zostały przyjęte, natomiast alternatywne uległy odrzuceniu. Odnosiło się ono bowiem do pośredniczącej roli zmiennej unikania doświadczenia w relacjach pomiędzy zmiennymi niezależnymi (wiek, płeć, długość stażu pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie funkcji wychowawcy klasy, liczba nauczanych klas, uzyskany stopień awansu zawodowego, liczba nauczanych klas), a zmienna zależną (satysfakcja z pracy).

Przyjęte:

- H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

- H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

- H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.

- H<sup>0</sup> Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.

- $H^0$  Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem przez badanych funkcji wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas a wysokością satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^0$  Poziom unikania doświadczenia nie mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z pracy.

Odrzucone:

- $H^1$  Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji wieku badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^1$  Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji płci badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^1$  Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji długości stażu pracy badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^1$  Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji liczby przebytych przez badanych rocznie szkoleń i wysokości satysfakcji z pracy.
- $H^1$  Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji pomiędzy pełnieniem funkcji przez badanych wychowawcy klasy, a wysokością satysfakcji z pracy.
- $H^1$  Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji pomiędzy liczbą nauczanych przez badanych klas, a wysokością satysfakcji z pracy.
- $H^1$  Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji stopnia awansu zawodowego badanych i wysokości ich satysfakcji z pracy.
- $H^1$  Poziom unikania doświadczenia mediuje w poziomie korelacji liczby nauczanych przez badanych przedmiotów i wysokości ich satysfakcji z

pracy.

Na tym poziomie zakończono proces analizy statystycznej uzyskanych danych. Znaczenie uzyskanych wyników w świetle dotychczasowej wiedzy zostanie przedstawione w dalszej części niniejszej pracy.

## DYSKUSJA I WNIOSKI

### Rozdział 7. Analiza badań własnych w świetle dotychczasowych ustaleń

Celem niniejszej dysertacji było ustalenie w jaki sposób w grupie nauczycieli elastyczność psychologiczna, rezyliencja, satysfakcja z pracy oraz zmienne socjodemograficzne i wynikające w pracy będą wchodzić w związki w świetle modelu salutogenetycznego. W tej części pracy zostanie przedstawione zestawienie uzyskanych wyników z wcześniejszymi opracowaniami tego tematu. Na początku opis dotyczyć będzie wskaźników ogólnych uwzględnionych zmiennych. Następnie w odniesieniu do wcześniejszych danych wynikających z przeglądu literatury przedstawione będą opisane wcześniej wyniki korelacji.

Wartość wskaźnika prężności ogólnej wyniosła w próbie 108,06 punktu. Wedle norm zaproponowanych przez autorów narzędzia jest to wynik z górnej granicy przedziału wyników przeciętnych (Cechowski, Gąsior, Chodkiewicz, 2016). Nie jest to całkowicie zbieżne z dotychczasowymi doniesieniami z badań. Jednym z nowszych opracowań dotyczącym szeroko zakrojonych badań prowadzonych wśród polskich nauczycieli jest praca Strutyńskiej (2022a). Można w niej odnaleźć informację, iż badana przez nią próba uzyskała wartość na skali prężności mieszczącą się na pograniczu wyników niskich i przeciętnych. Tu jednak należy zaznaczyć, że autorka używała odmiennego narzędzia badawczego, niż KOP – 26. Kwestionariusz użyty w niniejszej pracy funkcjonuje jedynie w wersji polskiej. Jednak doniesienia z badań greckich z wykorzystaniem innego rodzaju narzędzi wskazują na wysoki poziom prężności wśród badanej grupy zawodowej (Botou, Mylonakou- Keke, Kalouri, Tsergas, 2017, Brouskeli, Kaltsi, Loumakou, 2018). Podobne rezultaty uzyskano na gruncie badań amerykańskich (Roman – Oertwig, 2004). Kompetencje osobiste, relacje rodzinne oraz kompetencje społeczne nauczycieli w badanej próbie także przyjęły wartości mieszczące się w przedziale wyników przeciętnych. Nie jest możliwym zestawienie tych danych z innymi doniesieniami naukowymi ze względu na fakt, że KOP – 26 nie był wykorzystywany w badaniach z udziałem nauczycieli.

Obszar elastyczności psychologicznej wśród nauczycieli polskich nie był do tej pory rozpoznawany w piśmiennictwie naukowym. Doniesienia z Ghany (Dramanu, Milledzi,

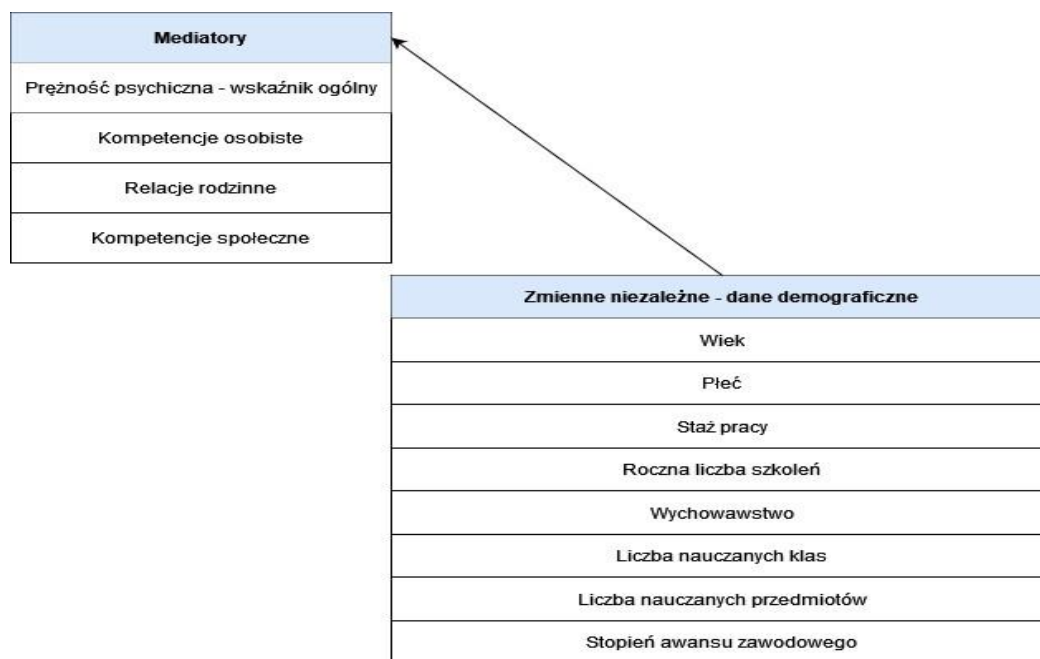
Asamani, 2020) wskazują natomiast na wysokie wyniki w obrębie tej zmiennej, podobnie jak badania tureckie (Aydoğdu, Demir, Demir, 2023). Te ostatnie należy jednak interpretować ostrożnie ze względu na wykorzystane narzędzie i zmiany jakie wprowadzili w jego obrębie autorzy badania. W próbie badawczej opisywanej w niniejszej dysertacji uśredniona wartość wskaźnika wyniosła 5,5 na skali stenowej. Można więc uznać to za wynik przeciętny.

Na gruncie polskim rozpoznawano natomiast obszar satysfakcji z pracy w odniesieniu do osób pracujących w zawodzie nauczyciela (Baka, 2016, Jakimiuk, 2018, Korczyński, 2016, Strutyńska, 2022a). Wszystkie badania wskazują na wysokie wyniki uzyskiwane przez osoby badane. W niniejszym opracowaniu uśredniona wartość tego wskaźnika wyniosła 4,57. Można zauważyć równocześnie, że w badaniach Zalewskiej (2003) w odniesieniu do wszystkich badanych grup zawodowych odnotowano nasiloną lewoskośność wyników (większość odpowiedzi miała wyższą punktację, niż wynik uśredniony), co nie miało miejsca w przypadku opisywanej tu próby nauczycieli. Ponadto autorka odnotowała dla zawodów społecznych wartość przeciętną satysfakcji 4,28, a wyżej plasowały się jedynie zawody wolne (4,61). Można więc stwierdzić, że uzyskane tu wyniki są raczej zbieżne z dotychczasowymi doniesieniami z badań.

Na podstawie powyższych opisów można założyć, że opis próby badawczej w odniesieniu do wyszczególnionych zmiennych satysfakcji z pracy, elastyczności psychologicznej oraz prężności psychicznej wraz z podskalami nie jest znacząco różny od dotychczas opisywanych (choć niezbyt licznych w niektórych obszarach) obserwacji, jednakowoż istnieją pewnego rodzaju różnice. Można jednak zauważyć, że wszystkie z uwzględnionych badań charakteryzowała odmienna metodologia w postaci innych narzędzi badawczych.

Model badawczy przyjęty w niniejszym opracowaniu przedstawiono na Rys. 9. W tym miejscu niniejszej pracy będą pojawiały się odwołania do jego poszczególnych elementów celem umiejscowienia uzyskanych wyników w zbiorze zmiennych i ich funkcji. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że liczebność próby badawczej, różnorodność zbiorów danych zestawianych kategorii oraz silne odbieganie rozkładów zmiennych od cech rozkładu normalnego będą stanowiły o tym, że uzyskane wyniki należy traktować z należytą ostrożnością w procesie interpretacji.

Na pierwszym miejscu procesowi analizy zostaną poddane rezultaty uzyskane w procesie analizy związków między zmiennymi niezależnymi, a prężnością psychiczną badanych osób oraz jej podskalami, co przedstawiono na Rys. 10.



**Rys. 10.** Zmienne niezależne (płeć, wiek, staż pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie (lub nie) funkcji wychowawcy, liczba nauczanych klas, liczba nauczanych przedmiotów, stopień awansu zawodowego) w zestawieniu z mediatorami z grupy rezyliencji (prężność psychiczna, kompetencje osobiste, relacje rodzinne, kompetencje społeczne).

Jak można zauważyć w opisie badań własnych, istotne statystycznie korelacje zaobserwowane w jedynie w czterech przypadkach ze wszystkich zaznaczonych na Rys. 10. Pierwszym z nich był związek płci osób badanych z wartościami jakie uzyskiwali na skali prężności psychicznej. Jak wskazuje Samimi (2023) w próbie tureckiej wyższa prężność była obserwowana wśród nauczycieli - mężczyzn w porównaniu do kobiet. Jest to zbieżne z obserwacjami poczynionymi w niniejszym badaniu. Z otrzymanych wyników można bowiem wnioskować o sile efektu na pograniczu poziomu umiarkowanego, a silnego. Inna istotna statystycznie korelacja na tym poziomie analizy odnosi się do zestawienia płci z relacjami rodzinnymi. KOP – 26 wraz ze swoimi podskalami był już wykorzystywany do badań z udziałem nauczycieli (Pluskota, Zdziarski, 2022). Uzyskiwanych wyników nie odnoszono jednak do płci

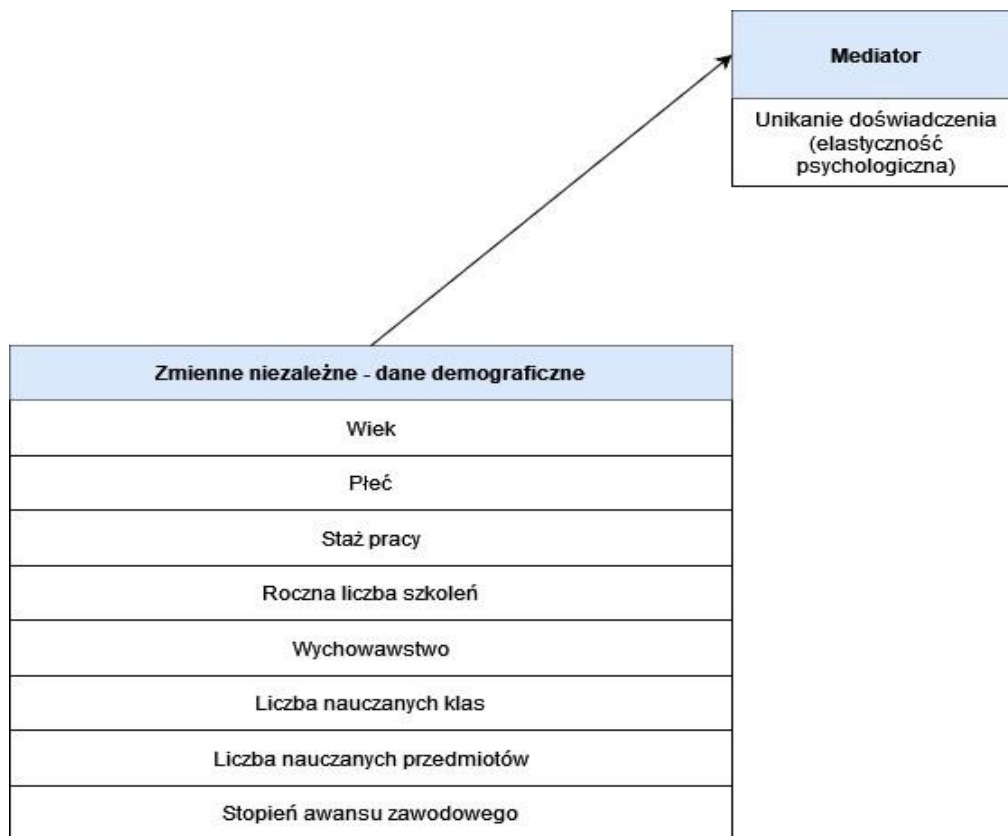


badanych osób ani w pracach odnoszących się do omawianej grupy zawodowej, ani w innego typu opracowaniach. W opisie wyników badań własnych w niniejszej dysertacji można zauważyć siłę efektu w zestawieniu obydwu wzmiankowanych zmiennych na poziomie umiarkowanym/ silnym, gdzie wyższe wyniki zaobserwowano tym razem wśród kobiet. Kategoria płci okazała się nie wchodzić w istotne zależności z pozostałymi podskalami wyszczególnionymi w KOP – 26, a więc z kompetencjami osobistymi i społecznymi. W tym miejscu należy jednak zaznaczyć, że pomimo wyboru testu nieparametrycznego w procesie analizy statystycznej, otrzymane wartości należy interpretować zachowując pewną ostrożność ze względu na silnie różniczne zbiory danych w obydwu kategoriach. Odnosi się to zarówno do obszaru ogólnego wskaźnika prężności psychicznej, jak i do subskali relacji rodzinnych oraz nieistotnych statystycznie zestawień. Zaobserwowane różnice można rozważać np. w odniesieniu do różnic w socjalizacji kobiet i mężczyzn (Zdravomyslova, Temkina, 1998). Płeć rozważana jako konstrukt społeczny warunkuje to, jakie role społeczne i zachowania będą przypisywane i modelowane w procesie wychowania (Chmura – Rutkowska i in., 2016, Zdravomyslova, Temkina, 1998). Jak bowiem podają źródła już na poziomie pierwszych klas szkoły podstawowej mamy do czynienia z powielaniem stereotypów dotyczących płci (Chmura – Rutkowska i in., 2016). Ich skutki są odczuwane tak na poziomie intra, jak i interpersonalnym. Taki stan rzeczy może tłumaczyć wyższe wskaźniki prężności ogólnej wśród mężczyzn ze względu np. na umieszczanie kategorii płci w budowaniu relacji władzy, a co za tym idzie potencjalnie większą liczbę zasobów wykształconych u nich w trakcie procesu wychowania. Z drugiej strony kobiety, jako bardziej stereotypowo powiązane z dbaniem o dom i rodzinę mogą właśnie w tym obszarze odnajdywać większe oparcie (Chmura – Rutkowska i in., 2016, Zdravomyslova, Temkina, 1998). Potencjalnie mogłoby to tłumaczyć uzyskiwanie przez nie większych wartości na skali relacji rodzinnych. Kompetencje społeczne i osobiste mogą nie przejawiać relacji z płcią badanych osób. Są to bowiem obszary, w których przedstawiciele wszystkich płci mogą potencjalnie realizować się na różne sposoby. Kompetencje osobiste jako odnoszące się do celowości i planowania w realizacji zachowań przy utrzymaniu poczucia sensowności i nadziei. Kompetencje społeczne to zaś aspekt który jest odwoływany do zdolności zjednywania sobie ludzi, odnajdywania się w sytuacjach nowych oraz korzystania ze wsparcia innych. Być może więc niezależnie od płci różne osoby mogą wykorzystywać w tych kwestiach posiadane zasoby i realizować własne potrzeby.

Inną zmienną niezależną, która wchodziła w istotne statystycznie relacje ze zmiennymi z obszaru rezylencji była liczba nauczanych przez badanych nauczycieli przedmiotów. Te obserwacje dotyczyły podskal: kompetencji osobistych i relacji rodzinnych. Nie odnotowano ich natomiast w odniesieniu do wskaźnika ogólnego oraz kompetencji społecznych. Obydwie istotne zależności miały charakter słabych korelacji wprost proporcjonalnych. Pewną trudność w analizie tych obserwacji może stanowić brak punktu odniesienia w postaci literatury obejmującej te zagadnienia. Można natomiast poddać rozważaniom czy zaobserwowane korelacje odzwierciedlają kierunek wpływu zawarty w modelu badawczym. Być może bowiem to nie liczba nauczanych przedmiotów oddziałuje na kompetencje osobiste badanych osób oraz ich relacje rodzinne, a odwrotnie. Być może wartościowym byłoby przeprowadzenie kolejnych badań (np. o charakterze jakościowym) w celu zweryfikowania, czy to nie czasem dobre relacje rodzinne i rozwinięty obszar kompetencji osobistych nie wpływają na to, że dany nauczyciel decyduje się poszerzyć swoje kompetencje. Wiąże się to przecież z wyzwaniem przy zdobywaniu kolejnych dyplomów. Być może jedynie osoby posiadające odpowiedni repertuar czynników chroniących decydują się na ten krok.

Jak wskazują otrzymane wyniki, wiek badanych osób nie wiązał się w sposób istotny z uzyskiwanymi przez nich wartościami na skali prężności psychicznej oraz w odniesieniu do wyodrębnionych składowych. Nie odbiega to od dotychczasowych ustaleń (Svence, Majors, 2015). Podobnie staż pracy nie utworzył istotnych związków z prężnością w niniejszym badaniu tak, jaki uzyskany stopień awansu zawodowego, deklarowana przez badanych roczna liczba szkoleń, pełnienie (lub nie) funkcji wychowawcy klasy oraz liczba nauczanych klas. Żadna z tych cech nie była dotychczas zestawiana ze wskaźnikiem rezylencji. Może być to powiązane z rozlicznymi czynnikami tak osobowościowymi, jak i instytucjonalnymi, a poszerzenie stanu wiedzy na ten temat mogłyby przynieść wnikliwsze opracowania tego obszaru.

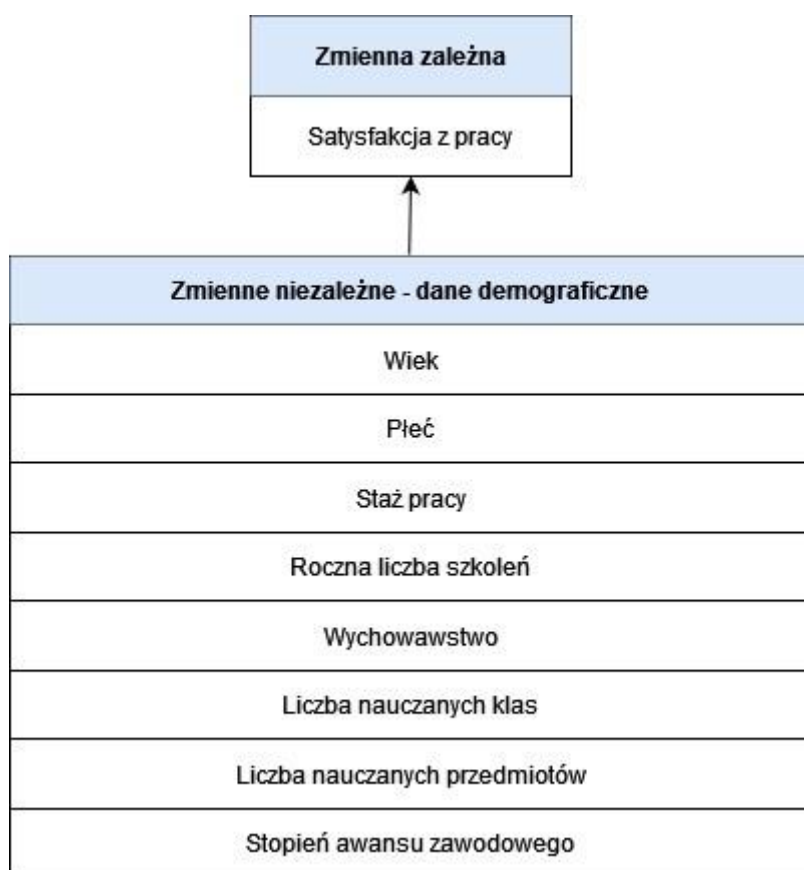
Zmienne niezależne odniesiono także do elastyczności psychologicznej badanych osób, co przedstawia Rys. 11.



**Rys. 11.** Zmienne niezależne (płeć, wiek, staż pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie (lub nie) funkcji wychowawcy, liczba nauczanych klas, liczba nauczanych przedmiotów, stopień awansu zawodowego) w zestawieniu z elastycznością psychiczną badanych osób.

Jak można wywnioskować z danych przedstawionych w wynikach badań opisanych w niniejszej dysertacji żadna z cech osób badanych (płeć, wiek, staż pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie funkcji wychowawcy klasy, liczba nauczanych klas, liczba nauczanych przedmiotów oraz stopień awansu zawodowego) nie korelowała w sposób istotny z wartościami uzyskiwanymi przez nich na skali elastyczności psychicznej/ unikania doświadczenia. Jest to częściowo zbieżne z dotychczasowymi ustaleniami. W przeprowadzanych w Rumunii badaniach Samimi (2023) płeć także nie różnicowała badanych nauczycieli pod względem wartości uzyskiwanych przez nich na skali elastyczności psychicznej. Jednak Aydoğdu, M. Demir i B. Demir (2023) wskazali na wyższe wyniki uzyskiwane w tym obszarze przez tureckie przedstawicielki tego zawodu. Pozostałe zmienne niezależne nie były natomiast odnoszone do elastyczności psychicznej w żadnym z dotychczas przeprowadzanych badań.

Cechy związane z osobami badanymi (płeć, wiek, staż pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie funkcji wychowawcy klasy, liczba nauczanych klas, liczba nauczanych przedmiotów oraz stopień awansu zawodowego) odniesiono następnie do wartości jakie respondenci uzyskiwali na skali satysfakcji z pracy. Przedstawia to Rys. 12.

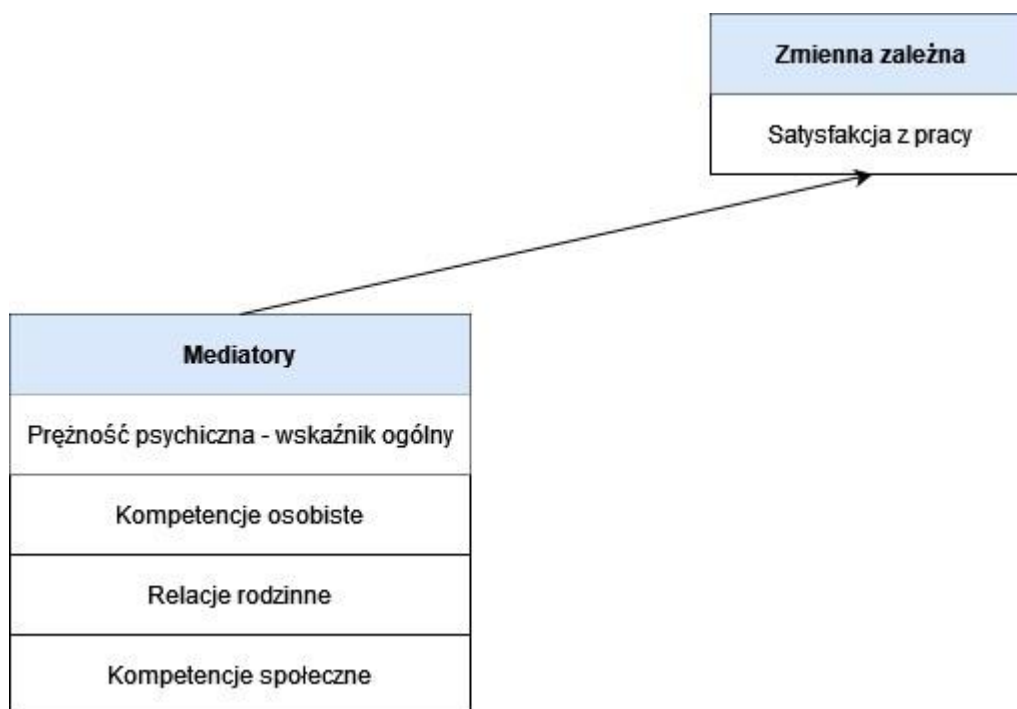


**Rys. 11.** Zmienne niezależne (płeć, wiek, staż pracy, roczna liczba szkoleń, pełnienie (lub nie) funkcji wychowawcy, liczba nauczanych klas, liczba nauczanych przedmiotów, stopień awansu zawodowego) w zestawieniu z elastycznością psychologiczną badanych osób.

Ponownie nie zaobserwowano żadnych istotnych korelacji w tym obszarze. W odniesieniu do dotychczasowych doniesień z badań jest jedynie częściowo odmienne od wcześniejszych ustaleń. Jak bowiem wskazuje Szostak – Joško (2023) wiek badanych przez nią nauczycieli korelował z poziomem ich satysfakcji z pracy w sposób nieliniowy (podobne obserwacje poczynił Korczyński, 2016), a z kolei staż pracy był wprost proporcjonalny do wartości wskaźnika zadowolenia. W badaniach Strutyńskiej (2022a) wiek nie był zmienną

istotną w odniesieniu do omawianego obszaru, a Bartosiewicz i in. (2022) wskazali, że wiek i staż pracy oddziałują na doświadczany poziom satysfakcji wśród nauczycieli. Podobnie wiek respondentów oraz staż pracy okazały się istotnymi predyktorami poziomu zadowolenia w badaniach Lisowskiej (2017). Okpara, Squillace i Erundu w opracowaniu z 2005r. wskazują na płeć jako zmienną warunkującą doświadczaną satysfakcję z pracy. Ich opracowanie dotyczyło jednak nauczycieli uniwersyteckich. Ponadto w opracowaniach Szostak – Joško (2023) płeć i stopień awansu zawodowego nie wchodziły w korelację z opisywaną zmienną zależną. Korczyński (2016) zanotował natomiast różnice w zadowoleniu z pracy wśród kobiet i mężczyzn, jednak w jego opracowaniu wiązały się one z odmiennymi oczekiwaniami wobec pracy wśród reprezentantów obydwu kategorii. Roczna liczba szkoleń odbywanych przez nauczycieli, liczba nauczanych przez nich klas i przedmiotów oraz pełnienie funkcji wychowawcy klasy nie były dotąd rozpatrywane w odniesieniu do satysfakcji, jakiej doświadczają przedstawiciele tego zawodu w związku z wykonywaną pracą.

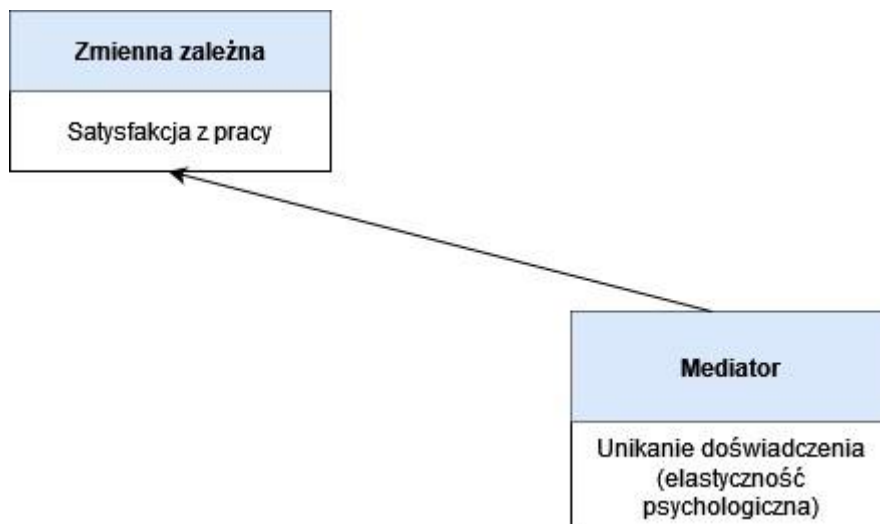
Po przeanalizowaniu relacji pomiędzy zmiennymi niezależnymi, a prężnością psychiczną, elastycznością psychologiczną oraz zadowoleniem zawodowym nastąpił kolejny etap działań powiązanych z przyjętym modelem badawczym. W tym miejscu opracowane zostaną wyniki dotyczące rezyliencji osób badanych i podskal wynikających z konstrukcji kwestionariusza KOP – 26 oraz ich satysfakcji z pracy. Ten fragment przyjętego modelu przedstawia Rys. 12., przy czym żaden z wyszczególnionych na nim mediatorów nie tworzy korelacji ze zmienną zależną.



**Rys. 12.** Mediatory: prężność ogólna, kompetencje osobiste, relacje rodzinne i kompetencje społeczne oraz zmienna zależna: satysfakcja z pracy.

Brak istotnych zależności wydaje się być odmienny od dotychczasowych ustaleń oraz od analiz teoretycznych uwzględnionych zagadnień. Jak wskazuje Szostak – Joško (2023) satysfakcja z pracy wśród nauczycieli koreluje z dyspozycjami osobowościowymi częściowo związanymi z rezyliencją (asertywność, samoocena, poczucie koherencji, style radzenia sobie ze stresem, poczucie samoskuteczności). Roman – Oertwig (2004), Polat I İskender (2018) oraz Azarkerdar, Pourehsan i Towhidi (2022) w badaniach zagranicznych, a Jabłońska (2018) na gruncie polskim bezpośrednio zaś wskazują na istnienie związku pomiędzy prężnością, a zadowoleniem z pracy wśród przedstawicieli omawianego zawodu. Kašpárková, Vaculík, Procházka, Schaufeli, (2018) potwierdzili zaś występowanie takiej zależności wśród pracowników ochrony zdrowia. Być może szersze rozpoznanie (np. przy użyciu badań jakościowych) pozwoliłoby na dokładniejsze zrozumienie specyfiki funkcjonowania nauczycieli objętych niniejszymi badaniami.

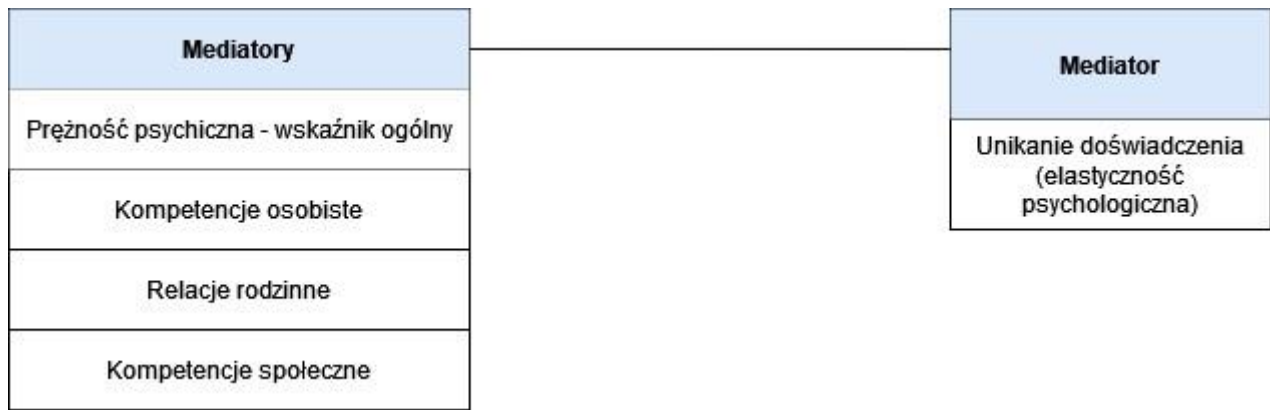
Także elastyczność psychologiczna była zestawiana w niniejszym opracowaniu ze zmienną zależną, jaką jest satysfakcja z pracy. Przedstawia to Rys. 13.



**Rys. 13.** Mediator: elastyczność psychologiczna oraz zmienna zależna: satysfakcja z pracy.

Opisana relacja elastyczności psychologicznej i satysfakcji z pracy nie wykazywała cech istotności statystycznej w niniejszym badaniu. Ponownie jest to rozbieżne od dotychczasowych obserwacji, które wskazywały na istnienie w tym obszarze wprost proporcjonalnej zależności (Costea – Bărluțiu, Ivan, Roșan, 2023, Novaes, Ferreira, Valentini, 2018). Warto jednak zauważyć, że powyższe badania Costea – Bărluțiu, Ivan i Roșan przeprowadzone w 2023r. oraz Novaes, Ferreira i Valentini z roku 2018 nie dotyczyły nauczycieli oraz że ich liczba była dość ograniczona. Być może więc poszerzone poszukiwania w obszarze edukacji dotyczące związku elastyczności psychologicznej i satysfakcji z pracy umożliwiłyby zrozumienie zaistniałych rozbieżności i braku zaistnienia zbieżnego z zapleczem teoretycznym związku obydwu tych zmiennych.

Ostatnimi korelacjami analizowanymi w niniejszej dysertacji były te pomiędzy obydwoma zmiennymi pośredniczącymi. Odniesiono zatem elastyczność psychologiczną do prężności psychicznej oraz jej subkomponentów: kompetencji osobistych, relacji rodzinnych oraz kompetencji społecznych. Ilustruje to Rys. 14. Obydwa zbiory danych wchodziły ze sobą w istotne statystycznie związki. Zarówno bowiem ogólny wskaźnik prężności, jak i obszary kompetencji osobistych, relacji rodzinnych oraz kompetencji społecznych korelowały w sposób odwrotnie proporcjonalny ze zmienną unikania doświadczenia (która jest przeciwieństwem elastyczności psychologicznej).



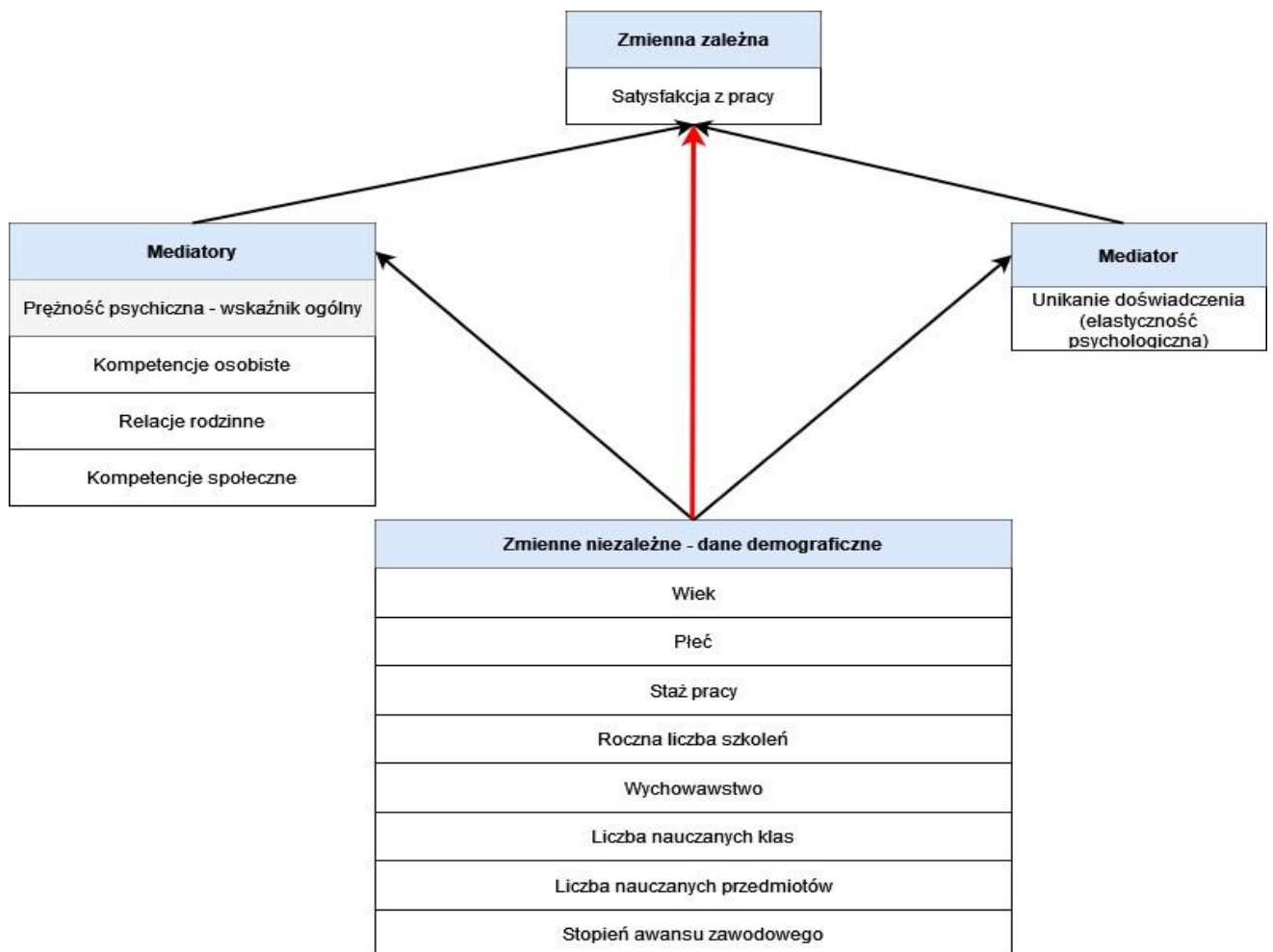
**Rys.14.** Zestawienie zmiennych pośredniczących: elastyczności psychologicznej oraz prężności psychicznej wraz z podskalami (kompetencje osobiste, relacje rodzinne, kompetencje społeczne).

Wartość związku pomiędzy elastycznością, prężnością jako wskaźnikiem ogólnym oraz kompetencjami osobistymi mieścił się na granicy przedziałów relacji słabych i umiarkowanych. Relacje rodzinne i kompetencje społeczne korelowały natomiast z drugim mediatorem w sposób słaby. Opisane wyniki można interpretować w co najmniej dwojaki sposób. Po pierwsze związek rezylencji i elastyczności psychologicznej był już potwierdzany w różnego rodzaju badaniach (Bryan, Ray-Sannerud, Heron, 2015, Gentili i in., 2019), a niektórzy autorzy określali drugi z wymienionych czynników jako kluczową część pierwszego (Chong i in., 2023). Z drugiej zaś strony, pomimo tego, że zauważano już pozytywny wpływ elastyczności psychologicznej rodziców na funkcjonowanie systemu rodzinnego (Daks, Pelts, Rogge, 2020), to inne jej właściwości mogą okazać się bardziej istotne w świetle niniejszej dysertacji. Jak bowiem zauważyli Bryan, Ray-Sannerud oraz Heron (2015), zmienna ta (co opisano także szerzej w poświęconym jej rozdziale teoretycznym niniejszej dysertacji) jest powiązana z dążeniem do celu mimo cierpienia, jakie się z tym wiąże. Unikanie doświadczenia, jako jej przeciwieństwo wiąże się natomiast z niską tolerancją bólu. Może to tłumaczyć silniejszą korelację elastyczności zarówno z ogólnym wymiarem prężności, jak i z jej subobszarem, jakim są kompetencje osobiste. Te bowiem według Cechowskiego, Chodkiewicza i Gąsiora (2016) są powiązane z zachowywaniem nadziei i poczucia sensu podczas wykonywania czynności, które nacechowane są CELOWOŚCIĄ i ODPOWIEDZIALNOŚCIĄ oraz wynikają z wcześniej ułożonego planu. Dwa wyszczególnione w tekście określenia wydają się szczególnie wiązać z charakterystyką wspólną dla opisywanej podskali elastyczności psychologicznej. W samym kwestionariuszu KOP – 26, takie pytania dotyczące kompetencji osobistych, jak: „Umiem



stawiać sobie w życiu jasne, konkretne cele”, „Lubię stawiać przed sobą nowe wyzwania”, „Mam pewien główny cel w moim życiu”, „Często przyjmuję na siebie odpowiedzialność za wykonanie zadania” oraz „Moje życie jest wartościowe” (Gąsior, Chodkiewicz, Cechowski, Kwestionariusz Oceny Prężności – materiały otrzymane od autorów) wykazują treściowe podobieństwo do głównych założeń teorii ACT. Można bowiem odnaleźć w nich odwoływanie się do celów i być może wartości („główny cel”, „moje życie jest wartościowe”), a także gotowości/ akceptacji („nowe wyzwania”) i zaangażowanego działania („odpowiedzialność za wykonanie”).

Model badawczy przyjęty w niniejszej pracy zakładał także odniesienie się do pośredniczącej roli prężności psychicznej i elastyczności psychologicznej, co obrazuje Rys. 15.



Rys. 15. Model badawczy – zmienna zależna, zmienne niezależne i pośredniczące.

W toku przeprowadzonych analiz statystycznych okazało się, że zmienna zależna, jaką była tu satysfakcja z pracy badanych osób nie koreluje w istotny sposób z żadną wyszczególnioną zmienną niezależną (na Rys. 15. zaznaczone czerwoną strzałką). Oznaczało to, że należało odrzucić pośredniczącą funkcję prężności psychicznej i elastyczności psychologicznej ze względu na brak związków, w których mogłyby mediować.

## 7.1 Znaczenie uzyskanych wyników dla obszarów praktyki i nauki

Zaobserwowane wyniki dotychczasowych analiz mogą nieść ze sobą pewne znaczenie zarówno dla obszarów praktyki, jak i nauk. Chociaż obydwie te pola są ze sobą ściśle powiązane, na rzecz zachowania przejrzystości niniejszej dysertacji postanowiono pisać je w dwóch sekcjach poniżej.

### 7.1.1 Dyskusja wyników badań w kontekście możliwych poszukiwań naukowo – empirycznych

Jak wspomniano w poprzednim rozdziale tej części dysertacji, jedynie niektóre z poddawanych analizie zależności okazały się być istotne ze statystycznego punktu widzenia. Wszystkie ustalenia zostały już odniesione do ustaleń poczynionych uprzednio przez innych badaczy. W tym miejscu opisane zostanie ich znaczenie dla dalszych badań.

Na początku rozważaniom zostaną poddane ustalenia dotyczące wartości uwzględnionych zmiennych. W badanej próbie najwięcej osób deklarowało swoją przynależność do przedziału wiekowego: 36 – 55 lat. Może stanowić to odzwierciedlenie statystyk podanych przez Serwis Samorządowy PAP (2024), które powołując się na dane Ministerstwa Edukacji Narodowej wskazują na średni wiek 45 lat dla nauczycielek i 47 dla nauczycieli. W tym wypadku w problematyce rozwoju zawodowego nauczycieli istotnym wydaje się być uwzględnianie tego, że ma się wówczas do czynienia z przewagą osób w wieku średnim. W świetle dotychczasowych statystyk (np. ministerialnych) jest to jednak temat nie nowy, chociaż interesujący. Uwzględnianie charakterystyki tego okresu rozwojowego może być bowiem kluczowe dla usprawniania pracy w środowisku szkolnym.

Innym ważnym aspektem jest płeć osób badanych. Ponownie dane zebrane w niniejszym opracowaniu zbieżne są w tej kwestii ze statystykami ogólnopolskimi (Serwis

Samorządowy PAP 2024). Tak wielka przewaga kobiet (w próbie badawczej stanowiły one 88,51%, w danych ministerialnych 84,2%) potwierdza jednak jedynie dotychczasowe ustalenia. Szerzej zjawisko to opisuje np. Gromkowska – Melosik (2013) chociaż temat podejmowany był już wcześniej m. in. przez Kopkę (1986).

Staż pracy nauczyciela także był już wielokrotnie poddawany analizom, co wykazano w poprzednim rozdziale niniejszej części pracy. Nie wchodził on w korelacje ani z satysfakcją z pracy nauczycieli (co było zauważalne w innych opracowaniach –rozdział „Analiza badań własnych w świetle dotychczasowych ustaleń„ ), ani z wynikami uzyskiwanymi przez nich na skali prężności i elastyczności psychologicznej (co nie było dotychczas poddawane procedurom badawczym). Być może w przyszłych opracowaniach warto rozważyć szersze rozpoznanie tego tematu. Może to być szczególnie istotne także z tego powodu, że liczba szkoleń, w jakich uczestniczą nauczyciele także nie była do tej pory głębiej analizowana w odniesieniu do poszerzania przez nich zasobów i kompetencji (przynajmniej tych, które uwzględnia niniejsze opracowanie). Jak zauważa Krupa (2016), nieustanne doskonalenie się zawodowe jest niejako wpisane w pracę nauczyciela. Proces ten ma zapewnić elastyczne dopasowywanie się do zmieniających się warunków pracy i zachodzących przemian kulturowych. Ma swoje konsekwencje także w procesie edukacji i wspierania rozwoju uczniów. Opracowania jakości dostępnych form doskonalenia podjął się Fazlagić (2012, 2014) oraz Baracz (2021). Autorka wymieniona tu jako druga (Baracz, 2021) wskazała na preferowane przez nauczycieli tematy szkoleń, które odnosiły się w dużej mierze do klasyfikowanych przez Piorunek i Werner (2017) kompetencji miękkich. Jeżeli jednak liczba szkoleń w jakich uczestniczą nauczyciele oraz staż ich pracy (który wiąże się z tym, w ilu szkoleniach wzięli już oni udział) jest nadal słabo rozpoznana w badaniach i nie ma większego wpływu na ich kompetencje osobiste i zasoby, to może to stanowić potencjalny przyczynek do szerszego zainteresowania się tą tematyką w przyszłości.

Stopień awansu zawodowego był, jak już wspomniano w poprzednim rozdziale rozpatrywany jako jedna ze zmiennych, która nie wiązała się z poziomem satysfakcji z pracy w dostępnej literaturze (Szostak – Joško, 2023). Nie wchodził on w korelacje z poziomem zadowolenia, rezyliencji i elastyczności psychologicznej także w tym opracowaniu. Ponadto badacze tego zagadnienia wskazują raczej na jego negatywny odbiór wśród nauczycieli i obniżanie motywacji wewnętrznej do rozwoju wśród przedstawicieli tej grupy zawodowej

(Szpatowicz, 2018) oraz konieczność wprowadzenia głębokich zmian w tym obszarze (Skawiński, 2021, Wiłkomirska, 2011). Jak można więc zauważyć wszystkie opracowania włącznie z niniejszym zdają się być dosyć zbieżne w ocenie wartości obecnego systemu awansu zawodowego nauczycieli i jego wpływu (lub braku wpływu) na funkcjonowanie osób pracujących w systemie edukacji. Warto przy tym zaznaczyć, że obecnie (kwiecień 2024r.) trwa okres przejściowy pomiędzy starym systemem awansu (który był brany pod uwagę w niniejszej dysertacji ze względu na termin procedury zbioru danych), a nową drogą wprowadzoną poprzez Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Wszystkie przytoczone opracowania odnoszą się więc do mijających już zasad. W przyszłości należy zatem przystąpić do weryfikacji funkcjonowania nowej drogi awansu.

Pełnienie funkcji wychowawcy klasy było już rozpatrywane w literaturze (m. in. Piorunek, 2020, Drzeżdżon, 2007). Rozważania na tym tle podnosiły wagę takich kompetencji, jak wprowadzania klimatu współpracy zarówno między zespołem klasowym, a nauczycielem, jak i uczniów między sobą, partnerstwa z podopiecznymi, empatii, szacunku do siebie i innych, zaufania, szczerości oraz tworzenia przestrzeni do wspólnego rozwiązywania pojawiających się trudności. Wszystkie te zagadnienia można rozpatrywać na kanwie kompetencji społeczno – emocjonalnych. Z jednej strony można stwierdzić, że oddziaływania wychowawcze podejmują wszyscy nauczyciele, a cała społeczność szkolna wpływa na to, jaki jest klimat danej szkoły (Nowosad, 2018). Nie powinno się jednak pomijać faktu, że najczęściej obowiązków z tego obszaru spoczywa na osobach pełniących funkcję wychowawcy klasy. Być może więc warto byłoby w przyszłości sprawdzić, czy dodatkowe formy doskonalenia w obszarze kompetencji miękkich nie byłyby szczególnie przydatne właśnie dla tej kategorii osób.

Liczba nauczanych klas także nie była do tej pory przedmiotem szerszej zakrojonych badań. Potencjalnie zaś jest to czynnik, który może wpływać na jakość relacji z uczniem, stopień anonimizacji dziecka w szkole oraz jakość (a być może i możliwość) wprowadzania indywidualizacji w pracy z uczniem. Być może więc warto rozważyć szersze opracowanie tego tematu w przyszłych pracach np. w parze z wpływem zatrudnienia jednego nauczyciela w kilku placówkach oświatowych.

Interesująca wydaje się obserwacja istotnego statystycznie związku pomiędzy liczbą nauczanych przez nauczyciela przedmiotów, a wartością wskaźników relacji rodzinnych i

kompetencji osobistych. Nie odnaleziono żadnego rodzaju badań zagłębiających się w ten obszar funkcjonowania nauczycieli. Jak już jednak wspomniano wcześniej, trudno ustalić kierunek związku przyczynowo – skutkowego między obydwoma zmiennymi. Być może bowiem to kolejne trudy podejmowane na rzecz rozwoju zawodowego rzutują na rozwój zasobów jednostki, ale istnieje także teoretyczne uzasadnienie odwrotnej zależności. Ten obszar może stać się przyczynkiem do dalszych poszukiwań badawczych.

Rezyliencja wśród polskich nauczycieli zdaje się być coraz bardziej rozpoznawanym tematem (Pluskota, Zdziarski, 2022, Plyska, Błaszczak, Handzilevska, Melnychuk – Mohammad, 2023, Strawińska, 2021, Strutyńska, 2022a i 2022b). Nadal jednak temat ten wydaje się być niewyczerpany, na co może wskazywać m. in. obserwowana zależność tego czynnika z liczbą nauczanych przedmiotów. Związek prężności z satysfakcją z pracy także wydaje się być jeszcze nie do końca wyjaśniony, chociaż można odnaleźć prace badawcze na ten temat (Jabłońska, 2018, Strutyńska, 2022a). Zauważyć jednak należy, że przy tak rozbudowanym i niejednorodnym konstrukcie teoretycznym całkowite i dogłębne zbadanie jego wpływu na funkcjonowanie tak nauczycieli, jak i środowiska edukacyjnego w szerszym ujęciu może być zadaniem niezwykle żmudnym i wymagającym (por. podrzdział „Kontrowersje”). Zarazem zarówno rozwój zawodowy, jak i satysfakcja z pracy wpisują się w salutogenetyczny model rozumienia dobrostanu i być może to właśnie obszar zdrowia mógłby zostać poddany szerszym analizom.

Jeszcze większe wydaje się być zapotrzebowanie na szersze rozpoznanie tematyki elastyczności psychologicznej wśród przedstawicieli omawianej grupy zawodowej. Jak bowiem wielokrotnie już zaznaczano w niniejszej dysertacji, jest to konstrukt coraz bardziej rozwijany w nauce, zwłaszcza zagranicznej. W obszarze szkolnictwa wykazywano jego powiązanie z zachowaniem dobrostanu jako mediatora (Aydin, Karaman, 2021) i bezpośrednio (Paris i in., 2021) oraz wpływ tej zmiennej na poziom zaangażowania nauczycieli (Dramanu, Milledzi, Asamani, 2020). W piśmiennictwie polskim niewiele można znaleźć opracowań tego tematu w obszarze edukacji. Jedno z badań odnosiło się do roli elastyczności psychologicznej w procesie kształcenia muzyków (Chełkowska – Zacharewicz, 2020), drugie zaś do potrzeby wprowadzenia treningów opartych na omawianym modelu wśród logopedów (Guzy, 2021). Rola elastyczności psychologicznej była już rozpoznawana w odniesieniu do wychowywania dzieci przez rodziców (Brassel i in., 2016, Moyer, Sandoz, 2015), nie jednak przez nauczycieli. Wskazywano za to na istotność kontekstualizmu funkcjonalnego do edukacji i rozwoju dzieci (Parker, Roumell, 2020)

i dorosłych (Parker, Roessger, 2020). Ten ostatni wątek może stanowić punkt wyjścia do rozpoznania omawianego tematu w odniesieniu do nauczycieli jako grupy uczącej innych i uczącej się. Być może warto bowiem rozszerzyć obszar badań nad edukacją, a w szczególności nad samokształceniem, w rozumieniu „działania w kontekście” wedle teorii ACT. Rozpoznawano także wartość teorii ram relacyjnych dla tego obszaru (Barnes – Holmes, Kavanagh, Murphy, 2015, Steward, Roche, O’Hara, Tarbox, 2013). Nadal jednak kontekstualna nauka o zachowaniu, w tym koncept elastyczności psychologicznej, chociaż wydają się być interesujące dla rozwoju zagadnień pedagogicznych, są słabo rozpoznane na polu edukacyjnym, zwłaszcza polskim. Ponadto warto zauważyć wartość omawianej koncepcji z punktu widzenia paradygmatów obecnych w naukach społecznych. Opisując punkt widzenia konstruktywisty na rzeczywistość klasy szkolnej Chorab (2017, s. 51) stwierdza, że „„Umiejętności radzenia sobie z informacją można tylko wykształcić poprzez zmaganie się z nią”. Proces nauki jest tu więc rozumiany jako samodzielne konstruowanie własnego zasobu wiedzy i informacji, a wszyscy uczestnicy działań edukacyjnych tworzą środowisko nauki. Wątek porównania zaś tego paradygmatu do behawioryzmu podjął Dylak (2020), który rozważał zarówno wspólne punkty obydwu tych podejść, jak i dzielące je różnice. W tym miejscu można powołać się na prace porównujące konstruktywizm do kontekstualizmu funkcjonalnego (Fox, 2006, Jonassen, 2006). Po wnikliwym rozpoznaniu wspomnianych zagadnień wydawać się może, że nie ma wypracowanego podejścia do tych trzech paradygmatów (behawioryzmu, konstruktywizmu i kontekstualizmu funkcjonalnego). Być może nigdy nie zostanie on wypracowany. Niemniej można poddać w rozwałę przydatność zwłaszcza ostatniego z przedstawionych podejść, które jest najmniej rozpoznane w literaturze pedagogicznej. Być może w zestawieniu z pozostałymi dwoma (oraz jeszcze innymi) paradygmatami stanie się ciekawym punktem rozwał o edukacji.

Zaobserwowana wysoka wartość wskaźnika satysfakcji z pracy koresponduje, jak już wspomniano z innymi doniesieniami z tego obszaru (Baka, 2016, Bańka, 2007, Jakimiuk, 2018, Korczyński, 2016, Strutyńska, 2022a, Zalewska, 2003). Być może istotnym okazałoby się poszerzenie dotychczasowej pracy badawczej o szersze rozpoznanie przyczyn deklarowanego wysokiego zadowolenia z wystąpieniem strajku nauczycieli w 2019 oraz doniesieniami o coraz częstszym odchodzeniu nauczycieli z zawodu (Michniuk, 2020). Jak bowiem można zauważyć z jednej strony deklarowany poziom satysfakcji w badaniach jest wysoki, a z drugiej strony

można odnaleźć narrację opisującą niską motywację wewnętrzną do rozwoju i zewnątrzsterowność oraz niezgodę na przemoc wobec uczniów obecną w szkole oraz mobbing wobec nauczycieli (Michniuk, 2020, Zalewska – Bujak, 2022).

Ostatnim wątkiem poruszonym w tym podrozdziale pracy niech stanie się zaobserwowana korelacja pomiędzy wszystkimi skalami prężności psychicznej, a elastycznością psychologiczną. Przykładowy sposób wyjaśnienia tego zjawiska został już dokonany w poprzednim podrozdziale. Tu jednak autorka chciała zaznaczyć, że szerszy rozwój badań nad zaobserwowaną zależnością oraz próba ponownej weryfikacji jej obecności na przykładzie innych prób badawczych może okazać się wartościowym krokiem dla poszerzenia wiedzy z zakresu funkcjonowania nauczycieli.

### 7.1.2 Rekomendacje dla praktyki

Wyniki uzyskane w niniejszej dysertacji można także odnieść do sfery praktycznej funkcjonowania nauczycieli, a także systemu edukacyjnego. W tej części niniejszej dysertacji przedstawione zostaną kolejne etapy tego procesu.

Jak już wspomiano wcześniej, większość badanych nauczycieli to osoby w średnim wieku. Podobne statystyki można zaobserwować w zestawieniach ogólnopolskich. Ponadto w odniesieniu do płci badanych osób dane zebrane w niniejszym badaniu oraz wskaźniki dla całego kraju są zbieżne (Serwis Samorządowy PA, 2024). Dla praktyki może to być ważne np. z punktu widzenia takiego projektowania szkoleń i sposobu ich propagowania, który będzie dostępny i dopasowany do charakterystyki tej grupy. Także system wspierania nauczycieli (np. poprzez rejonowe Poradnie Psychologiczno – Pedagogiczne) może dopasowywać swoje oddziaływania do charakterystyki tej grupy zawodowej. Kobieta w średnim wieku będzie bowiem statystycznie najczęstszą przedstawicielką osób pracujących w edukacji.

Opisywany już wcześniej brak obserwowanego związku pomiędzy stażem pracy oraz liczbą szkoleń, w jakich nauczyciele uczestniczą także może odnaleźć swoje miejsce we wskazaniach dla praktyki. Skoro bowiem szkolenia wspierają w swym założeniu dopasowywanie się nauczyciela do nowych i ciągle zmieniających się warunków pracy, a ich liczba, w jakiej uczestniczył dany nauczyciel powinna wzrastać wraz ze stażem jego pracy, to wydawać by się mogło, że oba te czynniki będą wspierać wzrost zasobów i satysfakcji osób

badanych. Teoretycznie bowiem większa wiedza o otaczającym świecie i szersze rozumienie rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej mogłyby wiązać się tak ze wzrostem kompetencji i czynników ochronnych ujmowanych w teorii rezyliencji, jak i z większą świadomością wartości i bardziej bogatym repertuarem dostępnych alternatywnych zachowań ujmowanych w świetle teorii elastyczności psychologicznej. Jak jednak zaznacza Zalewska – Bujak (2016) istnieje obszar funkcjonowania nauczycieli związany z utratą przez przedstawicieli tej grupy podmiotowości, niezależności i autonomii, ale także z brakiem krytycyzmu wobec zastanej rzeczywistości. Być może zatem zarówno doświadczenie w zawodzie, jak i kolejne szkolenia rzeczywiście nie stanowią przyczynku do rozwoju zasobów nauczycieli. I chociaż z jednej strony wymaga to prawdopodobnie poszerzonej analizy w procesie badawczym, to z drugiej strony gotowość nauczycieli do uczestnictwa w formach rozwoju nakierowanych na ich kompetencje społeczno – emocjonalne wskazana przez Baracz (2021) wydają się być zbieżne z poczynionymi obserwacjami i wskazywać nowe kierunki w opracowywaniu warsztatów, wykładów i innego rodzaju wydarzeń doksztalających. Podobne wnioski, chociaż wyprowadzone z innego punktu wyjściowego rozważań wskazuje Kwiatkowski (2016). Interesującym i przydatnym kierunkiem w ofercie szkoleń kierowanej do nauczycieli mogłyby być treningi akceptacji i zaangażowania (ACT) zwiększające elastyczność psychologiczną osób z tej grupy zawodowej. Stanowiłyby one także szansę na poznanie nowych technik i sposobów oddziaływań, a zarazem narzędzie przydatne w pracy z dziećmi i młodzieżą oraz wspierające ich własny rozwój zawodowy i osobisty.

Tego rodzaju rozważania można także odnieść do pracy Barabasz (2021). Autorka wskazuje bowiem na potrzebę poszerzania i rozwoju kompetencji nauczycieli jako jeden z kluczowych aspektów w procesie zmiany funkcjonowania systemu oświatowego. Zmiany narzucane bowiem odgórnie bez adekwatnego dopasowania do możliwości osób, których dotyczą mogą nie tylko nie przynieść pożądanej poprawy jakości pracy, ale także ją pogorszyć. W związku z tym temat emancypacji nauczycieli wydaje się być ściśle powiązany z proponowaną im treścią szkoleń oraz kompetencji dzięki nim rozwijanych. Wszystkie powyższe rozważania wydają się dzielić pewne rekomendacje i spostrzeżenia. Temat ten wydaje się zatem być istotny zwłaszcza na poziomie wdrażania wszelkich rekomendacji w obszarze rozwoju kompetencji miękkich wśród nauczycieli w życie.



Sposób uzyskiwania kolejnych stopni awansu zawodowego został już uprzednio omówiony w tej pracy, wraz z obserwowanymi na tym polu negatywnymi aspektami dotychczas obowiązującej procedury. Obecnie wchodząca w życie zmiana w tym obszarze nie wydaje się nieść ze sobą znaczących zmian w obrębie tych aspektów, które wydają się kluczowe. Nadal bowiem można spodziewać się, że uzyskiwanie kolejnych stopni awansu wiązać się będzie ze wzrostem motywacji zewnętrznej, kosztem wewnętrznej (Szpatowicz, 2018) oraz uczestnictwem w szkoleniach motywowanym chęcią wykazania się przed komisją, a nie rzeczywistymi potrzebami uczącej (się) osoby (Skawiński, 2021). Niezwykle interesujące wydaje się być w omawianej kwestii badanie przeprowadzone przez Kwiatkowskiego (2018a), który nie zaobserwował w procesie analizy istotnych różnic dotyczących poziomu kompetencji społeczno – emocjonalnych wśród nauczycieli o różnym stopniu awansu.

Pełnienie funkcji wychowawcy klasy często wiąże się z koniecznością posiadania kompetencji organizacyjnych ale także społeczno – emocjonalnych. By nie powielać już wcześniejszych treści, w tym miejscu istotnym wydaje się jedynie powtórzenie spostrzeżenia o konieczności wprowadzenia szerzej zakrojonych elementów rozwoju osobistego w proces kształcenia przyszłych nauczycieli, nie zaś jedynie pedagogów i psychologów.

Liczba nauczanych przez nauczycieli klas jest dosyć słabo rozpoznana tak w piśmiennictwie, jak i w zestawieniach statystycznych. Jest to więc przede wszystkim obszar, w którym istotnym wydaje się być poszerzenie obszaru kognitywnego. Z jednej strony bowiem Dunbar (Tamarit, Cuesta, Dunbar, Sánchez, 2018) wskazywał na wagę liczby osób, z którymi mamy do czynienia, a stopień ich znajomości i rodzaj relacji, jakie z nimi tworzymy. Z drugiej strony natomiast w praktyce można bez większego trudu zaobserwować, że charakter pracy nauczyciela będzie warunkował to, z iloma uczniami pracuje i jak szeroko zakrojony proces anonimizacji tu zachodzi. Analizując bowiem Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019r. w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych można odnotować, że przykładowo w klasie siódmej szkoły podstawowej w planie znajduje się pięć godzin języka polskiego, a chemii jedynie dwie. Można więc wywnioskować, że polonista pracuje z około trzema lub czterema klasami wypełniając swoje pensum godzinowe, podczas gdy nauczyciel chemii aż z dziewięcioma. Dla obydwu tych osób sposobność do zwiększonej znajomości poszczególnych uczniów będzie zatem różna. Jest to konstatacja, którą przypuszczalnie warto poddać dalszym rozważaniom oraz procesom badawczym, jednakowoż

w świetle niniejszego opracowania nie rozpoznano różnic w funkcjonowaniu nauczycieli pracujących z różną liczbą klas. Być może natomiast istotne wnioski praktyczne mogłyby pojawić się na kanwie innego rodzaju analiz.

Interesującym wydaje się być natomiast spostrzeżenie dotyczące różnic w wartościach wskaźników relacji rodzinnych i kompetencji osobistych w odniesieniu do liczby nauczanych przez nauczyciela przedmiotów. Być może bowiem dokładniejsze rozpoznanie tego obszaru w późniejszych opracowaniach przyniosłoby obserwacje istotne z punktu widzenia projektowania systemu oświaty. Ze względu jednak na brak dokładnych ustaleń i określenia kierunku przyczynowości w zaobserwowanych relacjach kwestia ta pozostać musi obecnie jedynie na poziomie rozważań teoretycznych.

Obszar rezyliencji nauczycieli to, jak już zauważono, temat poddawany wciąż nowym rozważaniom w literaturze. Równocześnie jednak tak obszerny, że prace nad zrozumieniem tego zjawiska będą prawdopodobnie trwały jeszcze przez kolejne lata. Warto jednak zwrócić uwagę na założenia tego modelu, które znajdują swoje miejsce w praktyce. Jeśli bowiem usunięcie czynników ryzyka dla dobrostanu nauczyciela jest w niewykonalne w rzeczywistości szkolnej, to wspieranie dostępu do zasobów i budowanie także środowiskowych mechanizmów prężności może okazać się niezwykle przydatne w przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu wśród przedstawicieli omawianej grupy (Polat, İskender, 2018, deVera Garcia, Gambarte, 2019), odczuwaniu stresu (Glanowska, 2020), pojawianiu się sygnałów wypalenia zawodowego (Załęska, 2020), chęcią odejścia z pracy (Arnup, Bowles, 2016) oraz zmniejszeniu doświadczanego zmęczenia (Strutyńska, 2022b). Ponadto rezyliencja skorelowana jest dodatkowo z budowaniem pozytywnych relacji w miejscu pracy (Gu, 2014, Gu, Day, 2013), refleksyjnością i umiejętnością rozwiązywania problemów (Gu, Day, 2013), lepszym radzeniem sobie ze stresem oraz unikaniem sytuacji, które go wywołują (Richards, Levesque – Bristol, Templin, Graber, 2016), zaangażowaniem (Polat, İskender 2018). Jednak pamiętać należy, że prężność psychiczna kształtowana jest przez obecność adekwatnego wsparcia (Gu, Day, 2013). Te obserwacje uwypuklają wartość wspierania rozwiązania na poziomie systemowym, organizacyjnym oraz kształcenia osób odpowiedzialnych za zarządzanie placówką nastawionych na kształtowanie się rezyliencyjnej szkoły i nauczycieli.

Satysfakcja z pracy wśród nauczycieli wydaje się być tematem szeroko rozpoznawanym w dostępnych opracowaniach, chociaż wciąż jeszcze niewyczerpanym. Poza bowiem

technikami takimi jak sposób operacjonalizacji tej zmiennej oraz wykorzystanym repertuarem narzędzi pomiarowych ważne wydaje się sprecyzowanie, co stanowi o wartościach, jakie obserwuje się wśród członków badanej grupy zawodowej. Wydawać się może bowiem niespójnością, iż zbiór osób, które w 2019r. przystąpiły do strajku równocześnie tracąc swoje wynagrodzenie wykazywał zarazem tak wysoki poziom satysfakcji, jaki można zaobserwować w niniejszym opracowaniu oraz we wcześniejszych pracach (Baka, 2016, Bańka, 2007, Jakimiuk, 2018,, Korczyński, 2016, Strutyńska, 2022a, Zalewska, 2003). Jak wskazuje Durlak (2018) największy wpływ na poziom satysfakcji z pracy w badanej grupie przejawia posiadanie kompetencji komunikacyjnych, psychologiczno – pedagogicznych, a dopiero na trzecim miejscu merytorycznych. Obszary, które szczególnie przyczyniają się do wzrostu omawianego czynnika, to według wspomnianej autorki możliwość obserwacji i wpływu na rozwój ucznia oraz kontakt z dziećmi i praca wspólnie z nimi. Nie są to zagadnienia związane z postulatami strajkujących. Możliwe, że właśnie ta różnica wyjaśnia pozorną sprzeczność wspomnianą na początku tego akapitu. Strutyńska (2022a) wskazuje także na autonomię i samodzielność w pracy jako składniki zadowolenia. Jakimiuk (2018) natomiast zwraca uwagę na ważne powiązaniu obszaru relacji oraz kompetencji osobistych w omawianym zagadnieniu. Wydaje się, że przytoczone obserwacje wraz z wcześniej przytaczanymi ustaleniami Zalewskiej – Bujak (2016) tworzą dość spójny obraz, z którego wynika, iż dla dobrostanu nauczycieli niezwykle istotnymi czynnikami stają się te związane z ich niezależnością i możliwością organizowania swojej pracy z ograniczoną ingerencją zewnętrzną. Ta sama autorka w opracowaniu z 2022r. wskazuje jednak na nieco odmienną perspektywę kobiet pracujących w obszarze edukacji, które jako źródło swej satysfakcji wskazują sukcesy uczniowskie podczas udziału w olimpiadach i konkursach. Zarazem odnotowuje niski poziom zadowolenia związany z obserwowanym pozytywnym radzeniem sobie z doświadczanymi przez wychowanków trudnościami. Można więc zauważyć, że obszar satysfakcji z pracy wśród nauczycieli jest powiązany z kulturą i klimatem placówki (Nowosad, 2018). Z tych obserwacji wyłania się potrzeba takiej organizacji pracy szkół, która sprzyjać będzie niezależności nauczycieli i zwróceniu uwagi na aspekt rywalizacji w obszarze uzyskiwanych przez uczniów ocen.

Powyższe uwagi zdają się tworzyć spójny obraz z teorią elastyczności psychologicznej. Jak wskazano już we wcześniejszych częściach niniejszego opracowania, obszar ten jest słabo zbadany w środowisku nauczycielskim. Jednak zgodna z omawianym konstruktem zdrowia

możliwość wyboru zachowań korespondujących z wartościami przyświecającymi osobie oraz celami, które z nich się wywodzą pomimo różnego rodzaju doświadczeń (także nieprzyjemnych), które temu towarzyszą (Baran, Hyla, Kleszcz, 2019). Aby wybór ten był jednak możliwy, jednostka potrzebuje mieć jednak zachowane minimum swobody od zewnętrznych ucisków. Wedle bowiem założeń funkcjonalnego kontekstualizmu prawdą dla osoby jest to działanie, które przybliża ją do tego, co dla niej ważne. Równocześnie jednak omawiana koncepcja dostrzega fakt, iż człowiek nieustannie funkcjonuje w jakiegoś rodzaju kontekście, który m. in. wpływa na to, co aktualnie jest dla niego dostępne, możliwe i prawdziwe (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013). To, co historyczne i co aktualne w szkole oraz szerzej w systemie oświaty tworzy więc swego rodzaju tło dla zrozumienia sytuacji nauczycielskiej, a to co historyczne i aktualne w doświadczeniu nauczyciela jako jednostki wpływa na sposób jego rozumowania. Jest to bezpośrednio powiązane z koncepcją teorii ram relacyjnych. Być może więc rozważania, wedle których nauczyciel znajduje się w potrzasku ideologicznym, na który wskazują Śliwerski (2006), Lewartowska – Zychowicz (2014a, 2014b) oraz Stańczyk (2012) można także odnieść do poziomu, na jakim nauczyciele sami posiadają wiedzę o przyświecających im wartościach, sposobach dążenia do nich w istniejących warunkach.

Innym ważnym aspektem dla praktyki wydaje się być (nie) obecność teorii elastyczności psychologicznej w obszarze badań nad przestrzenią edukacji, zwłaszcza polskiej. Chociaż istnieją doniesienia (Ruiz, Perete, 2015) o wartości stosowania interwencji opartych o protokół ACT w pracy nad redukcją napadów złości u małych dzieci, obszar ten bowiem nadal jest mało zbadany. Można natomiast zauważyć, że istnieją już dostępne gotowe materiały do pracy z dzieckiem wedle koncepcji ACT (np. „Ster na ACT. Zestaw kart pomagający rozwijać elastyczność psychologiczną” dostępny na stronie [www.edukacyjna.pl](http://www.edukacyjna.pl)). Szersze wprowadzenie tematyki elastyczności psychologicznej w skład oferty rozwoju nauczycieli wydaje się być więc zasadne zarówno z poziomu zachowania przez nich dobrostanu oraz wspierania rezyliencji (co zostało omówione w części poświęconej analizie wyników własnych w odniesieniu do dotychczasowych ustaleń naukowych) jak i obszaru stosowanych przez nich w kontakcie z uczniami ćwiczeń.

## 7.2 Ograniczenia przeprowadzonych badań

Poczynione obserwacje nie są wolne od ograniczeń, które należy brać pod uwagę podczas analizy całości dokonanych tu spostrzeżeń. Po pierwsze bowiem próba badawcza pochodziła jedynie z jednej gminy w Polsce i nie można odnosić bezkrytycznie otrzymanych tu wyników do całej grupy zawodowej w Polsce. Jest to obszar usytuowany dość blisko dużego miasta, jakim jest Poznań. Chociaż w jego skład wchodzi także wieś, to ich charakter może różnić się od takich, które nie posiadają dobrej komunikacji z metropolią. Warto także zauważyć, że nie wszystkie szkoły wzięły udział w badaniu. Niemniej jednak bliska odległość Poznania może rzutować na funkcjonowanie społeczne mieszkańców gminy oraz na samych nauczycieli. Łatwiejszy jest tu bowiem dostęp do ośrodków edukacji wyższej, co zwiększa możliwość uczestnictwa w różnego rodzaju formach doskonalenia zawodowego. Stosunkowa bliskość innych szkół umożliwia także łatwiejszą zmianę miejsca pracy nauczycielom i nauki uczniom. Ponadto zbiór respondentów był ograniczony, a kategorie kobiet i mężczyzn bardzo mocno odbiegały od siebie liczebnością, co jest zbieżne ze statystykami dotyczącymi całej populacji nauczycieli w Polsce. Taki stan rzeczy rzutuje jednak na rzetelność otrzymanych wyników, które należy interpretować dochowując należytej rozwagi. Ilościowy charakter badań także ogranicza rodzaj obserwacji, jakich można było dokonać, w związku z czym być może szersze rozpoznanie omawianej tematyki przy użyciu odmiennych strategii badawczych pozwoliłoby na uszczegółowienie dokonanych obserwacji i lepsze zrozumienia kwestii poruszanych w niniejszej pracy.

Istotnym wydaje się być także aspekt obszarów badawczych przenikających się w niniejszym opracowaniu. Nie można bowiem zapominać, że ich dobór zawsze podlega subiektywizmowi każdego badacza i każdej badaczki. Opracowania, do których odwoływano się w poprzednich rozdziałach nie wyczerpują zbioru wszystkich możliwych porównań i sposobów odnoszenia się do rozpoznawanej tematyki, podobnie jak wyizolowane aspekty omawianych koncepcji.

## ZAKOŃCZENIE

Szkoła jako obszar rozwoju, edukacji, socjalizacji oraz przygotowania do życia w zmieniającym się społeczeństwie (Skupień w: Mazurkiewicz, 2012) pełni niezwykle istotną rolę w rozwoju społeczeństwa, przekazywaniu dorobku kulturowego i kształtowaniu kolejnych pokoleń. Znaczenie tych obszarów doceniano już u zarania cywilizacji (Cieszyńska, 2008, Cirotteau, Kerner, Pincas, 2023). Pojawienie się instytucji szkoły przypisuje się jednak dopiero kulturze antyku i to od tego momentu w dziejach, można mówić o nauczycielstwie jako zawodzie (Mazur, 2015). Już bowiem starożytni Grecy i Rzymianie dostrzegli wartość jaką niesie ze sobą posiadanie wiedzy o świecie ludzi oraz otaczającej ich rzeczywistości, zdolność do pisania, czytania, rachowania, a także umiejętność wysławiania się i argumentowania swych poglądów (Marrou, 1969). Na przestrzeni dziejów kontekst zawodu nauczyciela i formy jego wykonywania ulegały różnego rodzaju zmianom powiązanim tak z przemianami społecznymi, jak i ustrojowymi, a zarówno uwarunkowani apolityczne, jak i religijne odcisnęły na nim swoje piętno (Marrou, 1969, Mazur, 2015, Leppert, 2009). Nadal jednak to szkoła jest drugim po domu miejscem socjalizacji i rozwoju (Szewczuk, 2014), co wydaje się niezwykle istotne z punktu widzenia potrzeb naszego gatunku. Stawanie się częścią społeczeństwa oraz silnie rozbudowane dążenia do rozwoju sieci powiązań międzyludzkich są być może jednymi z najważniejszych cech homo sapiens, które umożliwiły nam dokonywanie tak szerokich zmian w środowisku życia (Brensing, 2021). Innymi przykładami niezwykle istotnych funkcji szkoły są ponadto: przeciwdziałanie krzywdzeniu dzieci (Jarosz, 1999), wspomaganie rozwoju kompetencji w obszarze nowych technologii (Huk, 2007) czy też dbałość o prawidłowy rozwój fizyczny uczniów (Skorupka, Asienkiewicz, 2014).

Współczesne szkolnictwo mierzy się z nieustannymi zmianami ogarniającymi całe społeczeństwo (Pankowska, 2013), a osoby pracujące w strukturach edukacji potrzebują rozwijać różnego rodzaju strategie na poradzenie sobie z ich występowaniem i dopasowanie swojego funkcjonowania do ciągle nowej rzeczywistości (Szplit, 2021, Barabasz, 2021). W związku z tymi ustaleniami pedeutologia, jako dziedzina pedagogiki zajmująca się uwarunkowaniami pracy nauczycielskiej jawi się jako niezwykle istotny obszar działań

naukowych. Poszerzanie stanu nauki w odniesieniu do wiedzy posiadanej przez nauczycieli, ich kompetencji, potrzeb, wartości i kompetencji społeczno – emocjonalnych ma swoje głębokie umocowanie w uznaniu ich wkładu w rozwój społeczeństwa (Kutrowska, 2008, Ziółkowski, 2016). Powinności osób wykonujących ten zawód oraz krzewione przez nie wartości podlegają nieustannym analizom podobnie, jak środowiskowe uwarunkowania oraz obciążenia wynikające z ich pracy. Są to obszary wiedzy uzupełniające szeroko rozumiany obraz tego, czym jest i z czym wiąże się praca nauczyciela (Garbacik, 2018, Kutrowska, 2008, Pyżalski, 2010, Woźniak – Krakowian, 2013, Ziółkowski, 2016). Ponadto badacze pracujący w omawianym obszarze wskazują na zwiększone ryzyko wypalenia zawodowego wśród przedstawicieli tego zawodu (Kocór, 2019, Woźniak – Krakowian, 2013, Wróbel, 2013).

Jak wykazano we wcześniejszych częściach niniejszego opracowania, pozbawienie pracy nauczyciela obecności stresorów wydaje się niemożliwe. Każde niemal rozwiązanie i wszelkie sytuacje, z którymi mają styczność przedstawiciele omawianego zawodu mają bowiem swoje strony pozytywne i negatywne. W świetle tych rozważań w pracy nad zagadnieniami ujętymi w niniejszej dysertacji postanowiono zwrócić się w myśleniu nad funkcjonowaniem nauczyciela w szkole do modelu salutogenetycznego (Kumpfer, 2002, Masten, 2001). Odwoływanie się do zasobów było obecne już w pracach Seligmana. Taki sposób ujmowania dobrostanu wydaje się być szczególnie istotny w środowisku szkolnym. Jak bowiem wskazują dostępne opracowania dla dobrego funkcjonowania znaczące wydają się być adekwatne poczucie własnej wartości, poczucie skuteczności, optymizm oraz wewnętrznie osadzone poczucie kontroli (Borzucka – Sitkiewicz, 2018). Co jednak istotne, niepomijalną rolę dla zachowania zdrowia i przebiegu procesów radzenia sobie pełnią metazasoby jednostki, jako zarządzające i sterujące wykorzystaniem dostępnych zasobów niższego rzędu (Borzucka – Sitkiewicz, 2018). Na gruncie modelu salutogenetycznego oraz związanego z nim szerokiego rozumienia zdrowia i choroby powstały koncepcje rezyliencji oraz elastyczności psychologicznej.

Szkoła jako miejsce pracy jawić się może jako obszar kształtowania się przyszłych pokoleń, a zarazem odpowiedzialności, wielorakich oczekiwań, samorozwoju i spełniania potrzeb tak materialnych, pseudo – materialnych, duchowo - psychicznych, jak i w wymiarze transcendentnym (Czarnocka, 2017, Kwieciński, 2021, Leppert, 2020, Szewczuk, 2014, Szpatowicz, 2018,). Równocześnie można analizować ją pod kątem wyzwań stojących przed

nauczycielami, różnego rodzaju obciążeń i szans na wzmacnianie własnych zasobów (Baracz, 2021, Piorunek, Werner, 2017, Pyżalski, 2010). Ponadto bywa miejscem sporów ideologicznych, ścierania się wartości i światopoglądów oraz nieustannego dostosowywania się do zmieniającego się świata (Szplit, 2021).

Dobrostan nauczycieli często w literaturze bywa przedstawiany, jako narażony na oddziaływanie stresorów, a praca w opisywanym zawodzie jako nieustanne próby zmierzenia się z czynnikami obciążającymi (Garbacik, 2018, Grzegorzewska, 2006, Marten, 2007, Poraj, 2009a i 2009b, Pyżalski, 2010). Przedstawiciele tej grupy zawodowej są także według niektórych badaczy bardziej narażeni na doświadczenie syndromu wypalenia zawodowego (Kocór, 2019, Mazur – Mitrowska, Dziwańska, 2019, Woźniak - Krakowian, 2013, Wróbel, 2013,).

Obszar rezyliencji nauczycieli jest tematyką o wielu odsłonach, a jego analiza dokonywana była z różnych punktów widzenia. W dużej mierze może wiązać się to z trudnościami w jednoznacznym określeniu tego, czym jest rezyliencja. Brak możliwości ścisłej operacjonalizacji tej zmiennej oraz bardzo duże rozbieżności w określeniu tego, czym jest badany konstrukt wywołują kontrowersje w świecie nauki (McCubbin, 2001, Pooley, Cohen, 2010). Jednocześnie obserwowane zależności wykazują przynajmniej częściową zbieżność z konstruktem teoretycznym w przypadku niniejszej dysertacji. Okazuje się bowiem, że dobrze zoperacjonalizowana zmienna unikania doświadczenia/ elastyczności psychologicznej koreluje zarówno z wartością czynnika ogólnego prężności, jaki z kompetencjami osobistymi badanych osób. Pokrywa się to z takim ujęciem prężności, jaki przedstawiają w swoim opracowaniu Cechowski, Chodkiewicz i Gąsior (2016) w swoim opisie modelu stanowiącego teoretyczną podstawę kwestionariusza KOP – 26.

Elastyczność psychologiczna jest najściślej ze wszystkich ujętych tu zmiennych psychologicznych opisana w badaniach z obszaru edukacji. Koreluje ona natomiast, jak już wspomniano z poziomem prężności, a niektórzy badacze uznają ją za kluczową dla tego konstrukt (Chong i in., 2023). Elastyczność psychologiczna posiada przy tym dobrze opracowaną podstawę z zakresu filozofii nauki. Posiada także odniesienia opisujące związek mowy z myśleniem. Ponieważ zaś wywodzi się z behawioryzmu wszelkie ustalenia weryfikowane są w miarę możliwości w procesie badań empirycznych (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013, Harris, 2019). Ponadto konstrukt ten posiada opisane zasady aplikacji w praktyce, a ze



względu na swój monistyczny charakter może odnosić się zarówno do obszaru terapeutycznego, jak i coachingu (Hill, Olivier, 2018). Kolejni badacze w swoich pracach dość jednoznacznie zdają się potwierdzać pozytywny związek elastyczności psychologicznej z posiadanymi kompetencjami społeczno – emocjonalnymi oraz samoskutecznością (Cobos – Sánchez, Flujas – Contreras, Becerra, 2022, Farahani i in., 2023, Rizzo, Schwartz, 2021). Wszystkie te ustalenia mogą sugerować, że uwzględnienie w edukacji i szkoleniach dla nauczycieli właśnie tego elementu może okazać się sprzyjające zarówno zachowaniu przez nich zdrowia, jaki rozwojowi dobrostanu. Ponadto jako bardziej ograniczony, a zarazem lepiej zoperacjonalizowany czynnik elastyczność psychologiczna może być dużo łatwiejsza do wdrożenia jako jedna z propozycji wspierających rozwój, niż rezyliencja. Aby jednak można było wyciągać tak daleko idące wnioski, warto byłoby rozpoznać szerzej znaczenie tej zmiennej dla nauczycieli, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji polskiej.

Podsumowując niniejszą dysertację warto zaznaczyć, że chociaż działania badaczy na rzecz poszerzenia wiedzy i zrozumienia dla funkcjonowania nauczycieli oraz uwarunkowań na to rzutujących od lat są niestrudzone i niezwykle obszerne, ten obszar badawczy wydaje się stawiać ciągle nowe wyzwania kolejnym pokoleniom akademików. Równocześnie jego znaczenie dla praktyki jest niezaprzeczalne. Chociaż więc spostrzeżenia autorki zawarte w tym opracowaniu stanowią jedynie ziarnko piasku w całym obszarze dociekań pedagogicznych być może przyczynią się do rozwijania tej istotnej dla całego społeczeństwa przestrzeni dociekań.

## BIBLIOGRAFIA

1. Alexander, D. E. (2013). Resilience and disaster risk reduction: an etymological journey. *Natural hazards and earth system sciences*, 13(11), 2707-2716. <https://doi.org/10.5194/nhess-13-2707-2013>
2. Alexander, S. (2012). *Resilience through Simplification: Revisiting Tainter's Theory of Collapse*. Simplicity Institute Report 12h. <https://ssrn.com/abstract=2095648>
3. Anczewska, M., Świtaj, P., Roszczyńska, J. (2005). Wypalenie Zawodowe. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 14(2), 67 – 77.
4. Arnup, J., Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229-244. <https://doi.org/10.1177/0004944116667620>
5. Aydin, Y., Karaman, H. B. (2021). The relationship between mindfulness and psychological wellbeing of school counselors: Mediating effect of work-related psychological flexibility. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(4), 101-112. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.741469>
6. Aydoğdu, F., Demir, M., Demir, B. (2023). Öğretmenlerde Yaşam Doyumunun Bir Yordayıcısı: Psikolojik Esneklik. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 78 – 95.
7. Azarkerdar, F., Pourehsan, S., Towhidi, A. (2022). The Mediating Role of Resilience in the Relationship between Personality Traits with Job Satisfaction in teachers. *Educational Psychology*, 18(65), 183-201. <https://doi.org/10.22054/jep.2022.63789.3482>.
8. Baka, Ł. (2016). Zasoby w pracy, a zadowolenie z pracy nauczycieli. Pośrednicząca rola zaangażowania. *Kultura i Edukacja*, 1(111), 230-244. <https://doi.org/10.15804/kie.2016.01.13>
9. Baka, Ł., Derbis, R. (2013). Związek wymagań w pracy z wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w pracę: Pośrednicząca rola konfliktu praca-rodzina i wzoru zachowania A. *Czasopismo Psychologiczne*, 19(2), 191-204. <https://doi.org/10.14691/CPPJ.19.2.191>
10. Bandura, A. (2003). *Social cognitive theory for personal and social change by enabling media*. W: A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers, M. Sabido (red.), *Entertainment-education and social change* (s. 97-118). Routledge.

10. Bańka, A. (2007). Psychologia organizacji. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
11. Barabasz, G. (2021). Umiejętności społeczno-emocjonalne w uczeniu się jako procesie poznawania siebie i świata. *Studia Edukacyjne*, 62, 279-294.
12. Baracz, A. (2021). Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji. Z doświadczeń Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 9, 103 – 129. <https://doi.org/10.15584/kpe.2021.9.5>
13. Baran, L., Hyla, M., Kleszcz, B. (2019). *Elastyczność psychologiczna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
14. Barnes-Holmes, Y., Kavanagh, D., Murphy, C. (2015). Relational frame theory: Implications for education and developmental disabilities. W: R. D. Zettle, S. C. Hayes, D. Barnes – Holmes, A. Biglan (red.), *The Wiley handbook of contextual behavioral science* 227-253. Wiley Blackwell.
15. Bartosiewicz, A., Łuszczki, E., Zaręba, L., Kuchciak, M., Bobula, G., Dereń, K., Król, P. (2022). Assessment of job satisfaction, self-efficacy, and the level of professional burnout of primary and secondary school teachers in Poland during the COVID-19 pandemic. *PeerJ*, 10, 1 - 19. <https://doi.org/10.7717/peerj.13349>
16. Bartosiewicz, A., Strzelecki, D. (2019). “Third wave” cognitive-behavioural therapy for eating disorders. *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 19(2), 204 - 209. <https://doi.org/10.15557/PIPK.2019.0020>
17. Baum, W. M. (2011). Behaviorism, private events, and the molar view of behavior. *The Behavior Analyst*, 34(2), 185-200.
18. Bąbel, P., Bajcar, E., Ziółkowska, A. M. (2013). Nabywanie reakcji emocjonalnych: rekonstrukcja i rewizja eksperymentu z udziałem Małego Alberta. *Psychologia Rozwojowa*, 18(3), 9 - 19. doi:10.4467/20843879PR.13.013.1467
19. Bem, S. L. (1981). *Bem sex role inventory: Professional manual*. Consulting Psychologists Press

20. Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational leadership*, 51(3), 44-48.
21. Benton, T., Craib, I. (2003). *Filozofia nauk społecznych: od pozytywizmu do postmodernizmu*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
22. Beszczyńska, B. (2007). Molekularne podstawy zaburzeń psychicznych wywołanych stresem Molecular basis of stress-evoked psychiatric disturbances. *Postępy Higieny i Medycyny Doświadczalnej*, 61, 690-701.
23. Bieszczad, B. (2013). *Pedagogika i język*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
24. Biglan, A., Layton, G. L., Jones, L. B., Hankins, M., Rusby, J. C. (2013). The value of workshop on psychological flexibility for early childhood special Staff. *Topics in Early Childhood Special Education*. 32(4), 196-210. <https://doi.org/10.1177/0271121411425191>
25. Block, J., Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 349. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
26. Błasiak, A., Dybowska, E. (2021) Wzmacnianie rezyliencji w rodzinie–współczesną potrzebą. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(4), 59-72.
27. Błaszczuk, M. (2022). Fenomenologia i psychologia lęku. *Polskie Forum Psychologiczne*, 27(1), 101-115. <https://doi.org/10.34767/PFP.2022.01.06>
28. Bochniarz, A. (2018). Poczucie koherencji przyszłych nauczycieli. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 9(2), 253-258.
29. Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior therapy*, 42(4), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>
30. Bookchin, M. (2000). *Thoughts on Libertarian Municipalism*. <https://social-ecology.org/1999/08/thoughts-on-libertarian-municipalism/>
31. Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna wieku rozwojowego*, 12(2 Pt 1), 587-597.
32. Borzucka-Sitkiewicz, K. (2018). Promocja zasobów niezbędnych do utrzymania dobrostanu psychicznego. *Chowanna*, 51(2), 141-159.

33. Botnicki, S. (2009, 9 listopada). *Próba charakterystyki edukacji anarchistycznej*. [https://cia.media.pl/proba\\_charakterystyki\\_edukacji\\_anarchistycznej](https://cia.media.pl/proba_charakterystyki_edukacji_anarchistycznej)
34. Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8(01), 131-159.
35. Bowling, N. A., Wagner, S. H., Beehr, T. A. (2018). The facet satisfaction scale: An effective affective measure of job satisfaction facets. *Journal of Business and Psychology*, 33, 383-403.
36. Brassell, A. A., Rosenberg, E., Parent, J., Rough, J. N., Fondacaro, K., Seehuus, M. (2016). Parent's psychological flexibility: Associations with parenting and child psychosocial well-being. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.03.001>
37. Bremer, J. (2013). Pojęcie " bólu" zdobyłeś wraz z językiem. *Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria R. 22*, 2(86), 401-416. <https://doi.org/10.2478/pfns-2013-0027>
38. Brensing, K. (2021). *Misterium życia zwierząt*. Amber.
39. Bricker, J., Tollison, S. (2011). Comparison of motivational interviewing with acceptance and commitment therapy: a conceptual and clinical review. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 39(5), 541-559. <https://doi.org/10.1017/S1352465810000901>
40. Brief, A. P., Roberson, L. (1989). Job attitude organization: An exploratory study 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 19(9), 717-727. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1989.tb01254.x>
41. Brodsky, A. E., Cattaneo, L. B. (2013). A transconceptual model of empowerment and resilience: Divergence, convergence and interactions in kindred community concepts. *American journal of community psychology*, 52, 333-346.
42. Brotheridge, C. M., Grandey, A. A. (2002). Emotional labour and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of vocational behavior*, 60(1), 17-39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
43. Brouskeli, V., Kaltsi, V., Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.

44. Bryan, C. J., Ray-Sannerud, B., Heron, E. A. (2015). Psychological flexibility as a dimension of resilience for posttraumatic stress, depression, and risk for suicidal ideation among Air Force personnel. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(4), 263-268. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2015.10.002>
45. Budajczak, M. (2021). Edukacja domowa wobec pierwszych „fal” plagi XXI wieku. *Studia z Teorii Wychowania, Tom 12*, 3(36), 23-34.
46. Budzińska, K., Jabłoński, R., Miszke, T., Raciniewska, M., Rybicka, K., Wiktor, M., Zielińska, H., Żochowska A. (2021). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*. Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku.
47. Bugaj, J., Witek, A. (2022). Rezyliencja jako element modelu kompetencji menedżera do zarządzania kryzysem. *Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów*, 184, 9-19.
48. Całek, G. (2022). Kalendarium edukacji zdalnej–co wynika z ministerialnych rozporządzeń. *Youth in Central and Eastern Europe*, 9(13), 75-83. <https://doi.org/10.24917/ycee.9613>
49. Chase, J. A., Houmanfar, R., Hayes, S. C., Ward, T. A., Vilardaga, J. P., Follette, V. (2013). Values are not just goals: Online ACT-based values training adds to goal setting in improving undergraduate college student performance. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 2(3-4), 79-84. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2013.08.002>
50. Cechowski, W., Chodkiewicz, J., Gąsior, K. (2016). Kwestionariusz Oceny Prężności (KOP- 26): Konstrukcja i właściwości psychometryczne narzędzia. *Polskie Forum Psychologiczne*, 21(1), 76-92.
51. Charney, D. S. (2003). Neuroanatomical circuits modulating fear and anxiety behaviors. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 108(417), 38-50. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.108.s417.3.x>
52. Charney, D. S. (2004). Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: implications for successful adaptation to extreme stress. *American journal of Psychiatry*, 161(2), 195-216. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.2.195>
53. Chełkowska-Zacharewicz, M. (2020) Model elastyczności psychologicznej w służbie muzykom–wprowadzenie. *Konteksty kształcenia muzycznego, tom 7*, 1(11), 43 – 56.

54. Chmura-Rutkowska, I., Duda, M., Mazurek, M., Sołtysiak-Łuczak, A. (red.) (2016). *Gender w podręcznikach Projekt badawczy. Raport TOM I*. Fundacja Feminoteka.
55. Chong, Y. Y., Frey, E., Chien, W. T., Cheng, H. Y., & Gloster, A. T. (2023). The role of psychological flexibility in the relationships between burnout, job satisfaction, and mental health among nurses in combatting COVID-19: A two-region survey. *Journal of Nursing Scholarship*, 55(5), 1068-1081. <https://doi.org/10.1111/jnu.12874>
56. Chorab, G. (2017). Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym. *Szkoła-Zawód-Praca*, 13(14), 45-54
57. Chrzanowska, I., Jachimczak, B. (2019). Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej—uczeń cudzoziemski. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 21, 87-102. <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.21.05>
58. Ciarrochi, J., Bailey, A., Harris, R. (2019). *Pożegnaj wagę: jak wykorzystać techniki ACT w odchudzaniu i utrzymaniu wymarzonej sylwetki*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
59. Cierpiątkowska, L., Grzegorzewska, I. (2016). *Dzieci alkoholików w perspektywie rozwojowej i klinicznej*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
60. Cieszyńska, J. (2008). Na początku było słowo. *Studia Historicolitteraria*, 8(58), 189-196.
61. Cirotteau, T., Kerner, J., Pincas, E. (2023). *Lady sapiens. Prawdziwa prehistoria kobiet*. Znak Koncept.
62. Ciupińska, B. (2022). Uczniowie uchodźcy wojenni z Ukrainy w polskim systemie edukacji w percepcji nauczycieli. *HUMANITAS Pedagogika i Psychologia*, 1(25), 155-169. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.0789>
63. Cobos-Sánchez, L., Flujas-Contreras, J. M., Becerra, I. G. (2022). Relation between psychological flexibility, emotional intelligence and emotion regulation in adolescence. *Current psychology*, 41(8), 5434-5443.
64. Conte, H. R., Ratto, R., Karasu, T. B. (1996). The Psychological Mindedness Scale: Factor structure and relationship to outcome of psychotherapy. *The Journal of psychotherapy practice and research*, 5(3), 250-259.
65. Cooper C. L., Rout U., Faragher B. (1989), Mental health, job satisfaction, and job stress

- among general practitioners. W: C. L. Cooper (red.), *Managerial, Occupational and Organisational Stress Research* (s.193-197). Routledge.
66. Costea-Bărluțiu, C., Ivan, M., Roșan, A. (2023). Work values and job satisfaction of practitioners working with persons with disabilities: the role of psychological flexibility. *Review of Psychopedagogy*, 12, 69 – 80.
  67. Crum, A. J., Akinola, M., Martin, A., Fath, S. (2017). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress. *Anxiety, stress, & coping*, 30(4), 379-395. <https://doi.org/10.1080/10615806.2016.1275585>
  68. Cunha, O., Pereira, B., Sousa, M., Rodrigues, A. C. (2024). Cognitive behavioural “third wave” therapies in the treatment of justice-involved individuals: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101923>
  69. Czarnocka, M. (2017). O krytyce nauki. *Filozofia i Nauka. Studia filozoficzne i interdyscyplinarne. Tom 5*, 197-215.
  70. Daks, J. S., Peltz, J. S., Rogge, R. D. (2020). Psychological flexibility and inflexibility as sources of resiliency and risk during a pandemic: Modeling the cascade of COVID-19 stress on family systems with a contextual behavioral science lens. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.08.003>
  71. Dawis, R. V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. W: S. D. Brown, R. W. Lent (red.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and research to Work* (s.3-23), John Wiley & Sons, Inc.
  72. Dewe, P. J., O’Driscoll, M. P., Cooper, C. L. (2012). Theories of psychological stress at work. *Handbook of occupational health and wellness*, 19, 23-38.
  73. Dillon, D. G., Holmes, A. J., Birk, J. L., Brooks, N., Lyons-Ruth, K., Pizzagalli, D. A. (2009). Childhood adversity is associated with left basal ganglia dysfunction during reward anticipation in adulthood. *Biological psychiatry*, 66(3), 206-213. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.02.019>
  74. Doliński, D. (2006). Mechanizmy wzbudzania emocji. W: Strelau, J. (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom3. Psychologia ogólna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



75. Dozois, D. J. A., Dobson, K. S., Rnic, K. (2019). Historical and philosophical bases of the cognitive – behavioral therapies. W: K. S. Dobson, D. J. A. Dozois (red.), *Handbook of Cognitive – Behavioral Therapies. Fourth Edition* (s. 3-31), The Guilford Press.
76. Dramanu, B. Y., Milledzi, E. Y., Asamani, L. (2020). Psychological Safety and Work Engagement of Senior High School Teachers: Moderating Role of Psychological Flexibility. *European Journal of Educational Sciences*, 7(3), 17-35.
77. Drozdowicz, Z., Melosik, Z., Sztajer, S. (red.). (2009). *O racjonalności w nauce iw życiu społecznym*. Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
78. Dróżka, W. M. (2021). Biograficzno-pokoleniowe rysy w narracjach nauczycieli na tle przemian w minionym trzydziestoleciu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 260(2), 16-38.
79. Drummond, J., Kysela, G. M., McDonald, L., Query, B. (2002). The family adaptation model: examination of dimensions and relations. *Canadian Journal of Nursing Research Archive*, 34(1), 29-46.
80. Drzeżdżon, W. (2011). Pedagogiczne uwarunkowania autorytetu nauczyciela-wychowawcy. *Język-Szkola-Religia*, 6(brak), 113-124.
81. Dumulescu, D., Opre, A., Ramona, B. (2015). "Is your career meaningful?" Exploring career calling on a Romanian students sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 553-558. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.103>
82. Dunham, R. B., Herman, J. B. (1975). Development of a female Faces Scale for measuring job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 60(5), 629-631. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.60.5.629>
83. Durlak, D. (2018). Satysfakcja z (zawodu) nauczyciela—korelaty i uwarunkowania. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2(12), 405-417.
84. Duszczyk, M., Kaczmarczyk, P. (2022). Wojna i migracja: napływ uchodźców wojennych z Ukrainy i możliwe scenariusze na przyszłość. *CMR Spotlight* 4(39).
85. Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

86. Dyjakowska, M., Kuryłowicz, M. (2023). Akademia Zamojska–historia i terażniejszość. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Iuridica*, 102(17), s. 35 – 49.
87. Dylak, S. (2020). Behawioryzm i konstruktywizm wobec człowieczych czynów, wiedzy i moralności... ku (nie) podzielanej edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(51), 60-74.
88. Ealias, A., George, J. (2012). Emotional intelligence and job satisfaction: A correlational study. *Research journal of commerce and behavioral science*, 1(4), 37-42.
89. Egierska, E. (2013). Satysfakcja zawodowa nauczycieli szkół podstawowych. *Studia Dydaktyczne*, 56, 129-152. <https://doi.org/10.14746/se.2020.56.7>
90. Elfering, A., Odoni, M., Meier, L. L. (2016). Today's work experience: Precursors of both how I feel and how I think about my job?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(1), 11-16. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.11.001>
91. Faragher, E. B., Cass, M., Cooper, C. L. (2013). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *From stress to wellbeing*, 62, 105-112. <https://doi.org/10.1136/oem.2002.006734>
92. Farahani, H., Azadfallah, P., Watson, P., Qaderi, K., Pasha, A., Dirmina, F., Esrafilian, F., Koulaie, B., Fayazi, N., Sepehrnia, F., Esfandiary, A., Abbasi, F. N., Rashidi, K. (2023). Predicting the social-emotional competence based on childhood trauma, internalized shame, disability/shame Scheme, Cognitive flexibility, distress tolerance and alexithymia in an Iranian sample using Bayesian regression. *Journal of child & adolescent trauma*, 16(2), 351-363.
93. Fazlagić, J. (2012). Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli. *E-mentor*, 46(4), 69-76.
94. Fazlagić, J. (2014). Jakość szkoleń nauczycieli z perspektywy wykładowców. *Zarządzanie publiczne*, 28(4), 321-339.
95. Ferguson, A. (2011). *Zen's Chinese heritage: the masters and their teachings*. Wisdom Publications.
96. Finkel, L., Starzyński, S. (1894). *Historia uniwersytetu lwowskiego*. Nakł. Senatu akademickiego CK Uniwersytetu lwowskiego.
97. Fitzpatrick, R. (1993). Review: Cranny, C. S., Smith, P. C., Stone, E. (1992) Job Satisfaction: How people feel about their jobs. *Personnel Psychology*. 46(2), 371 – 375.

98. Fletcher, L., Hayes, S. C. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 23, 315-336.
99. Flores, K. B., Wolschin, F., Amdam, G. V. (2013). The role of methylation of DNA in environmental adaptation. *Integrative and Comparative Biology*, 53(2), 359–372, <https://doi.org/10.1093/icb/ict019>
100. Foa, E. B., Steketee, G., Young, M. C. (1984). Agoraphobia: Phenomenological aspects, associated characteristics, and theoretical considerations. *Clinical Psychology Review*, 4(4), 431-457. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(84\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0272-7358(84)90020-5)
101. Forman, E. M., Herbert, J. D., Moitra, E., Yeomans, P. D., Geller, P. A. (2007). A randomized controlled effectiveness trial of acceptance and commitment therapy and cognitive therapy for anxiety and depression. *Behavior modification*, 31(6), 772-799. <https://doi.org/10.1177/0145445507302202>
102. Fox, E. J. (2006). Constructing a pragmatic science of learning and instruction with functional contextualism. *Educational Technology Research and Development*, 54, 5-36.
103. Frączek, Z. (2011). Model nauczyciela nauczania początkowego w perspektywie literatury naukowej oraz oczekiwań uczniów. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 4(1), 212-223.
104. Garbacik, Ż. (2018). Stres w pracy nauczyciela. *Szkoła-Zawód-Praca*, 16, 109-126.
105. Garmezy, N. (1985). The NIMH-Israeli High-Risk Study: Commendation, Comments, and Cautions. *Schizophrenia Bulletin*, 11(3), 349–353. <https://doi.org/10.1093/schbul/11.3.349>
106. Gawrońska-Garstka, M. (2009). Rys historii Uniwersytetu Wileńskiego. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 3, 71-78.
107. Gąsior, K., Chodkiewicz, K., Cechowski, W. *Kwestionariusz Oceny Prężności (KOP – 26)*. Materiały udostępnione przez autorów.
108. Gentili, C., Rickardsson, J., Zetterqvist, V., Simons, L. E., Lekander, M., Wicksell, R. K. (2019). Psychological flexibility as a resilience factor in individuals with chronic pain. *Frontiers in psychology*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02016>

109. Gerber, M., Kalak, N., Lemola, S., Clough, P. J., Perry, J. L., Pühse, U., Elliot, C., Holsboer – Trachsler, E., Brand, S. (2013). Are adolescents with high mental toughness levels more resilient against stress?. *Stress and Health*, 29(2), 164-171.
110. Glanowska, D. (2020). *Wpływ poziomu prężności psychicznej na poziom stresu u nauczycieli szkół średnich* [niepublikowana praca magisterska]. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.
111. Gliński, M. (2014). Preferencje zawodowe a stres zawodowy wśród nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza*, 6, 37-54.
112. Główny Urząd Statystyczny (30 sierpnia 2011), *Miasta w liczbach*, Materiał na konferencję prasową w dniu 30 sierpnia 2011 r.
113. Goleman, D. (2007). *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina.
114. Grabińska, J. (2004). Zarys rozwoju oświaty rolniczej w Polsce do 1939 roku. *Szkice Podlaskie*, 12, 81 – 86.
115. Grandey, A. A., Gabriel, A. S. (2015). Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here?. *Annual Review Organizational Psychology and Organisational Behavior*, 2(1), 323-349. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111400>
116. Greeff, A. P., Van der Walt, K. J. (2010). Resilience in families with an autistic child. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(3), 347-355.
117. Greenwald, A. G. (1968). On defining attitude and attitude theory. W: L. Festinger, S. Schachter (red.), *Social Psychology. A series of monographs, treatises, and texts*. (s. 361-390). Academic Press Inc.
118. Gromkowska-Melosik, A. (2013). Feminizacja zawodu nauczycielskiego–„różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy. *Studia Edukacyjne*. 25, 85-100.
119. Gruszczak, A. (2023). *The war must go on: dynamika wojny w Ukrainie i jej reperkusje dla bezpieczeństwa Polski*. Wydawnictwo Księgarnia Akademicka. <https://doi.org/10.12797/9788381388801>
120. Grzegorzewska, M. K. (2006). *Stres w zawodzie nauczyciela: specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

121. Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502-529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
122. Gu, Q., Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
123. Gu, Q., Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British educational research journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
124. Guraj-Kaczmarek, K. (1982). Czynniki stabilizacji w zawodzie nauczycielskim na przykładzie m. Łodzi. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Oeconomica*. 15, 81-106.
125. Guzy, A. (2021). Wybrane aspekty elastyczności psychologicznej a doświadczanie syndromu wypalenia zawodowego wśród logopedów. *Logopedia Silesiana*, 10(1), 1-43. <https://doi.org/10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2021.10.01.08>
126. Hackman, J. R., Oldham, G. R. (1976). *Motivation through the design of work: Test of a theory. Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250-279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
127. Hanisch, K. A. (1992). The Job Descriptive Index revisited: Questions about the question mark. *Journal of Applied psychology*, 77(3), 377. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.3.377>
128. Harris, R. (2019). *Zrozumieć ACT*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
129. Harwas – Napierała B., Trempała J. (red.). (2007) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów rozwojowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
130. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Bunting, K., Twohig, M., Wilson, K. G. (2004). What is acceptance and commitment therapy?. W: S. C. Hayes, K. D. Strosahl (red.), *A practical guide to acceptance and commitment therapy* (s. 3-29). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-23369-7>
131. Hayes, S. C., Smith, S. X., Wojciechowski, A. (2021). *W pułapce myśli: jak skutecznie poradzić sobie z depresją, stresem i lękiem: terapia ACT*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

132. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Wilson, K. G., Kapera, M. (2013). *Terapia akceptacji i zaangażowania: Proces i praktyka uważnej zmiany*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
133. Heim, C., Nemeroff, C. B. (2001). The role of childhood trauma in the neurobiology of mood and anxiety disorders: preclinical and clinical studies. *Biological psychiatry*, 49(12), 1023-1039. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(01\)01157-X](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(01)01157-X)
134. Hempel, L., Lorenz, D. F. (2014). Resilience as an Element of a Sociology of Expression. *Behemoth-A Journal on Civilisation*, 7(2), 26-72.
135. Hersey, R. B. (1932). *Workers' Emotions in Shop and Home: A Study of Individual Workers from the Psychological and Physiological Stand-point*. University of Pennsylvania Press.
136. Herzberg F., Mausner B., Bloch Snyderman B. (1993), *The Motivation to Work*. Routledge.
137. Hill, J., & Oliver, J. (2018). *Acceptance and commitment coaching: Distinctive features*. Routledge.
138. Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American journal of sociology*, 85(3), 551-575. <https://doi.org/10.1086/227049>
139. Holstein, J. (2006). *Thriving in adult children of alcoholics: A comparison of collegiate ACOAs and non-ACOA's on measures of psychological mindedness and defense mechanism style* [niepublikowana praca doktorska]. Auburn University.
140. Illich, I. (1976). *Spółeczeństwo bez szkoły*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
141. Ingram, T., Głód, W. (2014). Wykorzystanie MSQ jako narzędzia badania satysfakcji z pracy w wybranej jednostce ochrony zdrowia. *Nauki o Zarządzaniu*, 3(20), 31-43.
142. Jabłońska, A. (2015). Trafność teoretyczna Kwestionariusza radzenia sobie w sytuacjach stresowych CISS ze szczególnym uwzględnieniem trafności teoretycznej skali stylu skoncentrowanego na unikaniu. *Testy psychologiczne w praktyce i badaniach*, 1, 31-51.
143. Jabłońska, N. (2018). *Związek stylów przywiązaniowych i prężności psychicznej z satysfakcją z pracy u nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych*. [niepublikowana praca magisterska]. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.

144. Jakimiuk, B. (2018). Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję z pracy nauczyciela. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 73-79.
145. James, W. (1970). *Essays in pragmatism*. Simon and Schuster.
146. Jamieson, J. P., Crum, A. J., Goyer, J. P., Marotta, M. E., Akinola, M. (2018). Optimizing stress responses with reappraisal and mindset interventions: An integrated model. *Anxiety, Stress, & Coping*, 31(3), 245-261. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1442615>
147. Jankowski, T., Holas, P. (2009). Poznawcze mechanizmy uważności i jej zastosowanie w psychoterapii. *Studia Psychologiczne*, 47(4), 59-79.
148. Jarosz, E. (1999). Diagnozowanie zjawiska przemocy w rodzinie: rola środowisk szkolnych. W: E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziewicz-Winnicki, A. Czerkawski (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce - między stagnacją a zaangażowaniem. T. 1* (s. 202-206). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
149. Johnston, M., Foster, M., Shennan, J., Starkey, N. J., & Johnson, A. (2010). The effectiveness of an acceptance and commitment therapy self-help intervention for chronic pain. *The Clinical journal of pain*, 26(5), 393-402. <https://doi.org/10.1097/AJP.0b013e3181cf59ce>
150. Jonassen, D. H. (2006). A constructivist's perspective on functional contextualism. *Educational Technology Research and Development*, 54(1), 43-47.
151. Junik, W. (red.). (2011). *Resilience*. ParpaMedia.
152. Junik, W. (2012). Teoretyczne i empiryczne podstawy wzmacniania rezyliencji (resilience) u dzieci z rodzin z problemem alkoholowym. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 11(3), 27-45.
153. Jurek, P. (2017). Stresory wynikające z roli a wypalenie zawodowe: pośrednicząca rola emocjonalnego nastawienia wobec organizacji. W: A. Hauziński, T. Chirkowska – Smolak (red.), *Zarządzanie oparte na dowodach. Teoria i praktyka* (s. 85-100). Libron.
154. Kabat-Zinn, J. (2012). *Życie-piękna katastrofa: mądrością ciała i umysłu możesz pokonać stres, choroby i ból*. Wydawnictwo Czarna Owca.
155. Kaczmarek, Ł., Sęk, H., Ziarko, M. (2011). Sprężystość psychiczna i zmienne pośredniczące w jej wpływie na zdrowie. *Przegląd Psychologiczny*, 54(1), 29-46.



156. Kaczmarek, A., Curyło-Sikora, P. (2016). Problematyka stresu—przegląd koncepcji. *Hygeia Public Health*, 51(4), 317-321.
157. Kašpárková, L., Vaculík, M., Procházka, J., Schaufeli, W. B. (2018). Why resilient workers perform better: The roles of job satisfaction and work engagement. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 33(1), 43-62. <https://doi.org/10.1080/15555240.2018.1441719>
158. Kleszcz, B., Dudek, J. E., Białaszek, W., Ostaszewski, P., Bond, F. W. (2018). Właściwości psychometryczne polskiej wersji Kwestionariusza Akceptacji i Działania-II (AAQ-II). *Studia Psychologiczne*, 56(1), 1-20. <https://doi.org/10.2478/V1067-010-0178-1>
159. De Kloet, E. R., Joëls, M., Holsboer, F. (2005). Stress and the brain: from adaptation to disease. *Nature reviews neuroscience*, 6(6), 463-475.
160. Knopp, K. A. (2013). *Kompetencje społeczne—pomiar i aplikacja praktyczna*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
161. Kocór, M. (2019). Wypalenie zawodowe nauczycieli. *Diagnoza, wsparcie, profilaktyka*. Societas Vistulana.
162. Kopka, J. (1986). Skutki feminizacji zawodu nauczycielskiego. *Przegląd Socjologiczny*, 34(1), 121-133.
163. Korczyński, S. (2016). Poziom satysfakcji nauczycieli z pracy edukacyjnej. *Rocznik polsko - ukraiński. Tom XVIII*, 219-235. <http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2016.18.15>
164. Kornhauser, A., W. (1931) The Dissatisfied Worker. *American Journal of Sociology*, 37(3), 504-505.
165. Kozłowski, S. (1986). *Granice przystosowania*. Wiedza Powszechna.
166. Krupa, B. (2016). *Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Przyrodniczej w Sandomierzu Studium Generale Sandomiriense
167. Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*, University of Chicago Press.
168. Kukła, D., Nowacka, M. (2019). Charakterystyka podejścia do pracy przedstawicieli pokolenia Z—praca w systemie wartości młodych. Cz. 1 *Edukacja ustawicza dorosłych*, 3(106), 120-130. <https://doi.org/10.34866/j3z5-5633>
169. Kulawska, E. (2017). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.



In *Forum Pedagogiczne*, 7(2), 237-252. <https://doi.org/10.21697/fp.2017.2.17>

170. Kumpfer, K. L. (2002). Factors and processes contributing to resilience. W: M. D. Glantz, J. L. Johnson (red.), *Resilience and development. Positive Life Adaptations* (s. 179-224). Springer.
171. Kurek, D. (2014). Relacje interpersonalne a satysfakcja z pracy pracowników naukowo-dydaktycznych. *Zeszyty Naukowe AON*, 2(95), 292-321.
172. Kurowicka, E. (2018). Stress and teachers satisfaction with educational work. *Journal of Education, Health and Sport*, 8(12), 862-870.
173. Kutrowska, B. (2008). Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 49–60). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
174. Kwiatkowski, S. T. (2016). Idea edukacji społeczno-emocjonalnej jako narzędzie optymalizujące efektywność procesu kształcenia uczniów i nauczycieli. *Studia z Teorii Wychowania, Tom 7*, 2(15), 109-136.
175. Kwiatkowski, S. T. (2018a). Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych a poziom ich inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. *Studia z Teorii Wychowania, Tom 9*, 3(24), 105-154.
176. Kwiatkowski, S. T. (2018b). Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela—raport z badań. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J—Paedagogia-Psychologia*, 31(3), 133-162.
177. Kwieciński, Z. (2012). Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcjonalności po 20 latach. *Nauka*, (4). Kudinov, D. V., Degtyarev, S. I., Polyakova, L. G., & Gut, J. (2019). Educational Process in Ancient Rome Schools. *European Journal of Contemporary Education*, 8(2), 425-436.
178. LeDoux, J. (2003). The emotional brain, fear, and the amygdala. *Cellular and molecular neurobiology*, 23(4), 727-738.
179. Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E., Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human resource management review*, 21(3), 243-255. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2010.07.001>

180. Leppert, R. (2009). Pomędzy nowoczesnością a ponowoczesnością. W: L. Jakubowska – Malicka, A. Kobylarek, M. Pryszmont – Ciesielska (red.), *Audiowizualność, cyberprzestrzeń, hipertekstualność : ponowoczesne konteksty edukacji* (s. 11-35). Oficyna Wydawnicza "Atut" - Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
181. Leppert, R. (2021). Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (próba zarysowania pola problemowego). W: J. M. Łukasik, I. Nowosad, MJ Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych* (s. 223-232). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
182. Leroux, M., Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice, 15*(3), 289-303. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>
183. Leśniewicz, F. (2023). Sens Pracy (wywiad z Coralie Perez). *Nowy Obywatel 41*(92), 116–121.
184. Lewartowska-Zychowicz, M. (2014). Nauczyciel w ideologiach—o nadziejach, iluzjach i unieważnianiu idei podwójnego agenta. *Teraźniejszość—Człowiek—Edukacja, 17*(3 (67)), 23-36.
185. Lewartowska-Zychowicz, M. (2014, December). O byciu nauczycielem—między tragizmem roli a szczelinami emancypacji. In *Forum Oświatowe, 2*(52), 83-97.
186. Lisowska, E. (2017). Zawodowe uwarunkowania zadowolenia z pracy wśród nauczycieli. *Forum pedagogiczne, 7*(1), 227-244.
187. Livheim, F., Hayes, L., Ghaderi, A., Magnusdottir, T., Högfeltd, A., Rowse, J., Turner, S., Hayes, S. C., Tengström, A. (2015). The effectiveness of acceptance and commitment therapy for adolescent mental health: Swedish and Australian pilot outcomes. *Journal of Child and Family Studies, 24*(4), 1016-1030.
188. London, M. (1992). Review: Cranny, C. S., Smith, P. C., Stone, E. (1992) Job Satisfaction: How people feel about their jobs. *Journal of Management, 18*(4), 810-812. <https://doi.org/10.1177/014920639201800415>
189. Lynch, T. R., Robins, C. J., Morse, J. Q., Krause, E. D. (2001). A mediational model relating affect intensity, emotion inhibition, and psychological distress. *Behavior Therapy, 32*(3), 519-536. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(01\)80034-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(01)80034-4)

190. Łąguna, M. (2012). Satysfakcja z życia i satysfakcja z pracy a motywacja do podejmowania szkoleń: Doniesienie z badań. *Psychologia Jakości Życia*, 11(2), 163-172.
191. Łaszczyk, J. (2020). Edukacja zdalna – szansa czy konieczność. W: Praca zbiorowa, *Nauczanie po pan demii. Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania* (s. 65-72).
192. Łyp, B. (2021). *Analfabetyzm w przedwojennej Polsce*. Kurier Galicyjski. <https://kuriergalicyjski.com/analfabetyzm-w-przedwojennej-polsce/>
193. Majewski, S. (2003). Reformy szkolnictwa w Polsce od XVIII do XX wieku i ich wpływ na kształt współczesnego systemu szkolnego. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 14, 97-118.
194. Mansfield, C., Beltman, S., Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547-567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>
195. Marciniak, E. M. (2009). Psychologiczne aspekty poczucia bezpieczeństwa. W: S. Sulowski, M. Brzeziński, *Bezpieczeństwo wewnętrzne państwa. Wybrane zagadnienia*. Dom Wydawniczy Elipsa.
196. Marek, N. (2011). Radykalny behawioryzm jako filozofia nauki. *Semina Scientiarum*, 1(10), 78-91.
197. Markowski, M. (2002). Początki chrześcijańskiego szkolnictwa w Europie Zachodniej. *Folia Historica Cracoviensia*, 8(1), 53-72.
198. Marrou, H. I. (1969). *Historia wychowania w starożytności*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
199. Marten, Z. (2007). *Stres w pracy nauczyciela*. Oficyna Wydawnicza Humanitas.
200. Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Wydawnictwo Liberi Libri.
201. Martin-Breen, P., Anderies, J. M. (2011). *Resilience: A literature review*. Bellagio Initiative.
202. Martuszevska, J. (2019). Edukacja alternatywna – inne oblicze edukacji XXI wieku. W: K. Pujer (red.), *Humanistyka i nauki społeczne. Doświadczenia. Konteksty. Wyzwania. Tom 13*, Exante.

203. Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
204. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
205. Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic. Resilience in development*. The Guilford Press.
206. Masten, A. S., Powell, L. (2003). A Resilience framework for research, policy. W: S. Luthar, *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press.
207. Masuda, A., Rizvi, S. L. (2019). Third wave cognitive behavioral based therapies. W: S. B. Messer, N. J. Kaslow (red.), *Essential psychotherapies: Theory and practice* (s. 183-217). The Guilford Press.
208. Matczak, A., Martowska, K. (2011). Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych. *Studia Psychologica: Theoria et praxis*, 1(11), 5-18. <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/sp/article/view/2751>
209. Mayer, J. D. (1995). The system-topics framework and the structural arrangement of systems within and around personality. *Journal of Personality*, 63(3), 459-493. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00503.x>
210. Mayer, J. D. (2008). Personal intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 27(3), 209-232. <https://doi.org/10.2190/IC.27.3.b>
211. Mayer, J. D. (2009). Personal intelligence expressed: A theoretical analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 46-58. <https://doi.org/10.1037/a0014229>
212. Mazur, P. (2015). *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów. Skrypt dla studentów z historii wychowania*. Państwowa Wyższa Szkoła zawodowa w Chełmie.
213. Mazur-Mitrowska, M., Dziwańska, K. (2019). Wypalenie zawodowe nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych i średnich. Studium porównawcze. *i na świecie*, 106(3), 78-87.
214. Mazurkiewicz, G. (2012). *Edukacja i przywództwo: modele mentalne jako bariery rozwoju*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

215. McCubbin, L. (24–28 August, 2001). *Challenges to the Definition of Resilience* [speech]. the Annual Meeting of the American Psychological Association. San Francisco, CA, USA.
216. McEwen, B. S. (2002). Sex, stress and the hippocampus: allostasis, allostatic load and the aging process. *Neurobiology of aging*, 23(5), 921-939. [https://doi.org/10.1016/S0197-4580\(02\)00027-1](https://doi.org/10.1016/S0197-4580(02)00027-1)
217. McGonigal, K. (2016). *Siła stresu*. Wydawnictwo Helion.
218. Van der Meer, C. A., Te Brake, H., Van der Aa, N., Dashtgard, P., Bakker, A., & Olf, M. (2018). Assessing psychological resilience: Development and psychometric properties of the English and Dutch version of the Resilience Evaluation Scale (RES). *Frontiers in psychiatry*, 9, article 169. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00169>
219. Michniuk, A. (2020). Dlaczego współcześni nauczyciele rezygnują z pracy w szkołach państwowych? Raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 43(1), 153-165.
220. Mierzejewska-Floreani, D., Banaszkiwicz, M., Gruszczyńska, E. (2022). Psychometric properties of the Stress Mindset Measure (SMM) in the Polish population. *Plos one*, 17(3), artykuł 0264853. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264853>
221. Miller, M. (5–7 April 1995). *Sources of Resilience Outcomes* [speech]. the International Convention of the Council for Exceptional Children. Indianapolis, IN, USA.
222. Mohammadi, M. (2022). The effectiveness of acceptance and commitment based therapy on mental health and job satisfaction in nurses working in intensive care units of Farshchian Hospital in Hamadan. *Journal of Psychology New Ideas*, 12(16), 1-14.
223. Morris, E. K. Smith, N. G. (2003). Bibliographic processes and products, and a bibliography of the published primary-source works of BF Skinner. *The Behavior Analyst*, 26(1), 41-68.
224. Moyer, D. N., Sandoz, E. K. (2015). The role of psychological flexibility in the relationship between parent and adolescent distress. *Journal of child and family studies*, 24, 1406-1418.
225. Nezad, F., S., Bahramzade, M., R. (2013). Relationship between emotional intelligence and job satisfaction. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, 2(3), 979-984.
226. 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.
227. Nowak, R. (2019). *Powstanie z ruin. Historia odbudowy Warszawy w latach 1945 – 1956*. Faktoria.
228. Nowak-Dziemianowicz, M. (2018). Koncepcje uznania w perspektywie pedagogiki ogólnej jako alternatywa wobec neoliberalnej wizji współczesnego świata. *Forum Pedagogiczne*, 8(1), 167-182).
229. Nowak-Dziemianowicz, M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
230. Nowosad, I. (2018). Kultura szkoły versus klimat szkoły. *Kultura i edukacja*, 119(1), 41-53. <https://doi.org/10.15804/kie.2018.01.03>
231. Novaes, V. P., Ferreira, M. C., Valentini, F. (2018). Psychological flexibility as a moderator of the relationships between job demands and resources and occupational well-being. *The Spanish journal of psychology*, 21(11), 1-13. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.14>
232. Okpara, J. O., Squillace, M., Erondy, E. A. (2005). Gender differences and job satisfaction: a study of university teachers in the United States. *Women in management Review*, 20(3), 177-190. <https://doi.org/10.1108/09649420510591852>
233. Organ, D. W. (2014). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. W: W. C. Borman, S. J. Motowidlo, *Organizational citizenship behavior and contextual performance* (s. 85-97). Psychology Press.
234. Ostaszewski, P. (2006). *Procesy warunkowania*. W: Strelau, J. (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Psychologia ogólna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
235. Ostaszewski, P., Malicki, S. (2013). Człowiek–zwierzę werbalne: wprowadzenie do teorii ram relacyjnych. *Przegląd Psychologiczny*, 56(1), 45-57.
236. Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of applied psychology*, 77(6), 963–974. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.6.963>
237. Page, N., Czuba, C. E. (1999). Empowerment: What is it. *Journal of extension*, 37(5), 1-5.

238. Pankowska, K. (2013). *Kultura–sztuka–edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
239. Papińska, A. (2021). Mentalizacja jako czynnik ochronny pomiędzy pozabezpiecznym przywiązaniem a rozwojem zaburzeń psychopatologicznych. *Psychologia Rozwojowa*, 26(1), 9-20.
240. Paris, A., Grindle, C., Baker, P., Brown, F. J., Green, B., Ferreira, N. (2021). Exposure to challenging behaviour and staff psychological well-being: The importance of psychological flexibility and organisational support in special education settings. *Research in Developmental Disabilities*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104027>
241. Parker, D. A., Roessger, K. M. (2020). Self-directed learning and retrieval practice: building a bridge through functional contextualism. *International Journal of Lifelong Education*, 39(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1743375>
242. Parker, D. A., Roumell, E. A. (2020). A functional contextualist approach to mastery learning in vocational education and training. *Frontiers in Psychology*, 11. Article 1479. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01479
243. Paschal, S., Srivastav, N. NEP 2020–Narrowing the Skills Gap and Equipping New Skills through Job Satisfaction. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 2(1). 289-293. <https://doi.org/10.48175/IJARST-2547>
244. Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. University of California Press.
245. Perez, C. (2014). La déstabilisation des stables: Restructuration financière et travail insoutenable. *Travail et emploi*, 138, 37-52. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.6328>
246. Pfeiffer, S. (2023). *The Contribution of Mindfulness Experience and Psychological Flexibility on Burnout among Counselor Educators*. [niepublikowana rozprawa doktorska]. The University of Akron.
247. Pietrasiński Z. (1965) *Praktyczna psychologia pracy*. Wiedza Powszechna.
248. Piękoś, K. (2018). System oświaty w Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 9(4), 518-523.
249. Pînzaru, F., Mihalcea, A., Zbucnea, A. (2017). Recruiting and motivating millennials:



- empirical insights for managers. In *Proceeding of the 11th International Management Conference „The role of management in the economic paradigm of the XXIst century*, 11(1), 729-737.
250. Piorunek, M. (2020). *Nauczyciel-wychowawca (nie) wspierający ucznia—o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
251. Piorunek, M., Werner, I. (2017). Kompetencje społeczne nauczycieli—diagnoza i pomocowe implikacje. *Studia Edukacyjne*, 44, 121-142.
252. Pluskota, M., Zdziarski, K. (2022). Mental resilience and professional burnout among teachers. *Journal of Education, Health and Sport*, 12(3), 249-267.  
<https://doi.org/10.12775/JEHS.2022.12.03.021>
253. Pluta, A. (2012). Mechanizmy poznawcze teorii umysłu. *Annals of Psychology*, 15(1), 7-30.
254. Plyska, Y., Błaszczak, I., Handzilevska, H., Melnychuk-Mohammad, I. (2023). Rola rezyliencji we wsparciu zdrowia psychicznego przyszłych nauczycieli. *Roczniki Pedagogiczne*, 15(2), 179-189.
255. Polat, D. D., İskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-13.  
<https://doi.org/10.17220/ijpes.2018.03.001>
256. Pomorska, K., Ostaszewski, P. (2018). Teoria ram relacyjnych (Relational Frame Theory, RFT)—współczesne, behawioralne podejście do języka i umiejętności poznawczych. Zastosowanie w terapii dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Psychologia Rozwojowa*, 23(2), 21-33.
257. Pooley, J. A., Cohen, L. (2010). Resilience: A definition in context. *Australian Community Psychologist*, 22(1), 30-37.
258. Popiel, A. (2011). Zaburzenie osobowości z pogranicza—wyzwanie terapeutyczne. *Psychiatria*, 8(2), 64-78.



259. Popiel, A., Habrat-Pragłowska, E. (2008). *Psychoterapia poznawczo-behawioralna: teoria i praktyka*. Wydawnictwo Paradygmat.
260. Poraj, G. (2009a). Osobowość jako predyktor zawodowego wypalania się nauczycieli. *Medycyna pracy, 60*(4), 273-282.
261. Poraj, G. (2009b). *Od pasji do frustracji: modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
262. Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., & Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z oo.
263. Pyżalski, J. (2010). Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli* (s. 22-31). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
264. Rafaeli E., Bernstein D. P., Young J. (2011). *Psychoterapia skoncentrowana na schematach*. Wydawnictwo Zielone Drzewo.
265. Ratajczak, K. (2021). Studia uniwersyteckie książąt z dynastii piastowskiej w XIII–XVII wieku. *Rozprawy z Dziejów Oświaty, 58*, 117-132.
266. Reich, J. W., Zautra, A. J., Davis, M. (2003). Dimensions of affect relationships: Models and their integrative implications. *Review of general psychology, 7*(1), 66-83. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.66>
267. Reich, J. W., Zautra, A. J., Hall, J. S. (2010). *Handbook of Adult Resilience*. The Guilford Press.
268. Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J., Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education, 19*(3), 511-536.
269. Riley, C. A. (2023). *The Impact of Acceptance and Commitment Therapy on Behavior Technicians' Skill Development and Job Satisfaction in the Workplace* [niepublikowana roprawa doktorska]. Capella University.

270. Rizzo, J. M., Schwartz, R. C. (2021). The effect of mindfulness, psychological flexibility, and emotional intelligence on self-efficacy and functional outcomes among chronic pain clients. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 51(2), 109-116.
271. Rodrigues, A. L., Barrichello, A., Bendassolli, P. F., Oltramari, A. P. (2018). Meaning of work: Challenges for the XXI century. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 19, eRAMP180206. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eramp180206>
272. Rogers, C. R. (1962). Toward becoming a fully functioning person. W: praca zbiorowa, *Perceiving, behaving, becoming: A new focus for education* (s. 21-33). Association for Supervision and Curriculum Development A department of the National Education Association.
273. Rogozińska-Pawełczyk, A. (2012). Wpływ płci na poziom satysfakcji z pracy nauczycieli łódzkich szkół podstawowych. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 24(2). 117-131. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.5846>
274. Rokicki, J. (2010). Szkoła jako instytucja totalna. W: J. Aksman (red.), *Manipulacja. Pedagogiczno-społeczne aspekty. Cz. 1* (s. 125 – 141). Oficyna Wydawnicza AFM.
275. Roman-Oertwig, S. (2004). *Teacher resilience and job satisfaction*. ProQuest Information and Learning Company.
276. Rosalska, M. (2006). Empowerment w kształceniu ustawicznym. *E-mentor*, 3(15). 33-36.
277. Róż, J. (2013). *Poczucie sensu życia, postawa twórcza i prężność psychiczna w grupie nauczycieli szkół specjalnych i ogólnonodostępnych*. [niepublikowana praca magisterska]. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.
278. Ruiz, F. J., Perete, L. (2015). Application of a relational frame theory account of psychological flexibility in young children. *Psicothema*, 27(2), 114-119.
279. Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of family therapy*, 21(2), 119-144. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108>
280. Ryś, J. (2015). Szkolnictwo polskie w nurcie europejskich przemian oświatowych w XVI–XVII wieku. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 237(3), 7-20.

281. Samimi, S. (2023). Comparison of Psychological Flexibility, Resilience and Job Burnout in Teachers of Middle School. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 10(17), 77-90.
282. Samson, A., Nagendra Babu, K. (2017). Cognitive Factors and its Impact on Job Satisfaction-A Study on Selected Information Technology Enabled Service Companies in Bengaluru. *SDMIMD Journal of Management*, 8(1), 39-45.
283. Scarpello, V., Campbell, J. P. (1983). Job satisfaction: Are all the parts there?. *Personnel psychology*, 36(3), 577-600.
284. Schulkin, J. (Ed.). (2004). *Allostasis, homeostasis, and the costs of physiological adaptation*. Cambridge University Press.
285. Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Teasdale, J. D., & Kabat-Zinn, J. (2009). *Terapia poznawcza depresji oparta na uważności: nowa koncepcja profilaktyki nawrotów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
286. Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
287. Serwis Samorządowy PAP (2024, 8b marca). *Według danych MEN aż 84,2 proc. Nauczycieli w Polsce stanowią kobiety*. <https://samorzad.pap.pl/kategoria/edukacja/wedlug-danych-men-az-842-proc-nauczycieli-w-polsce-stanowia-kobiety>
288. Shea, P., Johnson, P., Togade, D. (2023). Using relational frame theory to examine racial prejudice: A tool for educators and an appeal for future research. *Behavior Analysis in Practice*, 16(1), 102-116.
289. Skinner, B., F. (2014). *Verbal Behavior*. Wydawnictwo Echo Point Books & Media.
290. Skawiński, R. (2021). Awans zawodowy nauczycieli a rozwój zawodowy nauczycieli. *Civitas et Lex*, 28(4), 22-42. <https://doi.org/10.31648/cetl.5909>
291. Skorupka, E., Asienkiewicz, R. (2014). Funkcja szkoły w zapobieganiu wad postawy ciała u dzieci. *Rocznik Lubuski*, 40(2), 177-187.
292. Skuza, A. (2012). Interakcje społeczne w procesie socjalizacji. *Forum Pedagogiczne*, 1, 225-257.

293. Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5(1), article 25338.
294. Spencer, S. D., King, H. C., Martone, L., Houlihan, D. (2022). Countercontrol: A Relational Frame Theory (RFT) Account and Revival of a 70-Year-Old Skinnerian Term. *Perspectives on Behavior Science*, 45(2), 457-467.
295. Stanek, K. (2021). Samoocena a radzenie sobie ze stresem w obszarze kompetencji na przykładzie przyszłych pracowników socjalnych. *Praca Socjalna*, (36 (2), 59-71. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8732>
296. Stanek, T. (2023) Edukacja domowa w 2023 roku. Czy czekają nas zmiany? *Fundacja Edukacji Domowej*. <https://domowa.edu.pl/edukacja-domowa-w-2023-roku-czy-czekaja-nas-zmiany/>
297. Stańczyk, P. (2012). Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 15(3 (59), 35-56.
298. Steup, M., Neta, R. (2005, 11 kwietnia). *Epistemology*. Stanford Encyclopedia of Philosophy, [https://plato.stanford.edu/entries/epistemology/?utm\\_medium=podcast&utm\\_source=bcas&utm\\_campaign=gold-exchange-with-keith-weiner](https://plato.stanford.edu/entries/epistemology/?utm_medium=podcast&utm_source=bcas&utm_campaign=gold-exchange-with-keith-weiner)
299. Stewart, I., Roche, B., O'Hora, D., Tarbox, J. (2013). Education, intellectual development, and relational frame theory. W: S. Dymond, B. Roche (Eds.), *Advances in relational frame theory: Research and application* (s. 177-197). Context Press/New Harbinger Publications.
300. Stępka, M. (2021). Rezyliencja jako paradygmat bezpieczeństwa w czasach przewlekłych kryzysów. *Przegląd Politologiczny*, 26(2), 105 – 117.
301. Strawińska, A. B. (2021). Uwagi językoznawcy o kompetencjach odpornościowych (na podstawie profesji nauczyciela akademickiego). *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 30, 207-222.
302. Strelau, J. (red.). (2006). *Psychologia: podręcznik akademicki. Psychologia ogólna. Tom 2*. Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne.
303. Strelau, J. (red.) (2007). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Jednostka w*

- społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
304. Strelau, J. (2006). Temperament. W: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2. Psychologia ogólna* (s. 683 – 720). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
305. Strosahl, K. D., Hayes, S. C., Bergan, J., Romano, P. (1998). Assessing the field effectiveness of acceptance and commitment therapy: An example of the manipulated training research method. *Behavior Therapy*, 29(1), 35-63. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(98\)80017-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(98)80017-8)
306. Strutyńska, E., (2022a). *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Wydawnictwo akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
307. Strutyńska, E. (2022b). Wymagania w pracy a przewlekłe zmęczenie u nauczycieli – moderacyjna rola prężności. *Psychologia Wychowawcza*, 66(24), 5-22. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.0961>
308. Suissa, J. (2006). *Anarchism and education: A philosophical perspective*. Routledge.
309. Svence, G., Majors, M., Majors, M., Majors, M. (2015). Correlation of well-being with resilience and age. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 9(1), 45-56.
310. Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
311. Szewczuk, K. (2014). Szkoła terenem intensywnej socjalizacji dziecka w młodszym wieku szkolnym. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *W trosce o dobro współczesnego dziecka. Wybrane zagadnienia*. Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM.
312. Szostak – Joško, I. (2023). *Psychospołeczne korelaty satysfakcji z pracy nauczycieli szkół podstawowych*. [niepublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Marii Skłodowskiej – Curie w Lublinie.
313. Szpatowicz, E. (2018). Awans zawodowy – samorozwój nauczycieli czy zbędna biurokracja?. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 16, 111-119.
314. Szplit, A. (2021). Zachowania makro-i mikroadaptacyjne nauczycieli nauczycieli jako reakcja na złożoność sytuacji dydaktycznej. *Rocznik Andragogiczny*, 28, 59-71. <https://doi.org/10.12775/RA.2021.004>

315. Szymańska, J., Sienkiewicz, E. (2011). Wsparcie społeczne. *Current Problems of Psychiatry*, 12(4), 550-553.
316. Śliwerski, B. (27-29 września, 2006). *Nauczyciel jako zawód*. I Kongresu Zarządzania Oświatą, Łódź, Polska.
317. Śliwerski, A. (2016). Trzy generacje terapii poznawczo-behawioralnych–rozwój i założenia teoretyczne. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica*, (20), 5-30.
318. Świątek, P. (2019). *Stres, satysfakcja z pracy i radzenie sobie ze stresem*. Grupa zawodowa *nauczycieli*. [niepublikowana praca magisterska]. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.
319. Tamarit, I., Cuesta, J. A., Dunbar, R. I., Sánchez, A. (2018). Cognitive resource allocation determines the organization of personal networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(33), 8316-8321. <https://doi.org/10.1073/pnas.1719233115>
320. Teasdale, J. D., Williams, J. M. G., & Segal, Z. V. (2014). *The mindful way workbook: An 8-week program to free yourself from depression and emotional distress*. Guilford Publications.
321. Terka, M. (2017). O głupocie. Polemika Kościoła z kulturą antyczną w świetle apologetyki wczesnochrześcijańskiej II-III wieku. <http://repozytorium.theologos.pl/xmlui/handle/123456789/3686>
322. Troy, A. S., Shallcross, A. J., Davis, T. S., Mauss, I. B. (2013). History of mindfulness-based cognitive therapy is associated with increased cognitive reappraisal ability. *Mindfulness*, 4(3), 213-222.
323. Tu, Y., Lu, X., Yu, Y. (2017). Supervisors' ethical leadership and employee job satisfaction: A social cognitive perspective. *Journal of Happiness Studies*, 18, 229-245. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9725-1>
324. Uruszczak, W. (2014). Powstanie Uniwersytetu w Krakowie w 1364 roku. *Czasopismo prawno-historyczne*, 66(1), 13-40.
325. de Vera García, M. I. V., Gambarte, M. I. G. (2019). Relationships between the dimensions of resilience and burnout in primary school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 189-196.

326. Vogus, T. J., Sutcliffe, K. M. (2007, October). Organizational resilience: towards a theory and research agenda. W: Praca zbiorowa, *2007 IEEE international conference on systems, man and cybernetics* (s. 3418-3422). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICSMC.2007.4414160>
327. Walsh, F. (2015). *Strengthening family resilience*. Guilford publications.
328. Walsh, F. (2016). Family resilience: A developmental systems framework. *European journal of developmental psychology*, 13(3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1154035>
329. Weiss, H. M., Brief, A. P. (2001). Affect at work: A historical perspective. W: R. J. Payne, C. L. Cooper (red.), *Emotions at work: Theory, research and applications in management* (s. 133-171). John Wiley & Sons.
330. Weiss, H. M., Cropanzano, R. (1996). Affective events theory. *Research in organizational behavior*, 18(1), 1-74.
331. Welford, M. (2013). *The power of self-compassion: Using compassion-focused therapy to end self-criticism and build self-confidence*. New Harbinger Publications.
332. Wenzlaff, R. M., Wegner, D. M. (2000). Thought suppression. *Annual review of psychology*, 51(1), 59-91. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.59>
333. Werner, E. E. (1992). The children of Kauai: resiliency and recovery in adolescence and adulthood. *Journal of adolescent health*. 13(4), 262–268. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(92\)90157-7](https://doi.org/10.1016/1054-139X(92)90157-7)
334. Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and psychopathology*, 5(4), 503-515. <https://doi.org/10.1017/S095457940000612X>
335. Werner, E., Bierman, J. M., French, F. E., Simonian, K., Connor, A., Smith, R. S., Campbell, M. (1968). Reproductive and environmental casualties: A report on the 10-year follow-up of the children of the Kauai pregnancy study. *Pediatrics*, 42(1), 112-127. <https://doi.org/10.1542/peds.42.1.112>
336. Westley, F., Carpenter, S. R., Brock, W. A., Holling, C. S., Gunderson, L. H. (2002). Why systems of people and nature are not on the front lines. W: L. H. Gunderson, C. S. Holling (Eds.), *Panarchy* (s. 103 – 119). Island Press.

337. Wierzbicki, A. T. (2004). Dziedziczenie epigenetyczne. *Kosmos*, 53(3-4), 271-280.
338. 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.
339. Williams, M., Penman, D. (2011). *Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world*. Hachette UK.
340. Wilson, K., Hayes, S., Strosahl, K. (2003). Acceptance and commitment therapy: an experiential approach to behavior change. *New York: Guilford press*.
341. Wiłkomirska, A. (2011). Awans zawodowy nauczycieli–„brzydkie kaczątko” reformy edukacji The teachers’ professional promotion–“ugly duckling” of education system reform. *Studia Pedagogiczne*, 64, 159-171.
342. Wiśniewska, M. Z., Bartoszevska-Dogan, M., Całus-Kania, D., Lewosiuk, K., Parszuto, J., Muzolf, A. (2020). Wojewódzki Ośrodek Medycyny Pracy w Gdańsku jako przykład odpornej organizacji opieki zdrowotnej w dobie COVID-19. *Problemy Jakości*, 9, 9-17.
343. Wołowska, A. (2013). Satysfakcja z pracy i jej wyznaczniki a poczucie jakości życia urzędników. *Rocznik Andragogiczny*, 2013, 119-132.
344. Woźniak-Krakowian, A. (2013). Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*, 22, 119-131.
345. Wronka, M. (2022). *Satysfakcja z pracy nauczycieli w polskich szkołach*. [niepublikowana praca magisterska]. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.
346. Wróbel, M. (2013). Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej. *Psychologia Społeczna*, 8(24), 53-66.
347. Wudarzewski, G. (2013). Satysfakcja z pracy–konceptualizacja pojęcia w świetle badań literaturowych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu*, 5(37), 323-344.
348. Wygotki, L. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa, PWN.
349. Wyrwińska, K. (2010). Grecka myśl filozoficzna i jej wpływ na kształtowanie się rzymskiego kanonu wykształcenia prawniczego: przyczynek do studium. W: S. Grodziński, D. Malec, A. Karabowicz, M. Stus. (red.), *Vetera Novis Augere. Studia i prace dedykowane Profesorowi*



- Wacławowi Uruszczakowi. Tom I-II (s. 1179-1187). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
350. Yehuda, R., LeDoux, J. (2007). Response variation following trauma: a translational neuroscience approach to understanding PTSD. *Neuron*, 56(1), 19-32. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2007.09.006>
351. Yontef, G. M., Simkin, J. S. (1989). Gestalt therapy. W: R. J. Corsini, D. Wedding. (Eds.), *Current psychotherapies* (s. 323-361). F E Peacock Publishers.
352. Zajonc, R. B., Markus, H. (1982). Affective and Cognitive Factors in Preferences. *Journal of Consumer Research*, 9(2), 123-131. <https://doi.org/10.1086/208905>
353. Zalewska, A. (2003). Skala Satysfakcji z Pracy- pomiar poznawczego aspektu ogólnego zadowolenia z pracy. *Aca Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica*, 3, 49-61.
354. Zalewska, A. (2009). Wiek, płeć i stanowisko pracy a zadowolenie z pracy. *Psychologia jakości życia*, 8(1), 1-20.
355. Zalewska-Bujak, M. (2016). Nauczyciel administracyjnie ukierunkowany—obszary podporządkowania i lęku. *Teraźniejszość—Człowiek—Edukacja*, 19(1(73)), 101-117.
356. Załęska, M. (2020). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli szkół specjalnych oraz ogólnodostępnych w kontekście radzenia sobie ze stresem i nadziei na sukces*. [niepublikowana praca magisterska]. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.
357. Zdravomyslova, E. A., Temkina, A. A. (1998). Social construction of gender. *Sociological journal*, 3(4), 171-182.
358. Zettle, R. D., Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., Biglan, A. (2016). *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science*. Wiley Blackwell.
359. Ziótkowski, P. (2016). *Pedeutologia: zarys problematyki*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.
360. Ziótkowski, P. (2021). Strajk nauczycieli w 2019 r. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki, seria Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*, 5, 245-269.
361. Zhu, Y. (2013), A review of job satisfaction. *Asian Social Science*, 9(1), 293-298.
362. Pojęcia stosowane w statystyce publicznej (b. d.). Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce->

publicznej/3947,pojcie.html

363. Ster na ACT. Zestaw kart pomagający rozwijać elastyczność psychiczną. (b. d.).  
edukacyjna.pl. <https://edukacyjna.pl/emocje/35217-ster-na-act-zestaw-kart-pomagajacy-rozwijac-elastycznosc-psychologiczna-edukowisko.html>
364. Swarzędz w liczbach (b. d.). Polska w liczbach.  
<https://www.polskawliczbach.pl/Swarzedz>
365. Znamy liczbę mieszkańców Poznania (b. d.). Poznań\*.  
<https://www.poznan.pl/mim/info/news/znamy-liczbe-mieszkancow-poznania,188075.html>
366. prof. Kubicki i prof. Podemski Poznań 08.04.2017r. Nacjonalizm nie przejdzie! (b. d.).  
Weronika. <https://youtu.be/fXOjKjopl24>