



UMCS

**UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
W LUBLINIE**

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Ilona Szostak – Joško

nr albumu: 243982

**Psychospołeczne korelaty
satysfakcji z pracy
nauczycieli szkół podstawowych**

Praca doktorska

napisana w Katedrze Teorii Wychowania

pod kierunkiem prof. dr hab. Teresy Zubrzyckiej – Maciąg

Promotor pomocniczy: dr Magdalena Barabas

Lublin rok 2023

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
ROZDZIAŁ I. Specyfika zawodu współczesnego nauczyciela	8
1. Zadania współczesnego nauczyciela.....	9
2. Pożądana sylwetka osobowościowa nauczyciela.....	14
2. 1. Kompetencje cenione w pracy nauczyciela	15
2. 2. Dyspozycje osobowościowe współczesnego nauczyciela	22
3. Czynniki obciążające w zawodzie nauczyciela.....	30
ROZDZIAŁ II. Ogólna charakterystyka satysfakcji z pracy	38
1. Definicja satysfakcji z pracy	39
2. Koncepcje satysfakcji z pracy.....	47
3. Uwarunkowania satysfakcji z pracy nauczycieli	65
4. Satysfakcja z pracy w kontekście jednostki oraz organizacji	69
ROZDZIAŁ III. Ogólna charakterystyka wybranych korelatów satysfakcji z pracy (zasoby osobiste)	78
1. Zasoby osobiste o charakterze dyspozycji osobowościowych.....	79
1. 1. Asertywność.....	80
1. 2. Samoocena	86
1. 3. Poczucie koherencji	90
1. 4. Styl radzenia sobie ze stresem	96
1. 5. Poczucie własnej skuteczności.....	102
2. Zasoby osobiste o charakterze zmiennych socjodemograficznych.....	107
ROZDZIAŁ IV. Metodologiczne założenia badań własnych	117
1. Teoretyczne podstawy badań.....	117
2. Cel badań, problemy i hipotezy robocze.....	120
3. Metody i narzędzia badawcze	123
4. Organizacja badań własnych	128
5. Charakterystyka osób badanych.....	129
ROZDZIAŁ V. Wyniki badań własnych	142
1. Satysfakcja z pracy badanych nauczycieli	142
2. Dyspozycje osobowościowe a satysfakcja z pracy badanych nauczycieli	145
3. Typy satysfakcji z pracy badanych nauczycieli	163
3. 1. Dyspozycje osobowościowe badanych nauczycieli a typy satysfakcji z pracy	166
3. 1. 1. Asertywność a typy satysfakcji z pracy badanych nauczycieli.....	166
3. 1. 2. Samoocena a typy satysfakcji z pracy badanych nauczycieli	169

3. 1. 3. Poczucie koherencji a typy satysfakcji z pracy badanych nauczycieli.....	170
3. 1. 4. Styl radzenia sobie ze stresem a typy satysfakcji badanych nauczycieli	173
3. 1. 5. Poczucie własnej skuteczności a typy satysfakcji badanych nauczycieli.....	175
3. 2. Zmienne socjodemograficzne a typy satysfakcji z pracy badanych nauczycieli.....	176
PODSUMOWANIE	196
ZAKOŃCZENIE	208
BIBLIOGRAFIA	214
SPIS TABEL	263

WSTĘP

Przez wiele lat w rozważaniach teoretycznych, jak również w badaniach empirycznych, dotyczących pracy nauczycieli koncentrowano się głównie na aspektach związanych z ich osobowością, powinnościami, zadaniami oraz pożądanymi kompetencjami i kwalifikacjami (Dawid, 1946; Grzegorzewska, 1946; Szuman, 1947; Suchodolski, 1982; Włodarski, 1992; Korczak, 1993; Okoń, 1995; Wilski, 2011; Zubrzycka – Maciąg, 2013; Jabłonko, 2014). Wiele uwagi w literaturze poświęcono również zagrożeniom wynikającym z pracy nauczycieli a także kosztom osobistym i społecznym ponoszonym przez nich w związku z wypełnianiem roli zawodowej (Muszkieta, 2001, Kobyłecka, 2005, Zubrzycka – Maciąg, 2013). Profesja nauczycielska ściśle wiąże się ze szczególnymi wymaganiami, niesie ze sobą wiele trudności, oporów, sprzeczności i obciążeń, przez co jest niezwykle stresogenna, a sami nauczyciele w dużym stopniu są narażeni na wypalenie zawodowe (Dębska, 1998; Śliwerski, 1999; Plichta, 2008; Tucholska, 2009; Pyżalski, 2010). Wielu polskich nauczycieli doświadcza stresu i wypala się w zawodzie, w następstwie czego nie są w stanie wypełniać zadań, które na nich spoczywają. Jednak nie wszystkich to dotyczy. Wśród nich są nauczyciele, którzy zachowują entuzjazm w pracy mimo trudności, które tak jak inni nauczyciele muszą pokonywać każdego dnia. To właśnie ich postawa zainspirowała mnie do przeprowadzenia badań zmierzających do ukazania podmiotowych uwarunkowań satysfakcji z pracy. Określenie tych czynników pozwoli lepiej zrozumieć omawiane zjawisko i może też, co jest szczególnie istotne, stanowić podstawę zaprojektowania warsztatów i szkoleń nauczycieli, zwiększających ich szansę na osiągnięcie zadowolenia z pracy, co przełoży się na efektywność zawodową.

Problematyka satysfakcji z pracy nauczycieli jest niezwykle ważnym oraz aktualnym tematem w wymiarze społecznym (Kawka, 1998; Egierska, 2013). Skutki odczuwania satysfakcji zawodowej lub jej braku wśród nauczycieli mają bowiem zdecydowanie większe znaczenie w skali społecznej niżeli skutki zadowolenia bądź niezadowolenia z pracy osób zatrudnionych w innych dziedzinach czy branżach zawodowych (Wiśniewski, 1990).

Pomimo, że wielu teoretyków myśli pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej, andragogicznej a także badaczy z zakresu zarządzania (Gaś, 2001; Czerw, Borkowska, 2010; Bajcar i in. 2011; Metelski, 2017; Zasadzka, 2021) podkreśla doniosłe znaczenie satysfakcji z pracy, wśród osób nauczających wskazując na jej

związek z jakością oferowanych usług edukacyjnych, w dalszym ciągu przeprowadzono niewiele badań empirycznych dotyczących tego zagadnienia. Zwłaszcza na gruncie polskim można zaobserwować, że nauczyciele, w porównaniu z przedstawicielami innych zawodów, dość rzadko wybierani są do badań poświęconych tematyce satysfakcji zawodowej czy życiowej (Wiłkomirska, 2002; Michalak, 2007; Jakimiuk, 2017, 2018). Fakt ten dodatkowo utwierdził mnie w przekonaniu, że warto zająć się tą problematyką.

Prezentowana praca składa się z pięciu rozdziałów, z czego trzy pierwsze mają charakter teoretyczny.

Pierwszy rozdział skoncentrowany jest na ogólnej charakterystyce specyfiki zawodu współczesnego nauczyciela. Przedstawiono w nim zadania oraz oczekiwania społeczne, z którymi muszą mierzyć się nauczyciele, a także zarysowano pożądane kompetencje i dyspozycje osobowościowe, pozwalające im na ich realizację. W rozdziale tym dokonano również przeglądu badań, dotyczących czynników obciążających związanych z pracą zawodową polskich nauczycieli bądź wynikających ze specyfiki działań dydaktyczno–wychowawczych.

W rozdziale drugim dokonano wprowadzenia w problematykę satysfakcji z pracy. Opisano w nim założenia ogólne dotyczące badanego zjawiska, zdefiniowano pojęcie satysfakcji zawodowej oraz zaprezentowano koncepcje i teorie z nią związane. Przedstawiono w nim również znaczenie satysfakcji z pracy zarówno z punktu widzenia pracownika, jak również organizacji. Wymieniono w nim czynniki motywujące do podjęcia pracy nauczyciela, warunkujące satysfakcję zawodową i atrakcyjność tej profesji.

Trzeci rozdział poświęcono zagadnieniom dotyczącym wybranych czynników socjodemograficznych i zasobów osobistych, determinujących satysfakcję z wykonywanej pracy. Na podstawie dostępnej literatury pedagogicznej, psychologicznej, filozoficznej i socjologicznej opisano zagadnienie dotyczące asertywności, samooceny, poczucia koherencji, stylu radzenia sobie ze stresem oraz poczucia własnej skuteczności.

Kolejny, czwarty rozdział, stanowi metodologię badań własnych. Umieszczono w nim pięć podrozdziałów, w których kolejno uzasadniono potrzebę podjęcia tematu pracy, przedstawiono cel badań, problemy i hipotezy robocze oraz metody i narzędzia badawcze. Dokonano w nim również opisu organizacji badań i charakterystyki osób badanych.

Ostatni rozdział prezentuje wyniki badań własnych. Złożony jest on z trzech podrozdziałów, z których pierwszy dotyczy wyodrębnionych typów satysfakcji z pracy badanych nauczycieli, drugi korelatów satysfakcji z pracy a zmiennych socjodemograficznych, zaś trzeci związków pomiędzy zadowoleniem zawodowym respondentów a posiadanymi przez nich zasobami osobistymi.

Pracę kończy podsumowanie uzyskanych rezultatów badań, w którym zweryfikowano przyjęte w pracy hipotezy robocze oraz wnioski i uwagi końcowe. Dysertację zamykają bibliografia i spis tabel.

ROZDZIAŁ I

Specyfika zawodu współczesnego nauczyciela

Według danych GUS (2020/2021) nauczyciele stanowią bardzo dużą, bo liczącą 518746 osób grupę zawodową w Polsce.

Choć w literaturze pedagogicznej, a w szczególności pedeutologicznej (Suchodolski, 1982; Hamer, 1994; Kobylecka, 2005; Kwiatkowska, 2008; Kędzierska, 2011, 2012; Paśko, 2016), socjologicznej (Wojtaś, 2007; Giddens, 2012; Szempruch, 2012, 2013; Królikowska, Topij – Stempińska 2014; Smak, Walczak, 2015; Gawel – Luty 2021) istnieje wiele różnorodnych poglądów dotyczących zawodu nauczyciela to akcentowanie jego roli w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia, a co za tym idzie kreowaniu przyszłości całego społeczeństwa, pozostaje niezmiennie.

„Nauczyciel prowadzi człowieka do pełni rozwoju, przewodzi wśród zawilości ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, umie mądrze doradzić lub odradzić, troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stał się biernym towarzyszem dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomysłowości i społeczeństwa” (Kwieciński 1998, s. 15).

Wincenty Okoń (1996a) wyraźnie podkreśla, że choć proces dydaktyczno-wychowawczy zależy od programu kształcenia i wychowania, warunków zewnętrznych oraz uczniów, to o jego sukcesie decydują przede wszystkim nauczyciele.

Niezwykła rola, jaka jest przypisywana nauczycielom, a także wyjątkowość tkwiąca w naturze tej grupy zawodowej, która z jednej strony jest homogeniczna, zamknięta, a z drugiej tak bardzo niejednorodna i zróżnicowana, fascynuje teoretyków i praktyków nauk społecznych niezmiennie po dziś dzień.

W celu lepszego zrozumienia istoty podjętych badań w niniejszej rozprawie doktorskiej, poniżej krótko scharakteryzowano zadania i wymagania stawiane nauczycielom, a także ich pożądane kwalifikacje, kompetencje oraz dyspozycje osobowościowe, by na tym tle ukazać w jak trudnej sytuacji znaleźli się współcześni „belfrowie”. Wielość oczekiwań, które bywają bardzo często ze sobą sprzeczne i niemoc w ich sprostaniu, prowadzi do różnych problemów związanych z prawidłowym funkcjonowaniem nauczycieli w zawodzie oraz niekiedy przyczynia się do ponoszenia przez nich ogromnych kosztów osobistych i społecznych

(Grzegorzewska, 2006; Plichta, 2008; Pyżalski, 2010; Śliwerski, 2010; Zubrzycka – Maciąg, 2013). W kontekście przedstawionych obciążeń zawodowych nauczycieli bardzo zasadne staje się pytanie: czy współczesny nauczyciel może odczuwać satysfakcję z pracy?

1. Zadania współczesnego nauczyciela

Przyjmuje się, że zawód nauczyciela zaczęto wykonywać około 2200 lat p.n.e. (Kurdybacha, 1948; Wołoszyn – Spirka, 2001), co bez wątplenia czyni go jednym z najstarszych zawodów na świecie. Termin „nauczyciel” zawsze łączono z osobą, do której fundamentalnych obowiązków należało nauczanie oraz wychowywanie dzieci i młodzieży (zob. Hurlo, 2007; Kwiatkowska, 2008; Kabat, 2016). Z kolei rola i miejsce nauczyciela w społeczeństwie niezmiennie pozostawały „wypadkową określonych potrzeb społecznych i interesu społecznego” (Mazur, 2015, s. 8). Tym samym wraz z zachodzącymi na przestrzeni wieków zmianami w społeczeństwie lokalnym, w państwie, czy na świecie, mniejszym lub większym transformacjom ulegał zakres obowiązków i zadań osób nauczających młode pokolenie (zob. Magiera, 2006; Winiarz, 2009; Mazur, 2013).

Obecnie od nauczyciela wymaga się bardzo wiele, zarówno w zakresie działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych jak również społecznych (zob. Konarzewski, 1993; Kwiatkowska, 2008; Zubrzycka – Maciąg, Wosik – Kawala, 2010; Paško, 2016). W konsekwencji tego zbiór zadań nauczyciela, wychowawcy jest bardzo rozległy i wielowymiarowy.

Richard I. Arends (1994) zaznacza, że bez względu na kontekst społeczny, podstawowe zadania stawiane przed nauczycielami wynikają z przypisanych im trzech, następujących funkcji: kierowniczej, dydaktycznej oraz organizacyjnej. Pierwsza z nich polega na planowaniu i nadzorowaniu działań uczniów, a także motywowaniu, mobilizowaniu ich do aktywności twórczej, czy intelektualnej. Polega również na przydzielaniu im zadań, a także dzieleniu między nimi różnych pomocy dydaktycznych. Nauczyciel realizując funkcję dydaktyczną stosuje określone sposoby nauczania oraz dobiera w taki sposób metody pracy by pozytywnie wpływać na efektywność procesu dydaktycznego. Ostatnia z funkcji – organizacyjna – koncentruje się na współpracy z uczniami, ich opiekunami, innymi nauczycielami oraz przełożonymi.

Henryka Kwiatkowska (2008) poza wyżej wymienionymi funkcjami wskazuje również na funkcje egzystencjalną wobec swoich uczniów, polegającą na przekazywaniu młodym ludziom wiedzy na temat tego jak należy żyć, tworzyć sens życia, w jaki sposób radzić sobie z problemami i jak oceniać skutki swojej pracy.

Najczęściej o nauczycielu mówi się w kontekście zdobytego przez niego wykształcenia, uprawniającego go do pełnienia określonych zadań (Dylak, 2004). Dzisiaj zawód nauczyciela może pełnić tylko ta osoba, która posiada osobiste predyspozycje, szerokie kompetencje potwierdzone odpowiednim, kierunkowym wykształceniem wyższym oraz przygotowaniem zawodowym umożliwiającym nauczanie formalne w oświacie (Okoń, 1996b, 2005).

Nauczyciele, jako pracownicy w sektorze oświaty, są zobligowani do podporządkowania swoich działań i wypełniania zadań oraz obowiązków wynikających z prawa oświatowego, ale też odgórnych decyzji bezpośrednich zwierzchników, wizytatorów i metodyków (Kwiecińska, Szymańska, 2010).

Wymagania i oczekiwania wobec tej grupy zawodowej zdefiniowano w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 roku, w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela (Dz. U. poz. 1133). Kryteria te obejmują:

1. Poprawność merytoryczną i metodyczną prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.
2. Prawidłowość realizacji innych zadań zawodowych wynikających ze statutu szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony.
3. Kulturę i poprawność języka.
4. Pobudzanie inicjatyw uczniów, zachowanie odpowiedniej dyscypliny uczniów na zajęciach.
5. Zaangażowanie zawodowe nauczyciela (uczestnictwo w pozalekcyjnej działalności szkoły, udział w pracach zespołów nauczycielskich, podejmowanie innowacyjnych działań w zakresie nauczania, wychowania i opieki, zainteresowania uczniem i jego środowiskiem, współpraca z rodzicami).
6. Aktywność nauczyciela w doskonaleniu zawodowym.
7. Działania nauczyciela w zakresie wspomagania wszechstronnego rozwoju ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb.

8. Przestrzeganie porządku pracy: punktualność, pełne wykorzystanie czasu lekcji, właściwe prowadzenie dokumentacji.
9. Kierowanie się w swoich działaniach dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawą moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia.
10. Kształcenie i wychowanie patriotyczne (wolność sumienia i szacunku dla każdego człowieka, kształtowanie postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju, przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów).

Każdy nauczyciel w pracy dydaktyczno–wychowawczej powinien zmierzać do kompleksowego oddziaływania na ucznia, mającego na celu przygotowanie go do refleksyjnego i praktycznego wykorzystania wiedzy oraz umiejętności zdobytych w szkole (Kordziński, 2013). W zależności od etapu kształcenia, za który nauczyciel odpowiada, jego priorytetowe funkcje oraz zadania nieznacznie się od siebie różnią.

Wszyscy nauczyciele pełnią trzy równie ważne funkcje: opiekuńczą, wychowawczą oraz dydaktyczną. Jednakże w wychowaniu przedszkolnym najistotniejsze stają się zadania opiekuńcze nauczyciela. Jest on zobowiązany wdrażać dzieci do uczenia się poprzez aplikowanie licznych zabaw edukacyjnych i aktywizowanie ich do podejmowania pracy poprzez wykonywanie różnych czynności m.in. grafomotorycznych, techniczno–plastycznych, muzycznych, ruchowych (Zimny, 2007; Cieślak, 2020).

Zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest przede wszystkim przygotowanie uczniów do zorganizowanego kształcenia i systematycznej nauki stąd powinni oni posiadać wysokie umiejętności pedagogiczne oraz odpowiednie cechy osobowościowe umożliwiające prowadzenie działań ukierunkowanych na wszechstronny rozwój dziecka (Paško, 2016). Ważne jest również jak najlepsze poznanie przez nich swoich uczniów, rozeznanie w ich słabych oraz mocnych stronach, pozwalające na stymulowanie ich predyspozycji, zainteresowań oraz umożliwiające niwelowanie ewentualnych braków (Adamek, 1995; Grochowalska, 2013).

W klasach starszych szkoły podstawowej szczególnie dużo uwagi nauczyciele muszą poświęcić zadaniom wychowawczym. Ich wychowankowie borykają się bowiem z problemami dojrzewania, przechodzą kryzys tożsamości, wartości, są zagubieni i zbuntowani. Często ich zachowania stają się niewłaściwe, agresywne.

Tym bardziej na tym etapie kształcenia potrzebują wsparcia, pomocy, wysłuchania, zrozumienia i dobrego słowa. Wobec tego nauczyciele odpowiadający za ten etap kształcenia, powinni konsekwentnie wskazywać im właściwe, wartościowe zachowania. Dodatkowo ważne by umieli utrzymać dyscyplinę w klasie i panować nad zachowaniami swoich uczniów.

W szkołach średnich wychowankowie zaczynają myśleć o dorosłym życiu. Zwiększa się wówczas znaczenie kształcenia prozawodowego i zawodowego. W związku z tym do głównych zadań nauczyciela należy tutaj udzielanie pomocy uczniom w zakresie doradztwa edukacyjno–zawodowego, planowania ich dalszego kształcenia oraz ścieżki zawodowej (Zimny, 2007).

Niezależnie od nauczanego przedmiotu oraz szczebla kształcenia, współcześni nauczyciele powinni dążyć do wszechstronnego rozwoju swoich uczniów, udzielania im pomocy w konstruowaniu użytecznej wiedzy, a także aktywnego angażowania ich w proces uczenia się i samodoskonalenia (Paśko, 2016). W myśl tej idei Anna Róg (2012) koncentrując się na czynnościach, których wypełnianie skutkuje wszechstronnym przygotowaniem uczniów do życia, wśród nauczycielskich zadań wymienia:

1. Kształtowanie samodzielności i samoobsługi w celu osiągnięcia zaradności życiowej.
2. Kształtowanie umiejętności zaspokajania potrzeb w sposób akceptowany społecznie.
3. Rozwijanie umiejętności rozumienia siebie i innych, a także nawiązywania i utrzymywania dobrych relacji interpersonalnych.
4. Rozwijanie wiary we własne siły.
5. Kształtowanie i umacnianie pozytywnego stosunku do siebie i innych.
6. Usprawnianie funkcji fizycznych i psychicznych.
7. Podejmowanie działań kompensacyjnych, korekcyjnych oraz profilaktycznych, wspomagających rozwój jednostki.

Z kolei Tomasz M. Zimny (2007) podkreśla, że chcąc przygotowywać uczniów do samodzielnego kierowania własnym rozwojem nauczyciel musi sprostać następującym zadaniom:

- kształtować samodzielność edukacyjną ucznia;
- wdrażać go do samokontroli i samooceny (ważne przy tym jest dyscyplinowanie ucznia i uczenie odpowiedzialności);

- motywować ucznia do uczenia się;
- kształtować umiejętność poznawania siebie;
- kształtować umiejętność rozwiązywania konfliktów;
- kreować pozytywną relację z otoczeniem;
- kształtować umiejętność podejmowania racjonalnych decyzji (Zimny, 2007).

Ponadto Hanna Hamer (1994) pisząc o zadaniach nauczyciela, zwraca uwagę, że niektóre z nich wynikają bezpośrednio z poszczególnych faz uczenia się dziecka, wśród których autorka wymienia cztery rodzaje: fazę rozpoczęcia, fazę rozpoznania, fazę zrozumienia i fazę działania. W pierwszej fazie (rozpoczęcia) uczenia nauczyciel ma być przede wszystkim razem z uczniem. Widzieć i słyszeć go, koncentrować na nim swoją uwagę oraz nawiązywać z nim kontakt. Faza rozpoznania powinna koncentrować się na akceptowaniu przez nauczyciela różnych emocji ucznia, wskazywaniu powodów lęku czy zdenerwowania podopiecznego oraz na uspokajaniu go i dodawaniu mu otuchy. W trzeciej fazie uczenia (zrozumienia) zadaniem nauczyciela jest pomoc uczniowi w wyznaczaniu jego celów edukacyjnych, wychowawczych oraz przygotowanie go do działania, by był w stanie je osiągnąć. W ostatniej fazie (działania) rolą nauczyciela jest inicjowanie konkretnej aktywności z podziałem na etapy. Podczas działania nauczyciel powinien pamiętać o udzielaniu uczniowi niezbędnych informacji zwrotnych (Hamer, 1994).

Wśród głównych powinności osób odpowiadających za edukację oraz wychowanie dzieci wymienia się również: „kształtowanie ich wyobraźni, rozwijanie zainteresowań i postawy twórczej; kreowanie środowiska uczenia się i przyjaznej uczniom przestrzeni; rozwijanie samodzielności uczniów, uczenie szacunku i kultury w relacjach interpersonalnych, a także tolerancji dla odmienności; uczenie krytycznej a zarazem refleksyjnej interpretacji rzeczywistości i zjawisk otaczającego świata oraz właściwego reagowania na wyzwania przyszłości” (Kuźma, 2005, s. 103).

Zmiany społeczno–kulturowe, rozwój technologii, multimediiów stawiają przed osobami odpowiedzialnymi za edukację i wychowanie młodych ludzi coraz to nowe wyzwania (zob. Strykowski, 2003; Rusiecki, 2004; Lewandowska – Kidoń, Kalinowska – Witek, 2016). Zarazem zdają się być doskonałym uzasadnieniem stwierdzenia, że najważniejszym zadaniem współczesnego nauczyciela jest ciągła dbałość o swój rozwój osobowościowy, moralny i zawodowy, czyli nieustanne samodoskonalenie oraz samokształcenie (Groenwald, 2003).

Niewątpliwie jednym z takich wyznań współczesności jest dynamiczny rozwój technologii oraz multimediów interaktywnych, które zdominowały w istotnym stopniu oblicze współczesnego społeczeństwa. Wobec tego kompetentne tworzenie procesu dydaktyczno-wychowawczego coraz częściej opiera się na właściwym odczytywaniu i interpretowaniu komunikatów medialnych przez nauczyciela, a także jego umiejętności technicznych w obsłudze sprzętów i programów multimedialnych. Zadaniem współczesnego nauczyciela, niezależnie od nauczanego przedmiotu, jest przygotowywanie swoich wychowanków do świadomego, w tym krytycznego, odbierania wszelkich przekazów medialnych, poprawnego odczytywania znaczeń występujących w świecie massmediów oraz do kształtowania umiejętności praktycznych związanych z posługiwaniem się mediami traktowanymi, jako narzędzia pracy intelektualnej, autoedukacyjnej bądź umożliwiające komunikację między ludźmi odbywającą się na różnych płaszczyznach (Strykowski, 2003).

Poza wymienionymi wyżej zadaniami dydaktycznymi warto zwrócić uwagę na zadania wychowawcze wynikające z pracy nauczyciela we współczesnej, „medialnej” rzeczywistości. Otóż jedną z głównych powinności nauczycieli jest uczestniczenie w życiu społecznym swoich podopiecznych, z uwzględnieniem ich funkcjonowania oraz działalności w cyberprzestrzeni. Ponadto zadanie nauczycieli nie powinno sprowadzać się do kontrolowania świata, w którym „żyją” uczniowie, lecz do jego konstruktywnego współtworzenia oraz wspólnego z nimi doświadczania i przeżywania różnych jego obszarów (Muszyński, 2012).

Wymienione zadania współczesnych nauczycieli uwidaczniają, że zakres obowiązków i mniej lub bardziej, sprecyzowanych oczekiwań stawianych względem ich grupy zawodowej (zarówno przez władze oświatowe, społeczeństwo, jak i samych naukowców) jest ogromny.

Aby nauczyciele mogli wywiązywać się z nakreślonych wyżej oczekiwań i zadań, powinni posiadać odpowiednie kompetencje oraz predyspozycje psychospołeczne.

2. Pożądana sylwetka osobowościowa nauczyciela

Od nauczycieli wymaga się, aby oprócz przekazywania wiedzy pobudzali aktywność i twórczość uczniów, oddziaływali na ich uczucia, aspiracje i przekonania,

a także rozwijali ich system wartości. Nauczyciele powinni też dbać o rozwijanie społecznie akceptowanych postaw wśród swoich uczniów, wpływać na tworzenie i udoskonalanie ich charakterów, pobudzać zapał oraz motywację do nauki, a także rozwijać uczniowskie zainteresowania. Ważne by dodatkowo nieśli pomoc swoim podopiecznym w formułowaniu i ukierunkowaniu ich planów zawodowych oraz życiowych. Zakres powinności, obowiązków i oczekiwań stawianych przed osobami odpowiedzialnymi za proces dydaktyczno-wychowawczy spowodował, że zawód nauczyciela w literaturze zaczął być postrzegany „kompetencyjnie” (Śliwerski, 2010). Oznacza to, że do jego wykonywania, a tym samym sprostania wszelkim jego wymaganiom, niezbędna jest wiedza kierunkowa (pedagogiczna), ogólnoteoretyczna, specjalnościowa, a także szereg pożądanых cech osobowości, umiejętności i sprawności.

2. 1. Kompetencje cenione w pracy nauczyciela

Słownik języka polskiego PWN (2021) wyjaśnia, że kompetencje to zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia. W literaturze Maria Czerepaniak – Walczak (1997, s. 89) pisze zaś, że „kompetencja podmiotu jest to jego szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie”.

Praca nauczycieli, ze względu na swój szczególny charakter, wymaga posiadania wielu kompetencji, które przekładają się bezpośrednio na skuteczność działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Wobec tego nauczyciel uważany za kompetentnego jawi się, jako osoba wszechstronnie uzdolniona, posiadająca wykształcenie ogólnopedagogiczne, zdolna do nauczania interdyscyplinarnego oraz potrafiącą dostrzegać i omawiać ważne tematy dotyczące współczesnego świata (Szkolak, 2014).

W rozważaniach wielu badaczy dotyczących kompetencji nauczyciela występują istotne różnice w podejściu metodologicznym, które warunkują ich odmienną znaczeniową, zadaniową i formalną. Tymczasem można dostrzec, że wszyscy autorzy w swoich refleksjach wskazują kompetencje konieczne, podstawowe w pełnieniu roli zawodowej nauczycieli oraz umiejętności wyższego rzędu, które ułatwiają pracę

dydaktyczno–wychowawczą, podnoszą jej efektywność ale nie są priorytetowe, czy niezbędne (Gaweł – Luty, 2016, 2021).

Stanisław Dylak (1995, 2004) wyodrębnił trzy podstawowe grupy kompetencji nauczycielskich: bazowe, konieczne i pożądane.

Pierwsza grupa dotyczy wymaganego poziomu rozwoju intelektualnego, społecznego oraz moralnego nauczycieli. Dzięki kompetencjom bazowym nauczyciele są w stanie przyswoić normy społeczne, zasady etyczne. Ponadto kompetencje te warunkują ich skuteczne porozumiewanie się z różnymi podmiotami szkoły (Dylak, 1995, 2004).

Druga grupa kompetencji (kompetencje konieczne) pozwala na konstruktywne i skuteczne wypełnianie zadań edukacyjnych. Składają się na nią: kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne. Pierwsze z nich, czyli kompetencje interpretacyjne, odnoszą się do wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej oraz wartości i umiejętności pedagogicznych, dzięki którym nauczyciel jest zdolny do krytycznej refleksji, niezbędnej w wyborze odpowiednich zachowań. Kompetencje autokreacyjne, to te umiejętności, których podstawę stanowią: samowiedza, samoświadomość oraz postawa badacza, dzięki której nauczyciel tworzy samego siebie i kreuje własną sylwetkę zawodową. Kompetencje te pozwalają nauczycielowi na pozostanie autentycznym w podejmowanych działaniach pedagogicznych oraz na tworzenie relacji opartych na prawdzie, wiedzy i wartościach (Dylak, 2004; Dudzikowa, 1994). Ostatnie z wymienianych przez Stanisława Dylaka (2004) kompetencji koniecznych, to kompetencje realizacyjne, które obejmują wszelkie umiejętności nauczyciela o zróżnicowanym charakterze, odnoszące się do różnych uczestników sytuacji edukacyjnej. Dzięki nim nauczyciel ma możliwość realizowania i wypełniania zadań stawianych mu w szkole (Dylak, 1995, 2004).

Wśród podstawowych kompetencji nauczycielskich, poza omówionymi kompetencjami bazowymi i koniecznymi, znajdują się umiejętności pożądane, dotyczące zainteresowań (np. sztuką, sportem, życiem społecznym) i zdolności specjalnych, które nie muszą pojawiać się w profilu zawodowym nauczyciela, ale ich posiadanie jest pomocne w wykonywaniu powierzonych funkcji czy działań (Dylak, 1995).

Liczni badacze (Hamer, 1994; Arends, 1994; Pólturzycki, 1997; Łobocki, 1999; Strykowski, 2005; Kuźma, 2008; Pituła, 2008; Paško, Kucharska – Żądło, 2008; Petty, 2010; Róg, 2012; Bejger, 2013; Miko – Giedyk, 2014) wśród kluczowych kompetencji

zawodowych współczesnego nauczyciela wymieniają: kompetencje merytoryczne (rzeczowe, specjalistyczne), dydaktyczno–metodyczne (realizacyjne), diagnostyczne, wychowawcze, psychologiczne.

Kompetencje merytoryczne (określane też mianem rzeczowych, specjalistycznych) odnoszą się do władania zasobem wiedzy. Decydują one o biegłości oraz swobodzie w poruszaniu się po zagadnieniach nauczanego przedmiotu, a także warunkują rezultaty kształcenia. Dzięki tym umiejętnościom nauczyciel potrafi określić dokładnie, jakie treści chce realizować. Ma świadomość, w jakim celu je przytacza, ustala ich właściwą strukturę, porządek oraz określa ich współzależności. To z kolei pozwala mu przygotować odpowiedni zakres zagadnień, środków dydaktycznych oraz adekwatne przykłady ćwiczeń i zadań (Arends, 1994; Półturzycki, 1997; Strykowski, 2005; Pitula, 2008). Nauczyciel powinien nieustannie zdobywać i pogłębiać wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu, stale ją aktualizować i selekcjonować, by mógł zostać uznany za kompetentnego pod względem merytorycznym. Jest to o tyle ważne gdyż działania te potwierdzają w pełni profesjonalne wywiązywanie się nauczyciela z powierzanych mu zadań oraz pozwalają na przekazywanie aktualnych treści uczniom, zgodnych ze współczesnymi osiągnięciami nauki (Łobocki, 1999; Paško, Kucharska – Żądło, 2008). Doskonalenie to może odbywać się chociażby poprzez czytanie książek i czasopism naukowych, udział w konferencjach, szkoleniach, a także poprzez wymianę doświadczeń pomiędzy nauczycielami tego samego przedmiotu. Nauczyciele powinni mieć świadomość, że w kompetencjach merytorycznych, specjalistycznych nie jest konieczne żeby byli nieomylni i znali odpowiedź na wszystkie stawiane im pytania. Ważne jest zaś by mieli świadomość, czego nie wiedzą, by móc podjąć działania zmierzające do uzupełnienia tej wiedzy (Hamer, 1994).

Wśród podstawowych kompetencji nauczyciela, wysoką rangę przypisuje się również kompetencjom dydaktyczno – metodycznym (nazywanym także realizacyjnymi), dotyczącym sposobów i strategii realizacji procesu dydaktycznego. Kompetencje dydaktyczne to te, które zdobywa się podczas studiów pedagogicznych i na różnych kursach, warsztatach, szkoleniach. Obejmują szeroki wachlarz umiejętności m.in. właściwą realizację zajęć, logiczne konstruowanie lekcji, efektywne postępowanie z uczniami, precyzowanie celów dydaktycznych i wychowawczych oraz wykorzystywanie różnego rodzaju technik, metod i form pracy z podopiecznymi,

szczególnie umożliwiającymi ich aktywizację pracy (Arends, 1994; Hamer, 1994; Kuźma, 2008; Pituła, 2008; Petty, 2010; Bejger, 2013).

Wielu autorów (Anders, 1994; Kuźma, 2008; Pituła, 2008; Róg, 2012; Miko – Giedyk, 2014) pisze o konieczności posiadania przez nauczycieli umiejętności diagnostycznych i wychowawczych, związanych z poznawaniem uczniów i ich środowiska rodzinnego oraz szkolnego. To one umożliwiają prowadzenie procesu wychowania w środowisku szkolnym. Waław Strykowski (2005) podaje, że aby nauczyciel mógł podejmować działania o charakterze diagnostycznym, jak również wychowawczym musi dysponować wiedzą z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz psychologii rozwojowej. Dodatkowo powinien posiadać umiejętność wykorzystywania tej wiedzy teoretycznej w praktyce, przy poznawaniu swoich uczniów, ocenianiu ich, czy organizowaniu procesu edukacyjno-wychowawczego.

Kompetencje psychologiczne w kontekście pracy nauczycieli dotyczą umiejętności inspirowania i motywowania uczniów do nauki oraz integrowania ich. Mieszczą się w nich także zdolności menadżerskie i przywódcze. Hanna Hamer (1994) wśród nauczycielskich kompetencji psychologicznych wymienia:

- pozytywne nastawienie do ludzi;
- umiejętność unikania najczęstszych przyczyn zakłóceń w komunikowaniu się ludzi;
- umiejętność porozumiewania się w ogóle, a z uczniami w szczególności;
- umiejętność motywowania uczniów do nauki;
- umiejętność budowania zgranego zespołu z przypadkowej grupy uczniów;
- umiejętność kontrolowania stresu;
- elastyczność w dostosowaniu własnego stylu kierowania do stopnia dojrzałości uczniów.

Proces kształcenia i wychowania ściśle opiera się na ciągłej komunikacji między nauczycielem a uczniem. Tym samym nie można pominąć znaczenia kompetencji komunikacyjnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciele powinni dysponować kompetencjami umożliwiającymi im efektywne nadawanie komunikatów, aktywne słuchanie uczniów oraz empatyczne rozumienie treści i intencji ich wypowiedzi. Ponadto powinni dostosować swój język, słownictwo, jak również styl kierowania pracą uczniów do ich możliwości, dojrzałości i etapu rozwoju. Ważne by nauczyciele potrafili wydawać czytelne, jednoznaczne, w pełni zrozumiałe polecenia,

a także zadawać inspirujące pytania, wyzwajające w dzieciach chęć do działania i poszukiwania na nie odpowiedzi (Michalak, 2004; Strykowski, 2005). Również istotne zdaje się by nauczyciele mieli świadomość, że wszystko to, co mówią oraz to, co robią stanowi komunikat, który trafia do uczniów. Ważne jest zatem to co zakomunikują podopiecznym ale także w jaki sposób to uczynią (Strykowski, 2005).

Szczególnym rodzajem kompetencji, pożądanym wśród nauczycieli, są kompetencje prakseologiczne. Na pierwszy plan wśród tych umiejętności wysuwa się zdolność do wybierania oraz stosowania odpowiednich działań, narzędzi badawczych umożliwiających jak najlepsze poznanie uczniów, rozpoznanie wyjściowego stanu ich wiedzy, posiadanych umiejętności, mocnych i słabych stron, a także diagnozowanie, kontrolowanie, analizowanie i ocenianie osiągnięć szkolnych wychowanków z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości. Ponadto ważne jest również ustalanie przez nauczyciela przyczyn niepowodzeń szkolnych swoich podopiecznych, w celu podejmowania adekwatnych działań zmierzających do ich niwelowania, czy usuwania. W przypadku rozpoznawania zaburzeń o charakterze rozwojowym, wychowawcy powinni wiedzieć gdzie i w jaki sposób mogą kierować wychowanków do odpowiednich podmiotów świadczących działalność terapeutyczną lub leczniczą. Dodatkowo dogłębna znajomość swoich uczniów przez nauczycieli pozwala im na operacjonalizację ogólnych celów kształcenia i wychowania oraz zaprogramowanie treści kształcenia by były one możliwe do zrealizowania (Denek, 1998; Róg, 2012; Paško, 2016). Kompetencje prakseologiczne przejawiają się w biegłości opracowywania koncepcji pracy ze wszystkimi uczniami w klasie oraz każdym z nich z osobna. Rozpatrywane są również jako zdolność dokonywania krytycznej oceny efektów własnej pracy, poddawanie jej ewaluacji oraz ewentualnym korektom. Ważna jest tutaj umiejętność planowania koncepcji własnego doskonalenia się oraz samokształcenia zawodowego (Denek, 1998; Szempruch, 2000; Michalak, 2004).

Niemniej istotna obecnie w pracy nauczyciela jest umiejętność korzystania ze zdobytych techniki, czego przykładem może być odpowiednie zastosowanie mediów w pracy dydaktycznej (Walenda, 2009). Elżbieta Piotrowska – Gromniak (2011, s. 70) twierdzi, że „szkoła na jaką wszyscy czekamy, musi postawić na rozwój nauczycieli i zapewnić im przestrzeń do wymiany doświadczeń (...), eksperymentowania z nowymi programami (...), dostęp do nowoczesnych technologii i ich celowego wykorzystania”. Konieczność nabywania i rozwijania zupełnie nowych kompetencji przez nauczyciela jest podyktowana nowymi umiejętnościami, w jakie powinni zostać wyposażeni

uczniowie, by mogli prawidłowo funkcjonować i odnosić sukcesy edukacyjne oraz zawodowe we współczesnym świecie. Zarówno dla jednej jak i drugiej strony procesu kształcenia ważne jest rozwijanie: umiejętności korzystania z mediów, sprawności posługiwania się narzędziami technologii informacyjno–komunikacyjnej (ICT), kreatywności i innowacyjności, krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów, umiejętności niezbędnych do efektywnej współpracy grupowej, zdolności komunikacyjnych, liderekich (Instytut Obywatelski 2011).

Agnieszka Ogonowska (2013) pisząc o kompetencjach nauczyciela XXI wieku odwołuje się do programu kształcenia zaproponowanego przez UNESCO (1998) dla tej grupy zawodowej, pod kątem edukacji medialnej. Niniejszy program został skierowany do wszystkich nauczycieli bez względu na nauczane przedmioty, etap edukacyjny, na którym odpowiadają za proces dydaktyczno–wychowawczy oraz kraj ich pochodzenia, czy zatrudnienia. Głównym jego założeniem jest wyposażenie pedagogów, edukatorów w dwa typy podstawowych umiejętności: kompetencję medialną i kompetencję informacyjną, które postrzegane są łącznie. W skład pierwszej z nich wchodzi takie umiejętności jak:

- rozumienie roli i funkcji mediów w demokratycznym społeczeństwie;
- rozumienie warunków, które muszą być spełnione, aby media prawidłowo wypełniały swoją funkcję;
- krytyczną ocenę zawartości mediów w kontekście złożonych funkcji;
- wykorzystywanie mediów w celu autoekspresji i działań na rzecz demokratycznego uczestnictwa;
- wykorzystywanie umiejętności związanych z obsługą nowych technologii do tworzenia autorskich przekazów.

Z kolei druga łączy w sobie następujące umiejętności:

- określania i artykułowania potrzeb informacyjnych;
- prawidłowego lokalizowania dostępu do informacji;
- pozyskiwania informacji;
- organizowania informacji;
- wykorzystania informacji zgodne z zasadami etyki;
- przekazywania informacji innym podmiotom;
- wykorzystywania nowych technologii informacyjno–komunikacyjnych w tym procesie.

Zdaniem autorki (Ogonowska, 2013) kompetencje te pozwalałyby nauczycielom wykorzystywać media w przemyślany, świadomy oraz autonomiczny sposób. Autorka wskazuje również konieczność opanowania przez nich nowych strategii dydaktycznych i wypracowania nowego podejścia pedagogicznego, by byli w stanie zmodernizować nauczanie swoich (z reguły tradycyjnych) przedmiotów (Strykowski, 2003, Szempruch, 2003; Muszyński, 2012).

Jak podaje Jarosław Lipszyc (2012) oraz Hanna Batorowska (2009), dotychczasowe niepowodzenia w prowadzeniu działań w zakresie edukacji medialnej, czy wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, głównie były spowodowane czynnikami psychologicznymi, tzn. wiązały się z dużą niechęcią samych nauczycieli. Jednak wydarzenia ostatnich miesięcy (wybuch pandemii COVID – 19, zdalne nauczanie) unaocznily najbardziej jak ważna, we współczesnym, niezwykle zmiennym i niepewnym świecie, stała się umiejętność korzystania z niniejszych technologii.

Współczesne społeczeństwo stawia przed nauczycielami wiele nowych zadań, wyzwań i oczekiwań, którym trudno podołać. Konieczne tym samym zdaje się: „wykształcenie i doskonalenie nauczycieli o innych niż dotychczas kompetencjach: w sensie treści – bardziej łącznych niż wysokospecjalistycznych, bardziej otwartych niż zamkniętych, bardziej twórczych niż odtwórczych, a w sensie charakteru roli zawodowej – odchodzących od funkcji przekaziciela i egzekutora do roli przewodnika i tłumacza” (Kwieciński 2000, s. 17). Ponadto w obecnym świecie zmiany zachodzą bardzo szybko, brakuje stałości, przewidywalności, tym samym nauczyciele powinni dbać o ciągły, wszechstronny rozwój i podnoszenie jakości swojego warsztatu pracy. Powinni stawać się coraz bardziej elastyczni, gotowi na uzupełnianie i poszerzanie wszelkiego rodzaju kompetencji (specjalistycznych, dydaktycznych, wychowawczych, komunikacyjnych itd.), by były one stale adekwatne do otaczającej ich rzeczywistości.

Należy jednak mieć na względzie, że aby być w pełni profesjonalnym nauczycielem, wychowawcą, czy pedagogiem, nie wystarczy uzyskanie wykształcenia pedagogicznego, wiedzy teoretycznej, merytorycznej, znać swoich zadań, praw i obowiązków. Do wykonywania tego jakże ważnego, a zarazem trudnego i obciążonego wieloma obciążeniami psychospołecznymi i fizycznymi zawodu, niezbędne są również odpowiednie dyspozycje osobowościowe.

2. 2. Dyspozycje osobowościowe współczesnego nauczyciela

Na osobowość człowieka składają się stosunkowo stałe cechy, dyspozycje, czy określone właściwości psychiczne, tworzące jedną, zorganizowaną całość, która odpowiada za ogólne funkcjonowanie człowieka oraz jego zachowanie (Ostrowska, 2004). Radosław Muszkieta (2001) zwraca uwagę na to, że zawód nauczyciela wiąże się z posiadaniem licznych zdolności wrodzonych, wyuczonych, jak również odpowiedniego zbioru cech osobowości i temperamentu. Wydawać by się mogło, że osobowość nauczyciela nie jest aż tak bardzo istotna przy posiadaniu wielu kompetencji praktycznych, zawodowych. Jednak, jak podkreśla wielu autorów (Badura, 1981; Śnieżyński, 1995; Siemiak – Tylikowska, 2004; Kwiatkowska, 2005) to właśnie osobowość nauczyciela przesaǳa o jego autorytecie i sile wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież. Dodakowo wszelkie pozytywne cechy charakteru nauczycieli często doceniane są po latach, zarówno przez uczniów, jak również ich rodziców i opiekunów.

Badania prowadzone przez Andrzeja Janowskiego (1995) ujawniły, że społeczeństwo polskie oczekuje od nauczycieli większego niż u przedstawicieli innych zawodów poczucia odpowiedzialności, samokontroli, zainteresowania stosunkami międzyludzkimi, a także trzymania się przyjętych konwencji.

Natomiast w opinii społecznej badanej przez Elżbietę Iwaniec (2003) szanowany nauczyciel to taki, który potrafi umiejętnie wpływać na efektywność procesu wychowawczo–dydaktycznego, poprzez aktywne słuchanie swoich uczniów, szczerze nimi zainteresowanie oraz oddziaływanie na nich osobistym wzorem zachowań zdrowotnych, moralnych i społecznych. Niejednokrotnie w literaturze (Dawid, 1946; Rybicki, 1997; Walewander, 2012) podkreśla się, że w żadnym zawodzie wysoki poziom moralny i kultury osobistej nie jest aż tak istotny, jak w zawodzie nauczyciela. „Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty – mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza; zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałby, że jest złym człowiekiem. A już nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu” (zob. Walewander, 2012, s. 36). Jeżeli wychowawca nie reprezentuje swoim postępowaniem wartości moralnych, wysokiego poziomu kultury, brakuje spójności między tym, kim jest a kim chciałby żeby byli jego uczniowie, wówczas przestaje być autentyczny i wiarygodny.

Ponadto z reguły uczniowie darzą szacunkiem tych nauczycieli, którzy pocigają ich swoją osobowością oraz wnoszą w ich życie jakieś konkretne wartości bądź ideały (Kucharska, 2006). Za szczególnie ważne i pożądane dyspozycje nauczyciela, które dają szansę na podkreślanie ich indywidualności i inicjatywy, a także pozwalają czuć się uczniom bezpiecznie w szkole. Chodzi tu o łatwość w nawiązywaniu kontaktów, umiejętność aktywnego słuchania, udzielania wsparcia w sytuacjach trudnych, przestrzeganie praw uczniów, zaangażowanie się w swoją pracę, dyskrecja, prawdomówność, uczciwość, rzetelność, obiektywizm (Janowski, 1995; Koć – Seniuch, Cichocki, 2000; Kucharska, 2006; Róg, 2012). Niezwykle ważną kwestią jest również to, by nauczyciele charakteryzowali się sprawiedliwością, bezstronnością swoich ocen, wyzbyli się skłonności do „etykietowania” dzieci, powierzchownego, schematycznego oceniania ich i wypowiadania się na ich temat oraz porównywania swoich podopiecznych ze sobą nawzajem, z ich rodzeństwem czy rodzicami (Miko – Giedyk, 2015).

Skoro zadaniem nauczyciela jest prowadzenie swoich uczniów do samodzielności oraz tłumaczenie im złożonych znaczeń przeżyć, zdarzeń, powinien cechować się wyrozumiałością, cierpliwością, ofiarnością oraz gotowością do pracy zgodnie z rozwojem i możliwościami swoich podopiecznych (Kwieciński, 2003). Niniejsza idea nawiązuje do koncepcji opiekuna spolegliwego, zaproponowanej przez Tadeusza Kotarbińskiego (1956). Spolegliwość nauczyciela wyraża się w jego życzliwym, troskliwym nastawieniu do uczniów, okazywaniu im zrozumienia, otwartości oraz wrażliwości na ich potrzeby. Wychowankowie powinni czuć, że jest on osobą godną zaufania i mogą zawsze na nim polegać (Koć – Seniuch, Cichocki 2000; Kitowska, Koźmiński, 2000; Daszykowska, 2003; Kwaśnica, 1998).

Obecnie od nauczycieli oczekuje się by w swojej pracy edukacyjno-wychowawczej wyróżniali się innowacyjnością, postawą twórczą oraz brakiem szablonowości w działaniu. Tym samym kompetencje kreatywne zaliczane są do podstawowych i kluczowych umiejętności współczesnego „belfra”. Wyrażają się one m.in. w umiejętnym tworzeniu i przekształcaniu elementów warsztatu swojej pracy, inicjowaniu twórczego rozwiązywania problemów oraz w wyzwalaniu kreatywności własnej i uczniów (Denek, 1998; Kwaśnica, 1998; Szmidt, 2003, 2007; Kożuh, 2016). Co więcej, kompetencje kreatywne dają poczucie spełnienia oraz zwiększają szanse na odniesienie sukcesów w życiu zawodowym i osobistym (Kożuh, 2016).

Dodatkowo nauczyciel w dzisiejszym świecie powinien charakteryzować się elastycznością, oryginalnością i krytycyzmem w myśleniu, które nie ulega stereotypom oraz naciskom wywieranym przez inne osoby (Palka, 2003; Szmidt, 2003, 2007; Kożuh, 2016).

Kolejną niezwykle ważną dyspozycją osobowościową (o ile nie najważniejszą) w pracy pedagogicznej jest empatia. Polega ona na tworzeniu „trafnych wyobrażeń na temat tego, czego nie można zobaczyć, czyli tego, co dzieje się w wewnętrznym świecie drugiej osoby” (Mellibruda, 2003, s. 184). Empatyczne stosunki sprzyjają tworzeniu atmosfery współpracy, wzajemnego szacunku, zrozumienia (Matański, 2008). Każdy nauczyciel – praktyk powinien mieć na uwadze, że nie może istnieć prawdziwa więź wychowawcza bez umiejętności empatycznego wczuwania się w przeżycia i myśli drugiej osoby (Mróz, Kaleta, 2012; Johansen, 2007).

Mając na względzie skuteczność oddziaływań dydaktyczno–wychowawczych, nie można pominąć znaczenia „humoru pedagogicznego”, który wyraża się w pogodzie ducha oraz spokojnym, życzliwym, radosnym usposobieniu nauczycieli (Rybicki, 1997; Mazur, 2004). Cechują się nim osoby szczególnie inteligentne, empatyczne oraz znające swoją wartość. Nauczyciele obdarzeni humorem pedagogicznym znajdują się na żartach, potrafią śmiać się z samych siebie (przyznawać się do błędów), jak również umieją żartować, nie godząc w uczucia i godność swoich uczniów. Warto pamiętać, że pogodny uśmiech w kontaktach z podopiecznymi stanowi wyraz akceptacji i życzliwości względem ich osoby. Tym samym humor pedagogiczny ma znaczenie w tworzeniu przyjaznej atmosfery współpracy i dialogu (Banach, 1995; Rybicki, 1997; Mazur, 2004).

Współczesny nauczyciel wobec przydzielonych mu zadań zawodowych powinien być: pracowity, aktywny, odpowiedzialny, dobrze zorganizowany, systematyczny, samokrytyczny, sumienny, rzeczowy, skromny i pilny (Koć – Seniuch, Cichocki, 2000; Walenda, 2009; Zubrzycka – Maciąg, 2013; Bejger, 2013; Miko – Giedyk, 2014).

Ważne by miał aspiracje, zainteresowania, pasję, przejawiał powołanie do zawodu, zamiłowanie do dzieci i pracy z nimi, a także by był pełen godności, oraz posiadał satysfakcjonujące poczucie własnej wartości (Koć – Seniuch, Cichocki 2000; Walenda, 2009; Miko – Giedyk, 2014).

Judy W. Eby i Joan F. Smutny (1998, s. 57) uważają, że dzieci „najbardziej inspirują nauczyciele, którzy je kochają i którzy sami uczą się z entuzjazmem”. To dzięki samodoskonaleniu i samoedukacji nauczyciele rozwijają lub zyskują nowe

umiejętności, przez co ich praca staje się bardziej efektywna, a oni nabierają większej pewności siebie, poczucia sprawczości oraz mocniej angażują się w proces dydaktyczno–wychowawczy. Z kolei gotowość do samodoskonalenia zawodowego, samokształcenia jest ściśle związana z posiadaniem przez nauczycieli kompetencji autokreacyjnych i autoedukacyjnych (zob. Janowski, 1995; Kitowska, Koźmiński, 2000; Kazimierowicz, 2007; Kuźma 2008; Oleksa, 2013; Mazur, 2015).

Wymienione cechy, dyspozycje oraz zdolności osobiste, interpersonalne i społeczne (kompetencje miękkie) nakreślają pożądaną sylwetkę współczesnego nauczyciela. Zaś ich posiadanie niewątpliwie pozwala nauczycielowi osiągnąć miano „dobrego”, „idealnego” dydaktyka, wychowawcy. Jest ich bardzo wiele, jednak warto podkreślić fakt, że nie stanowią one odrębnych elementów składających się na całość osobowości nauczyciela, a są względem siebie komplementarne i ściśle ze sobą związane. Tym samym rozwijanie jednych przyczynia się do zwiększania innych. Przytoczone kompetencje stanowią potencjał nauczyciela, który wyznacza jego zdolności niezbędne do podejmowania oraz efektywnego realizowania określonych działań: edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych (Grochowalska, 2014).

Posiadane przez nauczycieli dyspozycje osobowościowe, kompetencje i umiejętności warunkują jakość wypełniania przez nich złożonej i wielowymiarowej roli społecznej, jaka jest przypisana współczesnym „belfrom”.

Rola społeczna, jaką mają pełnić nauczyciele, jest ściśle związana z przemianami zachodzącymi we współczesnym świecie. Stanisław Krawcewicz (1979, s. 9) twierdzi, że „z jednej strony rola ta jest wynikiem procesów dokonujących się w społeczeństwie, z drugiej zaś – ich czynnikiem sprawczym”. Ponadto rola ta powinna być zawsze rozpatrywana ze względu na wielowymiarowy zakres posiadanych przez nauczyciela dyspozycji i umiejętności (Ferenz, 2009). By świadomie funkcjonować w roli zawodowej konieczna jest:

- umiejętność odczytywania oczekiwań społecznych formułowanych publicznie w języku polityki, zarządzeń prawnych;
- poznanie, a nawet przyjęcie idei związanych z rolą w programach kształcenia;
- określenie swojego stosunku do historyzmu, który ukrywał stałe i zmienne oczekiwania związane z tą rolą;
- właściwy poziom rozumienia rzeczywistości społecznej (idei nadrzędnych, kierunku rozwoju, stopnia akceptacji);

- odpowiedni poziom samoświadomości swoich kompetencji oraz określania zakresu aktywnego zmieniania świata i zakresu podporządkowania się jemu;
- świadomość relacji w stopniu zgodności między społecznie akceptowanym systemem wartości a subiektywną hierarchią własnego systemu (Ferenz, 2009, s. 30).

By nauczyciele w pełni świadomie i odpowiedzialnie kształtowali swoją rolę zawodową, oprócz spełniania powyższych kryteriów, powinni uwzględniać przy jej realizacji swoje indywidualne doświadczenia zawodowe, życiowe oraz ukształtowany w toku wychowania i socjalizacji własny obraz świata (Famuła – Jurczak, 2013).

W literaturze przedmiotu pojawia się m.in. rozumienie nauczyciela – wychowawcy, jako: partnera, przewodnika, doradcy, tłumacza, menadżera, przywódcy, organizatora, animatora kultury, refleksyjnego praktyka, profesjonalisty czy mistrza.

Jedną z naczelnych ról wymienianych współcześnie w literaturze pedeutologicznej jest funkcja „przewodnika” dzieci i młodzieży (Mortiz, 2001). Nauczyciel ma za zadanie przygotować uczniów, poprzez dostarczenie odpowiedniej wiedzy, wykształcenie określonych umiejętności i oddziaływanie na nich swoim wzorem osobowym, do refleksyjnego myślenia, utrzymywania samokontroli oraz zaplanowania przyszłości (Łukasiewicz – Palus, 2007). „Przewodnik nie dowodzi, nie narzuca praw, nie jest pracodawcą, nie narzuca celów. On oferuje, przeprowadza, wprowadza, mobilizuje do samodzielności, przekazuje i wzmacnia ambicje poprzez przykład własnego znanstwa, sprawności i zaangażowania” (Siemak – Tylikowska, Kwiatkowska, Kwiatkowski, 1998, s. 21). Ważne by nie był on ekspertem przedmiotowym, lecz doradcą edukacyjnym, wykorzystującym potencjał tkwiący w wychowanku, jego indywidualne atuty, umiejętności i możliwości do realizacji programów oraz celów kształcenia (Kabat, 2016).

Niektórzy (zob. Siemak – Tylikowska, Kwiatkowska, Kwiatkowski, 1998) we współczesnym nauczycielu widzą bardziej rolę „tłumacza”, który poprzez wyjaśnianie różnych możliwości wyboru, jakie uczeń napotyka na swojej drodze, pomaga mu osiągnąć pełnie rozwiniętej tożsamości.

Nauczyciel postrzegany jest również, jako „drogowskaz”. Tym samym powinien ograniczać się do wskazywania różnych kierunków rozwoju umiejętności, wartości uczniów, by oni sami byli w stanie kształtować własne, autonomiczne plany edukacyjne i życiowe (Pasterniak – Kobyłecka, 2005; Welskop, 2013).

W każdym z powyższych ujęć roli współczesnego nauczyciela, na pierwszy plan wysuwa się relacja partnerska pomiędzy podmiotami procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Kazimierz Denek (2005) definiując współczesnego nauczyciela, osadza go w roli menadżera, który jest przedsiębiorczy, kreatywny, nowatorski w poszukiwaniu różnych rozwiązań, a także inspirujący dla najbliższego otoczenia. Nauczyciel taki potrafi zarządzać organizacją, jaką jest szkoła (Denek, 2005; Miko – Giedyk, 2014). Poprzez właściwą operacjonalizację celów nauczania i uczenia się, układanie treści kształcenia tak by tworzyły spójną logiczną całość oraz zachowanie proporcji między pracą a odpoczynkiem, tworzy optymalne warunki podnoszące efektywność pracy uczniów (Denek, 2005).

Niektórzy badacze utożsamiają rolę menadżera z rolą organizatora (Madalińska-Michalak, 2012) lub animatora kultury (Kuźma, 2000). Ich zdaniem nauczyciel naszych czasów powinien umiejętnie organizować nie tylko pracę swoich uczniów na lekcjach, ale też i czas wolny, ponieważ często podopieczni nie potrafią sami podejmować twórczych, aktywnych działań. Ponadto ważną sprawą jest organizowanie przez nauczycieli spotkań ze specjalistami np. doradcami zawodowymi, psychologami, trenerami personalnymi, a także pozyskiwanie rozmaitych funduszy na rzecz prowadzenia projektów naukowych, społecznych, czy poprawę warunków pracy uczniów.

W literaturze rola nauczyciela, jako menadżera jest często wiązana z rolą przywódcy. Część badaczy traktuje je tożsamo, z kolei inni wskazują istotne różnice w działaniach menadżerskich i przywódczych (Denek, 2005; Assuncao Flores, 2014; Miko – Giedyk, 2014). Przywództwo, rozumiane jest jako proces, podczas którego nauczyciele (każdy z osobna, bądź wspólnie) wpływają na członków społeczności szkolnej: dyrektorów, współpracowników, uczniów, ich rodziców, opiekunów oraz przedstawicieli społeczności lokalnej, w celu udoskonalania procesu wychowawczo-dydaktycznego i poprawy osiągnięć edukacyjnych swoich podopiecznych (Assuncao Flores, 2014). Główna różnica pomiędzy przywództwem a zarządzaniem polega na tym, że pierwsze z nich zorientowane jest na proces oraz czynnik osobowy – na ludzi, podczas gdy drugie kładzie nacisk na zadania i wyniki (zob. Miko – Giedyk, 2014). Rola przywódcy wiąże się z tworzeniem zgranego zespołu oraz pełnieniem funkcji „lidera”, motywującego samego siebie i innych do

aktywnego działania, wszechstronnego rozwoju, odkrywania i udoskonalania mocnych stron, talentów oraz niwelowania występujących braków.

Odnosząc się do tradycji starożytnej, Antoni Smołalski (2009) podkreśla, że w dzisiejszych czasach przypisywanie nauczycielowi roli Mistrza jest dalej aktualne i zasadne. Podmiot odpowiedzialny za kształcenie innych osób, bez względu na czas i okoliczności, powinien zawsze dążyć do pedagogicznego mistrzostwa. Nauczyciel – Mistrz, będący jednocześnie wzorem osobowym, łączy w sobie powołanie, profesjonalizm, dzięki czemu jest w stanie skutecznie kształtować umysł, ciało oraz sferę moralną i duchową podopiecznych. Realizacja tych zadania ściśle wiąże się z posiadaniem przez nauczycieli określonych predyspozycji, które autor sformułował w postaci poniższych rad:

- staraj się być twórcą własnego talentu pedagogicznego;
- znaj swoje słabości i wady;
- stwórz własną konstytucję wartości, byś świadomie zapanował nad własną mową;
- uczyni z ucznia swojego partnera;
- pilnuj się abyś w młodym wieku nie został dziwakiem;
- staraj się być wychowawcą skutecznym;
- doskonal się w miarę możliwości równomiernie, gdyż jesteś nosicielem wartości (Smołalski, 2009).

Najbardziej aktualna i powszechnie przypisywana nauczycielowi rola, wynikająca z kontekstu współczesnych zmian społecznych, to rola refleksyjnego praktyka. Nauczyciel pod wpływem refleksji próbuje uchwycić związki między wiedzą teoretyczną a własną praktyką i działaniem. Doświadczenie jest tutaj jednym z ważniejszych źródeł wiedzy. Za twórcę koncepcji „refleksyjnego praktyka” uchodzi Donald Schon (za: Szempruch, 2018), który pisał, że nauczyciel powinien stać się badaczem własnych doświadczeń, by na bieżąco aktualizować zawodowe sytuacje, z którymi przyjdzie mu się mierzyć. Aby nauczanie stało się w pełni kompetentne należy uwzględnić w nim wysoki poziom wiedzy przedmiotowej, usystematyzowaną wiedzę na temat nauczania oraz refleksyjne doświadczenia praktyczne (Pearson, 1994; Gołębnik, 2003). Dodatkowo na podstawie analizy własnego działania, sytuacyjnego rozumienia zdarzeń, powstaje wiedza profesjonalna. A ta z kolei jest ściśle związana z rolą Nauczyciela – Profesjonalisty.

Aby nauczyciel mógł stać się refleksyjnym praktykiem powinien:

- przez systematyczną i wytężoną pracę rozwijać spostrzegawczość, dar obserwacji, żywą i twórczą wyobraźnię, pamięć, myślenie, intuicję, inteligencję, zakres i podzielność uwagi;
- dbać o postawę racjonalną oraz krytyczną, w miarę obiektywną, otwartą na prawdę i rzeczowe argumenty za nią przemawiające, a nie kierować się gotowymi schematami, uprzedzeniami czy podejrzliwością;
- systematycznie rozwijać swoje wyższe zainteresowania;
- odkrywać i rozwijać własne uzdolnienia;
- kształtować pozytywny obraz siebie i wciąż podnosić dobra samoocenę;
- pogłębiać postawę twórczą;
- bronić się przed szablonowością, rutyną i skostnieniem w pracy;
- realizować siebie poprzez bezinteresowną służbę drugiemu człowiekowi;
- konsekwentnie dążyć do nauczycielskiego ideału przez ustawiczną pracę nad sobą – samodoskonalenie (Rusiecki, 2004).

Współcześnie jest ogromne zapotrzebowanie na Nauczyciela – Profesjonalistę, który po pierwsze rozumie kierunek przemian edukacyjnych, społecznych i kulturowych, a po drugie aktywnie w nich uczestniczy, poprzez podejmowane działania będące skutkiem łączenia teorii z praktyką (Szempruch, 2018). Profesjonalizm nauczycielski oznacza wysoki stopień fachowości w wypełnianiu powierzonych zadań, funkcji wynikających z roli zawodowej osób odpowiedzialnych za kształcenie i wychowanie (Szempruch, 2013) Wraz ze zmieniającymi się oczekiwaniami społecznymi, oświatowymi, pojęcie profesjonalizmu nauczycieli również ulega przeobrażeniom. Dziś łączy się ono przede wszystkim z ciągłym samokształceniem i samodoskonaleniem (Szempruch, 2013).

Warto dodać, że aktywne i odpowiedzialne wejście nauczyciela w jedną z wyżej wymienionych ról, nie przekreśla jego funkcjonowania w kolejnej. Zazwyczaj determinuje ona powstawanie takich cech i umiejętności, które pozwalają osadzać go w innych współcześnie pożądanym rolach i funkcjach.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym można wyodrębnić czynniki warunkujące jego przebieg oraz efekt. Wielu z przytoczonych wyżej autorów nie ma wątpliwości, że najważniejszym z nich jest sam nauczyciel. W końcu to on wyznacza kierunek procesu rozwoju i wychowania uczniów w szkole, a także często stanowi wzór osobowy, z którym mogą się utożsamiać. Przywołani wyżej teoretycy jak

i praktycy prezentują szeroki zestaw pożądanych cech, dyspozycji, zdolności składający się na ideał, wzór osobowy przedstawiciela niniejszego zawodu. Warto przytoczyć tutaj słowa Henryki Kwiatkowskiej (2012), która zauważa, że trudno społeczeństwu polskiemu „rozstać się z myśleniem kategoriami niepodważalnych cnót, które nauczyciel ma urzeczywistniać, ucząc dzieci i młodzież. (...) Tak długo jak będziemy się zastanawiać nad modelem człowieka, jako celem wychowania, tak długo będziemy myśleć o nauczycielu, jako pewnej doskonałości, która ma sprostać realizacji tego celu. Trudno sobie wyobrazić, aby zły człowiek mógł wychowywać wrażliwą i pełną cnót jednostkę” (Kwiatkowska 2012, s. 34).

3. Czynniki obciążające w zawodzie nauczyciela

Złożoność zadań, jakie stoją przed współczesnym nauczycielem oraz szerokie wymagania względem jego sylwetki osobowościowej to niewątpliwie czynniki powodujące, że zawód ten jest szczególnie wymagający. Niestety z profesją nauczycielską wiąże się szereg innych, specyficznych obciążeń w kontekście, których satysfakcja zawodowa wydaje się trudno osiągalna.

Nauczyciele wśród obciążeń związanych z wykonywaniem ich zawodu najczęściej w pierwszej kolejności wskazują na czynniki systemowe, wynikające przede wszystkim z organizacji systemu oświaty (Pyżalski, Merecz, 2010; Macholak, i in. 2021). Jako najbardziej deprecjonujący czynnik postrzegają zbyt niskie wynagrodzenie w stosunku do nakładu ich pracy. W zestawieniu 41 krajów OECD (2020), dotyczącym wynagrodzenia ustawowego nauczycieli, opartego na najbardziej rozpowszechnionych kwalifikacjach na różnych etapach kariery, Polscy nauczyciele zajmują piąte miejsce od końca. Jednak samo to porównanie nie jest całkiem miarodajne, ponieważ w naszym kraju przedstawiciele zawodów ze wszystkich sektorów gospodarki zarabiają średnio mniej niż pracownicy zatrudnieni na podobnych stanowiskach m.in. na zachodzie Europy. Porównując z kolei średnie wynagrodzenie nauczycieli zatrudnionych w sektorze publicznym (OECD, 2020) z przeciętnym wynagrodzeniem osób o wyższym wykształceniu w naszym Państwie, sytuacja nauczycieli znacznie się poprawia, gdyż pensje „belfrów” stanowią ok. 70 – 82% przeciętnych zarobków. Nie zmienia to faktu, że niniejsze wynagrodzenie w żaden sposób nie przekłada się na atrakcyjność zawodu nauczyciela. Wysokość pensji nauczycielskiej, ma obecnie ogromny wpływ na to czy absolwenci szkół średnich zdecydują się pójść na studia pedagogiczne w celu podjęcia

pracy w szkole. Ponadto od kilku lat jest kluczowym argumentem przy podejmowaniu decyzji o odejściu z zawodu (Tucholska, 1999; Pyżalski, Merecz, 2010; Federowicz, 2013; Macholak i in., 2021).

Kolejny obciążający czynnik według nauczycieli, wynikający z pełnionej przez nich roli zawodowej, dotyczy przeładowania planów i programów nauczania (Sęk, 2004; Pyżalski, Merecz, 2010). Nauczycielom narzuca się odgórnie zunifikowane rozwiązania edukacyjne i oczekuje się od nich zastosowania ich w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W związku z oceną zewnętrzną rezultatów wychowania i kształcenia nauczyciele nie mogą im się przeciwstawić. Ogranicza to autonomię w kwestiach ustanawiania celów, wyboru treści, czy form nauczania.

Dużym utrudnieniem dla osób zatrudnionych w szkołach, jest „stan permanentnej reformy”(zob. Pyżalski, Merecz, 2010), w którym się znajdują. Same zmiany, nie zawsze do końca przeanalizowane, nie dość, że są liczne, to najczęściej są wdrażane dyrektywnie, w nieodpowiednio przygotowany sposób. Niektóre z nich mają charakter wręcz rewolucyjny jak np. wprowadzenie od 1 września 2017 ośmioklasowych szkół podstawowych i zamykanie z dniem 1 września 2019 roku szkół gimnazjalnych. Sytuacje te spowodowały wysokie poczucie niepewności wśród nauczycieli odpowiadających za zajęcia na tych etapach kształcenia.

Dodatkowo sytuacje społeczne, międzynarodowe (pandemia COVID-19, wybuch wojny na Ukrainie), które mają obecnie miejsce, cechują się ogromną płynnością oraz nieprzewidywalnością. Nie tylko nauczyciele narażeni są na stres związany z niemożliwością przewidzenia, co mogłaby przynieść nawet niedaleka zawodowa przyszłość. Jednak dodając do niniejszych zmian społeczno-ekonomicznych te związane z samą oświatą, dziejące się na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat, nie sposób nie zauważyć istotnych przeobrażeń w zawodzie nauczycielskim (zob. Szempruch, 2012). Jak podaje Mirosława Marody (2000, s. 109) „na naszych oczach dokonuje się predefiniowanie znaczenia pracy, która z obszaru działalności nie nastrożającej większych problemów, przerodziła się w obszar stałego zagrożenia”. W dotąd przewidywalnym, stabilnym środowisku szkoły, model kariery oraz sposób przygotowania zawodowego nauczycieli był dość jasno określony (Kędzierska, 2011, 2012). Zazwyczaj osoby zatrudniane w szkołach państwowych wiązały swoją zawodową przyszłość głównie z jedną placówką. W dzisiejszym świecie utrata stabilności zatrudnienia jest tak realna (umasowienie edukacji nauczycielskiej, zamykanie gimnazjów, reformy oświaty, brak wystarczającej ilości uczniów), że tworzą

się nowe modele kariery zawodowej nauczycieli, a oni sami czują konieczność stałego dbania o swoją atrakcyjność na rynku pracy, poprzez uczestniczenie w różnorodnych kursach, szkoleniach, podejmowanie studiów podyplomowych itd. (Kędzierska, 2012; Hernik red., 2015)

Kolejnym obciążeniem wynikającym pośrednio z organizacji systemu oświaty, a przed wszystkim z formalnego systemu kształcenia nauczycieli, jest brak odpowiedniego przygotowania do zawodu. Nauczyciele czują deficyty w wiedzy i umiejętnościach niezbędnych m.in. do prowadzenia zebrań z rodzicami, indywidualizacji pracy z uczniami, utrzymywania dyscypliny w czasie zajęć, odpowiedniego zarządzania czasem przydzielonym na prowadzenie lekcji (Tucholska, 2001; Průcha, 2006; Smak, Walczak, 2015; Walczak, 2016).

Znaczącym obciążeniem systemowym pracy nauczyciela jest nadmierna biurokracja. Stanowi ona przejaw centralnie narzuconego obowiązku, dotyczącego dokumentowania działalności dydaktyczno–wychowawczej. To zjawisko wzbudza ogromne kontrowersje, ponieważ teoretycy biurokracji od lat wskazują na jej poważne dysfunkcje związane ze zjawiskiem przemieszania celów (zob. Hernik red., 2015). W ocenie zewnętrznej to udokumentowana działalność nauczycieli świadczy o ich jakości pracy, a nie rzeczywiste wysiłki czy zaangażowanie. Tym samym cele formalne, zdegradowały cele edukacyjne i wychowawcze (*Raport zbiorczy, Biurokracja w systemie edukacyjnym*, 2016)

Nauczyciele wskazują, że prowadzenie obecnej dokumentacji zadań jest bardzo pracochłonne, w związku z tym tracą czas, który mogliby spożytkować na wykonywanie właściwych obowiązków zawodowych. Przytłaczająca ilość biurokracji dehumanizuje szkołę i relacje między uczestnikami procesu dydaktyczno–wychowawczego. Zaś wśród samych nauczycieli powoduje spadek innowacyjności, aktywności, frustrację i odbiera poczucie sprawczości oraz zadowolenia z pełnionych obowiązków zawodowych (zob. Kretschmann, 2004, Pyżalski, Plichta, 2007; Sanecki, 2017; Macholak i in., 2021).

Na podstawie licznych badań (Czykwin, 1998; Tucholska, 1999; Śliwerski, 1999; Marody, 2000; Sęk, 2000, 2004; Kretschmann, 2004; Poraj, 2009; Hernik red., 2015; Walczak, 2016; Sanecki, 2017; Karłyk – Ćwik, 2019), dotyczących obciążeń zawodowych nauczycieli, prowadzonych na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat, można zaobserwować, że nauczyciele kluczową (negatywną) rolę przypisują aspektom makrospołecznym, warunkującym niski status ekonomiczno–społeczny ich zawodu.

Poza wymienianymi już niskimi zarobkami niewspółmiernymi do nakładów pracy i przeładowanymi programami, często jako obciążenie zawodowe wymieniany jest również upadek prestiżu społecznego profesji nauczycielskiej (Putkiewicz i in., 1999; Parafiniuk – Soińska, 2000; Sęk, 2004; Smak, Walczak, 2015; Mazur, 2015) oraz trudności wynikające z niewłaściwych relacji w gronie pedagogicznym (Śliwerski, 1999; Sęk, 2004; Grzegorzewska, 2006; Pyżalski, Merecz, 2010; Na Kirenko, Zubrzycka – Maciąg, 2011; Zubrzycka – Maciąg, 2013; Walczak, 2016).

Nauczyciele częściej (zob. Pyżalski, Merecz, 2010) skarżą się na niewłaściwe, trudne relacje interpersonalne panujące w radzie pedagogicznej (m.in. pełne napięcie, rywalizacji, nieuzasadnionej krytyki), niż na problemy związane z utrzymywaniem dyscypliny na lekcjach, czy te wynikające z nieefektywnej współpracy z uczniami, bądź roszczeniowymi rodzicami swoich podopiecznych (Sęk, 2004; Tucholska, 2009; Pyżalski, Plichta, 2007; Mościcka – Drabek, 2010; Hernik red., 2015; Smak, Walczak, 2015). Czynnikiem wysoce stresogennym jest przy tym „hierarchia pokoju nauczycielskiego” występująca w gronie pedagogicznym (Smak, Walczak, 2015; Tucholska, 1999; Hernik, red., 2015). Odnosi się ona do sytuacji, w której pozycja nauczyciela jest zależna od jego stażu pracy, wagi nauczanego przedmiotu ale także respektowania i powielania poglądów oraz sposobów działania (szczególnie w pracy z uczniami i ich rodzicami) większości członków zespołu pedagogicznego (Tucholska, 1999; Smak, Walczak, 2015; Hernik red., 2015). W związku z powyższym nauczyciele mogą doświadczać osamotnienia w miejscu pracy, być pozbawieni wsparcia merytorycznego lub być poddawani jawnej i/lub ukrytej krytyce, co bez wątpienia obniża komfort ich pracy, nasila stres i nie ułatwia im czerpania satysfakcji z wykonywanego zawodu (Pyżalski, Merecz, 2010; Smak, Walczak, 2015; Hernik red., 2015; Karłyk – Ćwik, 2019).

Czynnikiem generującym stres zawodowy mogą być też niewłaściwe kontakty z dyrekcją, które dla nauczycieli oznaczają między innymi: konieczność spełniania wygórowanych wymagań przełożonych dotyczących pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz brak ich wsparcia w podejmowanych działaniach pedagogicznych i sytuacjach konfliktowych w gronie pedagogicznym (Karłyk – Ćwik, 2019; Walczak 2016; Pyżalski, Merecz, 2010; Kirenko, Zubrzycka – Maciąg, 2011).

Obciążeniem dla nauczycieli są też relacje z uczniami obfitujące w niepożądane społecznie zachowania uczniów, ich brak zaangażowania w pracę na lekcjach, łamanie dyscypliny szkolnej oraz próby spoufalania się z nauczycielem

(zob. Śliwerski, 1999; Pyżalski, Plichta, 2007; Pyżalski, Merecz, 2010). Jednak, jak wynika z opinii nauczycieli, zachowania uczniów rzadko poważnie łamią ustalenia regulaminu szkolnego i najczęściej dotyczą: rozmów podczas lekcji, bierności, braku aktywności i zaangażowania w proponowane działania dydaktyczne, zajmowanie się przez nich innymi czynnościami niż tym co zleca prowadzący, spóźnień, ściągania na sprawdzianach, przepisywania prac domowych, braku motywacji do nauki. Stan taki świadczyć może faktycznie o dość pozytywnym klimacie w szkole, w której uczniowie nie przejawiają zachowań zdemoralizowanych czy niedostosowanych społecznie. Z drugiej strony brak większych kłopotów z utrzymaniem dyscypliny na lekcjach poświadcza wysokie kompetencje nauczycieli, pozwalające na efektywne kierowanie procesem dydaktyczno-wychowawczym, umiejętne dyscyplinowanie uczniów oraz motywowanie ich do działania. Jednak może być i tak, że wyjątkowo niewłaściwe relacje z uczniami, większe niepowodzenia związane z utrzymywaniem porządku na lekcjach, czy nawet akty agresji wymierzone w nauczyciela, są po prostu tematem tabu. Nauczyciele odczuwający brak wsparcia społecznego w miejscu pracy, mogą nie mówić o sytuacjach trudnych, by uniknąć niepoehlebnej oceny swojego warsztatu pracy, czy krytyki posiadanych umiejętności. Należy podkreślić, że nawet lżejsze formy braku przestrzegania zasad klasowych przez uczniów, ale często się powtarzające, prowadzą do odczuwania chronicznego stresu a tym samym do poważnych obciążeń psychofizycznych organizmu, w tym wypalenia zawodowego (Pyżalski, Merecz, 2010; Zubrzycka – Maciąg, 2013; Smak, Walczak, 2015).

Podobnie wchodzenie w interakcje z rodzicami uczniów może przysporzyć nauczycielom wielu trudności oraz stresu. Wśród głównych stresorów wynikających z relacji tych dwóch podmiotów procesu edukacji, najczęściej wskazywane przez badaczy są: wygórowane oczekiwania rodziców względem pracy dydaktyków i wychowawców; obwinianie i oskarżanie przez nich nauczycieli za niepowodzenia szkolne dzieci, złe wyniki na egzaminach; problemy wychowawcze i osobiste pociech, brak chęci rodziców do współpracy (Tucholska, 1999; Babiuch, 2002; Nowosad, Błaszczak, 2004; Plichta, 2009).

W grupie stresorów związanych z pełnieniem roli zawodowej nauczycieli, ważne miejsce zajmują również braki techniczno-materialne placówek oświatowych, niedostatki architektoniczne oraz zbyt liczebne klasy (Tucholska, 1999, Sęk, 2004 Pyżalski, 2010; Smak, Walczak, 2015; Macholak i in., 2021). Ponadto nauczyciele wskazują na dużą liczbę godzin pracy poza planem, wynikających z czynności

określanych w statucie szkoły i związanych z przygotowaniem zajęć lekcyjnych oraz czynności dodatkowych (Czykwin, 1998; Sęk, 2000, 2004; Průcha, 2006; Macholak i in., 2021).

Zawód nauczyciela należy do grupy tzw. profesji pomocowych lub inaczej „zorientowanych na drugiego człowieka”, w których istotną rolę odgrywa bezpośredni, bliski kontakt, oparty na zaangażowaniu emocjonalnym (Sęk, 2000, 2004; Zapf, 2002; Chang, 2009). Ważnym elementem roli zawodowej nauczyciela jest więc konieczność powściągnięcia, kontrolowania swoich własnych emocji oraz dopasowywania ich do potrzeb i oczekiwań odbiorców usług edukacyjnych. Stanowi to dla nauczycieli bardzo duże obciążenie i może być powodem doświadczania przez nich wielu niekorzystnych zaburzeń w sferze emocjonalnej i psychicznej, a w następstwie także problemów zdrowotnych (Sekułowicz, 2005; Poraj, 2009; Sowińska, 2014; Mojsa – Kaja i in., 2015).

Wszystkie nakreślone wyżej trudności powodują, że praca nauczycieli uchodzi za jedną z bardziej trudnych, wyczerpujących, odpowiedzialnych i stresogennych. Przebywanie w długim lub nawracającym, nawet niewielkim stresie może prowadzić do poważnych kryzysów, obciążeń psychofizycznych, frustracji, załamania, a nawet wypalenia zawodowego (Koczoń – Żurek, 2000; Kretschmanna, 2004; Sęk, 2004; Karłyk – Ćwik, 2019). Z pewnością nie przekłada się to na atrakcyjność zawodu nauczyciela i znacząco utrudnia czerpanie satysfakcji zawodowej. Niemniej jednak, zdaniem Rudolfa Kretschmanna (2004), choć wszyscy nauczyciele w jakimś zakresie przeżywają stres związany z pełnieniem roli zawodowej, to jednak to, co wywołuje u jednej osoby zakłopotanie czy strach, u drugiej może być odczuwane w kategoriach wyzwania determinującego aktywność, motywację do działania i poczucie sprawczości. Nauczyciele różnią się między sobą osobowością, temperamentem i zestawem posiadanych kompetencji, w związku z czym te same czynniki środowiska pracy będą przez nich zupełnie inaczej odbierane i w odmienny sposób będą na nich oddziaływać (Dudek, 1998; Tucholska, 1999; Karłyk – Ćwik, 2019). Tym bardziej ważne jest by nauczyciele nie tylko redukowali stresory zawodowe, ale też by zwiększali swoje umiejętności, rozwijali dyspozycje osobowościowe, co umożliwi im skuteczne radzenie sobie z obciążeniami zawodowymi. Efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej dają różne pośrednie, często nieprzedmiotowe i niematerialne gratyfikacje. To z kolei sprawia, że czynności zawodowe nauczycieli mogą wywoływać stres i stanowić źródło

napięcia, jednak mogą równocześnie dostarczać wielu powodów do zadowolenia, czy wzmacniać satysfakcję zawodową (Tucholska, 1999).

Nauczyciele stoją obecnie w obliczu dużej ilości zadań i wyzwań generowanych przez współczesne społeczeństwo. Efektywna działalność dydaktyczno–wychowawcza wymaga pełnego zaangażowania nauczyciela, przez co zawód ten jest niezwykle absorbujący psychicznie i bardzo wyczerpujący (Sęk 2000, 2004; Sekułowicz, 2002; Tucholska, 1999, 2009; Zahorska, Walczak, 2008; Kirenko, Zubrzycka – Maciąg, 2011; Sanecki, 2017). Ponadto wymagania bezwzględnego dopasowania się do narzucanego z zewnątrz wzorca osobowego, przejawiania określonych dyspozycji osobowościowych, a także konieczność pełnienia określonych ról wymagających posiadania rozlicznych kompetencji i może rodzić u wielu nauczycieli przygnębienie, opór, frustrację, przeżywanie poważnych trudności, załamanie, powątpiewanie w swoją sprawczość i powołanie zawodowe (Czykwin, 1998; Mróz, Kaleta, 2012; Zubrzycka – Maciąg, 2013; Miko – Giedyk, 2014; Sanecki, 2017). Co więcej, nauczyciele przede wszystkim dostrzegają negatywne aspekty swojej pracy oraz czynniki obciążające i obniżające motywację do jej wykonywania. Poza poziomem stresu, z jakim muszą mierzyć się w swojej profesji (zob. Wojciechowska, 1990; Tucholska, 1999; Koczoń – Żurek, 2000; Poraj, 2009; Egierska 2013, Zubrzycka – Maciąg, 2013), jako słabe strony reprezentowanego zawodu wymieniają: zbyt niskie wynagrodzenie w stosunku do ich nakładu pracy, przeładowanie planów i programów nauczania, zbyt dużą liczbę godzin pracy poza planem, niski prestiż zawodowy, zbyt dużą liczebność uczniów w klasach, słabe warunki techniczno–materialne placówek oświatowych, nieodpowiednie wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne, nadmierną biurokrację, brak stabilności zatrudnienia, trudności związane z nieodpowiednim zachowaniem podopiecznych, brak współpracy z rodzicami uczniów i przejawianymi przez nich roszczeniowymi postawami, niewłaściwe stosunki panujące w gronie pedagogicznym, brak okazywanego zrozumienia i wsparcia ze strony współpracowników oraz dyrekcji (Śliwerski, 1999; Putkiewicz i in., 1999; Tucholska, 1999; Babiuch, 2002; Sęk, 2004; Nowosad, Błaszczuk, 2004; Průcha, 2006; Parafiniuk – Soińska, 2000; Pyżalski, Merecz, 2010; Mościcka, Drabek, 2010; Bajcar i in., 2011; Fedorowicz i in., 2013;

Walczak, 2015; Smak, Walczak, 2015; Hernik red., 2015; Mazur, 2015; Karłyk – Ćwik, 2019, Macholak in., 2021).

Wobec powyższego nie dziwi fakt, że wielu nauczycieli postrzega swój zawód jako źródło przykrych przeżyć emocjonalnych, silnego stresu, a w konsekwencji dyssatisfakcji zawodowej (Tucholska, 1999, 2009; Marody, 2000; Sęk, 2000, 2004; Kretschmann red., 2004; Plichta, 2009; Kirenko, Zubrzycka – Maciąg, 2011; Zubrzycka – Maciąg, 2013; Smak, Walczak, 2015). Biorąc pod uwagę ich rolę w rozwoju młodych ludzi, a tym samym całych społeczeństw (zob. Kwaśnica, 1999) jest to sytuacja bardzo niekorzystna. Konieczne jest zatem podejmowanie działań ukierunkowanych na poprawę funkcjonowania psychofizycznego nauczycieli. Obciążenia związane z pracą nauczycieli wynikają z wadliwego systemu oświaty, jak również są generowane przez podmioty życia szkoły. Wobec tego skuteczne przeciwdziałanie im powinno obejmować działania zarówno organizacyjne, systemowe jak również indywidualne (zob. Dębska, 1998; Putkiewicz i in., 1999; Śliwerski, 1999; Muszkieta, 2001; Schulz, Schulz, 2002; Kobylecka, 2005; Poraj, 2009; Bajcar i in., 2011). Ważne by nauczyciele dbali o pozytywne relacje interpersonalne z gronem pedagogicznym, uczniami i ich opiekunami, budowali sieci wsparcia społecznego, tworzyli pozytywny klimat pracy oraz wykazywali gotowość do samorozwoju, podnoszenia kompetencji społecznych i umiejętności radzenia sobie ze stresem.

Nie można również zapominać o stymulowaniu i docenianiu tych obszarów, które umożliwiają odczuwanie spełnienia i zadowolenia z wykonywanych zadań zawodowych. Zasadne zatem wydaje się zgłębianie tematyki dotyczącej satysfakcji z pracy, procesów jej towarzyszących oraz rozpoznawanie i wyszukiwanie czynników ją determinujących, by móc tak aranżować rzeczywistość szkolną, by aspektów zadowalających z pełnionej roli zawodowej było jak najwięcej.

ROZDZIAŁ II

Ogólna charakterystyka satysfakcji z pracy

Praca zawodowa stanowi istotną wartość w życiu każdego dorosłego człowieka. Na ogół determinuje jego zachowanie i styl życia. Według Elżbiety Lisowskiej (2017) jest jedną z podstawowych form aktywności człowieka, sytuującą go w konkretnym, odpowiednim kontekście osobistym i społecznym. Można rozpatrywać ją, jako celowe działanie, źródło zarobku, zaspokajanie potrzeb materialnych i biologicznych. Jednak nie można pominąć jej wymiaru psychologicznego związanego z rozwojem osobistym oraz realizacją własnych celów, marzeń i pragnień. Praca zawodowa rozpatrywana z kolei w wymiarze społecznym warunkuje zdobycie, a także utrzymanie konkretnej pozycji w społeczeństwie, daje możliwość budowania kapitału relacyjnego z innymi ludźmi, zaspokajania potrzeby przynależności, uznania i szacunku. Przez jej ogromne znaczenie do funkcjonowania człowieka stała się przedmiotem licznych badań z zakresu ekonomii, socjologii, czy psychologii. Z pracą zawodową kojarzonych jest wiele terminów i zjawisk, wśród których kluczowe zdają się być zadowolenie i satysfakcja. Satysfakcja z pracy warunkuje zdolność jednostki do efektywnego funkcjonowania zawodowego, odpowiada za samorozwój, podnosi poczucie własnej wartości i motywacje do działania, co przekłada się na lepsze funkcjonowanie całej instytucji (Pyżalski, Merecz, 2010; Sak – Skowron, Skowron, 2017; Jakubiec, Barcik, 2018).

Wśród pracodawców dobrze prosperujących przedsiębiorstw i strategów biznesowych coraz większe znaczenie przypisuje się czynnikowi ludzkiemu, jako jednemu z najistotniejszych zasobów firmy, organizacji (Wударzewski, 2013). Tym samym dbanie o zadowolenie i satysfakcję z pracy stało się jednym z podstawowych celów a także wyzwań osób odpowiedzialnych za zarządzanie zasobami ludzkimi. Biorąc pod uwagę temat niniejszej rozprawy doktorskiej ale też znaczenie satysfakcji zawodowej w kontekście efektywności oraz podnoszenia jakości pracy nauczycielskiej, konieczne zdaje się wyjaśnienie pojęcia „satysfakcji z pracy”, systematyzacja zagadnień z nią związanych, wskazanie czynników ją kształtujących oraz ewentualnych korzyści płynących zarówno dla samych nauczycieli ją doświadczających, jak również dla instytucji zatrudniających usatysfakcjonowanych pracowników.

1. Definicja satysfakcji z pracy

Słownik języka polskiego (2007, s. 279) termin „zadowolenie” opisuje jako „przyjemne uczucie, którego doznajemy, gdy spełniają się nasze pragnienia lub oczekiwania”. Natomiast definicja „satysfakcji”, według Słownika psychologicznego (1979, s. 333), wyjaśnia, że jest „to stan emocjonalny powstały w wyniku osiągnięcia jakiegoś celu”. Zadowolenie z pracy rozumiane jest również, jako ogólna pozytywna ocena jednostki na temat jej własnej pracy, czy uczuciowa reakcja przyjemności doświadczana w związku z pełnieniem określonych funkcji, ról zawodowych, niewykluczająca jednocześnie negatywnej oceny pewnych elementów środowiska zawodowego, czy doświadczania przykrości w miejscu pracy (Pszczółowski, 1978; Bańka, 2000). Zadowolenie to, kształtuje się na podstawie pozytywnych informacji, opinii oraz ocen dotyczących środowiska pracy, samej organizacji czy instytucji, uzyskiwanych od współpracowników, osób „z zewnątrz” tej firmy, ale też na drodze własnych doświadczeń zatrudnionego tam pracownika (Gruszczyńska – Malec, 2008)

Część badaczy dostrzegając istotne różnice pomiędzy satysfakcją a zadowoleniem z pracy, proponuje rozróżnienie tych dwóch pojęć (zob. Wudarzewski, 2013). Jak podaje Marta Juchnowicz (2013) pojęcia te należy rozgraniczać, ponieważ różnią się one od siebie czynnikami je kreującymi i wywierają różne następstwa przez co mają odmienne znaczenie. Satysfakcja z pracy jest możliwa do osiągnięcia jedynie wtedy, gdy praca stanowi dla jednostki wyzwanie intelektualne, daje jej możliwość samorealizacji, odnoszenia sukcesów, rozwoju zawodowego oraz pozwala na identyfikację z zatrudniającą ją instytucją, organizacją.

Odwołując się do klasyfikacji potrzeb człowieka Abrahama Maslowa, podakreśla się, że satysfakcja zawodowa umożliwia pracownikowi zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu tj. potrzeby uznania, prestiżu, zyskiwania znaczącej pozycji w grupie społecznej, co przekłada się na wzrost jego poczucia sprawczości, a także własnej wartości (Juchnowicz, 2009, 2011). Z kolei zadowolenie odnosi się do zaspokajania potrzeb znajdujących się niżej w hierarchii. Unaocznia to pewną zależność, na którą wskazuje wielu badaczy (Zalewska 2001, 2005, 2009; Kaczkowska – Serafińska 2011; Bajcar i in., 2011). Mianowicie, bez doświadczania zadowolenia z pracy nie można osiągnąć satysfakcji zawodowej. Wobec powyższego satysfakcję z pracy można traktować ją jako wyższy poziom zadowolenia zawodowego (Bajcar i in., 2011; Paliga, 2021).

Magdalena Kaczkowska – Serafińska (2011) wskazuje także na czynniki motywacyjne, jako aspekty różniące obydwie te pojęcia. Zadowolenie z pracy w tym przypadku ujmowane jest, jako pozytywny stosunek pracownika do zleczanych mu zadań, środowiska pracy, jego współpracowników i przełożonych, będący wynikiem oddziaływania na niego przede wszystkim czynników zewnętrznych (warunków materialnych, technicznych, administracyjnych w miejscu pracy, wynagrodzenia, stylu kierowania oraz stosunków międzyludzkich). Zaś satysfakcja z pracy powstaje na skutek oddziaływania zarówno czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych, wynikających z potrzeb i oczekiwań pracownika oraz wyznawanych przez niego wartości.

Inni badacze (zob. Kunecka, Krakiewicz, Kamińska, 2007) jako istotny aspekt różnicujący pojęcie zadowolenia zawodowego od zagadnienia satysfakcji z pracy, podają czas ich występowania. Zadowolenie wówczas jest traktowane, jako chwilowe uniesienie, natomiast satysfakcja ujmowana jest jako silne, trwałe uczucie zadowolenia. Satysfakcja odczuwana jest dopiero po długotrwałym okresie zadowolenia. Adekwatny przykład wyjaśniający to stanowisko, osadzony w realiach szkolnych, przytacza Stanisław Korczyński (2016). Autor wspomina, że nauczyciel może odczuwać zadowolenie z przeprowadzenia danej lekcji, mimo to może doświadczać niskiej satysfakcji z wykonywanej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Tym samym nie zawsze zadowolająca praca przynosi satysfakcję zawodową.

Podsumowując przytoczone powyżej założenia różniące obydwie te pojęcia, można stwierdzić, że satysfakcja z pracy uznawana jest przez badaczy za kategorię bardziej złożoną, szerszą, zawierającą w sobie zagadnienie zadowolenia zawodowego. Zadowolenie z pracy jest dość zmiennym i krótkotrwałym zjawiskiem, odnoszącym się zazwyczaj do jednego dnia, osiągnięcia pojedynczego sukcesu, zrealizowania krótkiego zadania, otrzymania pochwały czy słów uznania. Satysfakcja zawodowa natomiast traktowana jest jako sumaryczny rezultat kilku sytuacji związanych z doświadczaniem zadowolenia. Odnosi się do realizowania względnie trwałych, bardziej złożonych i wymagających zadań, a także doświadczana jest w większych przedziałach czasowych (Wudarzewski, 2013).

Według zwolenników różnicowania pojęć satysfakcji i zadowolenia zawodowego, zagadnieniem ważniejszym, bo związanym z zaangażowaniem pracownika i jego motywacją do efektywnego realizowania powierzonych mu zadań zawodowych, jest satysfakcja z pracy. Jest ona względnie stałym uczuciem, kumulacją krótkich doznań

zadowolenia, odczuwana jest w dłuższych przedziałach czasowych oraz jest bardziej realna i łatwiejsza do stymulowania przez pracodawców (Zalewska, 2001; Wudarzewski, 2013).

Mimo wymienionych wyżej rozróżnień terminy „satysfakcji zawodowej” i „zadowolenia z pracy” bywają używane zamiennie w literaturze przedmiotu (zob. Juchnowicz, 2012; Korczyński, 2016).

Badania dotyczące zadowolenia z pracy mają długą historię. Pierwsze ich wyniki opublikowano w latach 30–tych XX wieku (Hersey, 1932; Mayo, 1933; Weiss, Merlo, 2015). Początkowo głównym powodem zainteresowania zagadnieniem były oczekiwane przez praktyków i badaczy przypuszczalne konsekwencje zadowolenia z pracy zarówno dla samych pracowników, jak również dla organizacji, w której byli zatrudnieni (Zalewska, 2003a; Paliga, 2021). Wówczas terminem zadowolenia z pracy obejmowano zarówno względnie stałe, pozytywne uczucia osoby w pracy i wobec pracy, jak również afektywne zjawiska, rozumiane, jako krótkotrwałe emocjonalne reakcje osoby, głównie wynikające z zaspokajania potrzeb oraz redukcji napięcia (Wudarzewski, 2013; Zalewska, 2001).

W latach 40 zaobserwowano wzrost zainteresowania omawianą problematyką, głównie wśród badaczy zajmujących się psychologią organizacji czy jakością życia. Niektórzy przyjmują, że badania nad zadowoleniem z pracy zaczęto prowadzić dopiero w 1943 roku a ich pionierem był sam Abraham Maslow (za: Robbins, 2012). Jak zauważył autor hierarchii potrzeb, człowiek musi zaspokoić przede wszystkim potrzeby fizjologiczne (m.in. sen, głód) by móc przejść do zaspokajania tzw. potrzeb wyższego rzędu, czyli emocjonalnych i psychicznych (np. bezpieczeństwa, miłości, szacunku). Zaspokojenie potrzeb psychicznych jest ważne, ponieważ ma istotny wpływ na podnoszenie poczucia własnej wartości oraz odczuwanie zadowolenia z życia i satysfakcji z pracy. W latach 60–tych istotną rolę w zgłębianiu oraz rozwijaniu zagadnienia satysfakcji zawodowej odegrały prace Victora H. Vrooma (1964) oraz Edwina A. Locke’a (1976). Pierwszy z wymienionych autorów rozpatrywał satysfakcję z pracy, jako pozytywną postawę jednostki wobec pracy, wynikającą z realizacji jej oczekiwań. Natomiast Witold Kieżun (1997) i C. J. Cranny, Patricia C. Smith, Eugene F. Stone (1992) podawali, że satysfakcja z pracy powstaje na skutek skonfrontowania oczekiwanych wyników (lub uznawanych za prawidłowe) z rzeczywistymi wynikami. Innymi słowy, satysfakcja z pracy to różnica pomiędzy tym,

czego pracownik oczekuje (uważa, że powinien mieć), a tym czego faktycznie doświadcza w swojej pracy (Grudziewska, 2017).

Drugi, niezwykle popularny w tamtych czasach badacz, Edwin A. Locke, dowodził, że satysfakcja zawodowa jest rezultatem spostrzegania przez danego człowieka swojej pracy w kontekście możliwości osiągnięcia ważnych dla niego wartości (Locke, 1976). To co jest uważane za wartościowe przez danego pracownika w swojej pracy zależy od jego wewnętrznych potrzeb (Sowińska, 2014). Robert A. Karasek (1979) rozbudował teorię E. A. Locke'a wiążąc zadowolenie ściśle z postrzeganiem realizowanych czynności zawodowych, jako ważnych i użytecznych oraz stwierdzając, że zjawisko to jest wywoływane przez osobiste obserwacje jednostki, otrzymywane przez nią gratyfikacje, jak również informacje zwrotne od przełożonych i współpracowników.

O ile badania nad satysfakcją z pracy w latach 30-tych wiązały się z formułowaniem dość różnorodnych podejść i metod badawczych zmierzających do wyjaśniania tego zjawiska, o tyle na przestrzeni późniejszych lat nastąpiło scentralizowanie, zawężenie działań badawczych, skupiających się przede wszystkim na roli środowiska i warunków pracy w kształtowaniu satysfakcji zawodowej pracowników (Brief, Weiss, 2002; Zalewska, 2003a).

Dopiero od drugiej połowy XX wieku, definiując zadowolenie z pracy, jako postawę wobec pracy, badacze zaczęli akcentować dwa komponenty składające się na to zjawisko: emocjonalny – odnoszący się do tego, co jednostka czuje w pracy, względem niej, a także poznawczy – dotyczący sądów poznawczo-wartościujących, odzwierciedlających to, co dana osoba myśli o swojej pracy i jak ją ocenia (Jaros, 2005; Zalewska, 2009; Sowińska, 2014). Aspekt emocjonalny na ogół utożsamiany jest z samopoczuciem, nastrojem w pracy bądź dobrostanem emocjonalnym związanym z pracą (Grudziewska, 2017). Z kolei aspekt poznawczy zadowolenia z pracy jest określony jako satysfakcja z pracy, która może odnosić się do oceny pracy rozumianej, jako całość (ogólna satysfakcja z pracy) lub poszczególnych jej składników tj. satysfakcjonujące wynagrodzenie, warunki pracy, relacje z przełożonymi, współpracownikami itd. (Zalewska, 2001a, 2001b, 2003a; Paszkowska – Rogacz, 2009). Zgodnie z powyższym, zadowolenie z pracy jest postawą, odpowiadającą stanowi wewnętrznemu, ocenie, dotyczącej stopnia doświadczenia przez daną osobę swojej pracy, jako korzystnej dla niej bądź niekorzystnej, wyrażoną w ocenach poznawczych oraz reakcjach afektywnych (Brief, 1998, s. 86).

Początkowo zakładano, że powyższe komponenty są w pełni zgodne ze sobą. W rezultacie, w samych definicjach akcentowano emocjonalny aspekt (jak bardzo osoba lubi swoją pracę), ale w badaniach główny nacisk kładziono na aspekt poznawczy, z którego dopiero wnioskowano o aspekcie emocjonalnym – co osoba myśli i jak ocenia swoją pracę (Locke, 1976; Spector, 1997; Bańka, 2000; Jaros, 2005).

Taki stan rzeczy zaczęło krytykować wielu badaczy (zob. Brief i in., 1988; Organ, Near, 1985), którzy na podstawie własnych badań wykazali, że emocjonalne i poznawcze aspekty postawy zadowolenia z pracy wcale nie muszą pozostawać w harmonii. Kształtują się w wyniku odmiennych procesów, zależą od innych czynników, toteż mogą wywołać odmienne konsekwencje. Tym samym powyższe rozumienie zadowolenia z pracy wymogło prowadzenie odrębnych, niezależnych badań poznawczego i emocjonalnego aspektu tej postawy.

Analizując literaturę przedmiotu można zauważyć, że od połowy lat 80 problematyka satysfakcji z pracy przeżywa renesans. Nastąpiło wówczas poszerzenie zakresu badań i pogłębienie analizowanych problemów (Fraser, 1987; Spector, 1997; Brief i in., 1988). Zaczęto poszukiwać wzajemnych związków zadowolenia zawodowego z różnymi kategoriami zachowań w pracy, a także z funkcjonowaniem w innych sferach życia (Zalewska, 1996, 2001; Spector 1997). Szersze ujęcie problemów dotyczących zadowolenia z pracy przyczyniło się do wymieniania przez badaczy, nie dwóch a zazwyczaj trzech komponentów składających się na to zjawisko. Chociażby Beata Żołędowska (2005) podaje, że postawa pracownika, powstała na skutek jego stosunku do kogoś (współpracownicy, pracodawca) lub czegoś (warunki pracy, wynagrodzenie itd.) składa się z trzech aspektów: emocjonalnego, poznawczego i intencjonalnego. Aspekt poznawczy pracownika odpowiada za jego poglądy, które wywołują określoną reakcję emocjonalną. Reakcja ta może być wyrażona zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie. Sfera intencjonalna odzwierciedla zaś zamiary jednostki odnoszące się do przyszłości i jest reakcją na jej potrzeby oraz poglądy. Oznacza to, że satysfakcja z pracy tworzy się w obrębie komponentu poznawczego, zaś jej przejawy tj. okazywanie entuzjazmu, zaangażowania, doświadczanie pozytywnych uczuć względem pracy, ujawniane są w komponencie emocjonalnym.

W podobnej formie satysfakcję zawodową ujmują inni badacze (Robbins, 2012; Juchnowicz, 2013; Skowron, Gąsior, 2017; Springer, 2011) utożsamiając ją z postawą wobec pracy, która powstaje na skutek określonego działania, konkretnych opinii, ocen i uczuć, złożoną z następujących komponentów:

- poznawczego – odnoszącego się do myśli, przekonań pracownika na temat środowiska pracy oraz zobiektywizowanych informacji dotyczących pewnych jej aspektów;
- afektywnego – składającego się z uczuć, emocji, jakie żywi pracownik wobec pracy;
- behawioralnego – bazującego na przeszłych doświadczeniach pracownika, wskazującego na potencjalne formy reagowania i zachowania w toku wykonywanej pracy.

Podobnie jak w ujęciu Beaty Żołędowskiej (2005), tak i w tym przypadku komponenty te wzajemnie na siebie oddziałują, kształtując u pracowników wiele cząstkowych postaw, które przekładają się na ich zachowania w stosunku do współpracowników, pracodawców, powierzonych zadań zawodowych oraz całej organizacji (Sowińska, 2014).

Wśród komponentów satysfakcji z pracy (zob. Wudarczewski, 2013) wymieniane są również:

- zadowolenie z życia w związku z zatrudnieniem (sam fakt bycia zatrudnionym);
- samopoczucie w związku z pracą (głównie dotyczy samego czasu spędzanego w pracy);
- zadowolenie z pracy (warunki pracy i charakter powierzonych zadań).

Pierwszy z wymienionych komponentów wpisuje się w nurt psychologii humanistycznej, w której satysfakcja z pracy określana jest, jako dobrostan jednostki, wynikający z samego faktu zatrudnienia, w którym z kolei dominuje optymizm, nadzieja i spokój (Dobrowolska, 2010). Ponadto satysfakcja zawodowa w tym przypadku rozpatrywana jest jako cel sam w sobie.

Wielu badaczy (Bańka, 2000; Mrzygłód, 2003; Zalewska 2003; Lewicka, 2010; Sowińska, 2014; Korczyński 2016; Sak – Skowron, Skowron, 2017) w swoich rozważaniach uwypukla aspekt subiektywny satysfakcji z pracy. Ich zdaniem ta sama sytuacja może być postrzegana przez jedną osobę, jako źródło motywacji, entuzjazmu, pozytywnych odczuć, zaś przez drugą, jako przyczyna niezadowolenia. Ponadto traktują ją jako zjawisko pożądane (brak zadowolenia uchodzi za stan negatywny), powstające na skutek konfrontowania wartości istotnych dla pracownika z wartościami ujawnianymi w miejscu pracy (Bańka, 2000; Mrzygłód, 2003; Zalewska 2003a; Lewicka, 2010; Sowińska, 2014; Korczyński, 2016; Sak – Skowron, Skowron, 2017).

Stanisław Korczyński (2016, s. 220) satysfakcję z pracy ujmuje, jako: „podmiotowo zróżnicowany stan emocjonalny, powstały w wyniku wykonywania określonych zadań, czynności przez dłuższy czas, urzeczywistniania swych potrzeb, aspiracji, wartości, planów i dążeń życiowych oraz pełnienia ról zawodowych”. Stan ten przybiera różny poziom nasilenia, od skrajnie pozytywnego, poprzez umiarkowany aż do skrajnie negatywnego.

W większości współczesnych definicji satysfakcji z pracy (zob. Bajcar i in., 2011; Juchnowicz, 2012, 2013) wskazuje się na jej uwarunkowania bądź wyznaczniki. Dla przykładu Frank W. Cascio (zob. Biesok, Wyród – Wróbel, 2018) twierdzi, że jest ona postawą wielowymiarową, składającą się z ustosunkowania pracownika do jego wynagrodzenia, współpracowników, przełożonego, możliwości awansu oraz samej pracy. Podobnie Dagmara Lewicka (2010) i Jacek Mrzygłód (2003) satysfakcję z pracy ujmują, jako subiektywne, wewnętrzne odczucie pracownika, równoznaczne z jego pozytywnym stosunkiem do współpracowników, środowiska pracy, całej organizacji, w której jest zatrudniony oraz powierzonych mu obowiązków. Z kolei Aleksandra Borkowska (2008) satysfakcję i zadowolenie z pracy utożsamia z tym, co motywuje danego pracownika do jak najlepszego wykonywania powierzanych mu obowiązków. Zaś Anna Springer (2011) zwraca uwagę na to, że zadowolenie z pracy zależy nie tylko od zmiennych środowiskowych (np. relacje ze współpracownikami i przełożonymi, warunki pracy, funkcjonowanie organizacji na rynku pracy), ale również od zmiennych podmiotowych (wiedza, umiejętności, kwalifikacje, osobowość jednostki). Autorka (Springer, 2011) w prezentowanym stanowisku nawiązuje do popularnej koncepcji wzajemnego dopasowania pracownik – organizacja, jako kluczowego czynnika umożliwiającego odczuwanie zadowolenia zawodowego. Na aspekt dopasowania zwraca uwagę również Marta Domagalska – Grędyś (2007), czy Zdzisława Janowska (2010). Pierwsza z nich (Domagalska – Grędyś, 2007) satysfakcję z pracy określa, jako funkcję równowagi pomiędzy osobistymi zasobami pracownika, które inwestuje w pracę, a wynikami, gratyfikacjami, jakie otrzymuje w zamian. Natomiast druga z autorek (Janowska, 2010) rozpatruje ją, jako wypadkową pozytywnego stosunku jednostki do wynagrodzenia, atmosfery panującej w pracy, sposobu kierowania, zajmowanej pozycji zawodowej, wykorzystywania swoich umiejętności, kwalifikacji, a także panującej kultury organizacyjnej.

Analiza literatury przedmiotu pozwala dostrzec, że istnieje wiele prób wyjaśniania zagadnienia satysfakcji z pracy. Większość z nich łączy wskazywanie na dwa rodzaje

komponentów składowych satysfakcji zawodowej: aspektu afektywnego, emocjonalnego oraz aspektu poznawczego, związek przyczynowo – skutkowy powstawania i przejawiania tego rodzaju satysfakcji (postrzeganie – emocje) oraz subiektywność wyjaśnianego zjawiska wynikająca z osobistej percepcji każdego pracownika (zob. Zalewska 2003a; Bajcar i in., 2011; Juchnowicz, 2012; Paliga, 2021). Główne różnice natomiast koncentrują się wokół czynników (składników) sytuacyjnych i ich zakresów, warunkujących doświadczanie satysfakcji z pracy (m.in. czynniki wewnętrzne, stopień dopasowania pracownika do organizacji, czynniki środowiskowe, zewnętrzne, uzyskiwane efekty porównywane z potrzebami, oczekiwaniami, systemem wartości pracownika).

Wieloznaczność definicji satysfakcji i zadowolenia z pracy, wynikająca głównie z szerokiego rozumienia tych zagadnień ich subiektywności i niejednorodności, może prowadzić do trudności metodologicznych, zwłaszcza przy porównywaniu wyników. Tym samym na początku tworzenia procesu badawczego konieczne jest zdefiniowanie satysfakcji z pracy i rozróżnienie jej od innych pojęć występujących w literaturze oraz materiałach źródłowych. W związku z powyższym, w niniejszej rozprawie doktorskiej przyjęto definicję w myśl, której zadowolenie z pracy stanowi postawę jednostki wobec pracy, odzwierciedlającą jej ocenę, w jakim stopniu ta praca jest dla niej korzystna. Wyrażaną w sądach poznawczych, określaną satysfakcją z pracy oraz reakcjach emocjonalnych, nazywanych zazwyczaj nastrojem czy samopoczuciem w miejscu zatrudnienia (Organ, Near, 1985; Brief, Roberson, 1989; Moorman, 1993; Brief, 1998; Zalewska, 2003a, 2009; Miąsek i in., 2015). Podejście to wymaga niezależnego badania dwóch, rozróżnionych aspektów (Brief, 1998; Zalewska, 2001, 2003a, 2009; Juchnowicz, 2012, 2013). Przy wyjaśnianiu badanych zjawisk, termin zadowolenia z pracy jest często stosowany zamiennie z pojęciem satysfakcji z pracy, zadowoleniem zawodowym czy satysfakcją zawodową (Zalewska, 2003a; 2008; 2009; Terelak, Jankowska, 2009; Miąsek i in., 2015; Rogozińska – Pawełczyk, 2012). Zgodnie z powyższym pojęcia te będą również zamiennie stosowane w niniejszej pracy.

Dodatkowo (za: Spector, 1997; Brief, 1998; Zalewska, 2001; 2008) oceny określane mianem satysfakcji z pracy mogą dotyczyć ustosunkowania jednostki wobec pracy postrzeganej całościowo (wówczas mówi się o ogólnej satysfakcji z pracy), bądź odnosić się do poszczególnych jej składników, rozumianych jako szczegółowe wymiary zadowolenia z pracy (wtedy wskazuje się na satysfakcję z płacy, treści pracy, relacji z kolegami, pracodawcami itd.). Wyniki badań (m.in. Wanous, Reichers, Hudy, 1997;

Bańka, Derbis, 1998; Zalewska, 2003a, 2009; Bańka, 2016) dowodzą, że składniki pracy mogą być całkowicie niezależne względem siebie, stąd ogólna satysfakcja z pracy nie powinna być traktowana, jako suma satysfakcji z poszczególnych jej komponentów.

Badanie satysfakcji z różnych komponentów pracy, służące przede wszystkim do porównywania różnych populacji, pozwala na ukazanie pełniejszego obrazu zadowolenia zawodowego, jak również umożliwia identyfikowanie tych sfer pracy, z których pracownicy są usatysfakcjonowani w najmniejszym stopniu, pozwalając na podejmowanie działań zmierzających do ich poprawy (Zalewska, 2003a). Z kolei zadowolenie będące wyrazem ogólnej postawy wobec pracy, traktowanej jako całościowe zjawisko, uwzględnia się głównie w badaniach koncentrujących się na wykrywaniu jej związków z różnymi zmiennymi (Herzberg i in., 1959; Spector, 1997; Brief 1998). Tym samym powyższe założenia będą determinowały kierunek badań niniejszej pracy doktorskiej, której celem jest poszukiwanie psychospołecznych uwarunkowań satysfakcji z pracy nauczycieli szkół podstawowych wynikających z czynników socjodemograficznych oraz z zasobów osobistych osób badanych.

2. Koncepcje satysfakcji z pracy

Ważnym zagadnieniem dotyczącym satysfakcji zawodowej są jej uwarunkowania. W literaturze przedmiotu najczęściej wskazywane są cztery podstawowe modele zadowolenia z pracy: model czynników środowiskowych, model cech osobowych, model dopasowania osoby i środowiska oraz Transakcyjny Model Jakości Życia (TMJZ) uwzględniający w sobie trzy wcześniejsze modele (Brief, 1998; Spector, 1997; Zalewska, 2003a, Lipińska – Grobelny, Głowacka, 2009).

Najstarsze badania dotyczące zadowolenia zawodowego opierały się na koncepcji przestrzeni jednowymiarowej, w której zadowolenie oraz niezadowolenie z pracy rozpatrywano jako wartości przeciwstawne tego samego kontinuum (Sowińska, 2014). Tym samym uważano, że występowanie danego czynnika w miejscu pracy, mającego dla pracownika dodatnią wartość, warunkuje powstawanie jego zadowolenia zawodowego, zaś brak tego czynnika odpowiada za niezadowolenie z pracy tej osoby.

Tradycyjne podejście do analizowania zjawiska satysfakcji z pracy oparte było na Teorii Naukowego Zarządzania (industrial engineering) oraz Klasycznej Teorii

Organizacji (Classical Organization Theory), w myśl których akcentowano potrzebę projektowania i aranżowania warunków pracy, tak by niosła ona jak najmniejsze ryzyko popełnienia błędów oraz by stawała się jak najbardziej efektywna (Hackman, Oldham, 1980). Niniejsze podejście niosło ze sobą wskazania do uproszczenia każdej możliwej pracy, standaryzacji działań pracowników oraz ich dokładnej analizy w celu zwiększania satysfakcji zawodowej. Niestety badania prowadzone w tym zakresie (zob. Parker, Wall, Cordey, 2001) udowodniły, że tradycyjne podejście, nie dość, że nie stymuluje w żaden sposób zadowolenia pracowników, to wielokrotnie prowadzi do spadku motywacji przez rutynizację ich pracy, zwiększonej absencji, a także różnorodnych trudności w relacjach przełożony – podwładny. Wobec tego badacze zaczęli poszukiwać innych czynników, które mogłyby warunkować doświadczanie satysfakcji z pracy, przyczyniając się jednocześnie do podnoszenia efektywności działań pracowników. W taki sposób przyczyniono się do wyodrębnienia i rozwijania modeli czynników środowiskowych, związanych głównie z warunkami i cechami samej pracy. Do jednych z najpopularniejszych koncepcji zadowolenia zawodowego oraz motywacji wewnętrznej pracowników należą: Dwuczynnikowa Teoria Fredricka Herzberga i jego współpracowników (i in., 1959) oraz Koncepcja Właściwości Pracy (Job Characteristics Model JCM), autorstwa Richarda J. Hackmana i Grega R. Oldhama (zob. Bańka, 2000, 2002; Zalewska, 2003a; Hauk, 2012; Paliga, 2021).

Teoria Fredrica Herzberga (i in., 1959), stanowiąca alternatywę wobec popularnej piramidy potrzeb Abrahama Masłowa, opiera się na założeniu, że zaspokojenie potrzeb rozwojowych i samorealizacyjnych ściśle wiąże się z pozytywnym nastawieniem wobec pracy. Ponadto kluczowe jest w niej przekonanie, że emocje w miejsc pracy oraz wobec pracy nie stanowią jednorodnej całości, a dwa zupełnie niezależne wymiary (Jakimiuk, 2017). Na podstawie prowadzonych badań, autor niniejszej koncepcji wraz ze swoimi współpracownikami, stwierdził, że zadowolenie i niezadowolenie z pracy kształtują różne czynniki. Za niezadowolenie z pracy, ich zdaniem, odpowiedzialne są wszelkie aspekty dotyczące okoliczności pracy, nazwane czynnikami higieny (należą do nich m.in. warunki pracy, bezpieczeństwo zatrudnienia, godziny pracy, przywileje, dodatkowe korzyści, wynagrodzenie, sposoby zarządzania, jasność panujących zasad, pozycja społeczna, rodzaj relacji interpersonalnych między współpracownikami oraz pracownikami a przełożonymi, możliwość uzyskania pomocy, gdy pojawiają się problemy zawodowe). Z kolei zadowolenie pracownika, doświadczane przez niego w kontekście swojej pracy, determinują tzw. „motywatory” (to czy praca daje mu

okazję do samodoskonalenia, podnoszenia odpowiedzialności, odnoszenie sukcesów, podejmowanie nowych wyzwań, przynosi uznanie przełożonych i współpracowników, daje możliwość realizacji swojego potencjału). Ponadto, jak zauważa Fredrick Herzberg (i in., 1959), czynniki higieny odpowiadają za powstawanie niezadowolenia lub braku niezadowolenia z danych aspektów pracy, zaś tylko obecność motywatorów może przyczyniać się do odczuwania satysfakcji zawodowej (można np. zarabiać więcej pieniędzy a w dalszym ciągu nie być zadowolonym ze swojej pracy). Motywatory definiowane są, jako indywidualne uwarunkowania, związane z wyznawanymi przez danego człowieka wartościami i specyfiką wykonywanego przez niego zawodu. Tym samym to, co motywuje jedną osobę, nie musi motywować innej. Jednakże w ramach jednej grupy zawodowej można przewidywać, że dane motywatory będą podobne wśród różnych pracowników (Jakimiuk, 2017). Według omawianej Dwuczynnikowej Teorii, poprawne funkcjonowanie motywatorów zależy od zapewnianych pracownikowi dogodnych czynników higieny. Jednak skupianie się wyłącznie na nich nie zagwarantuje, że pracownicy osiągną pożądaną poziom motywacji, ponieważ w głównej mierze są one postrzegane przez nich, jako naturalne, czy oczywiste warunki pracy (Bombała, 2011).

Warto dodać, że badania weryfikujące słuszność Dwuczynnikowej Teorii F. Herzberga, mimo entuzjastycznego przyjęcia przez teoretyków, badaczy naukowych jak również osoby odpowiedzialne za zarządzanie zasobami ludzkimi, nie potwierdziły jej. Jednakże twierdzenia w niej zawarte determinowały powstawanie dalszych koncepcji i tworzenie nowych modeli badawczych dotyczących niezadowolenia pracowników (Hauk, 2018).

Kolejną koncepcję satysfakcji zawodowej, należącą również do nurtu work – design, dotyczącą projektowania pracy, zaprezentowali Richard J. Hackman i Greg R. Oldham (1980). Autorzy koncepcji Właściwości Pracy (Job Characteristic Model – JCM) wyróżnili trzy podstawowe stany psychologiczne, szczególnie istotne w procesie tworzenia motywacji wewnętrznej oraz satysfakcji z pracy wśród pracowników. Należą do nich:

- poczucie sensowności (meaningfulness) – pracownik powinien postrzegać swoją pracę jako ważną, dającą możliwość realizacji własnego systemu wartości;

- poczucie odpowiedzialności (responsibility) – pracownikowi powinno towarzyszyć przekonanie, że jest osobiście – poprzez podejmowane decyzje i realizowane działania – odpowiedzialny za efekty pracy;
- znajomość rezultatów (knowledge of results) – pracownik powinien wiedzieć jakie są wyniki realizowanych przez niego zadań zawodowych.

Ponadto, wymienione wyżej stany mogą pojawić się u pracownika, tylko wtedy, gdy jego praca będzie charakteryzować się pięcioma podstawowymi własnościami:

- a) różnorodnością umiejętności (skill variety) – oznacza stopień, w jakim praca wymaga różnorodnych działań związanych z jej wykonywaniem, zaangażowaniem różnych kompetencji i talentów pracownika;
- b) tożsamością zadań (task identity) – oznacza stopień, w jakim praca wymaga wykonywania całości zadania zawodowego, od początku do końca;
- c) znaczeniem zadań zawodowych (task significance) – oznacza stopień w jakim praca ma istotny wpływ na życie innych osób, niezależnie od tego czy osoby te znajdują się w danej firmie, czy też w innym miejscu;
- d) autonomią (autonomy) – oznacza stopień w jakim praca zapewnia swobodę i niezależność podczas podejmowania decyzji i realizacji zadań zawodowych;
- e) informacjami zwrotnymi dotyczącymi pracy (job-based feedback) – oznacza stopień, w jakim praca dostarcza bezpośrednich i jasnych informacji na temat skuteczności podejmowanych działań zawodowych (Jakimiuk, 2017; Hauk, 2012).

Trzy pierwsze z wyżej wymienionych cech determinują poczucie sensowności, autonomia prowadzi do podnoszenia poczucia odpowiedzialności, zaś informacje zwrotne przyczyniają się do wzrostu świadomości na temat rezultatów realizowanych działań zawodowych (Hauk, 2012, 2018).

Warto dodać, na co zwracają uwagę Richard J. Hackman oraz Greg R. Oldham (1975), że tak zaaranżowane warunki pracy, by spełniały postulowane przez niniejszą koncepcję wymagania, tworzą jedynie „grunt” pod satysfakcję zawodową oraz motywację wewnętrzną jednostki. Autorzy zaznaczają, że zadowolenie z pracy oraz zaangażowanie pracownika w powierzane mu zadania zawodowe zależy również od zmiennych środowiskowych (tj. zadowolenie z wynagrodzenia, warunków pracy, relacji ze współpracownikami i przełożonymi itd.) oraz od zmiennych podmiotowych (m.in. wiedzy, umiejętności czy potrzeby osiągnięć, rozwoju).

Koncepcja Właściwości Pracy (Job Characteristic Model – JCM), ze względu na swoją popularność, głównie w zakresie psychologii zarządzania i organizacji, była poddawana wielokrotnym weryfikacjom. W zdecydowanej większości badania mające na celu potwierdzenie jej słuszności (Thomas, Buboltz, Winkelspecht, 2004; Loher, Noe, Moeller, Fitzgerald, 1985; Hauk, 2012) dowodziły występowanie istotnych statystycznie korelacji pomiędzy wszystkimi pięcioma cechami pracy, a zadowoleniem podmiotu.

Teoria Richarda J. Hackmana i Grega R. Oldhama stała się inspiracją dla wielu późniejszych przedstawicieli nurtu „work – design”. Ponadto przez uwzględnienie czynników osobowościowych, podmiotowych w procesie powstawania motywacji wewnętrznej pracownika oraz jego satysfakcji z pracy, przyczyniła się do powstania modeli interakcyjnych (trójczynnikowych) zadowolenia zawodowego (Zalewska 2001, 2003a, Bajcar i in., 2011).

Przykładami koncepcji z nurtu „work – design” zyskującymi z każdym rokiem na popularności są również: Model Wymagań – Kontroli (Job Demand – Control), Metoda Job Crafting oraz Model Witaminowy.

W kontekście „projektowania pracy” mającego na celu stymulowanie zadowolenia z niej oraz podnoszenie ogólnego, dobrego samopoczucia pracownika warto przytoczyć najistotniejsze założenia koncepcji Wymagań – Kontroli (Job Demand – Control, JDC), Roberta Karaska (Hoang, Corbiere, Negrini, Pham, Reincharz, 2013). W tym modelu akcentuje się przede wszystkim występowanie dwóch właściwości pracy: wymagań pracy oraz swobody podejmowania decyzji, mających znaczenie w procesie powstawania reakcji emocjonalnych oraz fizjologicznych (tj. stresu, zadowolenia) pracownika. Zdaniem autora, wśród osób u których, praca wiąże się z wysokim poziomem wymagań oraz niewielką swobodą w podejmowaniu decyzji, z reguły występują najsilniejsze reakcje stresowe. Z kolei pracownikom dysponującym dużą swobodą w działaniu, przed którymi są stawiane niewielkie wymagania, na ogół towarzyszy niskie napięcie i niewielki stres związany z wykonywaniem zadań zawodowych. Ponadto Robert Karaska dodaje, że zadowolenie z pracy oraz motywacja i zaangażowanie pracownika występuje wówczas, gdy wymagania stawiane przed nim, jak również jego swoboda w działaniu pozostają na wysokim poziomie.

Model Wymagań – Kontroli (Job Demand – Control, JDC) został rozbudowany poprzez dodanie do niego wsparcia społecznego (Support) stanowiącego kolejną, trzecią właściwość pracy (Johnson, Hall, 1988). Rolą wsparcia społecznego,

które zależy przede wszystkim od pozytywnych relacji, stopnia integracji i zaufania między współpracownikami, a także między pracodawcą a podwładnymi, jest w tym przypadku buforowanie obciążeń oraz napięć psychologicznych w miejscu pracy (Stellman, 1998). Uwzględniając wszystkie trzy aspekty pracy, najbardziej niekorzystnym zestawieniem, wywołującym silne napięcie, stres, przeciążenie, czy wyczerpanie psychofizyczne organizmu, jest jednoczesne występowanie wysokich wymagań, niedużej swobody w działaniu i podejmowaniu decyzji oraz brak wsparcia społecznego. Zaś w sytuacji wysokich wymagań, dużego wsparcia ze strony współpracowników i pracodawcy, jak również dużej swobody w realizowaniu powierzanych zadań, praca staje się najbardziej rozwijająca, motywująca a także satysfakcjonująca dla pracownika. Opisany model, zarówno w wersji tradycyjnej (JDC) jak i rozszerzonej (Job Demand – Control – Support, JDCS) wielokrotnie poddawano weryfikacjom. Z czego znaczna część badań dowodziła (zob. Van der Doef, Maes 1999; Hausser, Mojzisch, Niesel, Schulz – Hardt, 2010) że wszystkie trzy właściwości pracy: wymagania pracy, swoboda podejmowania decyzji i wsparcie społeczne, są istotnie skorelowane (dodatnio) z ogólnym dobrostanem psychicznym jednostki. Polscy badacze, Romuald Derbis i Łukasz Baka (2011) potwierdzili z kolei, że wsparcie społeczne jest pozytywnie związane z zadowoleniem z pracy zaś negatywnie z wypaleniem zawodowym.

Kolejną koncepcją z nurtu „work – design”, należąca do modeli środowiskowych wyjaśniających zjawisko zadowolenia z pracy, jest Metoda Job Crafting, autorstwa Amy Wrzesniewski i Jane Dutton (2001). Opiera się ona na strategii postępowania, obejmującej samodzielne działania pracownika, ukierunkowane na przekształcanie i dopasowywanie pracy do jego własnych preferencji czy potrzeb (Kasprzak, Michalak, Minda, 2017). Według autorek przekształcanie to dotyczy trzech obszarów pracy: zadań zawodowych, relacji interpersonalnych panujących w organizacji, instytucji oraz sposobu postrzegania swojej pracy (Berg i in., 2013). Pracownik chcący poprawić swoją sytuację w miejscu zatrudnienia może wyeliminować bądź zmienić jeden z przeszkadzających elementów, kilka lub wiele z nich, a także tworzyć nowe ich kombinacje. Należy przy tym brać pod uwagę emocje towarzyszące jednostce podczas wykonywanej pracy. Dzięki temu można również dowiedzieć się, jakie aspekty pracy dają człowiekowi najwięcej satysfakcji i energii, a które są dla niego najbardziej obciążające (Jakimiuk 2017). Według niniejszej koncepcji to, sam pracownik ma możliwość dokonywania zmian, mających na celu poprawę jego samopoczucia w pracy,

co z kolei przyczynia się również do rozwijania u niego kreatywności, zaangażowania, postawy proaktywnej i poczucia sprawczości.

Łukasz Kapica oraz Łukasz Baka (2021) podają, że w celu podnoszenia zadowolenia z pracy w obszarze zadań zawodowych, pracownik może:

- koncentrować się na tej części zadania, która przynosi mu satysfakcję;
- ograniczać lub zwiększać liczbę obowiązków, zadań do wykonania;
- podejmować całkiem nowe obowiązki, których wypełnianie może go pasjonować, sprawiać przyjemność czy stymulować jego rozwój;
- przeprojektowywać sposoby wykonywania zadań zawodowych (może zmniejszać, zwiększać ich zakres, modyfikować sposób realizacji, przeprowadzać zmiany w ilości wkładanego przez siebie wysiłku oraz czasu realizacji powierzonych działań).

W sferze relacji interpersonalnych w miejscu zatrudnienia pracownik mający na uwadze swoje dobre samopoczucie powinien:

- zmieniać intensywność lub charakter interakcji ze współpracownikami, przełożonymi (poprzez pogłębianie relacji z innymi, okazywanie innym zainteresowania, aktywne słuchanie ich, udzielanie pomocy koleżeńskiej, dzielenie się swoim doświadczeniem);
- adaptować relacje w kierunku wzrostu zaufania, wsparcia lub udzielania pomocy;
- spędzać głównie czas z lubianymi, preferowanymi osobami, wprowadzającymi miłą, życzliwą atmosferę, którzy są wobec niego otwarci i pomocni;
- celowo unikać relacji frustrujących, ograniczać kontakt z osobami stwarzającymi problemy, nieżyczliwymi;
- decydować o tym, z jakimi osobami, w jaki sposób i kiedy chce współpracować przy realizacji konkretnych zadań zawodowych;
- budować nowe, pozytywne relacje międzyludzkie (Kapica, Baka, 2021).

Satysfakcja z pracy zdaniem Amy Wrześniewski (i in., 1997) odnosi się również do nastawienia względem wykonywanej pracy, którą można traktować, jako zwykłe zajęcie, możliwość kariery, rozwoju bądź jak powołanie. Osoby dla których wykonywana praca jest tylko źródłem finansowego wynagrodzenia i koniecznością życiową, często nie mają wobec niej żadnych większych oczekiwań, a swoje zainteresowania, pasje czy aspiracje rozwijają i realizują w czasie wolnym

od pracy. Natomiast pracownicy, którzy utożsamiają pracę z możliwością realizacji kariery, o wiele częściej traktują ją, jako nie tylko finansową korzyść, ale też możliwość rozwoju osobistego, awansu zawodowego, czy samorealizacji. Osoby te wykazują się zazwyczaj większym zaangażowaniem, co często przekłada się na lepsze efekty w pracy, rozwój kompetencji, wzmacnianie poczucia własnej wartości i uzyskiwanie wyższego statusu społecznego. Wśród pracowników są też takie osoby, które postrzegają swoją pracę, jako powołanie, zazwyczaj łączą ją z pozazawodowymi aspektami i obszarami życia. Praca sprawia im przyjemność, nadaje ich życiu sens, jest źródłem lepszego samopoczucia i spełnienia, a także daje im przekonanie, że robią coś ważnego i społecznie wartościowego (Jakimiuk, 2017).

Na nastawienie wobec pracy nie ma wpływu rodzaj wykonywanego zawodu, ponieważ praktycznie w każdej profesji można znaleźć osoby traktujące swoją pracę jako „zwykłe zajęcie”, możliwość kariery czy powołanie. Ponadto badania (Wrześniewski i in., 1997; Seligman i in., 2005) wykazały, że osoby traktujące swoją pracę, jako powołanie, odczuwają wyższy poziom zadowolenia z życia i większą satysfakcję z pracy niż osoby nastawione na zdobywanie środków finansowych lub rozwój kariery.

Mając na uwadze powyższe kwestie warto, by pracownik w obszarze myślenia o pracy:

- zmienił stosunek do niej, poprzez traktowanie jej, jako czegoś więcej niż sumy zadań (np. „buduję ważny budynek, a nie tylko układam cegły”);
- szukał powiązań pomiędzy pracą a własnymi zainteresowaniami, wartościami (Kapica, Baka, 2021).

Mimo, że koncepcja Job Crafting jest opisywana w literaturze od około 20 lat, w dalszym ciągu badacze zajmujący się jej zgłębianiem i rozwijaniem nie doszli do zgody w kwestii całkowitego rozumienia tego zjawiska, jego cech składowych czy motywów jego podejmowania przez jednostkę. Toteż badań w tych kierunkach z roku na rok przybywa a zainteresowanie „kształtowaniem pracy” strategów biznesowych i osób odpowiedzialnych za zarządzanie zasobami ludzkimi znacząco rośnie.

Odmianą koncepcją satysfakcji z pracy jest Witaminowy Model (Vitamin Model), autorstwa Petera Warr’a (2008). Nazwa „witaminowy” pochodzi od porównania czynników środowiskowych, związanych z miejscem pracy, do witamin, które zależnie od poziomu występowania w ludzkim organizmie mają

pozytywny lub negatywny wpływ na jego funkcjonowanie. Peter Warr (2008) stwierdził, że pewne właściwości pracy (tj.: kontrola osobista równoznaczna z możliwością podejmowania własnych decyzji i autonomią; wykorzystywanie umiejętności i możliwości pracownika; wymagania i cele, które pracodawca stawia przed pracownikiem; przejrzystość oczekiwań i ocen; różnorodność pracy; jakość kontaktów interpersonalnych) działają na człowieka podobnie jak witaminy A i D, których przedawkowanie prowadzi do negatywnych skutków w organizmie. Dlatego wymienione cechy pracy powinny być utrzymywane na optymalnym, średnim poziomie, by wzmacniały dobrostan psychiczny pracownika, nie stanowiąc dla niego zagrożenia. Z kolei takie czynniki jak bezpieczeństwo fizyczne, wynagrodzenie finansowe, znacząca pozycja społeczna, wspierająca kontrola, możliwość kariery, uczciwe i sprawiedliwe traktowanie pracownika, mogą, a nawet powinny osiągać bardzo wysokie wartości, ponieważ w żaden sposób nie grożą pogorszeniem samopoczucia jednostki (Borkowska, Czerw, 2015). Korzystne dla odczuwania zadowolenia z pracy i poczucia docenienia jest to, by powyższe czynniki nie tylko uzyskiwały jak najwyższy poziom ale też by zdobyty poziom nigdy się nie obniżał, był stały lub w dalszym ciągu wzrastał. Model Witaminowy stał się inspiracją dla wielu badaczy (zob. De Jonge, Schaufeli, 1998; Jeurissen, Nyklicek, 2001), dzięki czemu został poddany licznym badaniom weryfikacyjnym, które jednak jednoznacznie nie potwierdziły zakładanych zależności między wymienianymi cechami pracy a poczuciem dobrostanu pracownika.

Zaprezentowane wyżej koncepcje, wyjaśniające zjawisko satysfakcji zawodowej jednostki w kontekście odpowiedniego projektowania jej środowiska pracy, stały się obecnie nieaktualne i mało efektywne. Nie bez znaczenia jest fakt, iż praca przestała być scentralizowana, jak miało to miejsce chociażby w erze przemysłowej.

Coraz częściej odchodzi się od sprawowania ścisłej kontroli pracodawców, przełożonych nad pracownikami na rzecz pracy zespołowej, zadaniowej, zarządzaniu przez cele, tworzeniu struktur projektowych, federacyjnych, czy przekrojowo-funkcjonalnych. W miejscu pracy wśród osób zatrudnionych, propaguje się współodpowiedzialność, znaczną autonomię, samozarządzanie, nastawienie na budowanie relacji z innymi (Lipińska – Grobelny, 2013, Kozusznik, 2007; Jachnis, 2008). Tym samym zmiany w funkcjonowaniu organizacji, przedsiębiorstw niejako wymogły potrzebę rozpatrywania nie tylko warunków

miejsca pracy, aktywności zawodowej, ale także cech osobowościowych i temperamentalnych pracowników w kontekście doświadczania przez nich satysfakcji zawodowej. Tak w latach 50 XX wieku powstały pierwsze modele osobowościowe zadowolenia z pracy, z których największą popularnością cieszy się Pięciodzynnikiowy Model Osobowości (POM), autorstwa Paula Costy i Roberta McCrae'a, określany jako „Wielka Piątka” (Hall, Lindzey, 1990). Uznawany za uniwersalną koncepcję, pozwala on przewidywać jak może zachować się dany człowiek w wielu sytuacjach, w tym pracownik w swoim miejscu zatrudnienia (Kraczla, 2017).

Pięciodzynnikiowy Model Osobowości ujmuje osobowość w kategoriach cech, zaś czynniki wchodzące w jego skład tworzą pięć głównych wymiarów osobowości człowieka: neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność (Cervone, Prvin, 2011). Bogdan Zawadzki, Jan Strelau, Piotr Szczepaniak oraz Magdalena Śliwińska (2010) wymienione wymiary charakteryzują w następujący sposób:

1. Neurotyczność (neuroticism) – ten wymiar charakteryzuje przystosowanie emocjonalne lub niezrównoważenie emocjonalne. Neurotyczność cechuje się podatnością na doświadczanie różnych negatywnych emocji (m.in. strachu, niezadowolenia, poczucia winy, zmieszania, gniewu). Osoby neurotyczne w mniejszym stopniu potrafią kontrolować swoje emocje, trudniej radzą sobie z przewyciężaniem stresu, bywają skłonne do irracjonalnych zachowań, w odróżnieniu od ludzi cechujących się niską neurotycznością. Ci z kolei uchodzą za osoby spokojne, stabilne emocjonalnie, zrelaksowane, zdolne do radzenia sobie w sytuacjach stresujących, niedoświadczające nadmiernego rozdrażnienia i wewnętrznego napięcia.
2. Ekstrawersja (Extraversion) – czynnik odpowiadający za ilość oraz jakość interakcji społecznych, poziom energii, aktywności, a także zdolność do odczuwania pozytywnych emocji. Ekstrawertycy są postrzegani, jako osoby pogodne, przyjacielskie, rozmowne, optymistycznie nastawione do innych ludzi oraz świata, skłonne do zabawy, poszukujące stymulacji. Natomiast osoby introwertywne charakteryzuje dystans w kontaktach społecznych, pewna nieśmiałość, skrytość w zachowaniu, potrzeba przebywania w samotności. Niekoniecznie jednak introwertycy odznaczają się pesymizmem czy brakiem poczucia szczęśliwości.

3. **Otwartość na doświadczenie (Openness to Experience)** – to wymiar uwzględniający ciekawość poznawczą jednostki, jej tolerancję wobec nowości, skłonność do poszukiwania nowych doświadczeń życiowych i ich pozytywnego wartościowania. Ludzie charakteryzujący się dużą otwartością na doświadczenia są z reguły ciekawi świata zewnętrznego, jak również tego, co dzieje się w ich wnętrzu, przez co odznaczają się większym doświadczeniem życiowym oraz wyższą liczbą rozmaitych przeżyć. Zaś osoby o małej otwartości zazwyczaj pozostają bardziej konwencjonalne w swoim zachowaniu i konserwatywne w wyznawanych poglądach.
4. **Ugodowość (Agreeableness)** – czynnik ten opisuje między innymi pozytywne lub negatywne nastawienie do innych osób, a także orientację personalną przejawiającą się w altruizmie bądź antagonizmie. Natomiast w aspekcie behawioralnym cecha ta wiąże się z nastawieniem kooperacyjnym bądź nastawieniem rywalizującym, w aspekcie emocjonalnym dotyczy wrażliwości lub obojętności na sprawy innych, zaś na poziomie poznawczym odnosi się do zaufania względem innych ludzi, jak również do jego braku. Osoby ugodowe są postrzegane, jako sympatyczne, chętne do niesienia pomocy innym ludziom, pozytywnie nastawione do swojego otoczenia. Ponadto same są z reguły przekonane, że większość ludzi prezentuje identyczną postawę i w razie potrzeby otrzymają od nich pomoc czy wsparcie. Tymczasem osoby mało ugodowe, nastawione na rywalizację, sceptycznie podchodzą do innych ludzi oraz ich intencji, przez co stają się egocentryczne.
5. **Sumienność (Conscientiousness)** – wymiar ten opisuje stosunek jednostki do pracy, czyli ujmuje stopień jej zorganizowania, motywacji oraz wytrwałości w podejmowanych przez nią działaniach nastawionych na realizację wyznaczonego celu. Osoby sumienne są skrupulatne, rzetelne, zmotywowane do działania i wytrwałe w swoich dążeniach. Cechują się silną wolą oraz zazwyczaj posiadają duże osiągnięcia zawodowe. Warto dodać, że wysokie nasilenie niniejszej cechy może prowadzić do pracoholizmu, perfekcjonizmu, czy kompulsywnej skłonności do utrzymywania porządku. Z kolei osoby o niskim poziomie sumienności wykazują się hedonistycznym nastawieniem do życia oraz niższym nasileniem przytoczonych powyżej cech i właściwości (Zawadzki i in., 2010, s. 12 – 17; Kraczla, 2017, s. 200 – 201).

Łatwo zauważyć, że powyższe wymiary „Wielkiej Piątki” są dwubiegunowe i przyjmują postać pewnego kontinuum, między którego końcami można umiejscowić i opisywać ludzkie zachowania (zob. Zimbardo, Johnson, McCann, 2010). Liczne badania naukowe (Judge, Heller, Mount 2002; Zimbardo, Johnson, McCann, 2010; Robbins, Judge, 2012) prowadzone w ostatnich latach nie tylko potwierdziły, że podstawowe czynniki omawianego Modelu Osobowościowego obejmują większość istotnych różnic w osobowości człowieka, są uniwersalne kulturowo (Model czynnikowy sprawdza się w ponad 50 kulturach, na terenie pięciu kontynentów: Europy, obu Ameryk, Azji i Afryki), jak również wykazują istotną zależność z efektywnością zawodową i są niezwykle przydatne do zrozumienia indywidualnych zachowań w miejscu pracy.

Badania Justyny Mróz i Kingi Kalety (2016) dowiodły, że ugodowość oraz neurotyzm tworzą silny związek z zadowoleniem z pracy, zaś ekstrawersja i sumienność korelują z satysfakcją zawodową na granicy trendu. Z kolei Maya Tamir i Michael Robinson (2004) wskazali, że niski poziom neurotyzmu, odpowiadający za stabilność emocjonalną, najbardziej ze wszystkich cech „Wielkiej Piątki” związany jest z niskim poziomem stresu, wysokim zadowoleniem z życia oraz satysfakcją zawodową.

Lucy Spirling i Raj Persaud (2003) wykazali, że ekstrawertycy są bardziej dominujący, asertywni, bez trudu radzą sobie w pracy wymagającej licznych interakcji międzyludzkich w porównaniu z ich współpracownikami o introwertycznym nastawieniu. Ponadto odczuwają więcej pozytywnych emocji, które potrafią swobodnie okazywać i są zazwyczaj szczęśliwsi w swojej pracy, jak również w życiu prywatnym.

W odniesieniu do aspektu sumienności udowodniono, że pracownicy odznaczający się wyższym jej poziomem cechowali się wysoką efektywnością w pracy, dużą odpowiedzialnością wobec powierzanych zadań oraz posiadali większą wiedzę zawodową (Deary, Matthews, 1993). Ponadto, osoby sumienne przez wysoki stopień uporządkowania oraz zorganizowania miały większy problem z przystosowywaniem się do zmian i nowych warunków w miejscu pracy (Barrick, Mount, 1993).

Wśród osób otwartych na doświadczenia, wszelkiego rodzaju zmiany organizacyjne i warunki niejednoznaczności powodowały, że czuły się one dobrze w swoim miejscu pracy, wykazywały się wyższym poziomem kreatywności, elastyczności myślenia i działania (DeYoung, Peterson, Higgins, 2005).

Z badań nad ugodowością wynika, że osoby życzliwe bardzo dobrze radzą sobie w zadaniach bazujących na relacjach interpersonalnych. Są to osoby szczególnie

lubiane, lojalne, skłonne do skrupulatnego przestrzegania wszelkich reguł, jednak również często odznaczające się zachowaniem uległym i dające się wykorzystywać w sytuacjach zawodowych (Kraczla, 2017).

Grażyna Poraj (2009) na podstawie badań przeprowadzonych w grupie 390 nauczycieli, dowiodła, że ekstrawersja podnosi poczucie skuteczności zawodowej, jednocześnie zmniejszając poziom depersonalizacji i wyczerpania emocjonalnego, natomiast neurotyzm pogłębia uczucie zmęczenia, przeciążenia, wywołuje irytację, negatywne ustosunkowanie się do otoczenia, przyczyniając się do utraty zainteresowania wykonywaną profesją.

Przy opisywaniu cech koncepcji Pięcioczynnikowej w kontekście pracowników, należy pamiętać, że żaden wynik nie jest jednoznacznie dobry ani zły. W zależności od zajmowanego stanowiska, zakresu obowiązków, sytuacji zawodowej, społecznej, czy kulturowej, dana cecha może być bardziej pożądana lub mniej (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010).

Inną propozycją modelu osobowościowego zadowolenia z pracy jest Model Osobowościowo – Aksjologiczny (MOA) autorstwa Barbary Mróz (2016). Prezentuje on zależności między sferą osobowości a wartościami (cechami osobowości, potrzebami, deklarowaną sferą aksjologiczną i wymiarami analizy transakcyjnej). Niniejszy model wywodzi się z tzw. „tradycji eudajmonistycznej” w myśl, której „zgodność między celami prywatnymi a zawodowymi sprzyja ogólnemu lepszemu funkcjonowaniu człowieka” (Mróz, 2016, s. 184). Nie bez znaczenia jest tutaj również rozbieżność w systemie „ja”, poczucie jakości życia oraz uwarunkowania osobowościowe, które implikują się wzajemnie i są znaczące w życiu jednostki. „Gdy rozbieżność w systemie „ja” jest wysoka, u jednostki może dominować uczucie przygnębienia, niechęć do wysiłku, unikanie kontaktów interpersonalnych i ogólne niezadowolenie z siebie, co przypuszczalnie prowadzić może do niskiego poczucia jakości życia (...) i przekładać się na sposób funkcjonowania psychicznego i fizycznego” (Mróz, Wasilewska 2020, s. 442). Barbara Mróz (2015) na podstawie prowadzonych badań udowodniła, że najistotniejszymi predyktorami ogólnego poczucia jakości życia, przekładającego się na jakość pracy oraz zadowolenie zawodowe są zmienne osobowościowe tj. przystosowanie, posiadane kompetencje, autonomia, relacje, powierzanie zadań o dużym znaczeniu dla organizacji oraz zmienne aksjologiczne: dojrzała miłość, zabezpieczenie bytu dla rodziny, zbawienie (zob. Mróz, 2015; Mróz, Wasilewska, 2020).

W myśl koncepcji osobowościowych zadowolenia z pracy wpisuje się Metaanaliza Timothy Judge i Joyce Bono (2001), na podstawie, której wskazano na istotne statystycznie związki między satysfakcją zawodową a: 1) wewnętrznym poczuciem kontroli, 2) uogólnionym poczuciem skuteczności, 3) samoocena, 4) stabilnością emocjonalną.

Poszukiwaniem związków pomiędzy zadowoleniem z pracy a cechami temperamentalnymi zajmowali się również Rafał Jaros i Anna Zalewska (2003). Autorzy w swoich badaniach ukazali, że reaktywność emocjonalna koreluje ujemnie z zadowoleniem emocjonalnym odczuwanym w miejscu pracy, przy czym reaktywność nie ma większego znaczenia przy doświadczaniu ogólnego zadowolenia poznawczego z pracy.

Przytoczone powyżej koncepcje osobowościowe wskazują, że nie bez znaczenia dla odczuwania satysfakcji zawodowej pozostają cechy osobowościowe i temperamentalne samych pracowników. Ponadto Christian Dormann i Dieter Zapf (2001) dowiedli swoimi badaniami, że niezależnie od miejsca zatrudnienia jednostki, jej zadowolenie zawodowe cechuje się względną stałością czasową. Wskazuje to na większe znaczenie czynników osobowych w procesie kształtowania się satysfakcji zawodowej, niżeli samego środowiska pracy. Tym samym w badaniach poświęconych zadowoleniu z pracy nie powinno się pomijać właściwości osoby/pracownika.

Kolejny z modeli wyjaśniających uczucie zadowolenia z pracy, bazuje na założeniu, że nie tyle cechy środowiska, czy osobowość decydują o zachowaniu człowieka, ile ich wzajemne, odpowiednie dopasowanie. Pierwsze z badań poświęconych dopasowaniu osób do środowiska pracy pojawiły się w latach czterdziestych. Jednak dopiero 10 lat później, zaczęto rozpatrywać koncepcję przystosowania zawodowego w kontekście zadowolenia z pracy (zob. Borucki, 1977). W literaturze znaleźć można mnogość określeń tego zjawiska. Autorzy piszą o dostosowaniu, przystosowaniu, odpowiedniości, dopasowaniu zawodowym czy dopasowaniu indywidualno–środowiskowym, wskazując na relację pomiędzy cechami pracownika a cechami jego środowiska zawodowego (zob. Lipińska – Grobelny, Głowacka 2009). Początkowo wskazywano na dwa podstawowe rodzaje dopasowania zawodowego: a) dopasowanie instrumentalne – dotyczące zgodności między uzdolnieniami, kompetencjami i możliwościami pracownika, a wymaganiami jego pracy; b) dopasowanie motywacyjne – koncentrujące się na tym w jakim stopniu

potrzeby jednostki są zaspokajane przez środowisko pracy, dostarczające jej pożądanych gratyfikacji (Harrison, 1987).

Współcześnie dopasowanie indywidualno – środowiskowe postrzegane jest jako zjawisko wielowymiarowe, stąd badacze często wskazują na więcej niż dwa jego rodzaje. Przykładowo, Amy Kristof – Brown, Ryan Zimmerman i Erin Johnson (2005) wyróżniają cztery wymiary przystosowań:

- Person – Vocation Fit (P–V) – obejmuje teorie wyboru zawodowego, proponujące dopasowanie ludzi do zawodów i karier najbardziej odpowiadających ich zainteresowaniom;
- Person – Job Fit (P–J) – dotyczy związku pomiędzy cechami pracownika (jego możliwościami, poziomem wiedzy, posiadanymi umiejętnościami, odczuwanymi potrzebami) a charakterystyką realizowanych zadań na jego stanowisku (zakres wymagań, obowiązków, możliwość zaspokojenia indywidualnych potrzeb);
- Person – Organization Fit (P–O) – koncentruje się na powiązaniach między wartościami panującymi w miejscu pracy, często utożsamianymi z kulturą organizacyjną, a wartościami wyznawanymi przez pracownika;
- Person – Group Fit (P–G) – skupia się na zgodności pomiędzy cechami osobowymi, temperamentem, prezentowanym światopoglądem jednostki a cechami charakteru, wyznawanymi poglądami i wartościami jego współpracowników;
- Person – Supervisor Fit (P–S) – rozpatrywany jest tu związek między cechami osobowości, wyznawanymi wartościami i celami osobistymi pracownika z charakterystyką osób zarządzających oraz celami organizacji.

Autorzy zaznaczyli, że wymiary te należy traktować jako oddzielne konstrukty, korelujące ze sobą w umiarkowanym stopniu (Kristof – Brown i in., 2005). Ponadto w swoich badaniach dowiedli, że im większe było dopasowanie jednostki do wykonywanej pracy, tym wyższy poziom zadowolenia zawodowego ona odczuwała. Podobnie dopasowanie osoby do organizacji, w której pracuje, jak również przystosowanie do współpracowników oraz dostosowanie pracownika do przełożonego, korelowało znacząco dodatnio z satysfakcją z pracy (Kristof – Brown i in., 2005).

Jedną z najbardziej popularnych koncepcji dopasowania osoby do środowiska pracy jest teoria Johna L. Holland'a (1997) bazująca na czterech podstawowych założeniach:

1. Istnieje sześć głównych kategorii osobowości, określanych jako modalne orientacje personalne: realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy, konwencjonalny.
2. Adekwatnie do sześciu typów osobowości wyróżnia się sześć rodzajów środowisk pracy: realistyczne, badawcze, artystyczne, społeczne, przedsiębiorcze i konwencjonalne. Środowisko zawodowe tworzone jest przez ludzi o określonej orientacji personalnej, wymagania zawodowe, struktury społeczne, właściwości fizyczne. Tym samym dane środowisko „przyciąga” do siebie odpowiednie typy osobowości.
3. Człowiek poszukuje takiego środowiska pracy, w którym będzie mógł wykorzystać swoje kompetencje, umiejętności, swobodnie wyrażać swoje wartości i poglądy (które jednocześnie będzie zgodne z percepcją własnego Ja).
4. Wynik tej relacji zazwyczaj decyduje o tym, że osoba przejawia zachowania społeczne, wzmacnia swoje kompetencje, odnosi sukcesy zawodowe lub przeciwnie – postanawia zmienić swoją pracę (Lipińska – Grobelny, Głowacka, 2009, s. 183 – 184).

Według powyższej koncepcji satysfakcja zawodowa zależy od poziomu zgodności typu osobowości oraz wybranego zawodu (zob. Holland, 1997). Wśród licznych weryfikacji empirycznych (zob. Furnham, Schaeffer, 1984; Elton, Smart, 1988; Lipińska – Grobelny, Głowacka, 2009; Roczniwska, Retowski, 2014) potwierdzono, że wysoki stopień dopasowania osoby do środowiska pracy, zmniejsza poziom stresu, a także podnosi poziom zadowolenia zawodowego.

Kolejną koncepcją indywidualno–środowiskową jest koncepcja przystosowania zawodowego autorstwa Rene V. Dawis, Lloyda H. Lofquist'a i Davida J. Weiss'a (1968). Według niej stosunek dopasowania pracownika do jego środowiska zawodowego zachodzi wówczas gdy człowiek ten wykorzystując swój potencjał, rozumiany przez jego wiedzę, możliwości, uzdolnienia, doświadczenie, spełnia wymagania środowiska pracy. Jednocześnie środowisko pracy dysponuje adekwatnymi gratyfikacjami i wzmocnieniami, pozwalającymi zaspokoić szereg potrzeb tegoż pracownika. Autorzy niniejszej teorii wyjaśniają, że spełnienie wymagań środowiska zawodowego przez pracownika czyni go „podmiotem zadowolającym”. Jedynie

zaspokojenie jego indywidualnych potrzeb, przez odpowiedni system wzmocnień środowiska pracy, ma znaczenie w doświadczaniu przez niego zadowolenia zawodowego (Dawis i in., 1968).

Natomiast Henryk Bednarczyk i Ireneusz Woźniak (2013) podają, że wyższy stopień dopasowania cech indywidualnych pracownika do cech jego środowiska pracy, odpowiada wyższemu poziomowi wykorzystywania jego zdolności, kompetencji, czy preferencji w danym zawodzie. To z kolei przekłada się na większą szansę odnoszenia przez niego sukcesów zawodowych, wyższy poziom samoskuteczności, czerpanie większej przyjemności z powierzonych zadań, a co za tym idzie – doświadczanie przez niego satysfakcji z wykonywanej pracy.

Wyniki badań bazujące na trzech wyżej opisanych modelach (środowiskowym, osobowościowym, dopasowania osoby do środowiska pracy), wyjaśniających zjawisko satysfakcji zawodowej, dały początek modelowi trójczynnikiem (transakcyjnemu), uwzględniającemu środowisko pracy, cechy osobowościowe, temperamentalne oraz ich wzajemne relacje. Jest to obecnie dominujący model stosowany w badaniach nad zjawiskiem satysfakcji z pracy. Jednym z najbardziej popularnych jego przykładów jest Transakcyjny Model Jakości Życia (TMJZ) autorstwa Anny Zalewskiej (2003a, 2004), w którym „jakość życia” określana jest jako „system postaw osoby wyrażający jej stosunek wobec własnego życia jako całości i jego specyficznych sfer (pracy, zdrowia, rodziny itp.). Postawy te określane są mianem zadowolenia, np. zadowoleniem z życia, zadowoleniem z pracy” (Zalewska, 2006, s. 290). Według niniejszej koncepcji zadowolenie z pracy przejawia się w postawie jednostki wobec pracy, wyrażającej się w jej ocenie, w jakim stopniu praca ta jest korzystna dla niej (Klonowicz, 2001).

Ponadto zadowolenie z pracy, identycznie jak zadowolenie z życia, zawiera w sobie dwa komponenty: emocjonalny i poznawczy. Pierwszy z nich określa, co osoba czuje w miejscu pracy (typowy nastrój, samopoczucie, intensywność oraz częstość stanów afektywnych), z kolei drugi wskazuje na to, co osoba myśli na temat swojej pracy, jaki ma do niej stosunek i jak poznawczo ją ocenia. Warto dodać, że sądy te ujmowane są jako „satysfakcja”, która może dotyczyć zarówno ogólnej oceny pracy postrzeganej całościowo (ogólna satysfakcja z pracy), jak również wybranych jej składników np. satysfakcja z wysokości pensji, z kolegów, przełożonego, treści pracy (Zalewska, 2006, 2009).

Transakcyjny Model Jakości Życia (TMJZ) zakłada:

1. Odrębność ocen emocjonalnych i poznawczych. Odrębność ta oznacza, że oba te komponenty: a) mogą wpływać na siebie, przy czym nie muszą być ze sobą spójne; b) mogą mieć odmienne uwarunkowania, konsekwencje i zależeć od innych czynników (Zalewska, 2003a, 2006).
2. Ogólna satysfakcja z pracy nie jest sumą satysfakcji z poszczególnych składników pracy. Analogicznie nie można wnioskować o satysfakcji ze składników pracy na podstawie ogólnej satysfakcji zawodowej. Tym samym konieczne jest wielowymiarowe ujmowanie zadowolenia zawodowego oraz weryfikowanie od jakich czynników zależą poszczególne jego wymiary (Zalewska 2001, 2006, 2009).
3. Cechy pracownika moderują znaczenie wewnętrznych i zewnętrznych czynników, a także przetwarzanie informacji poznawczych i emocjonalnych. Różnice pojawiające się w natężeniu poszczególnych cech mogą wskazywać na specyficzne mechanizmy współdecydujące o zadowoleniu z pracy oraz jego skutkach. Otóż u osób posiadających różne natężenie cech osobowościowych, inne czynniki mogą być korzystne lub negatywne w kształtowaniu się i doświadczaniu zadowolenia z pracy. Z kolei zadowolenie z pracy może wywoływać odmienne skutki, zależne od cech osobowości i charakteru pracownika. Wskutek tego Transakcyjny Model Jakości Życia (TMJZ) zakłada, że poziom zadowolenia z pracy jest zależny od systemów:
 - a) „osoba” – zadowolenie z pracy zależy od indywidualnych cech osoby (oraz ich spójności lub niespójności), które modyfikują znaczenie wszelkich sytuacji;
 - b) „osoba – środowisko” – zadowolenie z pracy zależy od stopnia dopasowania cech osobowościowych i środowiska pracy. Osoby o różnych cechach mogą przypisywać temu samemu środowisku zawodowemu odmienne znaczenie, jak również określone środowisko pracy może być bardziej korzystne lub negatywne dla osób o różnych cechach (Zalewska 2009, s. 292 – 293).

Zaprezentowany powyżej Transakcyjny Model Jakości Życia okazał się kluczowy w kontekście niniejszej rozprawy doktorskiej. Stąd stanowi podstawę teoretyczną badań własnych. Ponadto zgodnie z przytoczonymi koncepcjami zadowolenia z pracy oraz wybranymi badaniami empirycznymi, zasoby osobiste człowieka, właściwości

i warunki środowiska pracy oraz ich wzajemne relacje oddziałują na subiektywne doznania pracownika, na których z kolei bazuje poczucie satysfakcji zawodowej. Tym samym powyższa analiza źródeł pozwala na wyodrębnienie w stosunku do badanych nauczycieli dwóch podstawowych grup czynników mogących mieć znaczenie w doświadczaniu przez nich satysfakcji z pracy: czynników socjodemograficznych oraz zasobów osobistych.

3. Uwarunkowania satysfakcji z pracy nauczycieli

Mimo stosunkowo dużego obciążenia psychicznego i fizycznego, jakie niesie ze sobą praca nauczyciela badania pokazują, że większość jej przedstawicieli czerpie z niej satysfakcję (Wiśniewski, 1990b; Tucholska, 1999; Kretschmann, 2004; Pyżalski, Merecz, 2010; Bajcar i in., 2011; Egierska, 2013; Walczak, 2016; Jakimiuk, 2017).

Pozytywne ustosunkowanie się nauczycieli do swojego zawodu i wykonywanej pracy nie świadczy o tym, że w swojej działalności zawodowej napotykać mniej różnorodnych obciążeń i trudności niż ich koledzy odznaczający się niższym zadowoleniem zawodowym bądź całkowitym jego brakiem. Często to kwestia ich wysokich kompetencji pozwalających na skuteczne radzenie sobie ze stresem i wymaganiami swojej profesji (zob. Pyżalski, Merecz, 2010; Sekułowicz, 2002; Zahorska, Walczak, 2008). Może to świadczyć o lepszym dopasowaniu posiadanych przez nich predyspozycji i preferencji do charakteru swojej pracy, jak również wynikać z tego, że satysfakcja z pracy jest subiektywnym stanem, co oznacza, że jedna osoba może postrzegać daną sytuację, jako źródło pozytywnych odczuć, zaś druga jako przyczynę niezadowolenia (Korczyńskiego, 2016). Jak widać stosunek nauczycieli do swojej pracy jest złożonym zjawiskiem. Tym bardziej warto przyjrzeć się czynnikom, które mogą go kształtować.

Według Rudolfa Kretschmann'a (2004, s. 23) „pod względem zadowolenia z pracy nauczycieli panuje relacja dwa do jednego. Obciążenia są akceptowane o ile wiążą się ze skutecznością działania. Zaangażowani nauczyciele odczuwają satysfakcję z wykonywanej pracy jeśli odnoszą wrażenie, że ich poświęcenie się opłaca, że mogą coś zdziałać”.

Wykazano, że zaangażowanie nauczycieli w prowadzonych działaniach dydaktyczno-wychowawczych ujemnie koreluje z wypaleniem zawodowym (Maslach, Leiter, 2010) oraz wzmacnia identyfikację z zawodem, co z kolei skutkuje lepszym

samopoczuciem nauczycieli i ich większym optymizmem w podejmowaniu nowych wyzwań zawodowych (zob. Sowińska, 2014).

Nie bez znaczenia dla doświadczania satysfakcji z pracy nauczycieli jest wykonywanie przez nich zawodu zaufania społecznego (pomocowego), opierającego się na aktywności nastawionej na zaspokajanie potrzeb innych, niesienie im pomocy i troskę o ich rozwój. Z jednej strony wiąże się to z dużymi obciążeniami wynikającymi głównie z faktu ciągłego zaangażowania emocjonalnego, wchodzenia w bezpośrednie, bliskie interakcje z wieloma osobami oraz z dysproporcji między „dawaniem” a „braniem” (Sęk, 2004), z drugiej zaś strony daje przeświadczenie o dużej użyteczności społecznej wykonywanego zawodu oraz poczucie społecznej misji (Borkowska, 2010; Bajcar i in., 2011). Dotychczasowe badania prowadzone wśród nauczycieli (zob. Poraj, 2009; Czerw, Borkowska, 2010; Bajcar i in., 2011) dowodzą, że poczucie wykonywania zawodu z misją społeczną ma silny, pozytywny związek z odczuwaniem przez nich satysfakcji z pracy, a także pozytywnie koreluje z doświadczaniem przez nich zadowolenia z życia (Bajcar i in., 2011; Poraj, 2009; Czerw, Borkowska, 2010). Dodatkowo poczucie misji społecznej przekłada się na większe zaangażowanie przy wykonywaniu obowiązków zawodowych, niewygórowane oczekiwania dotyczące wynagradzania swojej pracy oraz pragnienie uznania społecznego (Poraj, 2009; Bajcar, i in. 2011). Co więcej Beata Jakimiuk (2018), na podstawie wywiadów narracyjnych prowadzonych z nauczycielami, ustaliła, że osoby odznaczające się poczuciem misji społecznej, uważają swoją pracę za potrzebną, a do jej wykonywania podchodzą rzetelnie, odpowiedzialnie, wykazując ogromną potrzebę nieustannego rozwoju własnego profesjonalizmu (przez dokształcanie, wymianę doświadczeń z innymi nauczycielami), w celu jak najlepszego oddziaływania na uczniów. Ponadto nauczyciele o wysokim poczuciu misji społecznej czują dumę z możliwości wykonywania swojego zawodu. Z kolei Ayla M. Pines (2000) dowiodła, że osoby pracujące w obciążających profesjach (w tym badani przez nią nauczyciele), ale wykazujące jednocześnie przeświadczenie, że są potrzebne drugiemu człowiekowi, a ich praca jest sensowna, odznaczały się większą odpornością na działanie stresorów psychospołecznych występujących w swojej pracy niż osoby pozbawione poczucia misji społecznej.

Nauczyciele w większości są niezadowoleni z „materialnych” warunków swojej pracy (zob. Śliwerski, 1999; Sęk, 2004; Kretschmann, 2004; Plichta, 2009; Pyżalski, Merecz, 2010; Hernik red., 2015; Karłyk – Ćwik, 2019; Walczak 2016; Macholak i in.,

2021), ale na ogół odznaczają się satysfakcją z takich jej aspektów, które bezpośrednio odnoszą się do prowadzonych przez nich działań dydaktyczno–wychowawczych. Bardzo często (zob. Żechowska, 1978; Zahorska, Walczak, 2008; Egierska, 2013; Metelski, 2017; Jakimiuk, 2017; Durlak, 2018) wypowiadają się pozytywnie na temat wartości niematerialnych wynikających m.in. z życzliwych, przyjaznych stosunków z uczniami i ich rodzicami. Według empirycznych ustaleń Elżbiety Egierskiej (2013) najwyższą satysfakcję z pracy oraz największą radość z wykonywanego zawodu nauczyciele czerpią ze zwykłych codziennych sytuacji szkolnych, w których doświadczają życzliwości, zrozumienia, sympatii, wdzięczności i pamięci ze strony podopiecznych.

Dodatkowo jednym z najważniejszych czynników mających wpływ na doświadczanie satysfakcji zawodowej przez nauczycieli są osiągnięcia ich uczniów (Żechowska 1978; Wiłkomirska 2002; Jakimiuk, 2017; Durlak, 2018). Zarówno wysokie wyniki w nauce, na egzaminach, osiągnięcia w konkursach, jak również drobne sukcesy, poprawa zachowania, czy wykazywanie przez nich zainteresowania przedmiotem, stanowią podstawę zadowolenia nauczycieli z powziętych działań zawodowych (Wiłkomirska, 2002; Egierska, 2013; Jakimiuk, 2017). Nauczyciele, którzy potrafią dostrzec, że w swojej pracy odnoszą sukcesy i osiągają dobre wyniki, równocześnie wykazują satysfakcję z możliwości pełnienia swojej roli zawodowej (Żechowska, 1978; Jakimiuk, 2017, 2018).

Wiesław Wiśniewski (1990) podkreśla natomiast, że to satysfakcja z pracy jest czynnikiem wpływającym pozytywnie na jakość pracy dydaktyczno–wychowawczej oraz umożliwiającym nauczycielom osiągnięcie sukcesów zawodowych.

Niezwykle istotne w osiągnięciu satysfakcji zawodowej są również, zdaniem nauczycieli, pozytywne, partnerskie relacje w gronie pedagogicznym, nastawione na wzajemne zrozumienie, wsparcie (Wiłkomirska, 2002; Kretschmann, 2004; Bańka, 2005; Poraj, 2009; Pyżalski, Merez, 2010; Bajcar i in., 2011; Walczak, 2016; Metelski, 2017; Jakimiuk, 2018). Dodatkowo wsparcie społeczne otrzymywane ze strony współpracowników (Sheffield i in., 1994; Friedman, 2004; Palak, 2007; Shen, 2009) oraz pozytywne stosunki z dyrektorem (Kretschmann i in., 2004; Michalak, 2007;

Pyżalski, Merecz, 2010) stanowią dla nauczycieli czynnik salutogeny¹ w środowisku zawodowym i pełnią rolę bufora, ochrony przed wypaleniem zawodowym.

Wśród czynników przyczyniających się do ich pozytywnego postrzegania swojej pracy nauczyciele wymieniają także jej dynamiczność, konieczność stałego podnoszenia swoich kompetencji i doskonalenia zawodowego oraz osobistego, co z kolei przekłada się na brak rutyny, monotonii w podejmowanych działaniach i pozwala uniknąć stagnacji zawodowej (Metelski, 2017; Lisowska, 2017; Jakimiuk, 2017, 2018). Niektórzy spośród dotychczas badanych nauczycieli wśród czynników wpływających na satysfakcję z pracy podawali dodatkowo jasne, czytelne i sprawiedliwe zasady organizacji panujące u nich w szkole, a także wymiar urlopu i możliwości awansu zawodowego, jako korzystne aspekty swojej profesji (zob. Jakimiuk, 2017; 2018; Macholak i in., 2021).

Biorąc pod uwagę, jak niezwykle ważnym aspektem życia osób dorosłych jest praca, Elżbieta Lisowska (2017) dowiodła, że odczuwanie zadowolenia z pracy oraz jej realizacji stanowią u większości badanych nauczycieli źródło satysfakcji życiowej.

To na ile wykonywanie swojej profesji zadawała nauczycieli, a także jak bardzo pochlebnie i życzliwie oceniają poszczególne aspekty (składniki) swojej pracy, w dużej mierze zależy od realizacji ich indywidualnych potrzeb oraz oczekiwań osobistych, jakie mają względem niej (Żechowska, 1998; Wiłkomirska, 2002; Bańka, 2005; Michałak, 2007). W związku z powyższym, ważnym czynnikiem umożliwiającym doświadczanie satysfakcji z pracy nauczycieli jest w pełni świadome podjęcie decyzji o wykonywaniu tego zawodu. Każdy z kandydatów na stanowisko nauczyciela powinien posiadać odpowiednie wykształcenie, kwalifikacje, ale też dyspozycje osobowościowe. Powinien też zdawać sobie sprawę ze specyfiki działań dydaktyczno–wychowawczych. Wobec tego warto ukazywać słabe (wynikające z występujących obciążeń) oraz dobre strony pracy nauczyciela, by stworzyć jej realny obraz w społeczeństwie. Takie działania podnoszą czynnik dopasowania do zawodu, mogą przełożyć się na rekrutację odpowiednich kandydatów na stanowiska nauczycielskie i obniżyć negatywną ich selekcję. Praca w zgodzie z własnymi predyspozycjami i oczekiwaniami powoduje mniejsze ponoszenie kosztów emocjonalnych, wyzwala większe zadowolenie

¹ Czynniki salutogenne – to właściwości jednostki, grupy, środowiska i kultury, które umożliwiają uniknięcie stresorów oraz usprawniają proces rdzenia sobie z wymaganiami i trudnościami (wg Encyklopedii PWN).

z aktywności zawodowej, co z kolei przekłada się na podnoszenie jakości życia danego pracownika we wszystkich sferach jego funkcjonowania (Sowińska, 2014).

4. Satysfakcja z pracy w kontekście jednostki oraz organizacji

Od wielu lat zadowolenie z pracy stanowi niezwykle popularny temat prac naukowych, głównie z obszarów zarządzania, socjologii czy psychologii (Bańka, 2000; Borkowska, 2008; Juchnowicz, 2009; Hackman, Oldham, 2010; Bednarska, 2016; Grudziewska, 2017). Dawniej satysfakcja zawodowa traktowana była jako kategoria „socjo-psychologiczna”, z którą wiązano konsekwencje o skutkach ekonomicznych, ważne z punktu widzenia zarządzania zasobami ludzkimi (Juchnowicz, 2013; Borkowska, 2008). Obecnie praca nie jest już utożsamiana tylko i wyłącznie z wartością instrumentalną. Postrzegana jest, jako źródło samodzielności, możliwości rozwoju, samorealizacji. Tym samym traktowana jest, jako wartość autoteliczna. Marta Juchnowicz (2013) podaje, że u pracowników zorientowanych autotelicznie satysfakcja z pracy jest wręcz koniecznym warunkiem wyzwalania ich ciągłego zaangażowania w powierzane działania oraz wysokiej efektywności. Stąd kategorii tej przypisuje się inne, o wiele szersze znaczenie.

Wartość satysfakcji z pracy wynika z licznych konsekwencji (korzyści), jakie ten stan wywołuje w funkcjonowaniu jednostki oraz jej najbliższego otoczenia społecznego (Zalewska, 2003a). Wskazuje się na trzy podstawowe grupy konsekwencji wynikających z doświadczania satysfakcji z pracy przez jednostkę: konsekwencje dla pracownika, konsekwencje dla organizacji oraz konsekwencje społeczne (Hauk, 2018). Ostatnia wymieniona grupa stanowi połączenie konsekwencji dla jednostki i organizacji (zob. Hauk, 2018). Biorąc pod uwagę liczne badania (Zalewska, 2003a; Zalewska, Jaros, 2003; Helliwel, Putnam, 2004; Jach 2012; Wnuk i in., 2013; Michalska – Żyła, 2015; Lisowska, 2017) widać, że satysfakcja z pracy stanowi jeden z ważniejszych predyktorów zadowolenia z życia, poczucia dobrostanu psychicznego, czy subiektywnej jakości życia. Z kolei David G. Myers (2000) i Janusz Czapiński (2004, 2008) wskazują, że ludzie odznaczający się wysokim poziomem dobrostanu psychicznego, czy satysfakcji życiowej lepiej wykorzystują własne zasoby, są bardziej zaangażowani, zmotywowani i efektywni w swoim działaniu, a także potrafią patrzeć na problemy z szerszej perspektywy.

Zadowolenie z życia, tak samo jak poszczególne jego elementy, w tym m.in. zadowolenie z pracy, przekłada się pozytywnie na relacje społeczne, zaufanie społeczne, więzi rodzinne, sąsiedzkie, przyjacielskie, wiarygodność, partycypację czy wreszcie kapitał społeczny (m.in. Helliwel, Putnam, 2004; Czapiński, 2013; Rokicka, 2014).

Ponadto w badaniach bezpośrednio poświęconych satysfakcji z pracy udowodniono jej pozytywny związek z postawami prospołecznymi, sumiennością, uprzejmością, wzajemną pomocą oraz altruizmem (Saari, Judge, 2004; Robak, 2013). Efektem doświadczania satysfakcji zawodowej przez jednostkę jest również jej lepsze samopoczucie i zdrowie psychofizyczne, wynikające z negatywnych korelacji zadowolenia zawodowego z depresją, alienacją, irytacją oraz niskim poziomem samooceny (Bańka, 2000). Przejawianie satysfakcji z pracy również zmniejsza częstotliwość zachowań destrukcyjnych, tj. nadużywanie alkoholu, substancji psychoaktywnych (Zalewska, 2003a).

Odwołując się do badań prowadzonych wśród nauczycieli ustalono, że doświadczana przez nich satysfakcja z pracy ujemnie koreluje z wypaleniem zawodowym. Badani odznaczający się wyższą satysfakcją zawodową, wykazywali niższe wskaźniki wypalenia (Palak, 2007).

Zbigniew Gaś (2001) dokonał niezwykle wnikliwej charakterystyki psychologicznej nauczycieli o różnym poziomie satysfakcji zawodowej. W jej wyniku stwierdził, iż nauczyciele o niskim poziomie satysfakcji z pracy są ostrożni, pesymistycznie nastawieni do świata oraz mają skłonność do krytycznego opisywania swojego zachowania, własnych postaw, a także polemicznie wypowiadają się na temat innych osób. Ponadto cechują się niskim poziomem wglądu w mechanizmy swojego działania, mają przeświadczenie o własnej nieatrakcyjności interpersonalnej, co z kolei w połączeniu z pesymizmem życiowym znacznie utrudnia im nawiązywanie oraz utrzymywanie bliskich relacji z innymi ludźmi. Tym samym często towarzyszy im poczucie osamotnienia, czy odrzucenia. Dodatkowo nauczyciele o niskiej satysfakcji zawodowej w przeciętnym stopniu są w stanie wspierać, czy zrozumieć drugiego człowieka. Z reguły charakteryzują się brakiem wiary we własne możliwości, sytuacyjną niezaradnością i niepewnością. W sytuacjach trudnych najczęściej przyjmują pozycję obronną, równocześnie poszukując wsparcia u osób znaczących. Nauczyciele ci zazwyczaj działają schematycznie, przejawiając trudności w podejmowaniu decyzji, czy pełnieniu funkcji kierowniczych. Równocześnie odznaczają się w swojej pracy

zawodowej systematycznością, uporządkowaniem oraz dużym zdyscyplinowaniem. Choć wykazują przeciętne nasilenie stresu zawodowego to doświadczają wysokiego poziomu niepokoju, wynikającego głównie z silnego napięcia wewnętrznego, niskiej tolerancji na frustrację oraz przewagi aspiracji nad indywidualnymi możliwościami. Co więcej, badani o niskim poziomie satysfakcji z pracy są niezadowoleni ze swojej sytuacji życiowej, a także dotychczasowego rozwoju osobowego (Gaś, 2001, s.70 – 88).

W odróżnieniu od wyżej opisanej grupy, nauczyciele przejawiający wysoki poziom satysfakcji z pracy, posiadają prawidłowy wgląd w mechanizmy własnego funkcjonowania, wysoką samoocenę, wiarę we własne możliwości oraz optymistyczne nastawienie wobec przyszłości, wynikające z zadowolenia ze swojej pozycji społecznej i osiągnięć życiowych. Ponadto w relacjach interpersonalnych są otwarci, życzliwi, chętni do niesienia pomocy i wsparcia (czasem nawet poprzez instrumentalne traktowanie innych osób). Tym samym bardzo często wywierają pozytywne wrażenie na ludziach ze swojego otoczenia, a przez świadomość własnej atrakcyjności, nie czują skrępowania w sytuacjach ekspozycji społecznej. Nauczyciele o wysokim stopniu satysfakcji zawodowej w sytuacjach trudnych z reguły skupiają się na uniknięciu odrzucenia, potępienia oraz poszukują pomocy i wsparcia u osób znaczących. Z kolei nie czują potrzeby poszukiwania i uzyskiwania wsparcia profesjonalnego. Jest to zazwyczaj podyktowane ich przeświadczeniem o własnej samoskuteczności i wysokim poziomie funkcjonalności. Nauczyciele ci w pracy cechują się odpowiedzialnością, dokładnością, systematycznością oraz samodyscypliną. Co więcej, są niezwykle wytrwali, a także konsekwentni w dążeniu do zamierzonego celu. Osoby usatysfakcjonowane ze swojej pracy w wysokim stopniu, wykazują nieznacznie podwyższony poziom stresu zawodowego, a także niski poziom ogólnego niepokoju, przejawiający się przede wszystkim w wysokim samokrytycyzmie, który jest efektywnie kontrolowany poprzez dojrzałość psychiczną, a także stabilność emocjonalną. Co ważne nauczyciele przejawiający wysoki poziom zadowolenia zawodowego, w przeciwieństwie do nauczycieli doświadczających satysfakcji z pracy w stopniu niskim, żywią wysokie zainteresowanie samodoskonaleniem w różnych obszarach rozwojowych (Gaś, 2001, s. 70 – 90).

Nie ma wątpliwości, że doświadczanie satysfakcji z pracy przez pracownika przekłada się na jego funkcjonowanie psychofizyczne, a także społeczne. Ma odzwierciedlenie w jego zachowaniu, stosunku do siebie samego, innych ludzi oraz świata. Tym samym, współcześnie ludzie oczekują, że praca zawodowa powinna dawać

im źródło satysfakcji. Z kolei gdy nie doświadczają zadowolenia zawodowego, bądź zadowolenie to przejawia się u nich na niskim poziomie, gotowi są podjąć pracę w innej organizacji, przedsiębiorstwie bądź, dokonując przebranżowienia, czy przekwalifikowania zawodowego, szukać zatrudnienia w zupełnie odmiennej profesji.

W literaturze przedmiotu (zob. Ratajczak, i in., 2006; Bajcar i in., 2011; Paliga, 2021) największym zainteresowaniem cieszą się badania dotyczące konsekwencji satysfakcji

z pracy wynikających dla organizacji. Zofia Ratajczak (i in., 2006) podaje, że elementy: pracownik, środowisko pracy, organizacja są nierozzerwalnie splecione ze sobą i podlegają synchronicznym zmianom. Tym samym umożliwienie pracownikowi odnoszenia sukcesów zawodowych, przełoży się na sukces i rozwój całej organizacji (Ratajczak i in., 2006). Zadowolenie pracowników, ma odzwierciedlenie w ich pozytywnych i oczekiwanych przez pracodawcę zachowaniach (zob. Springer, 2011). Satysfakcja zawodowa, stanowiąca zazwyczaj odzwierciedlenie zaspokojenia potrzeb pracownika, jest ściśle związana z jego motywacją do pracy. Ponadto stanowi czynnik kontrolujący lub korygujący jego postępowanie (Borkowska, 2008). Tym samym przez większość lat satysfakcję zawodową pracowników danych firm, przedsiębiorstw postrzegano jako wyznacznik efektywności tychże miejsc zatrudnienia (Grudziewska, 2017). Analizy licznych badaczy (m.in. Petty, McGee, Cavender, 1984; Riketta, 2008; Redhman, Waheed, 2011; Bockerman, Ilmakunnas, 2010) potwierdzają występowanie pozytywnego związku satysfakcji zawodowej z wydajnością pracowników.

Niektóre z teorii (zob. Bugdol, 2006) podają, że wysokie nagromadzenie niezaspokojonych potrzeb, niespełnionych aspiracji oraz oczekiwań pracownika prowadzą do niższej satysfakcji z pracy, która przekłada się na zmniejszenie poziomu efektywności lub całkowite jej zahamowanie. Kolejne zaś (zob. Schwab, Cummings, 1983) dowodzą odwrotnego kierunku zależności pomiędzy zadowoleniem z pracy, a produktywnością pracownika. Otóż według nich wyższe osiągnięcia, wyższy poziom wykonywania zadań prowadzi do większej satysfakcji zawodowej, a nie odwrotnie. Przykładowo Fred Luthans (1995) opisując teorię oczekiwań rozszerzoną przez Lymana W. Portera oraz Edwarda E. Lawlera, wskazuje, że wpływ zadowolenia na wykonywanie zadań jest możliwy, przy czym jednocześnie jest o wiele mniejszy niż wpływ efektywności na zadowolenie z pracy. Obecnie badacze powołując się na korelacyjny charakter niniejszej zależności twierdzą, że nie można jednoznacznie

określić na ile zadowolenie zawodowe jest przyczyną wyższej wydajności, produktywności, a na ile jego następstwem (zob. Hauk, 2018).

Niezależnie jednak od kierunku bezpośredniego związku z efektywnością, satysfakcja z pracy osób zatrudnionych w danej firmie, skutkuje jej znacznym rozwojem oraz lepszymi wynikami poprzez wiele czynników pośrednich m.in. zachowania prospołeczne przejawiane przez pracowników, ich lojalność wobec pracodawcy i całej organizacji, a także spadek ich absencji i rotacji (Griffin, 2004). Wysoki poziom satysfakcji z pracy jest pozytywnie związany z większą częstotliwością i wyższym nasileniem sumienności, altruizmu, uprzejmości, chęci niesienia pomocy, indywidualnej inicjatywy, wytrwałości (Yoon, Suh, 2003; Saari, Judge, 2004; Gonzalez, Garazo, 2006), samodoskonalenia oraz działań nastawionych na dobro innych współpracowników i całej organizacji (Bateman, Organ, 1983; McNeely, Meglino, 1994).

Zachowania prospołeczne mają odzwierciedlenie nie tylko w relacjach między pracownikami, ale również w stosunkach z klientami firmy. Usatysfakcjonowani pracownicy są bardziej skory do udzielania dokładnych informacji, niesienia pomocy, wykazują się większym zrozumieniem oraz cierpliwością wobec reflektantów. Tym samym zadowolenie pracowników przekłada się na zysk organizacji, który jest zależny od zainteresowania konsumentów, klientów ich towarami bądź usługami (Robak, 2013). Warto również odwołać się do licznych badań (Judge, Scott, Ilies, 2006; Furmanek 2006; Mount, Ilies, Johnson 2006; Kish – Gephart, Harrison, Treviño, 2010; Baka, 2012a) ukazujących negatywną zależność między zadowoleniem z pracy a zachowaniami kontrproduktywnymi takimi jak: nieprzestrzeganie norm, sabotowanie pracy, defraudacja, świadczenie pracy niskiej jakości, nieusprawiedliwiona absencja, niszczenie mienia oraz kradzieże.

Biorąc pod uwagę korzyści wynikające z długookresowych relacji z osobami zatrudnianymi w danej firmie, istotne miejsce w literaturze przedmiotu dotyczącej skutków satysfakcji z pracy, zajmują analizy jej związku z lojalnością wobec pracodawcy, ze szczególnym uwzględnieniem retencji oraz rotacji pracowników (zob. Bańka, 2000; Lee, Way, 2010). Urszula Bukowska (2011) lojalność określa, jako postawę wobec pracodawcy przejawiającą się zachowaniami zgodnymi z jego interesem. Wśród tych zachowań autorka (Bukowska, 2011) wskazuje m.in. na: chęć dalszej pracy i pozostania w organizacji, kształtowanie pozytywnego wizerunku pracodawcy, angażowanie się w funkcjonowanie organizacji i realizację jej strategii,

a także rekomendowanie przedsiębiorstwa jako dobrego, satysfakcjonującego miejsca pracy. Lojalność pracowników zależy od doświadczania przez nich satysfakcji zawodowej, jak również pośrednio wynika z czynników środowiska pracy determinujących uczucie tego zadowolenia (Bednarska, 2016).

Dodatkowo satysfakcja zawodowa dodatnio koreluje z przywiązaniem do swojego miejsca zatrudnienia, a także analogicznie ze stażem pracy (Brief, 1998). Wobec tego im wyższe zadowolenie z pracy, tym mniejsza potrzeba i chęć zmiany zatrudnienia. Oczywiście decyzja o podjęciu pracy w innym miejscu rzadko jest podejmowana tylko i wyłącznie na podstawie poziomu zadowolenia zawodowego. Wpływa na nią również tak zwana „indywidualna zatrudnialność”, stanowiąca wypadkową poziomu wiedzy, posiadanych kompetencji, umiejętności, nabytego doświadczenia oraz sytuacji na rynku pracy (zob. De Cuyper, Van der Heijden, De Witte, 2011). Nie zmienia to faktu, że spadek satysfakcji z pracy zwiększa ryzyko pojawienia się różnorodnych form absencji w pracy, zbyt długich przerw, nieuzasadnionych spóźnień, wzrostu rotacji, co z kolei przekłada się na koszty ponoszone przez pracodawcę i organizację (Chmiel, 2002; Saari, Judge, 2004; Robak, 2013). Ponadto brak satysfakcji z pracy pracowników może przyczynić się do: pogorszenia się klimatu w przedsiębiorstwie, pogorszenia stosunków interpersonalnych oraz spadek morale wśród zatrudnionych osób (Saari, Judge, 2004; Robak, 2013).

Zależność pomiędzy niskim zadowoleniem z pracy a wysoką fluktuacją potwierdzono wieloma badaniami (zob. Schulz, Schulz, 2002). To z kolei przyczyniło się do wzrostu zainteresowania większych organizacji, przedsiębiorstw problematyką satysfakcji zawodowej, możliwościami jej podnoszenia wśród swoich pracowników, w celu uniknięcia wysokich kosztów związanych z ich rotacją. Dawniej utożsamiano je jedynie z kosztami ponoszonymi przez organizację w celu przeprowadzenia rekrutacji i selekcji kandydatów aplikujących na zwolniony etat. Obecnie badania wskazują przede wszystkim na bardziej dotkliwe dla przedsiębiorstwa „koszty pośrednie” związane z obsadzeniem zwolnionego stanowiska pracy. Przeszkolony, doświadczony pracownik stanowi wartość dodatnią firmy. Jego odejście skutkuje spadkiem efektywności pracy całego zespołu, w którym dotychczas pracował, jak również niższej jego wydajności, produktywności w okresie adaptacji nowego współpracownika (Juchnowicz, 2013). Marta Juchnowicz (2013) zwraca również uwagę na fakt, że w dobie wysokiego bezrobocia, na odejście z pracy decydują się przede wszystkim najlepsi pracownicy, mający świadomość swoich kompetencji, możliwości

i atrakcyjności na rynku pracy. Ponadto jeżeli zmiany miejsca zatrudnienia dokonuje pracownik na stanowisku kierowniczym, menadżerskim, który przechodzi do konkurencji na podobne stanowisko, może nakłonić również do przejścia swoich najbardziej kompetentnych podwładnych. Co jeszcze bardziej obciążałoby dotychczasowego pracodawcę.

Opisując korzyści satysfakcji zawodowej płynące dla organizacji warto przytoczyć wyniki badań przeprowadzonych w grupie 8454 pracowników, zatrudnionych w 1429 miejscach pracy (Zatzick, Iverson, 2011). Dowiodły one występowania silnej, pozytywnej relacji zaangażowania pracowników oraz wysokiej jakości ich pracy z odczuwaną przez nich satysfakcją zawodową. Co więcej, potwierdzono występowanie pozytywnych związków zadowolenia zawodowego z innowacyjnością, elastycznością oraz skłonnością do rozwoju (zob. Lewicka, 2010). Obecnie kompetencje te uchodzą za niezwykle pożądane nie tylko przez jednostkę, ale przede wszystkim przez pracodawców.

Ponadto odczuwanie satysfakcji z wykonywanego zawodu, obok warunków pracy, wykształcenia oraz selekcji potencjalnych kandydatów do zawodu, stanowi jeden z ważniejszych aspektów wzmacniania prestiżu danego stanowiska oraz uznania i aprobaty wobec osób go sprawujących (Tyl, 2013).

Podsumowując, satysfakcja z pracy niesie wymierne korzyści nie tylko dla osób ją doświadczających ale również organizacji i pracodawców zatrudniających usatysfakcjonowanych pracowników (Bańka, 2000; Zalewska, 2003a, Juchnowicz, 2013). Jak przedstawiono powyżej, satysfakcja z pracy jednostki oddziałuje na różnorodne aspekty związane z jej pracą zawodową m.in. jej aktywność, sumienność, zaangażowanie, wykazywanie postaw prospołecznych, altruizmu, zdecydowanie niższy poziom absencji, spóźnień oraz jej lepsze funkcjonowanie psycho-fizyczne (satysfakcja zawodowa przeciwdziała wypaleniu zawodowemu, obniżeniu aspiracji zawodowych, obojętności, wycofaniu, izolacji, obawy przed pracą, nowymi wyzwaniami, ewentualną porażką, odczuwaniu niskiej samoskuteczności, narastaniu konfliktów zarówno w pracy jak i w życiu osobistym). Tym samym ma ogromne znaczenie w osiągnięciu sukcesu zawodowego jednostki, odczuwaniu przez nią spełnienia zawodowego oraz satysfakcji życiowej. Ponadto usatysfakcjonowani pracownicy są niezwykle cenni chociażby przez ich lojalność wobec pracodawcy, wykazywaną inicjatywę, skłonność do rozwoju, elastyczność, innowacyjność czy tworzenie sprzyjającego klimatu pracy. Dodatkowo

niejednokrotnie badacze potwierdzili występowanie pozytywnej korelacji pomiędzy satysfakcją z pracy a poziomem jakości usług, obsługi klientów, stałością zatrudnienia oraz ogólnym rozwojem firmy.

Nie można pominąć również faktu, że zadowolenie zawodowe przekłada się pozytywnie na relacje społeczne, zaufanie publiczne, więzi rodzinne, sąsiedzkie, przyjacielskie, wiarygodność, partycypację czy wreszcie kapitał społeczny. Odwołując się do słów Łukasza Jacha (2012, s. 60) należy uznać, że zadowolenie z pracy, „nie jest jedynie wartością samą w sobie”, ale również środkiem, który umożliwia lepsze funkcjonowanie jednostki w swoim otoczeniu, a także poniekąd lepsze funkcjonowanie tego „otoczenia” dzięki tej jednostce.

Współcześnie satysfakcja z pracy stanowi popularny temat licznych prac naukowych, głównie z obszarów socjologii, zarządzania oraz psychologii. Dotychczas na gruncie polskim najwięcej badań dotyczących satysfakcji zawodowej przeprowadzono w sektorze usług. Jednak o ile pracownicy bankowi, administracji publicznej, działu handlowego, czy służby zdrowia dość często wybierani są na reprezentantów grup badawczych, o tyle badań prowadzonych w placówkach oświatowych, w szkolnictwie, wśród nauczycieli, wychowawców, w dalszym ciągu jest bardzo niewiele. Mimo wszystko bazując choćby na wynikach badań przytoczonych w niniejszej rozprawie satysfakcję zawodową nauczycieli należy potraktować, jako zagadnienie godne największej uwagi, bowiem od niej zależy jakość funkcjonowania psychofizycznego nauczycieli w zawodzie. Jej wysoki poziom negatywnie koreluje z wypaleniem zawodowym czy doświadczaniem wysokiego stresu zawodowego, wzmacnia poczucie samoskuteczności nauczycieli, wyzwala ich zaangażowanie, inicjatywę, aktywność, empatię, a także podnosi jakość oraz efektywność ich działań dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych w szkole. Ponadto u większości badanych nauczycieli odczuwanie zadowolenia z pracy stanowi źródło satysfakcji życiowej. Zadowolenie z pracy pozytywnie wpływa bowiem, jak wskazuje Zbigniew Gaś (2001), na samoocenę, świadomość własnej atrakcyjności, wiarę we własne możliwości oraz optymistyczne nastawienie wobec przyszłości, wynikające przede wszystkim z zadowolenia z dotychczasowych osiągnięć życiowych oraz pozycji życiowej.

Nauczyciele charakteryzujący się wysokim stopniem zadowolenia zawodowego jednocześnie cechują się odpowiedzialnością, systematycznością, dokładnością, samodyscypliną. Są niezwykle konsekwentni i wytrwali w dążeniu do zamierzonego celu, a w relacjach interpersonalnych wykazują się życzliwością, otwartością oraz chęcią niesienia pomocy i wsparcia. Ponadto nauczyciele usatysfakcjonowani swoją pracą żywią wysokie zainteresowanie samodoskonaleniem w różnych obszarach rozwojowych (Gaś, 2001).

Choć wyżej wymienione konsekwencje satysfakcji z pracy dotyczą przede wszystkim samych nauczycieli, to nie ma wątpliwości, że usatysfakcjonowani swoją pracą nauczyciele stanowią ogromną „korzyść” dla całej społeczności szkolnej, w której się znajdują. Poprzez wysoką jakość oraz efektywność ich działań dydaktyczno–wychowawczych zyskują bardzo wiele ich podopieczni, ale także cała szkoła. Z reguły nauczyciele Ci tworzą bowiem życzliwą atmosferę oraz sprzyjający klimat pracy w zespole klasowym i gronie pedagogicznym. W zdecydowanej większości potrafią radzić sobie sami z różnymi sytuacjami wychowawczymi, zwalniając z ewentualnej pomocy Dyrektora czy innych pracowników szkoły. Wykazują się inicjatywą, elastycznością, chęcią niesienia pomocy nie tylko uczniom, czy ich rodzicom, ale również kolegom, koleżankom z pracy. Ponadto często chętnie angażują się w ciekawe projekty, zgłaszają się wraz ze swoimi wychowankami do różnych olimpiad i konkursów przedmiotowych, odnosząc mniejsze lub większe sukcesy. Skutecznie przygotowują swoich uczniów do egzaminów końcowych, przyczyniając się do wysokiej ich zdawalności. To wszystko przekłada się z kolei na podnoszenie rangi danej szkoły oraz jej wyższe miejsce w rankingach placówek oświatowych w danym powiecie, województwie czy kraju. Dlatego to właśnie organom zarządzającym szkołą i dyrektorom, powinno najbardziej zależeć na wysokim zadowoleniu zawodowym nauczycieli. Dobrostan psychiczny nauczycieli leży w interesie całego społeczeństwa, ponieważ wysoce bardziej opłacalne jest aby przyszłe pokolenia kształtowali wysoko wyspecjalizowani, kompetentni nauczyciele, czerpiący radość i satysfakcję z podejmowanych działań dydaktyczno–wychowawczych aniżeli Ci, którzy pracy tej po prostu nie lubią. Tym samym warto zgłębiać tematykę satysfakcji z pracy i procesów jej towarzyszących oraz prowadzić badania mające na celu uchwycenie czynników ją determinujących. Większa świadomość w tym zakresie pozwoli projektowanie i podejmowanie bardziej efektywnych działań nakierowanych na stymulowanie satysfakcji zawodowej wśród nauczycieli.

ROZDZIAŁ III

Ogólna charakterystyka wybranych korelatów satysfakcji z pracy (zasoby osobiste)

W literaturze socjologicznej, pedagogicznej, psychologicznej, antropologicznej a przede wszystkim tej poświęconej kwestiom zarządzania zasobami ludzkimi, można znaleźć wiele sposobów grupowania i systematyzowania definicji satysfakcji z pracy, ale również prób wyodrębnienia czynników ją kształtujących. Zależnie od teorii, czy definicji jaką przyjmujemy, „satysfakcja z pracy” będzie zależała od innych aspektów oraz będzie obejmować odmienne kategorie będące jej źródłem.

Zgodnie z przyjętym za podstawę badań własnych Transakcyjnym Modelem Jakości Życia – TMJZ, autorstwa A. Zalewskiej (2003a, 2004), satysfakcja z pracy to „ocena poznawcza określająca, w jakim stopniu człowiek postrzega wykonywaną pracę jako korzystną bądź niekorzystną” (Zalewska, Jaros 2003, s. 63). Kluczową rolę w jego postawie wobec pracy odgrywają oceny poznawcze i emocjonalne. Oceny poznawcze informują o sądach poznawczo-wartościujących oraz odzwierciedlają to, co dana osoba myśli o swojej pracy, jak ocenia ją i swój stosunek do niej. Natomiast oceny emocjonalne odnoszą się do odczuć osoby wobec pracy, jej stanów afektywnych, nastroju, a także emocjonalnego dobrostanu wynikającego z możliwości wykonywania określonej pracy (Zalewska, 2009). Model TMJZ należący do tzw. modeli transakcyjnych (trójczynnikiowych), uwzględnia środowisko pracy, cechy osobowościowe, temperamentalne oraz ich wzajemne relacje w kształtowaniu się satysfakcji zawodowej (Spector, 1997; Brief, 1998; Schulz, Schulz, 2002; Zalewska, 2001, 2003a; Gros, 2003). Zatem to od warunków pracy oraz zasobów osobistych pracownika zależy doświadczanie przez niego satysfakcji zawodowej.

Zasoby osobiste traktowane są jako „złożony układ osobowościowych, dyspozycyjnych i poznawczych czynników, które stanowią część psychologicznego kontekstu radzenia sobie” (Moos, Schaefer, 1993, s. 234 – 238). Zdaniem Krzysztofa Mudynia (2003, s. 66) zasobem osobistym może być cokolwiek (materia, energia bądź informacja), o ile zostanie to wykorzystane przez jednostkę do realizacji długoterminowych celów albo do zaspokojenia jej doraźnych potrzeb. W literaturze

często podkreślana jest funkcjonalna rola zasobów chroniących jednostkę przed działaniem negatywnych czynników psychofizycznych (Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska, 2011).

Właściwości jednostki odgrywają ważną rolę w procesie radzenia sobie ze stresem, jak również przyczyniają się do utrzymywania i pomnażania zdrowia oraz szczęścia (Poprawa, 2008). Dlatego w badaniach własnych nad satysfakcją zawodową nauczycieli uwzględniono takie zasoby osobiste o charakterze dyspozycji osobowościowych, jak: asertywność, samoocena, poczucie koherencji, style radzenia sobie ze stresem oraz poczucie własnej skuteczności.

1. Zasoby osobiste o charakterze dyspozycji osobowościowych

Dyspozycje osobowościowe dotyczące wiary we własne możliwości oraz swoją skuteczność są niezwykle istotne dla jakości funkcjonowania człowieka. To dzięki nim jednostka pragnie się rozwijać, potrafi radzić sobie z różnymi trudnościami i przeciwnościami losu, jest aktywna i zaangażowana oraz wykazuje inicjatywę w ważnych dla siebie sprawach (Poprawa, 2001; Judge, Bono, 2001; Kirenko, Byra, 2011; Zubrzycka – Maciąg, 2013). Dzięki tym zasobom człowiek ma większą szansę na zaspokojenie własnych potrzeb i odniesienie sukcesu zawodowego, a w następstwie na odczuwanie satysfakcji z życia osobistego i zawodowego.

Wybrane do badań podmiotowe (asertywność, pozytywna samoocena, poczucie koherencji, style radzenia sobie ze stresem oraz poczucie własnej skuteczności) są jednymi z bardziej pożądanymi dyspozycjami nauczycieli na każdym etapie kształcenia. Stanowią one o profesjonalizmie nauczycieli, wspomagają ich dobre funkcjonowanie psychofizyczne, a także stymulują skuteczność i efektywność podejmowanych przez nich działań dydaktyczno-wychowawczych (Śliwerski, 2010; Lewnadowska – Kidoń, Kalinowska – Witek, 2016; Karłyk – Ćwik, 2019). Dodatkowym motywatorem doboru powyższych zasobów był fakt ich występowania empirycznie potwierdzonych związków między nimi i zadowoleniem z życia, a także związków pomiędzy samymi zasobami co pozwala przypuszczać, że rozwijanie np. w ramach warsztatów jednej z nich przyczyni się do wzrostu kolejnych.

1. 1. Asertywność

W niniejszej rozprawie przyjęto rozumienie asertywności jako osobowościowej dyspozycji „do specyficznego sposobu autoekspresji własnych przekonań i uczuć oraz radzenia sobie z wymaganiami relacji życiowych, dotyczących głównie kontaktów interpersonalnych” (Poprawa, 2000, s. 114). Ryszard Poprawa (2000, 2001), traktując asertywność, nie jako zespół wyuczonych umiejętności, lecz dyspozycję jednostki, zaznacza, że składa się ona z trzech współzależnych wymiarów: behawioralnego (obejmującego zachowania oraz warunkujące je umiejętności), poznawczego (dotyczącego struktur i procesów psychicznych) oraz przeżyciowego (odnoszącego się do doświadczania stanów afektywnych i uczuć). Zdaniem autora dokonując pełnego i adekwatnego ujęcia asertywności należy opisywać ją na wyżej wymienionych płaszczyznach psychicznego funkcjonowania człowieka oraz uznać, że w każdym z tych wymiarów asertywność jest uwarunkowana w pewien specyficzny sposób (Poprawa 2000, 2001).

„Asertywność rozpatrywana, jako dyspozycja osobowościowa składa się z trzech współdziałających komponentów:

1) adekwatnej wiedzy jednostki o możliwych i stosownych w danym kontekście sytuacyjno–społeczno–kulturowych sposobach autoekspresji i radzenia sobie;

2) zespołu umiejętności, stanowiących kompetencję społeczną człowieka i odnoszących się w szczególności do umiejętności:

a) ekspresyjnych, tj. stosownego do kontekstu sytuacyjnego: przyjmowania stanowczego, ale nieagresywnego, tonu głosu; przyjmowania swobodnej, zwróconej do partnera relacji interpersonalnej postawy ciała; podtrzymywania kontaktu wzrokowego; spójności komunikacji niewerbalnej z werbalną oraz utrzymywania fizycznego dystansu personalnego;

b) interpersonalnych, które zawierają podstawowe umiejętności komunikacyjne (tj. podkreślanie autorstwa swoich sądów, uważnego słuchania, mówienie wprost do drugiej osoby, koncentrowanie się w relacjach interpersonalnych na własnych przekonaniach i odczuciach itp.) oraz bardziej złożone umiejętności stosownego i adekwatnego wyrażania siebie, a także reagowania na oceny innych ludzi dotyczące własnej osoby (m.in. umiejętność wyrażenia za pomocą różnych form ekspresji własnych uczuć negatywnych i pozytywnych, ocen, poglądów, próśb, odmowy oraz

własnego zdania) inicjowania, podtrzymywania i ograniczania komunikacji z różnymi ludźmi oraz reagowania na ich krytyki i pochwały;

c) zadaniowych, czyli realizacji celów osobistych i pozaosobistych oraz radzenia sobie z trudnościami. Zadania te mogą dotyczyć: obrony i stanowienia praw własnych, jak i innych ludzi; zdobywania środków do realizacji celów, czy pokonywania przeszkód;

3) gotowości poznawczo–afektywnej determinowanej przez specyficzną strukturę przekonań osobistych i bazujących na niej procesów poznawczo–afektywnych. Na specyficzną strukturę przekonań i nastawień osobistych, składają się:

a) przekonania dotyczące własnej osoby;

b) przekonania dotyczące innych ludzi;

c) przekonania normatywne;

Ad. a) przekonania dotyczące własnej osoby są zbiorem przekonań na temat własnych praw, oceny siebie (własnych cech i własnej wartości) oraz własnej skuteczności radzenia sobie. Przekonania dotyczące własnych praw mogą wynikać z natury człowieka, z uregulowań społecznych, bądź wiązać się z indywidualnym stylem życia i preferowanymi wartościami. Prawa wynikające z natury człowieka odnoszą się do przekonania nt. praw wynikających z naturalnych właściwości osoby, jako istoty ludzkiej, z jej możliwości i ograniczeń. Prawa wynikające z uregulowań społecznych związane są natomiast z przekonaniem nt. praw wynikających z życia w określonym społeczeństwie, tego co jednostce należy się ze strony społeczeństwa, do czego może się odwoływać lub na co może się powoływać. Prawa związane z indywidualnym stylem życia i preferowanymi wartościami dotyczą przekonań człowieka, że może postępować zgodnie z uznawanymi wartościami, preferencjami i upodobaniami oraz realizować własne potrzeby i pragnienia (np. prawo do wyboru przyjaciół, kierunków rozwoju osobistego i rozwijania zainteresowań). Przekonania dotyczące własnych cech i własnej wartości odnoszą się do oceny samego siebie i wyrażają się one w pozytywnej samoocenie i poczuciu pewności siebie oraz samoakceptacji. Natomiast przekonania dotyczące własnej skuteczności radzenia sobie dotyczą własnych lub będących w dyspozycji osoby zasobów do radzenia sobie, tj. zdolności, umiejętności, kompetencji, społecznych i materialnych aktywów. Wyrażają się one w poczuciu samoskuteczności, zaufania do siebie oraz pewności siebie;

Ad. b) przekonania dotyczące innych ludzi są wyrazem ich spostrzegania oraz posiadanych przez nich praw. Przejawiają się one we względnie pozytywnym i tolerancyjnym nastawieniu do innych, uznającym ich odmienność i prawa oraz w gotowości do zaufania innym;

Ad. c) przekonania normatywne odnoszą się do norm, zasad i zwyczajów regulujących życie społeczne. Są to przekonania dotyczące tego, jak wyrażać siebie, współżyć i radzić sobie w relacjach społecznych, aby było to właściwe, stosowne, ale i autentyczne. Przekonania te włączone w całą strukturę wyżej opisanych przekonań i nastawień osobistych zorganizowane są w taki sposób, że pozwalają człowiekowi elastycznie dostosowywać się do wymagań społecznych, tzn. uwzględniać potrzeby i prawa innych ludzi oraz obowiązujące w danej grupie społecznej normy, zasady i zwyczaje, ale zarazem adekwatnie kierować własnym zachowaniem” (Poprawa, 2000, s. 115-117, 2001c, s. 114-116; za: Zubrzycka – Maciąg, 2013, s. 142 – 143).

Zaprezentowana struktura przekonań osobistych warunkuje specyficzny przebieg procesów oceny poznawczej oraz emocji w określonej konfrontacji możliwości jednostki z wymaganiami jej sytuacji życiowej (Poprawa, 2000, 2001). Na podstawie tych procesów dokonywana jest specyficzna interpretacja poznawcza obecnych relacji życiowych oraz przeżywanie adekwatnych do tej interpretacji emocji, czego ostatecznym efektem jest podjęcie bądź zaniechanie zachowań asertywnych.

Gotowość do uzewnętrzniania asertywności może przejawiać się jako:

- „poczucie przyzwolenia (lub zgodności wewnętrznej) – kiedy jednostka postrzega (ocenia) zachowanie asertywne jako możliwe i stosowne w danej sytuacji, zgodne z własnymi dążeniami i nie przynoszące negatywnych konsekwencji w relacjach społecznych i samopoczuciu (tzn. jako niewywołujące wewnętrznego konfliktu, nienaruszające osobistych wartości);
- poczucie bycia wyzwany – jeśli jednostka ocenia aktualne relacje życiowe i związane z nimi wymagania jako dające się opanować, raczej pozytywne i sprzyjające oraz dające szansę pozytywnego sprawdzenia się, a nawet rozwoju;
- poczucie samoskuteczności i zaufania do siebie – kiedy jednostka pozytywnie ocenia posiadane i dostępne, głównie wewnętrzne zasoby do radzenia sobie z wymaganiami aktualnych relacji życiowych;
- poczucie pewności siebie – kiedy jednostka subiektywnie wysoko szacuje prawdopodobieństwo osiągnięcia pożądanego rezultatu własnych działań”

(Poprawa 2000, 2001; za: Zubrzycka – Maciąg, 2013, s. 144).

Gotowość do przejawiania asertywności stwarza jedynie podstawy do asertywnego zachowania, którego prawdopodobieństwo wystąpienia zależy przede wszystkim od oceny proasertywnej bieżących transakcji życiowych. Im bardziej ocena ta opiera się na głęboko utrwalonych osobistych przekonaniach jednostki, tym mniejsze znaczenie na przejawianie przez nią zachowań asertywnych ma wpływ sytuacyjny (Zubrzycka – Maciąg, 2013).

Asertywność umożliwia tworzenie równorzędnych relacji międzyludzkich (Alberti, Emmons, 2012). Na współmierność tą zwraca uwagę wielu autorów (Townend, 1991; Król – Fijewska, 1992; Mączyński, 1993; Mansfield, 1995; Poprawa, 2000; Rees, Graham, 2007; Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009; Zubrzycka – Maciąg, 2013; Kirenko, 2018) podając, że asertywność przejawia się w zachowaniu polegającym na otwartym komunikowaniu innym swoich pozytywnych odczuć, pragnień i potrzeb, a także na egzekwowaniu i obronie swoich praw, przy jednoczesnym poszanowaniu praw innych osób. Co ważne, „przyzwolenie” na bycie sobą i postępowanie zgodne z własnymi przekonaniem i wartościami, gwarantuje możliwość twórczego wpływania na swoje życie, które za sprawą autentycznych i głębokich kontaktów z innymi ludźmi staje się barwniejsze, pełniejsze i piękniejsze (Król – Fijewska 1992; Rees, Graham, 2007; Zubrzycka – Maciąg, 2013).

Zbigniew Gaś (1984) w asertywności widzi przede wszystkim możliwość utrzymywania przez jednostkę swojego poczucia bezpieczeństwa, poprzez obronę znaczących dla niej wartości, w tym wolności osobistej i własnej tożsamości oraz nienaruszanie jej przestrzeni psychicznej i fizycznej. Ponadto asertywność umożliwia uzyskiwanie wzmocnień pozytywnych w relacjach społecznych, doświadczanie szacunku i uznania ze strony innych osób (Jamruzek, 2014), jak również umiejętność przeciwstawiania się manipulacjom ze strony otoczenia (Mika, 1987).

Wobec tego asertywność jest centralną dyspozycją, bez której człowiek musiałby tolerować liczne przykre dla siebie sytuacje czy wydarzenia oraz mógłby stracić wiele szans na zrealizowanie wyznaczonych przez siebie planów i zamierzeń (Oleś, 1998). Jej brak mógłby wywoływać natarczywe poczucie niesprawiedliwości, krzywdy, które z kolei może prowadzić do zmian w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym człowieka, zwiększając prawdopodobieństwo wystąpienia u niego zachowań agresywnych, pasywnych lub egocentrycznych (Kasprzak, Rajang, 2010).

Zdarza się, że asertywność jest wykorzystywana przez jednostkę jedynie w celu adaptacji do epizodycznej, konkretnej sytuacji społecznej. Jednak zdecydowanie

częściej działania asertywne decydują o powzięciu oraz realizacji przez człowieka wielu życiowych celów, bądź stanowią o jego rozwoju oraz dobrostanie psycho-społecznym (zob. Beister, Pasikowski, Sęk, 1991; Poprawa, 1998).

Osoba asertywna zdaje sobie sprawę, że nie jest doskonała pod każdym względem, tym samym daje sobie przyzwolenie na popełnianie błędów i potknięcia, równorzędnie dostrzegając swoje mocne strony, predyspozycje, osiągnięcia i wszelkie sukcesy (Fensterheim, Baer, 1999; Poprawa, 2000; 2001; Reesa, Grahama, 2007; Hipisz, 2014).

Asertywność nie stanowi gwarancji sukcesu, dlatego nie musi być przejawiana zawsze, w każdej sytuacji. Jednak należy podkreślić, że daje ona poczucie satysfakcji z egzekwowania własnych praw i wyrażania własnych poglądów, myśli i uczuć, a także możliwość komunikowania się z ludźmi bez poczucia niezręczności, winy, obawy przed odrzuceniem i wyśmianiem (Król – Fijewska, 1992; Branden, 1998; Oleś, 1998; Hipisz, 2014).

Jak zaznacza Ryszard Poprawa (2001, s. 149) asertywność „jest jednym z ważniejszych zasobów człowieka w jego radzeniu sobie ze stresem, zachowaniu zdrowia oraz akceleratorów i warunków rozwoju osobistego”.

Ponadto asertywność wzmacnia poczucie podmiotowości, samoskuteczności, sprawczości (Jarmużek, 2014). Wspiera tworzenie pozytywnej samooceny, dodając wiary we własne możliwości, co korzystnie wpływa na kształtowanie się własnego „JA” i koncepcji siebie (Braun – Gałgowska, 1994; Zubrzycka – Maciąg, 2013). W następstwie bycie asertywnym korzystnie wpływa na realizowanie zadań i funkcji zawodowych oraz na charakter relacji społecznych w pracy (Poprawa, 2000; 2001).

Asertywny pracownik ma odwagę rozwijać się, wpływać na swoją drogę zawodową, dowodzić swoich praw, wychodzić z inicjatywą w różnych kwestiach. Zachowanie asertywne przejawiające się także w postaci twórczych, innowacyjnych działań (Sęk, 1988; Poprawa, 2001). Asertywność wspomaga zdolności adaptacyjne umożliwiające jednostce szybkie dostosowywanie się do zmian w środowisku pracy. Zwiększając tym samym szansę pracowników na odnoszenie sukcesów zawodowych, realizację nowatorskich zadań, zdobywanie uznania i szacunku wśród współpracowników oraz przełożonych (Poprawa, 2001; Jarmużek, 2014).

Dodatkowo Elżbieta Kasprzak i Joanna Rajang (2010) dowodzą, że asertywność pozostaje w ścisłej zależności z radością życia, poczuciem szczęścia, a także ogólną jakością życia. Tym samym przez wzgląd, że zadowolenie z pracy silnie dodatnio wiąże

się z ogólnym poziomem poczucia jakości życia (Miąsek i in. 2015; Zalewska, 2003a) jest prawdopodobieństwo, że asertywność ma wpływ na odczuwanie przez jednostkę satysfakcji zawodowej.

Nie ma wątpliwości, że asertywność ma duże znaczenie w środowisku pracy oraz wypełnianiu obowiązków służbowych. Niemniej jednak szczególnie jest pożądana i ceniona w tych zawodach, które wiążą się ze współdziałaniem, koniecznością wchodzenia w liczne kontakty interpersonalne lub kierowaniem ludźmi (Zubrzycka – Maciąg, 2011, 2013).

W przypadku nauczycieli asertywność warunkuje rzetelne i kompetentne wypełnianie ich funkcji zawodowych. Asertywny nauczyciel broni własnych praw i swoich granic przy jednoczesnym szanowaniu poglądów innych osób. Jest stanowczy, ale również łagodny, życzliwy i otwarty na negocjacje. Jasno wyraża swoje prośby i oczekiwania, potrafi również otwarcie odmawiać. Skutecznie radzi sobie z krytyką, jest świadomy swoich ograniczeń i mocnych stron (Król – Fijewska, Fijewski, 2000; Zubrzycka – Maciąg, 2013; Jarmużek, 2014).

Ponadto nauczyciel zachowujący się asertywnie jest autentyczny, bezpośredni, uczciwy i otwarty w kontaktach z innymi, co umożliwia mu tworzenie konstruktywnych relacji z różnymi podmiotami życia szkoły: uczniami, rodzicami, dyrektorem, współpracownikami (Gordon, 1995; Lewandowska – Kidoń, Kalinowska – Witek, 2016). Taki nauczyciel traktuje swoich uczniów podmiotowo i indywidualnie. Stawia wymagania wychowankom, przy równoczesnym okazaniu im szacunku i podnoszeniu ich poczucia wartości. Tym samym tworzy życzliwą i bezpieczną atmosferę wychowawczą, która umożliwia im „bycie sobą” oraz stymuluje ich wszechstronny rozwój (Rylke, 1993; Strycharz, 1998; Zubrzycka – Maciąg, 2013; Zubrzycka – Maciąg, Kirenko, 2015).

Wyniki badań otrzymane przez Piotra Kwiatkowskiego (2000) dowodzą, że asertywność reguluje obciążenia wynikające z pracy zawodowej nauczycieli. Z jednej strony dyspozycja ta pozwala bowiem na bieżąco odreagowywać pojawiające się napięcia, z drugiej – korzystnie wpływa na partnerów interakcji, ułatwiając dochodzenie do konstruktywnego rozwiązania konfliktu oraz szybkie pokonywanie sytuacji stresowych. Z kolei Teresa Zubrzycka – Maciąg (2013) wykazała, że nauczyciele charakteryzujący się wysokim poziomem asertywności odczuwają niższy stres spowodowany działalnością dydaktyczno – wychowawczą, niż ich koledzy o niskim nasileniu tej cechy. Ponadto uwzględniając wnioski innych badaczy

(m.in. Wiśniewski, 1990b; Tucholska, 1999; Kretschmann, 2004; Poraj, 2009; Pyżalski, Merecz, 2010), można przypuszczać, że asertywność ma szczególne znaczenie w doświadczaniu przez nauczycieli zadowolenia z wykonywanej profesji.

1. 2. Samoocena

Samoocena stanowi komponent obrazu własnej osoby i najczęściej określana jest, jako postawa wobec swoich cech, zdolności, możliwości, wad, najogólniej ujmując wobec samego siebie (Kirenko, 2002; Wosik – Kawala, 2007). Samoocena pełni trzy podstawowe funkcje: poznawczo–uświadamiającą, wartościująco–oceniającą oraz integrująco–scalającą (Kirenko, 2018). Pierwsza z nich uzmysławia człowiekowi jakie miejsce zajmuje w świecie oraz jakie łączy go z nim związki. Druga umożliwia mu dostrzeżenie indywidualnych oraz cudzych wartości. Zaś ostatnia odpowiada za łączenie wszystkich stron bytu człowieka, przy jednoczesnym kierowaniu i integrowaniu jego osobowości (Kirenko, 2002; Zubrzycka – Maciąg, 2013).

Samoocena stanowi „trzon” samoświadomości i obrazu własnej osoby, bez którego nie byłoby możliwe wyodrębnienie siebie z ogółu środowiska, ani określenie własnej istoty (Niebrzydowski, 1976). Traktowana jest jako ocena własnej osoby, swoich możliwości, cech fizycznych i psychicznych, powstająca poprzez uogólnienie sądów dotyczących samego siebie w różnych sferach życia np. kontaktach interpersonalnych, pracy zawodowej, zdrowia fizycznego (Reykowski, 1970; Migdał, 2003).

Niniejsze sądy (samooceny szczegółowe, częściowe) sumują się, tworząc zgeneralizowany poziom oceny samego siebie zwany samooceną globalną (Fecence, 2008). Samoocena globalna (ogólna) jest pewnego rodzaju całościowym stosunkiem do własnej osoby oraz całokształtu posiadanych przez siebie właściwości i sposobów postępowania (Reykowski, 1970; Kulas, 1986). Jest ona względnie stała i w miarę trwale ugruntowana. Ponadto warunkuje to jak człowiek zachowa się w zupełnie nowych sytuacjach. Jakie strategie wówczas wybierze oraz jak oceni własne możliwości i szanse (Wiechnik, Drwał, 1998; Kirenko, Sarzyńska, 2010). Natomiast samooceny częściowe odnoszące się do określonych, zazwyczaj jednostkowych sytuacji, ulegają bardzo częstym zmianom (Kirenko, Sarzyńska, 2010).

Samoocena ogólna może przybierać dwa rodzaje postaw: samooakceptację oraz samoodtrącenie. Pierwsza z nich (wynikająca z wysokiej samooceny globalnej)

wiąże się z pozytywnym nastawieniem wobec własnej osoby, nacechowanym wiarą we własne możliwości, zaufaniem oraz zdrowym szacunkiem do siebie. Z kolei druga z postaw (łącząca się z niską samooceną ogólną) bazuje na irracjonalnym przeświadczeniu o swojej niższości, tendencji do przeżywania poczucia krzywdy oraz żalu do samego siebie. Osoba ją przejawiająca nie docenia własnych sukcesów, posiadanych umiejętności, dąży do poniżania siebie (Tyszkowa, 1972; Wosik – Kawala, 2007).

Samoocena kształtuje się na skutek działania licznych czynników, zarówno napływających ze środowiska zewnętrznego (wysłuchiwanie informacji zwrotnych oraz czerpanie z własnych doświadczeń nabywanych w kontaktach z osobami znaczącymi, w tym: rodzicami, nauczycielami, rówieśnikami, współpracownikami, przełożonymi), jak również wynikających z uwarunkowań wewnętrznych (systemu przekonań tworzonych na podstawie samoobserwacji oraz rozbieżności zestawienia „ja realnego” z „ja idealnym”). Tym samym ma ona strukturę dynamiczną, przez co jej poziom może zmieniać się wielokrotnie w ciągu życia człowieka (Branden, 1998; Migdał, 2003), a kształtowanie jej jest długotrwałym i złożonym procesem rozwojowym (Tyszkowa, 1972; Kulas, 1986).

Poziom samooceny zależy przede wszystkim od tego jak dana osoba ocenia swoją wartość i indywidualne możliwości. Wysokość samooceny jest adekwatna do poziomu aspiracji jednostki, a jej głównym wyznacznikiem jest stopień rozbieżności pomiędzy „ja realnym”, a „ja idealnym”, czyli tym jaki człowiek jest faktycznie, a tym jaki chciałby być (Kulas, 1986). Niska (negatywna) samoocena wynika z braku wiary we własne możliwości, poczucia bezradności, bezsilności oraz przeświadczenia o swojej niższości. Bardzo często powstaje na skutek zbyt wyidealizowanych wzorców, wygórowanych wymagań względem siebie oraz nadmiernych nacisków ze strony otoczenia (Reykowski, 1970; Tyszkowa, 1972; Siek, 1986).

Tego typu nastawienie objawia się nieustannym niezadowoleniem z siebie, negatywnym obrazem własnej osoby oraz brakiem pewności w kontaktach międzyludzkich. Osoby o niskiej samoocenie nawet w zupełnie nowych sytuacjach mają tendencję do odtwarzania wcześniejszych swoich niepowodzeń, co często prowadzi do ich rezygnacji z podejmowania jakichkolwiek działań, osłabia motywację oraz ogranicza ich samoskuteczność. Poza tym są bardziej podatne na wpływy innych osób, nadmiernie wrażliwe na krytykę, podejrzliwe w stosunku do otoczenia, przez co bywają mniej lubiane. Osoby te również przesadnie koncentrują się na sobie, wykazując

zarazem spore trudności w przyjmowaniu komplementów. Towarzyszy im niemalże stałe napięcie emocjonalne, obawa przed niepowodzeniami, poczucie bezwartościowości, co prowadzi do braku szczęścia, niezadowolenia z życia, przejawiania zachowań unikających oraz trudności w budowaniu trwałych związków (zob. Reykowski, 1970; Zaborowski, 1975; Chodkiewicz, 2005; Aronson, 2006; Zimbardo, 2007; Wosik – Kawala, 2007; Zubrzycka – Maciąg, 2013).

Natomiast osoby o wysokiej (pozytywnej) samoocenie są zadowolone z siebie, ufają swoim możliwościom, znają swoją wartość, tym samym nie czują potrzeby szukania aprobaty u innych. Mimo to wykazują pozytywne, życzliwe nastawienie do otoczenia, są otwarte i towarzyskie. Mają realny obraz siebie, wynikający ze świadomości swoich mocnych jak i słabych stron. Wysoki poziom samooceny, przejawiający się w przekonaniu jednostki o własnej samoskuteczności, determinuje jej motywację do podejmowania ambitnych celów oraz trudnych zadań (Kulas, 1986; Roźnowska, 2004; Zimbardo, 2007; Kirenko, Zubrzycka – Maciąg, 2011). Warto dodać, że przesadnie wysoka samoocena, wyrażająca się w samouwielbieniu, bądź bezkrytycznym samozadowoleniu wywołuje wiele negatywnych skutków w funkcjonowaniu jednostki. Między innymi prowadzi do jej trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu pozytywnych relacji międzyludzkich, nadmiernej samokontroli, braku szczerości i autentyczności. Dodatkowo mocno obniża odporność psychofizyczną jednostki w sytuacjach zagrożenia bądź niezgodnych z jej oczekiwaniami (Kulas, 1986).

Badania empiryczne dowodzą, że osoby o wysokiej, ale niezawyżonej samoocenie zdecydowanie lepiej radzą sobie ze stresem (Rice, 1999; Bishop, 2007). Dodatkowo dzięki obszernej i dobrze uporządkowanej wiedzy o samym sobie, w sytuacji stresowej, trafniej oceniają swoje możliwości zaradcze, wybierając przy jej przezwyciężaniu styl skoncentrowany na zadaniu (Kofta, 2001; Terelak, 2008; Zubrzycka – Maciąg, 2013). Natomiast w przypadku porażki osoby te mają skłonność to tzw. atrybucji zewnętrznej, polegającej na obwinianiu za swoje niepowodzenie czynników niezwiązanych z jej predyspozycjami oraz cechami (Baumeister i in., 2003).

W literaturze przedmiotu wykazano również, że samoocena wchodzi w ścisły związek z asertywnością. Otóż pozytywne ustosunkowanie się do samego siebie, generuje pewność siebie oraz przejawianie zachowań asertywnych. Z kolei niska samoocena charakteryzuje osoby pasywne, uległe, mające przeświadczenie, że ich uczucia, myśli, potrzeby nie mają większego znaczenia (Poprawa, 1998; Kirenko,

2018). Ponadto dotychczas empirycznie udowodniono, że zdrowy obraz samego siebie pozytywnie koreluje z: realizmem, racjonalizmem, intuicją, elastycznością, niezależnością, twórczością, życzliwością, gotowością do współpracy (Lindenfield 1995, za: Wosik – Kawala 2007). W kontekście powyższego oczywisty jest związek samooceny z funkcjonowaniem zawodowym. Pracownicy o niskim poziomie samooceny wykazują postawy stanowiące przeciwieństwo wyżej opisanych. Oznacza to, m.in., że w przypadku porażki najczęściej dokonują atrybucji wewnętrznej, upatrując wszelkich powodów niepowodzenia w sobie samym (Wąsowicz – Kiryło, Braran, 2013).

Niska samoocena wiąże się z brakiem wiary we własne siły, poczuciem bezradności, przekonaniem, że jest się gorszym od innych. Postawa ta znacznie zmniejsza motywację, ogranicza aktywność zawodową człowieka, hamuje jego potrzebę podnoszenia własnych umiejętności, kompetencji, prowadząc do stagnacji i braku rozwoju osobistego. Osoby negatywnie ustosunkowane do samych siebie, przez duży lęk przed porażką lub kompromitacją, stają się przesadnie ostrożne i bierne. Nie wykorzystują szans na osiągnięcie sukcesów, chociaż mają z reguły ku temu powody i dysponują odpowiednimi predyspozycjami. Koncentrując się na swojej beznadziejności, niższości nabierają przeświadczenia, że nie są w stanie osiągnąć nic wartościowego. Tym samym stawiają przed sobą bardzo niskie wymagania, skutkujące mniejszymi osiągnięciami w życiu osobistym oraz zawodowym niż w przypadku osób o pozytywnej samoocenie (Kofta, Doliński, 2000; Crocker, Park, 2012).

Z badań R. F Baumeistera (2003) oraz jego zespołu wynika, że pracownicy o odmiennych poziomach samooceny różnią się również bardzo w kontekście kontaktów międzyludzkich. Otóż osoby z wysoką i ugruntowaną samooceną mają większą skłonność do inicjowania kontaktów międzyludzkich. Chętnie zabierają głos na forum grupy, jak również często wysuwają nowatorskie bądź alternatywne pomysły czy plany działania. Jednocześnie wykazują mniejszą podatność na perswazję oraz trudności z otwartym wygłaszaniem krytyki. Z kolei pracownicy nisko oceniający własne możliwości są nieśmiali w kontaktach interpersonalnych. W trakcie prac grupowych rzadko zabierają głos, czy proponują własne pomysły. Są podatni na perswazję i manipulowanie nimi przez innych (za: Krakowiak, Łukaszewska, 2015). Ponadto Barbara Harwas – Napierała (1986) zaznacza, że niska samoocena może prowadzić do lęku interakcyjnego (alterofobii), doświadczanego w sytuacjach, gdy jednostka skupia na sobie uwagę innych osób. Na skutek jego działania mogą wystąpić

trudności w wypowiedzaniu się (np. jękanie), różne objawy psychosomatyczne (np. drżenie rąk, zaczerwienienie skóry, ból brzucha, spłycony oddech, przyspieszone bicie serca), ale także wycofywanie się z kontaktów społecznych oraz bierność zawodowa. Osoby o niskiej samoocenie często odczuwają wykluczenie, samotność, smutek przekładające się na niskie zadowolenie z życia oraz wszystkich jego sfer – w tym na brak doświadczania satysfakcji z pracy (Zaborowski, 1975; Niebrzydowski, 1976; Pilecka, 1995; Wosik – Kawala, 2007).

Na podstawie wniosków z badań (m.in. Zaborowski, 1975; Niebrzydowski, 1976; Harwas – Napierała, 1986; Pilecka, 1995; Kofta, Doliński, 2000; Crocker, Park, 2012; Wosik – Kawala, 2007; Krakowiak, Łukaszewska, 2015) wydaje się, że pozytywna samoocena jest szczególnie ważna w pracy nauczycieli, charakteryzującej się koniecznością wchodzenia w różnorodne interakcje międzyludzkie. Ponadto, skoro nauczyciele są poddawani nieustannej ocenie uczniów, ich rodziców, przełożonych, kolegów z pracy, społeczności lokalnej to można przypuszczać, że świadomość posiadanych zdolności, kompetencji, wiara we własne możliwości i zaufanie do samego siebie ułatwia im funkcjonowanie w zawodzie. Można też zakładać, że pozytywna samoocena pozwala nauczycielom podejmować trudne zadania, formułować ambitne cele, a także dobrze radzić sobie z ewentualnymi porażkami. Ponadto wysoka samoocena sprzyja tworzeniu przez nauczycieli konstruktywnych relacji społecznych, motywuje ich do działania i stanowi cenny zasób zwiększający ich odporność na stres. Zdrowa samoocena może przekładać się na dobre samopoczucie nauczycieli i pozytywne postrzeganie siebie i świata. Ponadto, biorąc pod uwagę badania Timothy’ego A. Judge i Joyce’go E. Bono (2001), wskazujące na statystycznie istotny związek pomiędzy samooceną a satysfakcją z pracy, wydaje się, że dyspozycja ta będzie odgrywała kluczową rolę w doświadczaniu zadowolenia zawodowego również przez nauczycieli.

1. 3. Poczucie koherencji

Poczucie koherencji jest centralną kategorią, „trzonem”, modelu salutogenetycznego, w którym rozpatruje się je jako czynnik szczególnie sprzyjający zachowaniu zdrowia (psychicznego i fizycznego) jednostki (Sullivan, 1989; Rachwaniec – Szczecińska, Grabowski, 2017). W literaturze przedmiotu, w celu wyjaśnienia niniejszego pojęcia, najczęściej przywoływana jest definicja

Aarona Antonovsky'ego, według której poczucie koherencji to „globalna orientacja człowieka, wyrażająca stopień, w jakim człowiek ten ma dominujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że: a) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturywany, przewidywalny i wytłumaczalny; b) dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; c) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania”(Antonovsky, 1995, s. 34).

Irena Heszen i Helena Sęk (2007) nawiązując do powyższego rozumienia poczucia koherencji, postrzegają je jako specyficzny sposób patrzenia jednostki na otaczającą ją rzeczywistość oraz własną sytuację życiową, koncentrujący się na spostrzeganiu, odbieraniu i ocenianiu zaistniałych zjawisk, jako zrozumiałych, sensownych, a w szczególnych przypadkach możliwych do uporządkowania lub przeobrażenia za pomocą wykorzystywanych działań zaradczych.

Z uwagi na wartość i wagę niniejszych składników poczucia koherencji w doświadczaniu satysfakcji z pracy, warto dokonać ich krótkiej charakterystyki.

Pierwszy z komponentów – poczucie zrozumiałości – to zdolność do dokonywania poznawczej oceny rzeczywistości, dzięki której jednostka postrzega napływające do niej bodźce ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego, jako sensowne, spójne i jasne. Osoby o wysokim poczuciu zrozumiałości dokonują trafnej, obiektywnej oceny nawet bardzo skomplikowanej sytuacji. Wychodzą z założenia, że każde kolejne wydarzenia w przyszłości stają się coraz łatwiejsze do przewidzenia. Zaś w sytuacji pojawienia się nieoczekiwanych zmian czy trudności, zawsze można je uporządkować, lepiej zrozumieć i wyjaśnić (Antonovsky, 1995; Heszen, Sęk, 2007; Terelak, 2008; Kirenko, Zubrzycka – Maciąg, 2011).

Drugi ze składników poczucia koherencji stanowi poczucie zaradności (sterowalności). Wiąże się ono z posiadaniem przez jednostkę odpowiednich, a zarazem wystarczających zasobów do radzenia sobie w sytuacjach trudnych lub stresujących (Grzegorzewska, 2006). Aaron Antonovsky (1995) podkreśla, że zaradność człowieka wiąże się również ze świadomością, gdzie w razie zaistniałej trudności może szukać pomocy oraz od kogo może otrzymać zrozumienie i wsparcie. Ludzie cechujący się wysokim poziomem poczucia zaradności wierzą, że sami lub z pomocą innych osób będą w stanie poradzić sobie nawet w bardzo trudnej sytuacji. Tym samym nie czują się bezsilni ani bezradni (Sęk, 2001; Grzegorzewska, 2006; Terelak, 2008; Zubrzycka – Maciąg, 2013; Grabowski, Rachwaniec – Szczecińska, 2015).

Ostatnim elementem poczucia koherencji jest poczucie sensowności, mające charakter emocjonalno – motywacyjny. Dotyczy traktowania problemów w kategoriach wyzwań do działania, które warto podjąć. Osoby o wysokim poziomie tego komponentu czują, że wszystko co ich spotyka w życiu ma sens. Nawet w sytuacjach bardzo trudnych nie zniechęcają się do działania. Czują wówczas silną motywację i chęć do ich przezwyciężenia (Antonovsky, 1995; Terelak, 2008; Kirenko, Byra, 2011).

Wszystkie wymienione komponenty poczucia koherencji wiążą się ze sobą, tworząc złożoną, uporządkowaną ogólną całość (Grzegorzewska, 2006; Ogińska – Bulik, 2006; Terelak, 2008). Aaron Antonovsky (1995) uważa, że poczucie sensowności stanowi najważniejszy składnik poczucia koherencji. Jego zdaniem to on prawdopodobnie wpływa na trwałość pozostałych. Natomiast Tomasz Pasikowski (2000) podkreśla, że wszystkie komponenty są ze sobą nierozzerwalnie związane, przez co podnoszenie poziomu każdego z nich, przekłada się na wzrost natężenia poczucia koherencji oraz jej pozostałych części składowych.

Biorąc pod uwagę powyższe kwestie Jerzy Koniarek, Bohdan Dudek i Zofia Makowska (1993, s. 495) stwierdzają, że „im silniejsze poczucie koherencji, tym większe prawdopodobieństwo postrzegania różnych bodźców, sytuacji, jako wyzwania, z którym można sobie poradzić, w które warto inwestować energię, niż jako paraliżującego zagrożenia czy niebezpieczeństwa. Osoby z silnym poczuciem koherencji w konfrontacji z potencjalnie szkodliwą sytuacją będą bardziej niż te o niskim poziomie koherencji, skłonne do określenia jej, jako takiej, której nie muszą ulegać”. Podobne stanowisko wysuwa Maria Grzegorzewska (2006), która dokonując charakterystyki osób o wysokim poczuciu koherencji zwraca uwagę na to, że jednostki takie: efektywniej pokonują trudności życia codziennego; rzadziej postrzegają trudne sytuacje w kategorii stresorów, oceniając je najczęściej, jako obojętne lub nieszkodliwe; w momentach przełomowych swojego życia (np. utrata pracy, rozwód, narodziny dzieci) szybciej przystosowują się do zmian oraz potrafią określić, w jakich granicach są w stanie samodzielnie przezwyciężyć stres, a kiedy potrzebują zwrócić się o pomoc.

Poczucie koherencji można opisać za pomocą trzech cech: trwałości, dynamiczności, dymensjonalności. Trwałość poczucia koherencji wskazuje, że jego poziom pozostaje względnie stały przez całe życie człowieka. Co prawda nie jest on całkowicie niezmienny. Pewne okoliczności mocno traumatyczne bądź określane mianem zdarzeń granicznych mogą powodować zmiany w poziomie jego odczuwania. Dynamiczność dotyczy natomiast możliwości obniżania lub wzmacniania się poziomu

poczucia koherencji w niektórych jego obszarach. z kolei dymensjonalność pozwala na wskazywanie, w jakim miejscu kontinuum: od silnego do słabego poczucia koherencji, znajduje się jednostka. Osoby charakteryzujące się silnym poczuciem koherencji mają mocne przeświadczenie, że są w stanie poradzić sobie w różnorodnych, nawet trudnych czy nieprzewidywalnych, sytuacjach życiowych. Ponadto skuteczniej niż osoby o słabym poczuciu koherencji rozładowują wszelkiego rodzaju pojawiające się napięcia, nie dopuszczając by przerodziły się one w silny stres (Kirenko, Byra, 2011).

Z badań wynika, że poczucie koherencji jest kategorią łączącą się z niskim poziomem stresu oraz satysfakcją z życia, w tym też z pracy (Maszczak, 2005; Niškiewicz, 2016). Natomiast Bistra Tzenova (1997) dowiodła, że wysoki poziom koherencji ma ścisły związek z lepszym funkcjonowaniem nauczycieli w zawodzie. Z kolei Małgorzata Basińska, Anna Andruszkiewicz i Magdalena Grabowska (2011) stwierdziły, że wysoki poziom poczucia koherencji zapobiega wypaleniu zawodowemu pielęgniarek. Do identycznych wniosków doszła Nina Ogińska – Bulik (2003), która wykazała ujemny związek poczucia koherencji z doświadczaniem stresu w pracy policjantów. Otrzymane przez nią wyniki potwierdziły, że wyższemu poczuciu koherencji towarzyszyła mniejsza tendencja do postrzegania swojej pracy, jako źródła stresu. Poczucie koherencji okazało się w tym przypadku buforem chroniącym respondentów przed pogorszeniem stanu zdrowia oraz rozwojem wypalenia zawodowego. Koresponduje to w pełni z wynikami otrzymanymi przez Waldemara Świętochowskiego (2004) według którego możliwość wystąpienia wypalenia zawodowego, wśród nauczycielek szkół podstawowych, znacząco się obniża wraz ze wzrostem poczucia koherencji przejawianego przez badane.

Z analiz Tomasza Pasikowskiego (2001) wynika, że poczucie koherencji wywiera istotny wpływ na procesy radzenia sobie ze stresem, ponieważ wysoki jego poziom wiąże się z tendencją do oceny wszelkich trudności w kategoriach wyzwania oraz zwiększa prawdopodobieństwo wyboru skoncentrowanego na zadaniu/problemie. Również Janusz Kirenko i Stanisława Byra (2011) zwrócili uwagę na związek poczucia koherencji ze skuteczniejszym radzeniem sobie ze stresem i rozładowywaniem napięcia nerwowego. Badacze stwierdzili, że osoby o wysokim nasileniu tej postawy częściej doświadczają pozytywnych emocji oraz zdecydowanie łatwiej je ujawniają i wyrażają w kontaktach z innymi ludźmi (za: Zubrzycka – Maciąg, 2013). Natomiast Mieczysław Plopa (za: Terelak, 2008) dowiódł, że poczucie koherencji nie tylko

umożliwia bardziej efektywne radzenie sobie z trudnościami zawodowymi, ale także przyczynia się do nadawania większego sensu swojej pracy.

Deo Strúmpfer i de Gideon Bruin (2009) oraz Żaneta Rachwaniec – Szczecińska i Damian Grabowski (2017) wskazali na silną zależność pomiędzy poczuciem koherencji, a satysfakcją z pracy, czym jednocześnie dowiedli, że zarówno wysokie natężenie poczucia koherencji determinuje wyższą satysfakcję z pracy, jak i odwrotnie – większe zadowolenie z wykonywanej pracy wyzwala wyższe poczucie koherencji. Ponadto zdaniem powyższych autorów związek ten zdaje się być uniwersalny i dotyczyć również osób pracujących w niepewnych i trudnych warunkach. Lucyna Golińska (2003) zauważyła, że ścisły, dodatni związek zadowolenia z życia z poczuciem koherencji jest niezależny od wieku. Wyniki otrzymane przez autorkę są potwierdzeniem badań Agnieszki Frączek i Marcina Zwolińskiego (1999) oraz Harry’ego Rimma (1999), w których pierwsi z wymienionych badaczy ustalili, że wyższą satysfakcję z życia wykazywała młodzież z silnym poczuciem koherencji, zaś drugi autor niniejszy związek potwierdził badając osoby dorosłe. Damian Grabowski i Żaneta Rachwaniec – Szczecińska (2015) wykazali zaś w swoich badaniach, że poczucie sensu oraz poczucie zaradności są istotnymi predyktorami zadowolenia zawodowego.

Poczucie koherencji rozwija się w toku socjalizacji, a jej poziom determinowany jest stopniem spójności wydarzeń życiowych, równowagą przeciążeń i niedociążeń oraz udziałem jednostki w procesach decyzyjnych (Antonovsky, 1997; Koniarek i in., 1993; Werner, 2009). O spójności (logiczności, stałości) mówi się wtedy, kiedy sytuacje życiowe układają się w spójny, logiczny ciąg. Najczęściej łączą się one ze sobą na podstawie podobieństw w doświadczeniach. Tym samym poczucie koherencji kształtuje się „na podstawie doświadczeń życiowych” (Piorunek, 2016), które mają znaczenie w powstawaniu utrwalonej struktury przekonań (dotyczącej otoczenia człowieka oraz jego roli w świecie). Mechanizm ten jak zauważają Magdalena Piorunek i Żaneta Garbacik (2021) działa na zasadach sprzężenia zwrotnego. Oznacza to, że doświadczenia kreują adekwatne poczucie koherencji, zaś określony poziom poczucia koherencji determinuje konkretne emocje, postawy czy przekonania dotyczące sytuacji życiowych i świata, które z kolei przekładają się na kolejne doświadczenia. Im bardziej sytuacje są do siebie podobne, zawierają stosunkowo mało sprzeczności bądź trudnych do przewidzenia wydarzeń, tym bardziej przewidywalne jawi się całe życie (Antonovsky, 1997; Heszen, Sęk, 2007; Dolińska – Zygmunt, 2001).

Zrównoważenie przeciążeń i niedociążeń ma miejsce wtedy, gdy sytuacje, których doświadcza człowiek są dostosowane do jego predyspozycji i możliwości rozwojowych, dzięki czemu jest w stanie sobie z nimi poradzić. Za najbardziej optymalny poziom wymagań uważa się taki, który pomaga jednostce dostrzegać, jakie drzemią w niej możliwości, zdolności, jak również pozwala doświadczać jej samoskuteczności, zadowolenia z własnych osiągnięć oraz satysfakcji z życia (Heszen, Sęk, 2007; Dolińska – Zygmunt, 2001; Zubrzycka – Maciąg, 2013).

Współdziałanie w podejmowaniu decyzji jest równoznaczny z aktywnym udziałem przy rozwiązaniu problemów oraz wybieraniu konkretnych strategii zaradczych dla danej sytuacji życiowej. Irena Jelonkiewicz (1994) zauważa, że wzory doświadczeń nabywane podczas dokonywania rozmaitych wyborów czy podejmowania decyzji zmuszają człowieka do dużej aktywności, zaangażowania, korzystania z posiadanych kompetencji i zdolności, co z kolei stymuluje jego wszechstronny rozwój osobisty.

Odnosząc powyższe treści do tematyki satysfakcji z pracy, można zauważyć, że aby wykonywane zadania zawodowe dostarczały pracownikowi zadowolenia, musi on przede wszystkim znać zakres swoich obowiązków, cel podejmowanych działań oraz przewidywać ich możliwe rezultaty. Potrzebne jest również jego wewnętrzne przekonanie, że posiada odpowiednie „zasoby” by poradzić sobie z wszelkimi zajęciami służbowymi, a także, że jego praca ma sens i jest czymś ważnym nie tylko dla niego, ale też dla innych osób. Ponadto mierząc się z licznymi stresorami w środowisku pracy, nabiera przeświadczenia, że jest on w stanie poradzić sobie nawet z bardzo trudnymi i nieprzewidywalnymi sytuacjami zawodowymi. To rzutuje z kolei na jego pozytywną samoocenę, wysoki poziom poczucia koherencji oraz samoskuteczność. Zaś „wartościowanie pracy, przekonanie, że prowadzi ona do sukcesu i jest czynnością właściwą w sensie moralnym, łączy się z przekonaniem, że działania życiowe mają sens” oraz wiarą, że w życiu można sobie ze wszystkim poradzić (Piorunek, Garbacik, 2021).

Warto zaznaczyć, że spośród badań, których celem jest szukanie związków między satysfakcją z pracy a zasobami osobistymi jednostki (zob. Rimm, 1999; Frączek, Zwoliński, 1999; Golińska, 2003; Heszen, Sęk, 2007; Bajcar i in., 2011; Arslan, Acar, 2013; Jakimiuk 2017; Rachwaniec – Szczecińska, Grabowski, 2017), najwięcej weryfikacji empirycznych dotyczy właśnie korelacji satysfakcji zawodowej z poczuciem koherencji. Niemniej jednak, w stosunku do badań nad zadowoleniem zawodowym a wszelkiego rodzaju warunkami pracy czy jej treścią, analiz o tej

tematyce jest w dalszym ciągu bardzo niewiele (szczególnie prowadzonych na terenie placówek oświatowych i dydaktyczno-wychowawczych).

1. 4. Styl radzenia sobie ze stresem

Proces radzenia sobie ze stresem „obejmuje stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych wewnętrznych i zewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę, jako obciążające lub przekraczające jej zasoby (Heszen – Niejodek, 2000). Innymi słowy – to celowe działania podejmowane żeby opanować trudną, niepokojącą dla człowieka sytuację, przekraczającą jego możliwości zaradcze. Proces ten spełnia dwie funkcje: funkcję instrumentalną (zadaniową) – skoncentrowaną na problemie oraz zmianie sytuacji, a także funkcję samoregulacji emocji – polegającą na obniżaniu napięcia oraz łagodzeniu nieprzyjemnych stanów emocjonalny. W sytuacji stresowej obydwie funkcje mogą oddziaływać na siebie i wzajemnie się przenikać (Heszen – Niejodek, 2000). Ponadto proces radzenia sobie ze stresem obejmuje całość działań podejmowanych przez jednostkę w stresującej sytuacji. Zazwyczaj trwa on przez pewien czas i jeżeli stres nie ma charakteru chronicznego, proces ten powinien zakończyć się rozwiązaniem danej trudności.

W przebiegu procesu radzenia sobie ze stresem człowiek stosuje indywidualne, określone działania zmierzające do redukcji napięcia lub zmiany stresującej sytuacji, nazywane strategiami (Wrześniewski, 1996; Heszen – Niejodek, 2000). „Strategia” stanowi najmniejsze ogniwo procesu radzenia sobie ze stresem (Heszen – Niejodek, 2000). Definiowana jest jako: „poznawcze i behawioralne wysiłki, jakie jednostka podejmuje w konkretnej sytuacji stresowej” (Wrześniewski, 1996, s. 46). Wyróżnia się dwie główne grupy niniejszych strategii: zadaniowe oraz emocjonalne. Wśród strategii zadaniowych, czyli skoncentrowanych na problemie, zaliczamy:

- planowe rozwiązywanie problemów – związane z przygotowaniem planu działania, rozważeniem możliwości, sposobów poradzenia sobie z zaistniałą sytuacją
- aktywne radzenie sobie – podjęcie bezpośrednich działań w celu osłabienia efektów stresora lub całkowitego jego usunięcia;
- ograniczenie konkurencyjnych działań – zaniechanie innych działań i skupienie się na pokonaniu trudności;

- szukanie wsparcia – szukanie pomocy, informacji, prośenie o rady w celu rozwiązania problemu (Terelak, 2008; Heszen – Niejodek, 1991; Makowska, Poprawa, 2001; Zubrzycka – Maciąg, 2013).

Dodatkowo Charles L. Scheridan i Sally A. Radmacher (1998) do grupy strategii radzenia sobie ze stresem skoncentrowanych na problemie zaliczają trzy taktyki: monitorowanie stresu, strukturalizację i wykorzystywanie kompetencji społecznych. Pierwsza z taktyk polega na uświadamianiu sobie przez jednostkę, że doświadcza sytuacji stresowej, jak również tego, jaki bodziec wywołuje u niej zwiększanie napięcia. Kolejna z taktyk – strukturalizacja – obejmuje wyszukiwanie i zbieranie informacji o danym stresorze, a także rozeznanie w dostępnych zasobach i możliwościach ich wykorzystania. Trzecią taktykę stanowią kompetencje społeczne, a przede wszystkim asertywność, otwartość i umiejętność wchodzenia w bliskie relacje interpersonalne, umożliwiające. Taktyka ta umożliwia skuteczne radzenie sobie ze stresem dzięki negocjacji, komunikacji asertywnej, czy otrzymywaniu wsparcia społecznego.

Drugą grupę strategii radzenia sobie stanowią te działania, które są bezpośrednio zorientowane na emocje jednostki doświadczającej sytuacji stresowej. Zazwyczaj są one przejawiane wtedy, kiedy człowiek nabiera przeświadczenia, że nie jest w stanie zrobić nic, by wyeliminować skutecznie dany stresor bądź ograniczyć jego działanie. w związku z tym stara się załagodzić doświadczanie przykrych stanów emocjonalnych. Do strategii tych, zdaniem licznych autorów (m.in. Bishop, 2007; Terelak, 2008; Heszen – Niejodek, 1991; Makowska, Poprawa, 2001; Zubrzycka – Maciąg, 2013), należą: adaptacja do negatywnie ocenianej sytuacji (przypominanie sobie innych trudnych sytuacji, w których odniosło się sukces); pozytywna reinterpretacja (ponowna ocena problemu i próba postrzegania go w kategoriach wyzwania, bądź wyszukiwanie w nim jakichś pozytywów); dystansowanie się (wyparcie lub pomniejszanie znaczenia stresora); przyjmowanie odpowiedzialności (obwinianie się); akceptacja sytuacji (przyjęcie do wiadomości danej sytuacji i zgoda na nią); szukanie wsparcia społecznego (poszukiwanie zrozumienia, współczucia, wsparcia moralnego); koncentracja na negatywnych emocjach (przewartościowanie uczuć negatywnych); zwrot ku religii (modlitwa, pociecha duchowa).

Wydawać by się mogło, że radzenie sobie skoncentrowane na emocjach jest czymś szkodliwym dla jednostki, ponieważ polega niejako na zniekształcaniu rzeczywistości oraz oszukiwaniu samego siebie. Jednak Richard S. Lazarus (Lazarus,

DeLongis, 1983) twierdzi, że złudzenia korzystnie wpływają na stan zdrowia psychicznego. Jedynym warunkiem jest to, że nie może być ich zbyt dużo.

Z kolei Irena Heszen – Niejodek (2000) oraz Charles L. Sheridan i Sally A. Radmacher (1998) zaznaczają, że do najbardziej niekorzystnych dla jednostki strategii radzenia sobie ze stresem ukierunkowanych na emocjach należą te o charakterze „ucieczkowym”, polegające na psychicznym, jak również często fizycznym izolowaniu się od źródła stresu. Można do nich zaliczyć m.in.: unikanie sytuacji, w której obecny jest stresor; zaprzeczanie występowaniu danego stresora (ignorowanie sytuacji trudnej); odsunięcie problemu i czekanie na sprzyjające warunki do działania; ograniczenie aktywności w kierunku przezwyciężenia sytuacji trudnej lub całkowite poddanie się (Sheridan, Radmacher, 1998; Heszen – Niejodek, 2000; Bishop, 2007; Zubrzycka – Maciąg, 2013). Ucieczką od przykrych stanów psychicznych może być również sięganie i nadużywanie różnego rodzaju substancji psychoaktywnych, przejadanie się m.in. słodyczami (Matheny i in., 1986, za: Zubrzycka – Maciąg, 2013), nadmierna ucieczka w pracę (pracoholizm) czy ćwiczenia fizyczne (przetrenowanie organizmu). Natomiast do zdrowych strategii radzenia sobie o charakterze unikowym należy uprawianie hobby, sportu czy stosowanie technik relaksacyjnych (Sheridan, Radmacher, 1998).

Zdaniem Krzysztofa Wrześniewskiego (za: Heszen, 2013) rodzaj wybieranej strategii radzenia sobie ze stresem zależy w równym stopniu od oceny psychofizycznej (związanej z reakcją organizmu na stresor) ale też od uwarunkowań osobowościowych: poziomu samooceny, optymizmu, wielkości osiągnięć, wykształcenia, wieku, płci, stopnia lęklności.

Z kolei Aaron Antonovsky (1987) dodaje, że wybierając daną strategię radzenia sobie ze stresem, należy wziąć pod uwagę trzy następujące aspekty poznawcze: racjonalność – dotyczącą trafnej, obiektywnej oceny zaistniałej sytuacji; elastyczność – związaną z dysponowaniem różnymi strategiami radzenia sobie oraz braniem ich wszystkich pod uwagę przy wyborze najbardziej odpowiedniej; dalekowzroczność – związaną z przewidywaniem konsekwencji wynikających z zastosowania konkretnych strategii (Ratajczak, 1996; Sheridan, Radmacher, 1998). Podobną konkluzję wysuwa Irena Heszen – Niejodek (1994) stwierdzając, że najlepsze rezultaty przynosi elastyczne podejście w wyborze strategii radzenia sobie, zaś każde „usztynienie” prowadzi do nieprzystosowania w różnych aspektach życia. Wybór prawidłowej, najbardziej

adekwatnej do zaistniałej sytuacji strategii zaradczej, stanowi o efektywności procesu radzenia sobie ze stresem, czyli całkowitym przezwycięzeniu trudności.

W literaturze, repertuar strategii radzenia sobie z sytuacjami stresowymi, posiadany przez jednostkę, określany jest pojęciem „stylu” (Kosińska – Dec, Jelonekiewicz, 1993; Heszen – Niejodek, 1997). Według definicji Krzysztofa Wrześniewskiego (1996, s.46) styl radzenia sobie ze stresem to: „trwała osobowościowa dyspozycja jednostki do określonego zmagania się z sytuacjami stresowymi. Dyspozycja ta nie zależy od rodzaju sytuacji stresowej, bo jest atrybutem podmiotu”.

Tym samym „styl” i „strategie” radzenia sobie różnią się zasadniczo zakresem użyteczności i zastosowania. Zdaniem Władysława Łosiaka (2008) styl radzenia sobie ze stresem dotyczy długofalowych konsekwencji (np. w funkcjonowaniu psychofizycznym) zaistniałej sytuacji, stąd ujawnia się w dłuższej perspektywie czasowej. Zaś strategia odnosi się do zachowania w konkretnych okolicznościach i konsekwencji działania stresora w ściśle określonych ramach czasowych.

Najbardziej popularna koncepcja, w której radzenie sobie ze stresem ujmowane jest w kategorii stylu, została stworzona przez Normana S. Endlera i Jamesa D. A. Parkera (1990). Autorzy wyodrębniają w niej trzy podstawowe rodzaje dyspozycji jednostki:

- styl skoncentrowany na zadaniu – charakterystyczny dla osób, które w konfrontacji z sytuacją trudną, stresową koncentrują się na rozwiązaniu problemu, przez próbę zmiany tej sytuacji lub poznawcze przeformułowanie jej;
- styl skoncentrowany na emocjach – osoby koncentrują się na sobie oraz własnych przeżyciach emocjonalnych (tj. złości, strachu, poczucie winy, krzywdy, zniechęceniu). Wykazują również tendencję do fantazjowania i myślenia życzeniowego, co zmniejsza napięcie emocjonalne wywołane sytuacją stresową. Styl ten silnie koreluje z lękiem, depresją oraz wysokim poziomem neurotyzmu, a także często wiąże się ze wzrostem przygnębienia, niepokoju czy strachu (Wrześniewski, 2000);
- styl skoncentrowany na unikaniu – charakterystyczny dla osób, które w sytuacjach stresowych przejawiają tendencję do wystrzegania się jej przeżywania, doświadczania, a nawet myślenia o niej. Ludzie, by uniknąć stresu, mogą wówczas angażować się w czynności zastępcze lub rozpraszające (m.in. w sen, aktywność fizyczną, objadanie się, oglądanie telewizji, zażywanie

substancji psychoaktywnych), jak również poszukiwać kontaktów towarzyskich (Parker, Endler, 1992; Wrześniewski, 2000).

Warto dodać za Katarzyną Kosińską – Dec, Ireną Jelonkiewicz (1993) oraz Ireną Heszen – Niejodek (2000), że styl radzenia sobie ze stresem cechuje się elastycznością, rozumianą jako dysponowanie przez jednostkę szerokim repertuarem różnorodnych strategii i adekwatnym ich dopasowywaniem do konkretnych sytuacji. Tym samym elastyczność stylu warunkuje skuteczne radzenie sobie z zaistniałą trudnością.

Dotychczasowe badania dotyczące odczuwanego stresu czy sposobów radzenia sobie z nim nie dostarczyły jednoznacznych wniosków, co do tego, które strategie można uznać za najskuteczniejsze bądź dominujące. Niektórzy badacze, jak Żaneta Stelter (2004) dowodzą, że radzenie sobie skoncentrowane na zadaniu najskuteczniej obniża poziom stresu, zaś strategie unikowe dodatkowo go potęgują. Natomiast Ewa Pisula (1998) wskazuje, że ucieczka w fantazję i myślenie życzeniowe pozwalają skutecznie zredukować napięcie psychofizyczne. Dorota Włodarczyk (1998) zauważa, że im sytuacja jest bardziej nieprzewidywalna dla jednostki, tym bardziej skuteczny okazuje się styl nastawiony na regulację emocji, a nawet na unikanie. Claude M. Bristol (za: Koprowicz, 2017) pisze zaś wprost, że nie ma ani dobrych, ani złych strategii radzenia sobie ze stresem. Niektóre uważane za niekorzystne czy niepożądane przez część osób, mogą okazać się niezwykle konstruktywne u innych. Ponadto ich efektywność, skuteczność może być odmiennie oceniana przez jednostkę na danym etapie jej życia.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele badań dotyczących radzenia sobie ze stresem prowadzonych wśród przedstawicieli najróżniejszych profesji, w tym głównie wśród osób wykonujących zawody pomocowe. W świetle wyników badań, odnoszących się do preferowanych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych przez nauczycieli, Maria Kocór (2010) wykazała, że około 25% respondentów stosuje strategie unikowe (uprawianie sportu, czytanie książek, słuchanie muzyki, zajęcia kulinarne, angażowanie się w działalność charytatywną). Ta sama autorka (Kocór, 2012) w badaniach prowadzonych w latach późniejszych, również nad nauczycielami, dowiodła, że część z nich w celu rozładowania i obniżenia napięcia psychicznego sięga po substancje psychoaktywne i zachowania agresywne. Podobnie T. Zubrzycka – Maciąg oraz D. Wosik – Kawala (2010) wskazały, że styl skoncentrowany na unikaniu, głównie przejawiający się angażowaniem w kontakty towarzyskie, był charakterystyczny dla zdecydowanej większości nauczycieli (70%). Z kolei późniejsze

badania T. Zubrzyckiej – Maciąg (2013) uwidocznily zależność pomiędzy poziomem stresu badanych nauczycielek a preferencją danego stylu radzenia sobie, według której wraz ze wzrostem poziomu stresu, badane nauczycielki częściej koncentrowały się na własnych przeżyciach emocjonalnych niż na samym problemie bądź jego unikaniu.

Zarówno analizy Heleny Sęk (2000) oraz Stanisławy Tucholskiej (2009) ujawniły współzależność pomiędzy stosowaniem strategii pasywnych, skoncentrowanych na unikaniu a wypaleniem zawodowym nauczycieli. Natomiast aktywne działania nauczycieli ukierunkowane na przezwyciężenie danego problemu były domeną osób niewypalonych zawodowo i wykazujących zadowolenie z wykonywanej działalności dydaktyczno – wychowawczej (Tucholska, 1999; Lisowska, 2017; Jakimiuk, 2022).

Dotychczasowy dorobek naukowy w obszarze strategii radzenia sobie, koncentruje się na szukaniu związków pomiędzy preferowanymi przez jednostkę ich rodzajami, wykorzystywanymi w przezwyciężaniu sytuacji stresowej a konsekwencjami (psychicznymi, fizycznymi, społecznymi) ich stosowania. Z tym, że cała uwaga skupia się na potęgowaniu lub obniżaniu stresu, negatywnych stanów emocjonalnych (m.in. strachu, złości, frustracji, przygnębienia, niskiej samooceny, poczucia winy, rozczarowania, uczucia samotności), czy zaburzeń psychicznych (zaburzeń nerwicowych, depresji, osobowości lękliwej, unikającej). Weryfikacji empirycznych dotyczących związków między stylem radzenia sobie ze stresem a kategoriami pozytywnymi, takimi jak poczucie szczęścia, zadowolenie z życia, pozytywna samoocena, optymizm, samoskuteczność itd. jest bardzo niewiele.

Jako nieliczne, Małgorzata Basińska i Aleksandra Łuczak (2014), prowadząc badania wśród opiekunów osób z chorobą Alzheimera, dowiodły, że styl skoncentrowany na emocjach jest negatywnie związany z satysfakcją z życia respondentów. W przypadku pozostałych stylów (skoncentrowanych na zadaniu i unikaniu) autorki nie wykryły istotnego statystycznie związku z niniejszym rodzajem zadowolenia. Z kolei Emilia Zwoźniak i Ewa Kupcewicz (2014) wykazały, że istnieje istotnie statystyczna zależność pomiędzy poziomem satysfakcji z życia a działaniami o charakterze ucieczkowym, jak również skoncentrowanymi na łagodzeniu napięcia emocjonalnego przez „zwrot ku religii”. Gdy respondenci wykazywali niski poziom zadowolenia z życia, wówczas wzrastała częstość wybierania przez nich strategii ucieczkowych lub zwracania się ich ku religii. Tym samym, rozpatrując satysfakcję z pracy, jako istotną część składową zadowolenia z życia (m.in. Skrzypek, 2001; Zwoźniak, Kupcewicz, 2014; Miąsek i in., 2015), mimo braku wyników badań

dotyczących jej związków z preferowanymi przez pracowników stylami radzenia sobie ze stresem, można przypuszczać, że takowe istnieją. Ponadto biorąc pod uwagę, że styl radzenia sobie ze stresem zorientowany na zadaniu dodatnio koreluje z pozytywną samooceną (Terelak, 2008), wysokim poziomem koherencji (Kosińska – Dec, Jelonkiewicz, 1997; Pasikowski, 2001; Zubrzycka – Maciąg, 2013) oraz asertywnością (Furnham, Rawles, 1994; Poprawa, 2001), można przypuszczać, że uwidoczni się również pozytywny związek pomiędzy stylem zadaniowym a poziomem zadowolenia zawodowego. Niemniej potrzebne jest wypełnienie braków w powyższych ustaleniach i prowadzenie badań mających na celu poszukiwanie związków pomiędzy preferowanymi stylami radzenia sobie ze stresem a satysfakcją z pracy.

1. 5. Poczucie własnej skuteczności

Poczucie własnej skuteczności (poczucie samoskuteczności) jest „wiarą człowieka w jego zdolności kontrolowania wydarzeń, które go dotyczą oraz wiarą w jego możliwości motywowania samego siebie, mobilizowania jego potencjału poznawczego oraz odpowiednich zachowań potrzebnych do skutecznego wypełniania zadań” (Bańka, 2005, s. 12 – 13). Łączy się ono z przekonaniem o możliwości skutecznego działania w nowych, nieprzewidywalnych, niejednoznacznych sytuacjach i niesprzyjających okolicznościach (Oleś, 2003; Strelau, Doliński, 2008).

Poczucie samoskuteczności poprzez uruchamianie różnych procesów: poznawczego, motywacyjnego, afektywnego i selekcyjnego, kieruje myśleniem, nadaje koloryt uczuciom, wpływa na motywację i zmianę zachowania. W efekcie determinuje podejmowanie określonych działań oraz to ile wysiłku włożymy w ich realizację (Clark i in., 1999; Pervin, John, 2002). Decyduje również o wytrwałości w dążeniu do celu, skutecznym radzeniu sobie z przeszkodami oraz porażkami, a także poziomie stresu, który odbierany jest przez jednostkę za niezagrażający (Bandura, 2001; Oleś, 2003). Co z kolei przekłada się na redukcję napięć psychicznych, obniżanie podatności na depresję czy zaburzenia lękowe (Bandura, 1991; Bańka, 2005).

Samoskuteczność jest przekonaniem, które nie ma wymiaru oceniającego samą jednostkę, a jedynie odnosi się do jej specyficznej zdolności wykonania danej aktywności czy zadania. Tym samym znacznie różni się od pewności siebie czy samooceny (Łukasik, 2013).

Daniel Goleman (1999) zaznacza, że poczucie własnej skuteczności jest nie tyle realną oceną własnych umiejętności, które się posiada, co przekonaniem na temat tego, co można z nimi zrobić. Zdaniem badacza niezwykle ważne jest aby wierzyć we własne możliwości i zdolności, a nie jedynie je posiadać, by móc w pełni z nich korzystać.

Albert Bandura (1997) wskazuje na cztery główne źródła mające znaczenie w budowaniu samoskuteczności: osobiste osiągnięcia; doświadczenia zastępcze; perswazje słowne i pobudzanie emocjonalne. Najważniejszą rolę w procesie formowania się samoskuteczności pełnią wcześniejsze doświadczenia jednostki, związane z osiągniętymi przez nią celami. Działania zakończone sukcesem przyczyniają się do podnoszenia własnej skuteczności. Z kolei te postrzegane, jako niepowodzenia lub porażki mogą zmniejszać wiarę we własne możliwości, obniżając poziom poczucia skuteczności. Doświadczenia zastępcze dotyczą obserwowania przez jednostkę działania oraz zachowania innych ludzi, którzy mierzą się z podobnymi do niej wyzwaniami lub problemami. Perswazję słowną stanowią werbalne komunikaty kierowane przez różne osoby do jednostki, których celem jest uświadomienie jej, że posiada odpowiednie zdolności do poradzenia sobie z danym problemem. Jeżeli mają one charakter bezpodstawnych zachęt, nie spowodują jej mobilizacji do działania. Jeśli jednak jednostka żywiła nadzieję, że jest w stanie przezwyciężyć daną trudność, tego typu informacje zwrotne zachęcą ją do podjęcia wysiłku i działania. Natomiast pobudzenie emocjonalne, rozpatrywane również, jako stan fizjologiczny organizmu, ma znaczenie w podejmowaniu działań. Chociażby odczuwanie zmęczenia, złego samopoczucia, niedyspozycji zdrowotnej nie sprzyja efektywności, wzmożonej aktywności, czy osiągnięciu dalekosiężnych celów (Clark, Wegener, 2009; Kulawska, 2017).

Przekonanie o własnej skuteczności rozgranicza się zazwyczaj na ogólne (general) oraz specyficzne (specific). Pierwsze z nich stanowi zgeneralizowane przeświadczenie jednostki dotyczące jej własnych możliwości i predyspozycji skutecznego działania w nowych, nieprzewidywalnych, jak również stresujących sytuacjach. Drugie zaś odnosi się do jej poczucia sprawczości związanego z określonym zadaniem lub daną aktywnością (Bandura, 1997; Gromulska i in., 2009).

Wymienione rodzaje własnej skuteczności są ściśle ze sobą powiązane. Proces rozpoczęcia i kontynuowania określonego działania wynika z ogólnej samoskuteczności jednostki, natomiast oczekiwania względem obranej aktywności wiążą się z samoskutecznością specyficzną (Gromulska i in., 2009). Przy czym większą wartość

przypisuje się zgeneralizowanej własnej skuteczności. Uzasadniając to tym, że jeśli jednostka wątpi w swoje poczucie sprawstwa zazwyczaj nie podejmuje działania, nawet gdy oczekuje jego korzystnego wyniku (zob. Świechowski, 2018).

Uogólniona samoskuteczność jest definiowana, jako dyspozycja osobowościowa, wyznaczająca zachowanie ludzi (Łuszczynska, 2004). Ze względu na poziom samoskuteczności warunkującej odmienne działania różnych osób można wyróżnić:

a) osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności:

- spostrzegające siebie, jako jednostki kontrolujące wszelkie sytuacje;
- ustanawiające ambitne cele i dążące do ich zrealizowania;
- zaangażowane w wykonywanie zadania;
- poświęcające na podejmowane działania wiele czasu i wysiłku, by właściwie je przeprowadzić oraz doprowadzić do końca;
- odbierające trudne zadania, jako inspirujące wyzwania, które warto podjąć, a nie sytuację, której trzeba się lękać, czy jej unikać;
- u których porażka nie doprowadza do obniżenia poczucia sprawczości, ponieważ z reguły przypisywana jest brakom w zakresie wiedzy i umiejętności lub niewystarczającemu wysiłkowi, co da się zmienić;

b) osoby o niskim poczuciu własnej skuteczności:

- charakteryzujące się bezradnością w nowych dla siebie sytuacjach;
- wykazujące się wycofaniem, brakiem zaangażowania;
- skupiające swoją uwagę na licznych przeszkodach utrudniających realizację zamierzonego celu;
- posiadające niskie aspiracje osobiste i zawodowe;
- niechętnie identyfikujące się z celami, które mają do osiągnięcia;
- które w sytuacji pojawiających się problemów, zamiast mobilizować się do ich przezwyciężenia, szukają usprawiedliwienia w przeszkodach wewnętrznych lub własnej niekompetencji;
- szybko rezygnujące z wykonywania zadania spostrzeganego przez nich jako trudne;
- ciężko znoszące porażkę, która silnie obniża ich wiarę we własne możliwości oraz pozytywną samoocenę;
- szybko ulegające stresowi i popadające w depresję (Bandura, 1998; Prervin, John, 2002; Łuszczynska, 2004; Bańka, 2005; Schwarzer, Halum, 2008; Łukasik, 2013; Świechowski, 2018).

W dotychczasowych badaniach (zob. Pajares, 1996; Bandura, 1997) wskazano, że samoskuteczność człowieka wpływa na konkretne obszary jego postępowania, w tym m.in. na motywację do nauki, lepsze samopoczucie, wytrwałość przy wykonywaniu zadań (przede wszystkim wtedy, gdy pojawiają się trudności), elastyczność działania, wyższe osiągnięcia, czy dokonywane wybory. W tym również ma odzwierciedlenie w kontekście wyborów zawodowych człowieka, wpływając na przebieg i efekty procesu jego orientacji zawodowej (Kozłowski, 2014).

Ponadto poczucie własnej skuteczności jest ujmowane, jako facylitator, który pozwala na rozwijanie aktywnych strategii radzenia sobie ze stresem (Betoret, Artiga, 2010) i przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu oraz depersonalizacji (Bandura, 1991; Friedman, 2004; Bańka, 2010; Aloe, 2014; Wang, 2014).

Dodatkowo wiele badań międzynarodowych wykazało, że samostateczność koreluje dodatnio z efektywnością, satysfakcją z pracy oraz z decyzją o pozostaniu w zawodzie (Baka, 2012a; Bańka, 2010; Aloe, 2014; Wang, 2014; Shoji i in., 2015; Collie i in., 2012; Klassen i in., 2013).

W kontekście pracy nauczycieli samoskuteczność ujmowana jest, jako wielowymiarowy konstrukt, obejmujący indywidualne przekonanie o własnej kompetencji i zdolności do planowania, organizowania oraz prowadzenia aktywności dydaktyczno-wychowawczej, zmierzającej do osiągania celów edukacyjnych (Skaalvik, Skaalvik, 2007).

Poczucie własnej skuteczności w pracy nauczycieli działa na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Nauczyciele przejawiający wysoki poziom poczucia samoskuteczności są bardziej zaangażowani w proces nauczania i wychowania uczniów, przez co ich działania stają się bardziej efektywne. Z drugiej strony sukcesy uczniów przyczyniają się do podnoszenia poziomu kompetencji zawodowej nauczycieli oraz ich przekonania o własnej skuteczności działania (Kulawska, 2019).

Wysoki poziom samoskuteczności nauczycieli przejawia się w ich jakości nauczania, wzmacnianiu motywacji i zaangażowania uczniów do nauki oraz podejmowania wysiłków mających na celu pokonywanie różnorodnych trudności. Silne poczucie sprawstwa „belfrów”, przekłada się na ich indywidualne i podmiotowe podejście do uczniów, jak również gotowość rozwijania samokontroli i wewnątrzsterowności swoich wychowanków (Chomczyńska – Rubacha, Rubacha, 2008).

Co więcej, dyspozycja ta pozostaje w pozytywnym związku ze skutecznym zarządzaniem klasą oraz utrzymywaniem w niej dyscypliny, a także z umiejętnością nauczycieli do pobudzania sprawczości, aktywności oraz twórczości swoich podopiecznych (Chacon, 2005; Narkun, 2019).

Ponadto, w świetle weryfikacji empirycznych ustalono, że uczniowie mający kontakt z nauczycielami charakteryzującymi się wysokim poczuciem własnej skuteczności są bardziej pozytywnie nastawieni do szkoły oraz posiadają wyższe osiągnięcia edukacyjne (Miskel i in., 1983; Caprara i in., 2006).

Samoskuteczny nauczyciel pomaga źle zmotywowanym i słabszy uczniom, wkładając w tą pracę dużo własnego wysiłku, poprzez cierpliwe tłumaczenie im materiału, przydzielanie dłuższego czasu na wykonanie prac oraz stawianie przed nim coraz bardziej złożonych zadań, którym mają szansę podołać (Myers, 2003; Łukasik, 2013). Oprócz tego nauczyciele posiadający wysokie przekonanie o własnej skuteczności łatwiej dostrzegają zdolności i zmiany rozwojowe u swoich wychowanków, w przeciwieństwie do nauczycieli o niskim poziomie samoskuteczności, którzy skupiają swoją uwagę na pojedynczych cechach dzieci i młodzieży. Wobec tego nie zauważają często, że niektórzy z podopiecznych, przejawiający trudności w określonych dziedzinach i partiach materiału, podczas omawiania innych zagadnień mogą być nawet „lepsi” od kolegów i koleżanek w klasie z najwyższymi wynikami w nauce (Ross, Bruce, 2007; Łukasik, 2013).

Zauważono również, że nauczyciele wykazujący wysoką samoskuteczność częściej, niż ci o niskim jej poziomie, wprowadzają nowoczesne metody i techniki nauczania (Dilekli, Tezci, 2016).

Co ważne liczne weryfikacje empiryczne prowadzone na gruncie placówek oświatowych potwierdziły, że podobnie jak wśród przedstawicieli innych zawodów, tak również w przypadku nauczycieli wyższemu natężeniu samoskuteczności towarzyszy wyższy poziom zaangażowania, efektywności, oraz satysfakcji z pracy, przy jednoczesnym niższym nasileniu wypalenia zawodowego oraz słabszej tendencji do porzucenia swojej profesji (Avanzi i in., 2012; Collie i in., 2012; Klassen i in., 2013).

Stwierdzono również znaczącą korelację pomiędzy przekonaniem o własnej skuteczności nauczycieli, a zespołową skutecznością. Tym samym, dyrektorzy mając na uwadze budowanie poczucia sprawstwa i większego zaangażowania wśród członków grona pedagogicznego, powinni zadbać o polepszenie zespołowej efektywności poprzez tworzenie pozytywnego klimatu pracy w szkole, stwarzanie okazji do współpracy

między nauczycielami oraz włączanie ich do podejmowania decyzji dotyczących organizacji pracy szkoły (Brinson, Steiner, 2007).

2. Zasoby osobiste o charakterze zmiennych socjodemograficznych

Układ zmiennych socjodemograficznych może pozytywnie wpłynąć na odczuwanie przez jednostkę satysfakcji z wykonywanej pracy, ale również może czynić ją szczególnie podatną na stres zawodowy, wypalenie i inne obciążenia. Dotychczas w literaturze przedmiotu, badacze empirycznie zweryfikowali następujące czynniki mające znaczenie w kształtowaniu się satysfakcji zawodowej: wiek, płeć, rasę, zdolności poznawcze/wykształcenie, staż pracy, formę zatrudnienia, miejsce zamieszkania, rodzinę, warunki socjalno-ekonomiczne, w tym wysokość wynagrodzenia (m.in. Thierry, Sauret, 1994; Clark, Oswald, Warr, 1996; Polańska, 1999; Schulz, Schulz, 2002; Gros, 2003; Karaś, 2003; Satyanarayana, Narender, 2008; Skowron, Gąsior, 2017; Sak – Skowron, Skowron, 2017). Ponadto w przypadku grupy zawodowej, jaką są nauczyciele w badaniach skupiano się również na szukaniu związków satysfakcji z pracy ze stopniem awansu zawodowego oraz typem szkoły w jakiej uczą (Jakimiuk, 2017, 2022).

Wśród wymienionych wyżej zmiennych socjodemograficznych jedną z najliczniej i najlepiej zbadanych jest zależność między wiekiem a zadowoleniem zawodowym. Bardzo często zauważa się linowy wzrost satysfakcji z pracy wraz z upływem lat pracowników (DeSantis, Durst, 1996; Brief, 1998; Sokoy, 2000; Argyle, 1999; Rogozińska – Pawełczyk, 2012). Zazwyczaj osoby starsze osiągają wyższe zadowolenie z pracy niż młodsze. Dodatkowo pracownicy z większym stażem zawodowym są bardziej usatysfakcjonowani z wykonywanej profesji niżeli osoby dopiero rozpoczynające swoją karierę zawodową (Thierry, Sauret 1994; Korczyński, 2016). Może to wynikać z tego, że młodzi ludzie, podejmujący pierwszą pracę często borykają się z poczuciem braku samorealizacji, doświadczają trudności z przystosowaniem się do nowego środowiska pracy i odgórnych wymagań, a także doskwiera im brak ciekawych, wymagających zadań, dzięki którym mogliby się sprawdzić i pokazać od jak najlepszej strony. Tym samym mogą oni gorzej oceniać własną pracę od starszych, bardziej doświadczonych współpracowników, cieszących się większym uznaniem i zaufaniem przełożonych. Zależność między satysfakcją zawodową a wiekiem może również przebiegać parabolicznie, U-kształtnie (Blanchflower, Oswald; 2000; Wosińska, 2004;

Lipińska – Grobelny, 2016). Andrew Clark, Andrew Oswald i Peter Warr (1996) zauważyli, że początkowo wysoki stopień zadowolenia zawodowego, charakterystyczny dla osób w wieku około 20 lat, gwałtownie spada do najniższego poziomu około trzydziestego roku życia, by stopniowo zwiększać się i osiągnąć maksymalną wartość w wieku średnim. Do podobnych wniosków doszła L. Golińska (2008), ukazując, że pracownicy mający poniżej 34 lat byli bardziej zadowoleni ze swojej pracy niż osoby od nich starsze. Przy czym satysfakcja zawodowa ponownie mocno wzrastała wśród pracowników należących do najstarszej grupy wiekowej, liczących 50 lat i więcej. Również Anna Rogozińska – Pawełczyk (2012) dowiodła, że zależność pomiędzy stażem a zadowoleniem z wykonywanej pracy może zachodzić parabolicznie. Według jej doniesień, najbardziej usatysfakcjonowane swoją pracą były osoby o najdłuższym stażu pracy (≥ 16 lat), jak również te o najkrótszym stażu w zawodzie (do 5 lat). Natomiast najwięcej pracowników, deklarujących niską lub bardzo niską satysfakcję zawodową było zatrudnionych od 6 do 15 lat.

W przypadku badań prowadzonych wśród samych nauczycieli również stwierdzono, że zadowolenie bądź niezadowolenie z pracy jest zależne od ich stażu pracy, a tym samym od wieku badanych. Różnica polega na tym, że najczęściej zależność ta ma charakter liniowy ujemny. Obniżanie się poziomu satysfakcji zawodowej wraz z upływem lat pracy nauczycieli tłumaczona jest zwiększającym się z roku na rok poczuciem przeciążenia, wzrostem poziomu wyczerpania psychicznego, fizycznego i emocjonalnego, wzrastającym stopniem depersonalizacji oraz wypalenia zawodowego (Sekulowicz, 2002; Kretschmann, 2004; Tucholska, 2009; Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska, 2011; Korczyński, 2016). Co ciekawe, w i Ogólnopolskim Badaniu Satysfakcji z Pracy (2011) wykazano, że badani z większym stażem pracy charakteryzowali się mniejszym zadowoleniem z zatrudnienia. Zdaniem Moniki Sak – Skowron oraz Łukasza Skowron (2017) osoby młodsze, podejmujące nową pracę rekrutują tam, gdzie widzą najwięcej korzyści czy możliwości rozwoju. Stąd na samym początku mogą oceniać swoją pracę, jako szczególnie atrakcyjną i ciekawą na tle innych, odrzuconych przez nich profesji czy form zatrudnienia. z upływem czasu, poznając lepiej środowisko i warunki swojej pracy, także nabierając przekonania, jakie faktycznie daje ona im możliwości na realizację własnych oczekiwań czy aspiracji, bądź gdy nie czynią w niej znacznych postępów, mogą odczuwać stagnację, rozczarowanie, zniechęcenie do jej wykonywania,

a tym samym doświadczając zdecydowanie mniejszej satysfakcji zawodowej. Jednak tego typu wnioski zdają się być jednostkowe.

Zaraz po wieku oraz stażu zatrudnienia najczęściej rozpatrywaną zmienną w badaniach naukowych dotyczących satysfakcji z pracy jest płeć. Dotychczas otrzymywane wyniki nie są jednoznaczne, tym samym nie można mówić o znaczącej przewadze kobiet nad mężczyznami ani odwrotnie w kontekście doświadczanego przez nich zadowolenia zawodowego. Co prawda niektórzy autorzy wykazują, że kobiety odznaczają się wyższą satysfakcją z pracy niż mężczyźni (Clark, Oswald, Warr, 1996; Clark, 1997; Opkara, 2002; Czechowska – Bieluga, 2010; Rogozińska – Pawełczyk, 2012; Hersch, Xiao, 2016). Z kolei inni piszą o odwrotnej zależności (Goh, Koh, Low, 1991; Stedham, Yamamura, 2002; Hulin, Judge, 2003; Jaros, Zalewska, 2008; Zalewska, 2009; Miąsek i in., 2015). Mimo wszystko większość badań dowodzi, że nie ma istotnie statystycznych różnic pomiędzy kobietami a mężczyznami w zakresie doświadczanego zadowolenia z pracy (zob. Lykken, Tellegen, 1996; Spector, 1997; Derbis, 2008; Kumari, Ibrahim, 2015). Co nie zmienia faktu, że w literaturze bardzo często podkreśla się, że ogólna satysfakcja zawodowa u kobiet jest powiązana z innymi czynnikami niż u mężczyzn (Spector, 1997; Zalewska, 2009; Lisowska, 2017). Dominika Walczak (2016), Anna Zalewska (2009), Joanna Czarnota – Bojarska i Monika Łada (2004) ukazują, że kobiety ten rodzaj zadowolenia łączą przede wszystkim z czynnikami higieny – płacą, relacjami ze współpracownikami, przełożonymi oraz możliwością godzenia obowiązków zawodowych z opieką nad dziećmi czy prowadzeniem domu. z kolei mężczyźni traktują pracę jako wartość samą w sobie. Czynniki, które stymulują u nich satysfakcję zawodową są przede wszystkim treści pracy, możliwość rozwoju, odnoszenia sukcesów oraz doświadczania szacunku i uznania. Podobnie w badaniach prowadzonych przez Agnieszka Lipińską – Grobelny (2016) kobiety deklarowały większe zadowolenie wynikające z warunków pracy oraz relacji interpersonalnych w miejscu zatrudnienia, przy jednoczesnym mniejszym zadowoleniu z otrzymywanego wynagrodzenia niż ich koledzy.

W przypadku nauczycieli wiek czy staż zdecydowanie wyraźniej różnicuje ich postawy wobec pracy niż płeć (Korczyński, 2016). Z reguły występuje delikatna przewaga w odczuwaniu ogólnego zadowolenia zawodowego przez nauczycielki. Zdaniem badaczy kobiety mają zwykle mniejsze oczekiwania w stosunku do różnych aspektów wykonywanej profesji niż mężczyźni i częściej deklarują, że ich marzeniem było nauczanie w szkole (zob. Prokopczuk, 2012). Natomiast Anna Rogozińska –

Pawełczyk (2012) wykazała, że nauczycielki jak i nauczyciele odczuwają zadowolenie zawodowe na podobnym poziomie, jedynie różnią ich „drogi” prowadzące do jego osiągnięcia. Otóż zdaniem autorki kobieca satysfakcja z pracy silnie wiąże się z utrzymywaniem prawidłowych, zadowalających więzi w gronie pedagogicznym. Mniej ważna jest dla nich w tym przypadku poprawa warunków pracy. Zaś męska satysfakcja wynika zarówno z zapewnienia odpowiednich warunków pracy, jak również podtrzymywania pozytywnych stosunków ze współpracownikami. Do ciekawych wniosków doszła również Elżbieta Lisowska (2017), która na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdziła, że stopień zadowolenia zawodowego wśród badanych nauczycieli (mężczyzn) i nauczycielek jest determinowany istotnie przez różne czynniki, w zależności od posiadanego przez nich stażu zatrudnienia. Chociażby u kobiet o satysfakcji z pracy w okresie adaptacji zawodowej (do pięciu lat) decyduje przede wszystkim wysoka orientacja na estetykę, brak depersonalizacji, zadowolenie z treści wykonywanych zadań oraz niska orientacja na dochód. W okresie tzw. stabilizacji zawodowej (od 6 do 20 lat) najistotniejsze stają się dla nich zadowolenie z wynagrodzenia, poczucie społecznej użyteczności, a także wysoka orientacja na dobre stosunki z przełożonym. W okresie eksperckim (od 21 lat i wyżej) decydujące znaczenie w osiągnięciu zadowolenia zawodowego dla kobiet ma pewność miejsca zatrudnienia, brak oczekiwań na uznanie społeczne i ponownie - zadowolenie z treści wykonywanej pracy. u mężczyzn-nauczycieli, bez względu na staż zatrudnienia, szczególnie znaczące w doświadczaniu ogólnej satysfakcji z pracy okazały się treści powierzanych zadań, a w okresie eksperckim dodatkowo pewność miejsca pracy oraz niska orientacja na awans i dochód.

Wielu badaczy (zob. Schulz, Schulz 2002; Gros 2003; Warr 2008) kluczową rolę w budowaniu zadowolenia zawodowego najliczniejszej grupie pracowników, bez względu na ich płeć, kraj pochodzenia czy kulturę, przypisuje satysfakcjonującemu wynagrodzeniu. Chociażby wyniki badań, na które powołują się Paweł Miąsek, Alicja Żak – Łykus, Katarzyna Skałacka i Marcin Nawrat (2015) ukazują, że poziom satysfakcji z pracy rośnie wraz ze wzrostem zadowolenia z wynagrodzenia, przekładającego się również na zadowolenie ze swojego statusu materialnego. Koresponduje to w pełni ze stanowiskiem Michaela Armstronga (2005), który względnie wysokie zarobki oraz sprawiedliwy system płac traktuje, jako jedno z głównych determinantów satysfakcji zawodowej. Z kolei Adam Sarapata i Kazimierz Doktor (1963) wśród najistotniejszych czynników kształtujących ów zadowolenie

wymienili nie tyle wysoką, co sprawiedliwą i słuszną płacę, wystarczającą na przyzwoite utrzymanie. Natomiast Witold Kieżun (1997) zwraca uwagę na to, że praca daje człowiekowi zadowolenie tylko wtedy, gdy umożliwia mu zaspokajanie jego potrzeb materialnych i moralnych. Do interesujących wniosków doszedł David Card (2012), który wraz ze swoim zespołem naukowym wykazał, że otrzymywanie wynagrodzenia poniżej mediany zdecydowanie obniża poziom zadowolenia zawodowego pracowników, zaś zarobki dużo wyższe od mediany nie mają znaczenia w kształtowaniu ich satysfakcji z pracy. Innymi słowy, pracownik po osiągnięciu danego poziomu wynagrodzenia, nie odczuwa wyższego zadowolenia, a pracodawca powinien zastosować inny rodzaj motywacji niż podnoszenie wysokości jego pensji. w przypadku grupy zawodowej, jaką są nauczyciele, niedostateczne, zbyt niskie gratyfikacje finansowe (Tucholska, 1999) również nie pozostają bez znaczenia w kontekście odczuwanej przez nich satysfakcji z pracy. Zależność ta jest stosunkowo słaba, co sugeruje, że kwestie finansowe, niewątpliwie ważne, nie są jedynym ani najistotniejszym źródłem zadowolenia zawodowego nauczycieli. Również badania Magdalena Smak i Dominika Walczak (2015) potwierdziły powyższą zależność. Przy czym autorki zwróciły uwagę na to, że wysokość pensji nauczycieli określana jest centralnie. Oznacza to, że bez względu na miejsce zamieszkania czy zatrudnienia otrzymują oni podobne wynagrodzenie zasadnicze. Tym samym sytuacja nauczycieli z małych miejscowości, w których ich pensja jest stabilna i relatywnie wysoka jest inna niż w przypadku tych, którzy mieszkają w dużych miastach. Nic dziwnego, że to właśnie większość nauczycieli szkół wiejskich postrzega swoje wynagrodzenie jako satysfakcjonujące, gdzie nauczyciele dużych aglomeracji uskarżają się na deprivację materialną. Wyniki niniejszych badań nie tylko obrazują, że wynagrodzenie może determinować satysfakcję z pracy, ale też miejsce zamieszkania bądź zatrudnienia może decydować o postrzeganiu danych czynników, jako znaczących/nieznaczących lub korzystnych/niekorzystnych w kształtowaniu zadowolenia zawodowego. Elżbieta Egierska (2013) na podstawie badań porównawczych dowiodła, że dla nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich czynniki odpowiedzialne za budowanie pozytywnych relacji społecznych w szkole (w tym przede wszystkim z dyrektorem i rodzicami uczniów) mają większe znaczenie w osiągnięciu ogólnego zadowolenia zawodowego niż u nauczycieli szkół miejskich. Osoby zatrudnione w placówkach usytuowanych na terenach wiejskich odznaczały się wyższym poczuciem satysfakcji z pracy niż nauczyciele zatrudnieni w większych miejscowościach. Autorka otrzymane wyniki

zinterpretowała w ten sposób, że kameralność szkół wiejskich ułatwia nawiązywanie serdecznych kontaktów interpersonalnych oraz tworzenie pozytywnej atmosfery pracy. Ponadto niewielkie środowisko, w którym zazwyczaj wszyscy się znają, usprawnia dostrzeganie pojawiających się konfliktów bądź zagrożeń, dzięki czemu zostają one szybciej rozwiązane. z kolei mała liczba uczniów w szkole sprzyja wzmocnieniu ich podmiotowości i jest niewątpliwie sytuacją korzystną dla procesu dydaktyczno-wychowawczego. Tym samym można przypuszczać, że specyfika szkół wiejskich wpływa korzystnie na doświadczanie satysfakcji z pracy zatrudnionych w nich osób. Tego stanowiska nie podziela Dominika Walczak (2016). Autorka, powołując się na wypowiedzi badanych, stwierdza, że w małych społecznościach nauczyciel jest zdecydowanie osobą publiczną. Jest nie tylko rozpoznawany - znany przez większość mieszkańców z imienia i nazwiska, z pochodzenia, ale także bardziej wystawiony na ich krytykę niż w dużych miastach. Może być postrzegany jako osoba o wysokiej pozycji społecznej („członek lokalnej elity”), ciesząca się licznymi przywilejami. z drugiej zaś strony warunki jego pracy i sytuacja materialna mogą być obiektem zawiści, zazdrości, nieprzychylnych komentarzy, zwłaszcza tam, gdzie występuje duże bezrobocie oraz notowany jest niski dochód na mieszkańca. Wówczas odczuwanie satysfakcji zawodowej przez nauczycieli zamieszkałych bądź zatrudnionych w małych miejscowościach może być znacznie utrudnione.

Dotychczasowe publikacje nad zadowoleniem z pracy dowiodły także jej związków ze zdolnościami poznawczymi oraz ze stopniem wykształcenia. Według Roberta Karasia (2003) nieadekwatny poziom inteligencji pracownika wobec zlecanych mu zadań zawodowych negatywnie wpływa na odczuwany przez niego poziom satysfakcji z pracy. Otóż osoby charakteryzujące się wyższym poziomem inteligencji od wymaganego na pełnionym przez nich stanowisku, wykonujący zadania zbyt mało absorbujące i łatwe, mogą odczuwać znudzenie oraz niezadowolenie z wykonywanej pracy. Również pracownicy cechujący się niewystarczającym poziomem zdolności poznawczych, mający przez to problemy z realizacją powierzonych obowiązków mogą doświadczać braku satysfakcji zawodowej. Inni badacze (m.in. Clark, 1997; Sokoy, 2000; Nguyen, Taylor, Bradley, 2003) podają, że związek zadowolenia z pracy ze stopniem wykształcenia jest odwrotnie proporcjonalny, ponieważ pracownicy o wyższym poziomie edukacji posiadają bardziej wygórowane i trudniejsze do spełnienia oczekiwania wobec swojej pracy. Natomiast Reyhan Bilgic (1998), czy Jack Howard i Dwight Frink (1996), udowodnili dodatni związek pomiędzy

poziomem wykształcenia a satysfakcją zawodową. Na podstawie otrzymanych wyników doszli oni do wniosku, że pracownicy lepiej wykształceni z reguły efektywniej i bardziej starannie wykonują powierzane im zadania, mają większe szanse na odniesienie sukcesu zawodowego, zdobycie uznania współpracowników, przełożonych, co z kolei stanowi konsekwencję ich pozytywnych ocen oraz odczuć w stosunku do swojej pracy.

Na przełomie ostatnich dwudziestu lat można zauważyć wzrost liczby badań, których celem jest wyszukiwanie związków pomiędzy wymaganiami zawodowymi i rodzinnymi, a satysfakcją z życia, małżeństwa oraz z pracy (Baka, 2012b). Dawniej analizy dotyczące obszarów rodziny i pracy były prowadzone niezależnie. Jednak na wskutek przemian polityczno-ekonomicznych, czy procesów industrializacji i globalizacji na świecie te dwa środowiska zaczęły coraz mocniej się wzajemnie przenikać, a weryfikacje empiryczne dowiodły, że funkcjonowanie jednostki w domu z reguły przekłada się na jej funkcjonowanie w pracy i odwrotnie. Wielu badaczy twierdzi, że wypełnianie większej ilości ról społecznych wiąże się z doświadczaniem wyższego poziomu zadowolenia z życia, a także poszczególnych jego aspektów (w tym zadowolenia z pracy) niż realizowanie się tylko w jednej roli (Fredrickson, 2001; Greenglass, Burke, Moore, 2003; Demerouti, Bakker, Bulters, 2004). Dzieje się tak, ponieważ funkcjonowanie w różnorodnych rolach umożliwia nabywanie większej ilości kompetencji oraz przyczynia się do wzrostu takich zasobów osobistych jak: poczucie własnej skuteczności, wysokiej samooceny, asertywności, umiejętności radzenia sobie ze stresem czy pracy zespołowej. Niemniej jednak dobrze udokumentowany empirycznie jest również pogląd, według którego wielość wymagań związanych z rolami rodzinnymi i zawodowymi prowadzi do licznych konfliktów, skutkujących gorszym zdrowiem psychicznym i fizycznym, silnym uczuciem napięcia, beznadziejności, bezsilności, obniżonymi osiągnięciami w pracy, wypaleniem zawodowym, niższym zadowoleniem z życia (Bacharach, Bamberger, Conley, 1991; Frone 2000; Mikkelsen, Burke 2004; Witt, Carlson, 2006). Liczne badania dowodzą także, że konflikt praca – rodzina determinuje niską satysfakcję z pracy (Kossek, Ozeki, 1998; Allen i in., 2000; Baka, 2012b). Tym samym można byłoby domniemywać, że osoby samotne lub bezdzietne są w mniejszym stopniu narażone na występowanie konfliktu praca – rodzina, w związku z czym powinny charakteryzować się wyższą satysfakcją z pracy niż osoby w związkach małżeńskich lub mające dzieci. Do odwrotnych wniosków doszła Aurelia Polańska (1999) stwierdzając, że istnieje

pozytywna zależność pomiędzy satysfakcją z życia rodzinnego a satysfakcją z pracy. Z kolei Łukasz Baka (2012b) empirycznie potwierdził, że satysfakcja z małżeństwa silnie koreluje z satysfakcją z pracy. Zaś obciążenia rodzinne wynikające z liczby posiadanych dzieci ujemnie koreluje z satysfakcją z małżeństwa, przy czym nie mają większego znaczenia w odczuwaniu zadowolenia zawodowego. Tożsame stanowisko zaprezentowała Barbara Cichy – Jasiocha (2019), która na podstawie analiz statystycznych stwierdziła, że nie ma istotnie statystycznego związku pomiędzy posiadaniem dzieci a ogólnym zadowoleniem z życia, ani z żadnym jego szczegółowym aspektem (m.in. satysfakcją z pracy). Jak widać między badaczami nie ma zgodności, co do tego w jaki sposób wielość ról społecznych, przebywanie w związku małżeńskim, posiadanie dzieci, liczba potomstwa łączy się z satysfakcją zawodową.

Zdaniem Łukasza Skowrona i Marcina Gąsiora (2017) do czynników związanych bezpośrednio z pracownikiem, oddziałujących na doświadczanie przez niego satysfakcji z pracy należy forma zatrudnienia. Osoby zatrudnione na etatach deklaruje niższy stopień zadowolenia zawodowego niż osoby samozatrudnione, cieszące się większą niezależnością, autonomią czy elastycznością pracy.

Ponadto do listy zweryfikowanych empirycznie czynników socjogeograficznych, determinujących satysfakcję z pracy, Duane P. Schulz i Sydney E. Schulz (2002) dodają rasę. Według wyników badań osoby rasy białej zazwyczaj bardziej pozytywnie oceniają swoją pracę zawodową niżeli pracownicy innych ras. Tym drugim często powierza się zadania wymagające niewielkich umiejętności bądź kwalifikacji, nie dając im możliwości rozwoju, a także oferując niewielkie wynagrodzenie. Wszystko to przekłada się na brak zadowolenia zawodowego.

Dotychczasowe studia teoretyczne i badania empiryczne nad satysfakcją z pracy (m.in. Zalewska, 2001; 2003b, 2009; Judge, Klinger, 2008; Wudarzewski, 2013; Mendoza, Maldonado, 2014; Haffer, 2015, Jakimiuk, 2017), oprócz prezentowanych przez licznych autorów jej teorii czy modeli, ukazują również związki niniejszej dyspozycji z szeregiem czynników socjodemograficznych. Ciężko jednak o ich generalizację bądź tworzenie hierarchii, które z nich są bardziej znaczące w doświadczaniu zadowolenia zawodowego (Bańka, 2002; Paliga, 2021). Związane jest to z występowaniem szczegółowej oraz globalnej satysfakcji z pracy (Zalewska, 2003b, 2009; Judge, Klinger, 2008; Wudarzewski, 2013; Mendoza, Maldonado, 2014; Haffer, 2015; Miąsek, Żak – Łykus, Skalaćka, Nawrat, 2015; Paliga, 2021). Osoby zatrudnione

w tej samej firmie, wykonujące podobne zadania, mogą być zadowolone bądź niezadowolone w różnym stopniu z innych jej elementów, a także różne czynniki, w tym też socjodemograficzne, mogą mieć dla nich większe lub mniejsze znaczenie w konstytuowaniu ich ogólnej satysfakcji z pracy. Wobec powyższego, analiza dotycząca kwestii zadowolenia zawodowego powinna być przeprowadzana skrupulatnie, dokładnie, w oparciu o podejście interakcyjne, uwzględniające możliwe największą liczbę czynników sytuacyjnych i podmiotowych. Tym samym w badaniach własnych poszukiwane będą korelaty satysfakcji z pracy wśród takich zmiennych socjodemograficznych, jak: płeć, wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego, rodzaj nauczanego przedmiotu, miejsce pracy, miejsce zamieszkania, stan cywilny, liczba dzieci i status materialny.

Na przestrzeni ostatnich lat widać wyraźny wzrost zainteresowania badaczy różnych dziedzin zagadnieniem satysfakcji z pracy. Podyktowane jest to głównie tym, że analizy dotyczące zadowolenia zawodowego umożliwiają wgląd w subiektywną ocenę jednostki dotyczącą jej pracy czy organizacji, w której jest zatrudniona. Ponadto niski poziom lub brak tego rodzaju satysfakcji niesie ze sobą szereg negatywnych konsekwencji zarówno dla pracownika niezadowolonego ze swojej pracy (np. pogorszenie stanu zdrowia przez silny stres, frustrację, wyczerpanie psychofizyczne, wypalenie zawodowe), ale także dla całej organizacji (np. wysoką fluktuację, absencję, zachowania kontrproduktywne, obniżenie wydajności, efektywności firmy, gorsze wyniki pracy na poziomie zespołowym, strajki pracownicze). Pisali o tym m.in. T. A. Judge i J. E. Bono (2001); C. Dormann, D. Zapf, (2001); A. Springer (2011); A. Lubrańska (2013); B. Heritage, C. Pollock, L. Roberts, (2015); T. Myjak (2018). Nic dziwnego, że naukowcy różnych dziedzin coraz chętniej poszukują przyczyn satysfakcji zawodowej, upatrując ich głównie w środowisku pracy oraz zasobach osobistych pracowników (Bańka, 2002; Winkler, 2009; Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska, 2011; Wudarszewski, 2013; Jasiński, Derbis, 2019). Nie mniej jednak, w dalszym ciągu doniesień naukowych na ten temat jest stosunkowo niewiele (Potocka, Waszkowska, 2013). By wypełnić tę lukę, w niniejszej rozprawie doktorskiej podjęto badania mające na celu określenie związków między satysfakcją

z pracy a zasobami osobistymi o charakterze dyspozycji osobowościowych (asertywnością, pozytywną samooceną, poczuciem koherencji, poczuciem własnej skuteczności i preferowanym stylem radzenia sobie ze stresem) oraz czynnikami socjodemograficznymi (płeć, wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego, rodzaj nauczanego przedmiotu, miejsce pracy, miejsce zamieszkania, stan cywilny, liczba dzieci i status materialny). Wybór grupy badanej również nie był bezzasadny. Respondentów stanowić będą nauczyciele szkół podstawowych, ponieważ w literaturze brakuje badań dotyczących zjawisk pozytywnych, które oprócz stresorów, bodźców potencjalnie zagrażających, są doświadczane wśród osób zatrudnionych w szkołach i placówkach oświatowo – wychowawczych.

ROZDZIAŁ IV

Metodologiczne założenia badań własnych

Niniejszy rozdział poświęcony jest zagadnieniom metodologicznym. Zawiera on kolejno: uzasadnienie potrzeby podjęcia tematu, cel badań, problemy badawcze i hipotezy robocze, opis metody, narzędzi badawczych, organizacji badań oraz charakterystykę osób badanych.

1. Teoretyczne podstawy badań

Coraz częściej badacze różnych dyscyplin naukowych (głównie socjologii, pedagogiki, psychologii, badacze z zakresu zarządzania) podkreślają donisłe znaczenie satysfakcji zawodowej, ukazując wymierne korzyści, jakie niesie ze sobą jej doświadczanie przez jednostkę, zarówno dla niej samej, jej najbliższego otoczenia, jak również dla organizacji i pracodawców ją zatrudniających (zob. Pyżalski, Merecz, 2010; Sak – Skowron, Skowron, 2017; Jakubiec, Barcik, 2018).

Pomimo tego, że w literaturze można odnaleźć dużą liczbę badań koncentrujących się na tym zagadnieniu, w dalszym ciągu problematyka ta jest aktualna i warta empirycznego zgłębiania. Ponadto subiektywizm i uwarunkowania satysfakcji z pracy wręcz implikują konieczność ciągłego badania tego zjawiska, z uwzględnieniem nowych czynników, które potencjalnie mogłyby mieć związek z doświadczaniem zadowolenia zawodowego. W kontekście powyższego, podjęto badania nad poszukiwaniem psychospołecznych korelatów satysfakcji z pracy. Objęto nimi nauczycieli szkół podstawowych, ponieważ dotychczas byli oni niezwykle rzadko uwzględniani w pracach badawczych dotyczących omawianej tematyki.

Za teoretyczną podstawę badań, których wyniki przedstawiono w niniejszej rozprawie, przyjęto Transakcyjny Model Jakości Życia – TMJZ autorstwa Anny Zalewskiej (2003, 2004). W wybranym modelu zadowolenie z pracy rozpatrywane jest, jako elementem jakości życia, która stanowi system postaw jednostki, wyrażający jej stosunek do życia (postrzeganego całościowo) oraz jego różnych sfer, m.in. rodziny, czy pracy. W Modelu Jakości Życia (TMJZ) podkreślona jest odrębność ocen poznawczych i emocjonalnych. Oceny poznawcze odzwierciedlają to, co jednostka

myśli na temat swojej pracy, jak ją ocenia i jaki ma wobec niej stosunek. Oceny te bazują przede wszystkim na sądach poznawczo – wartościujących. Natomiast oceny emocjonalne odnoszą się do jej samopoczucia, nastroju, stanów afektywnych oraz emocjonalnego dobrostanu wynikającego z możliwości pełnienia danej działalności lub funkcji zawodowej (Zalewska, 2009).

W świetle założeń powyższego modelu, satysfakcja z pracy to „ocena poznawcza określająca, w jakim stopniu człowiek postrzega wykonywaną pracę, jako korzystną bądź niekorzystną” (Zalewska, Jaros 2003, s. 63), której doświadczanie zależy od warunków pracy oraz wszelkiego rodzaju zasobów osobistych, jakimi dysponuje człowiek, a także ich wzajemnych relacji (Spector, 1997; Brief, 1998; Schulz, Schulz, 2002; Zalewska, 2001, 2003a; Gros, 2003). Wobec powyższego, w toku badań własnych poszukiwano związków zmiennej zależnej – satysfakcji z pracy z zasobami osobistymi o charakterze dyspozycji osobowościowych, takich jak: asertywność, samoocena, poczucie koherencji, styl radzenia sobie ze stresem, poczucie własnej skuteczności, jak również zmiennych socjodemograficznych, do których zaliczono: płeć, wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego, rodzaj nauczanego przedmiotu, miejsce pracy, miejsce zamieszkania, stan cywilny, liczbę dzieci i status materialny.

Doboru zmiennych socjodemograficznych dokonano na podstawie dotychczasowych weryfikacji empirycznych, potwierdzających lub kwestionujących występowanie korelacji między nimi a satysfakcją z pracy, zadowoleniem z życia lub jakością z życia (zob. Polońska, 1999; Tucholska, 1999, 2009; Allen i in., 2000; Zalewska, 2001; 2003b, 2009; Kretschmann, 2004; Schulz, Schulz, 2002; Gros, 2003; Judge, Klinger, 2008; Bajcar i in., 2011; Baka, 2012b; Rogozińska – Pawełczyk, 2012; Egierska, 2013; Wudarszewski, 2013; Korczyński, 2016; Haffer, 2015; Walczak, 2016; Lipińska – Grobelny, 2016; Lisowka, 2017; Jakimiuk, 2017; Skowron, Gąsior, 2017; Sak – Skowron, Skowron, 2017; Cichy – Jasiocha, 2019). Z kolei spośród dyspozycji osobowościowych wybrano te stanowiące indywidualne, relatywnie stałe behawioralno – kompetencyjne właściwości jednostki wiążące się z wiarą we własne możliwości oraz w swoją skuteczność. To dzięki nim człowiek pragnie się rozwijać, potrafi radzić sobie z różnymi trudnościami, przeciwnościami losu, jest aktywny, umie upominać się o swoje prawa, wykazuje zaangażowanie i inicjatywę w ważnych dla siebie sprawach (zob. Zubrzycka – Maciąg, 2011, 2013). Tym samym ma większą szansę na odniesienie sukcesu zawodowego, jak również na odczuwanie satysfakcji życiowej i zawodowej. Ponadto przy wyborze wyżej wymienionych zasobów osobistych (asertywności,

samooceny, poczucia samoskuteczności, poczucia koherencji, stylu radzenia sobie ze stresem) kierowano się m.in. użytecznością praktyczną podjętych badań. Skoncentrowano się na tych, które w przypadku potwierdzenia ich pozytywnego wpływu na podnoszenie poziomu satysfakcji, mogłyby być rozwijane w toku szkoleń dla nauczycieli. Dodatkowo wybrane dyspozycje osobowościowe wiążą się ze sobą, dzięki czemu rozwijanie jednej z nich może skutkować modyfikacją innej. Otóż na związek asertywności z samooceną wskazują m.in. Ryszard Poprawa (2001), Helena Sęk (1988), Elżbieta Stojanowska (1992). Również badania prowadzone przez Mirosława Koftę (2001), Helenę Grzegołoską – Klarkowską (2001), Tomasza Pasikowskiego (2001), Jana F. Terelaka (2008), George'a D. Bishopa (2007), Jana Supińskiego, Krzysztofa Kałużnego (2016) ukazują pozytywne związki samooceny, poczucia własnej skuteczności i asertywności ze stylem skoncentrowanym na zadaniu. Albert Bandura (1997) natomiast dowiódł, że poczucie własnej skuteczności koreluje pozytywnie z samooceną, zaś Augustyn Bańka (2016) pisał o związku asertywności z poczuciem samoskuteczności. Warto również zaznaczyć, że: samoocena, styl radzenia sobie ze stresem, poczucie własnej skuteczności, poczucie koherencji i asertywność to dodatkowo dyspozycje, które mają ogromne znaczenie dla efektywności i jakości wszelkich działań zawodowych podejmowanych przez nauczycieli a ich wysoki poziom jest potrzebny do należytego wypełniania przez nich roli zawodowej.

Dobór zasobów oparto także na dotychczasowych wynikach badań empirycznych oraz teoretycznych ustaleniach, które wskazywały na rolę powyższych dyspozycji w osiąganiu satysfakcji z pracy. Na związek poczucia własnej skuteczności z satysfakcją z pracy wskazywały m.in. Agata Wojcieszek, Anna Nawalana, Anna Majda (2017). Dodatkowo badania prowadzone przez Ninę Ogińską – Bulik i Martynę Kaflik – Pieróg (2003) pokazały, że wysoki poziom poczucia samoskuteczności pozytywnie koreluje z zadowoleniem zawodowym. Jeżeli chodzi o asertywność, Ryszard Poprawa (2001) wskazał, że dyspozycja ta jest jednym z kluczowych zasobów radzenia sobie ze stresem, który z kolei negatywnie wpływa na osiąganie satysfakcji zawodowej. Agata Wołowska (2013) pisała natomiast, że satysfakcja z pracy tworzy pozytywny związek z samooceną. Wysoka samoocena umożliwia efektywną ewaluację własnych możliwości zaradczych, wpływa na podejmowanie aktywnych strategii w walce ze stresem, a tym samym chroni przed doświadczaniem wysokiego stresu zawodowego, uniemożliwiającego odczuwanie satysfakcji z wykonywanej pracy (Kofta, 2001; Grzegołoska – Klarkowska, 2001,

Zubrzycka – Maciąg, 2013, Taylor, 1894, Ogińska – Bulik, 2003). Ważnym zasobem osobistym mającym wpływ na zapobieganie sytuacjom stresowym, bądź radzenie sobie z nimi jest styl radzenia sobie ze stresem, który charakteryzowany jest, jako względnie trwała, osobowościowa dyspozycja (Zubrzycka – Maciąg, 2012, 2013; Wrześniewski, 1996; Poprawa 2001). Wyniki badań Heleny Sęk i Tomasza Pasikowskiego (1996) oraz Stanisławy Tucholskiej (2009) dowiodły, że istnieje dodatni związek pomiędzy stylem unikającym oraz skoncentrowanym na emocjach a stresem. Natomiast między stylem skoncentrowanym na zadaniu a wypaleniem zawodowym występuje korelacja negatywna.

Dotychczasowe wyniki działań naukowych, skupiających się na poszukiwaniu związków satysfakcji z pracy z takimi zasobami osobistymi jak: asertywność, samoocena, style radzenia sobie ze stresem, poczucie samoskuteczności i poczucie koherencji, stanowią problem otwarty, wymagający prowadzenia dalszych weryfikacji.

W podjętych badaniach można przypuszczać, że wybrane dyspozycje osobowościowe oraz zmienne socjodemograficzne (zmienne niezależne) mogą mieć związek z doświadczaniem satysfakcji z pracy badanych nauczycieli (zmienna zależna).

2. Cel badań, problemy i hipotezy robocze

Celem podjętych badań było ustalenie korelatów satysfakcji z pracy nauczycieli szkół podstawowych, w zakresie zasobów osobistych o charakterze dyspozycji osobowościowych: asertywności, samooceny, poczucia koherencji, stylów radzenia sobie ze stresem i poczucia samoskuteczności oraz w wymiarze zmiennych socjodemograficznych: płci, wieku, stażu pracy, stopnia awansu zawodowego, rodzaju nauczanego przedmiotu, miejsca pracy, miejsca zamieszkania, stanu cywilnego, liczby dzieci i statusu materialnego.

Główny problem badawczy pracy zawiera się zatem w pytaniu: Czy, a jeśli tak to w jaki sposób, wybrane zasoby osobiste o charakterze dyspozycji osobowościowych oraz zmiennych socjodemograficznych tworzą związki z satysfakcją z pracy badanych nauczycieli?

Rozwiązanie tak sformułowanego głównego problemu badawczego wymaga udzielenia odpowiedzi na następujące **pytania szczegółowe**:

1. Jaki jest poziom satysfakcji z pracy badanych nauczycieli?
2. Czy, a jeżeli tak, to jakie związki tworzą dyspozycje osobowościowe badanych nauczycieli: asertywność, samoocena, poczucie koherencji, style radzenia sobie ze stresem oraz poczucie samoskuteczności z ich satysfakcją z pracy?
3. Jakie typy satysfakcji z pracy można wyodrębnić w grupie badanych nauczycieli?
4. Czy, a jeżeli tak, to w jaki sposób wybrane dyspozycje osobowościowe (asertywność, samoocena, poczucie koherencji, style radzenia sobie ze stresem oraz poczucie samoskuteczności) różnicują wyniki badanych nauczycieli z wyodrębnionych typów satysfakcji z pracy?
5. Czy, a jeżeli tak, to w jaki sposób zmienne socjodemograficzne: płeć, wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego, rodzaj nauczanego przedmiotu, miejsce pracy, miejsce zamieszkania, stan cywilny, liczba dzieci i status materialny różnicują badanych nauczycieli z wyodrębnionych typów satysfakcji z pracy?

Zgodnie z przyjętymi w metodologii badań zasadami, nie stawiano hipotez roboczych do pytań mających charakter diagnostyczny (Zaczyński, 1995; Pilch, 1998; Łobocki, 1999). Hipotezę sformułowano do pytania 2 (zob. Hajduk, 1993) dotyczącego badania związków pomiędzy zmiennymi.

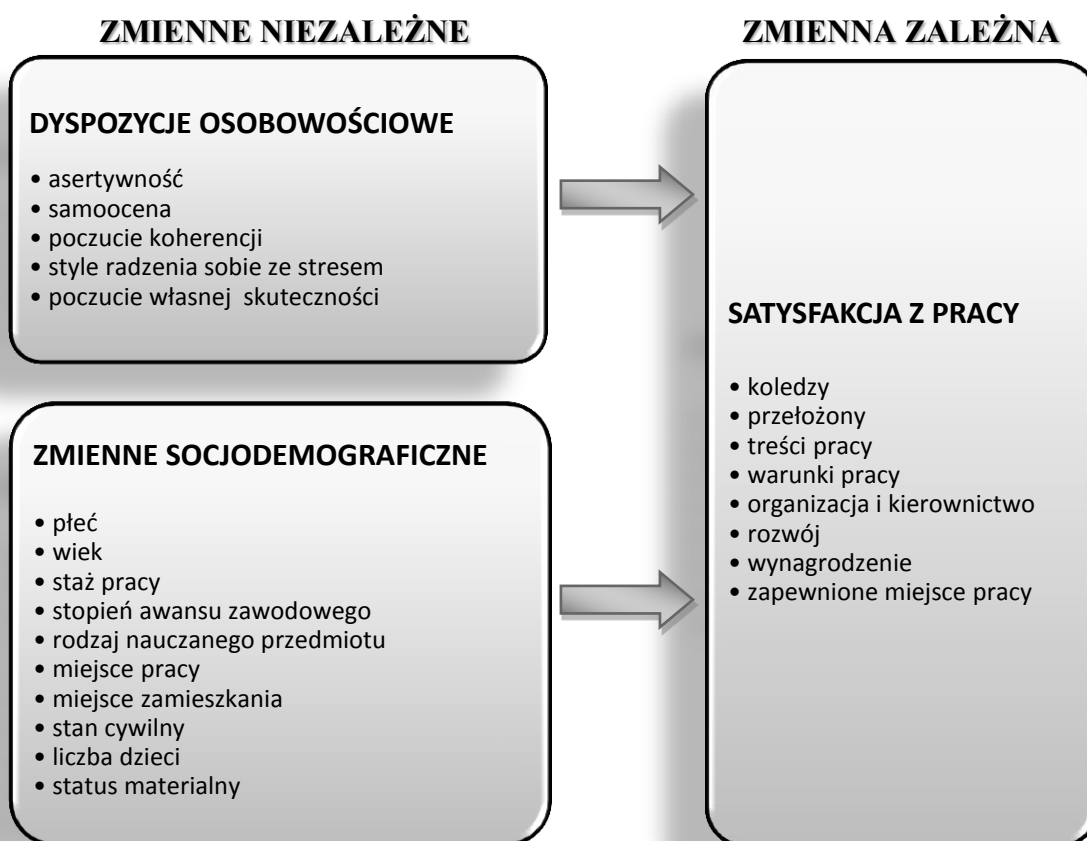
Przyjęto następującą hipotezę roboczą:

Zasoby osobiste o charakterze dyspozycji osobowościowych: asertywność, samoocena, poczucie koherencji, poczucie samoskuteczności, styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu oraz styl ukierunkowany na emocje, tworzą pozytywny związek z satysfakcją badanych nauczycieli. Natomiast styl radzenia sobie ze stresem przez nauczycieli skoncentrowany na unikaniu, tworzy związki ujemne z ich satysfakcją zawodową.

Przyjęte założenie oparto na wynikach dotychczasowych badań empirycznych, w świetle których samoocena (zob. Zaborowski, 1975; Niebrzydowski, 1976; Pilecka, 1995; Judge, Bono, 2001), poczucie samoskuteczności (zob. Caprara i in., 2006; Skaalvik, Skaalvik, 2010; Aloe, Amo, Shanahan, 2014) oraz poczucie koherencji (Golińska, 2003; Strümpfer, Bruin, 2009; Rachwaniec – Szczecińska, Grabowski, 2017) badanych nauczycieli, dodatnio koreluje z satysfakcją z pracy. Ponadto udowodniono,

że zadowolenie z życia tworzy pozytywny związek z asertywnością (zob. Sęk, 1988; Kasprzak, Rajang, 2010), natomiast ujemnie wiąże się z tendencją do wybierania stylu radzenia sobie w sytuacjach trudnych skoncentrowanego na unikaniu (Zwoźniak, Kupcewicz, 2014). Na tej podstawie, rozpatrując satysfakcję z pracy, jako istotną część składową zadowolenia z życia (m.in. Skrzypek, 2001; Zwoźniak, Kupcewicz, 2014; Miąsek i in., 2015), można przypuszczać, że badani nauczyciele cechujący się wysokim poziomem asertywności oraz stylem radzenia sobie ze stresem ukierunkowanym na pokonanie trudności lub skoncentrowanym na przeżywanych emocjach będą bardziej usatysfakcjonowani z pracy niż ich koledzy o niskiej asertywności i preferujący w sytuacjach stresowych styl skoncentrowany na unikaniu.

W kolejnym kroku procedury badawczej określono zmienne niezależne oraz zmienną zależną wraz z ich wskaźnikami.



Rys.1 Model analizowanych zależności między zmiennymi

Źródło: opracowanie własne

Zmienną zależną w niniejszych badaniach stanowi satysfakcja z pracy oraz osiem jej składników (koledzy, przełożony, treści pracy, warunki pracy, organizacja i kierownictwo, rozwój, wynagrodzenie, zapewnione miejsce pracy), wyodrębnionych na podstawie Arkusza Opisu Pracy (AOP) w polskiej adaptacji Anny Zalewskiej.

W grupie zmiennych niezależnych o charakterze dyspozycji osobowościowych znalazły się:

- asertywność (GLOBAL) z siedmioma jej komponentami – obrona swoich praw (OSP), przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych (POP), wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN), wyrażanie prośb (WP), wyrażanie opinii (WO), wyrażanie uczuć (WU), szanowanie cudzych granic (SCG);
- poczucie koherencji (KOHSUM) oraz trzy jego składniki – poczucie zrozumiałości (PZR), poczucie sensowności (PS), poczucie zaradności (PZ);
- poczucie własnej skuteczności (UWS),
- samoocena (SO);
- style radzenia sobie ze stresem – styl skoncentrowany na zadaniu (ZAD), styl skoncentrowany na emocjach (EMOC) i styl skoncentrowany na unikaniu (UNIK).

Zmienne niezależne socjodemograficzne obejmowały płeć, wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego, rodzaj nauczanego przedmiotu, miejsce pracy, miejsce zamieszkania, stan cywilny, liczba dzieci i status materialny.

3. Metody i narzędzia badawcze

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego (Łobocki, 1999) oraz techniką ankietową. Do pomiaru zmiennej zależnej wykorzystano Arkusz Opisu Pracy (AOP) autorstwa Oswalda Neuberger'a i Mechthilda Allerbeck'a, w polskiej adaptacji Anny Zalewskiej. Natomiast do pomiaru zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych posłużyło pięć następujących narzędzi badawczych:

1. Kwestionariusz Asertywności dla Nauczycieli i Wychowawców (KAN) T. Zubrzyckiej – Maciąg i J. Kirenki;
2. Kwestionariusz Samooceny Rosenberga;
3. Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) N. S. Endlera i J. D. A. Parkera;

4. Skala Uogólnionej własnej skuteczności (GSES) R. Schwarzer, M. Jerusalem w adaptacji Z. Juczyńskiego;
5. Kwestionariusz Orientacji Życiowej (SOC – 29 A. Antonovsky’ego).

Informacje na temat danych socjodemograficznych badanych nauczycieli uzyskano za pomocą ankiety własnej konstrukcji.

Arkusze Opisu Pracy (AOP) O. Neuberger’a i M. Allerbeck’a (w polskiej adaptacji A. Zalewskiej)

Arkusze Opisu Pracy służą do pomiaru poznawczego aspektu zadowolenia z pracy – satysfakcji zawodowej. Za pomocą kwestionariusza AOP można badać wszystkie rodzaje grup zawodowych. Niniejsze narzędzie umożliwia odrębny pomiar ogólnej satysfakcji z pracy, ogólnego zadowolenia z życia, jak również satysfakcji z poszczególnych składników pracy, do których należą: koledzy, przełożony, treści pracy, warunki pracy, organizacja i kierownictwo, rozwój, wynagrodzenie. Ponadto w narzędziu dodatkowo występuje ósmy składnik „zapewnione miejsce pracy”. Itemy dotyczące tych składników tworzą odrębne części – skale całej techniki. W przypadku pytań dotyczących satysfakcji ogólnej, ogólnego zadowolenia z życia oraz każdego ze składników, odpowiedzi na nie udziela się za pomocą 7-stopniowej skali symboli „twarzy” (od buzi „w podkówkę” – niezadowolony do buzi „uśmiechniętej” – bardzo zadowolony). Dodatkowo ankietowani za pomocą czterostopniowej skali odpowiedzi: tak, raczej tak, raczej nie, nie, oceniają czy podane przymiotniki trafnie określają dany składnik/sferę w ich aktualnej pracy. Im bardziej pozytywny jest opis bądź ocena danego składnika tym większym zadowoleniem wykazują się z niego osoby badane (Zalewska, 2001, 2005, 2009).

Kwestionariusz Asertywności Nauczycieli i Wychowawców (KAN)

T. Zubrzyckiej – Maciąg i J. Kirenki

„Kwestionariusz asertywności nauczycieli i wychowawców”, będący wersją eksperymentalną, składa się z 72 twierdzeń opisujących zachowania nauczyciela w różnych sytuacjach zawodowych. Do każdego twierdzenia dołączono pięciostopniową skalę ocen, za pomocą której respondent określa stopień zgodności własnych odczuć, zachowań, bądź przekonań z treścią danego twierdzenia. Skala,

za pomocą oznaczeń cyfrowych, które są przypisane poszczególnym kategoriom treściowym odpowiedzi, wyraża liczbowo ich następujące warianty:

- 1 – w pełni nieprawdziwe
- 2 – raczej nieprawdziwe
- 3 – częściowo nieprawdziwe, częściowo prawdziwe
- 4 – raczej prawdziwe
- 5 – w pełni prawdziwe

Można zaobserwować, że ów kwestionariusz złożony jest z czterech obszarów, składających się z 18 twierdzeń, dotyczących przejawiania asertywności w kontakcie z różnymi podmiotami. Tak też kolejno obszar pierwszy odnosi się do przejawiania asertywności w kontakcie z uczniami (A), obszar drugi z rodzicami uczniów (B), obszar trzeci z kolegami/koleżankami z pracy, czyli innymi nauczycielami, gronem pedagogicznym (C), zaś obszar czwarty do przejawiania asertywności w kontakcie z dyrektorem, przełożonym (D). W każdym z wymienionych powyżej obszarów znajduje się siedem komponentów asertywności: obrona swoich praw (OSP), przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych (POPN), wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN), wyrażanie prośb (WP), wyrażanie uczuć (WU), wyrażanie opinii (WO), oraz szanowanie cudzych granic (SCG). Wyniki uzyskane z poszczególnych komponentów, obszarów i wyniku globalnego są sumowane (Zubrzycka – Maciąg, Kirenko, 2021).

Kwestionariusz Samooceny Rosenberga (SWR)

Skala samooceny Rosenberga występuje w kilku wersjach, a jej konstrukcja pozwala na ocenę globalnego poczucia samoakceptacji oraz własnej wartości. W niniejszym badaniu zastosowana zostanie krótsza wersja, składająca się z 10 stwierdzeń (itemów). Do każdego ze stwierdzeń dołączono czterostopniową skalę ocen, na podstawie której respondent określa stopień zgodności własnych odczuć, zachowań, bądź przekonań z treścią danego sformułowania. Zamieszczona skala typu Liktera, pozwala na ocenienie poszczególnych pozycji w następujących wariantach:

- 1 – całkowicie się zgadzam,
- 2 – zgadzam się,
- 3 – nie zgadzam się,
- 4 – całkowicie nie zgadzam się.

Poszczególnym wyborom przyznawane są punkty od 0 do 3. Tym samym zakres wyników w niniejszej skali waha się w granicach od 0 do 30. Wszystkie punkty sumujemy, a otrzymane wyniki rozpatrujemy w następujących przedziałach:

0 – 15 pkt. – wyniki wskazujące na zaniżoną samoocenę,

16 – 22 pkt. – wyniki świadczące o adekwatnej samoocenie,

23 – 30 pkt. – wyniki związane z samooceną zawyżoną

Skala Rosenberga (Fleming, Courtney, 1984) posiada korzystne właściwości psychometryczne, m.in. wysoką spójność wewnętrzną ($r=0.88$) i rzetelność ($r=0.82$). (Dzwonkowska i in., 2008)

Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS)

N. S. Endlera i J. D. A. Parkera

(w polskiej adaptacji J. Strelaua, P. Szczepaniaka i K. Wrześniewskiego)

Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) został opracowany przez N. S. Endlera i J. D. A. Parkera (1990) zaś do warunków polskich zaadaptowali go J. Strelau, P. Szczepaniak i K. Wrześniewski (1996). Styl radzenia sobie rozumiany jest przez polskich autorów, jako typowy dla danej osoby sposób zachowania się w różnych sytuacjach stresowych. W badaniach własnych wykorzystano Kwestionariusz CISS złożony z 48 twierdzeń, dotyczących zachowań podejmowanych przez jednostkę w sytuacjach trudnych. Kwestionariusz bada trzy style radzenia sobie ze stresem, na które przypada 16 pozycji:

- styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu (SSZ), gdzie akcent położony jest na planowanie rozwiązania problemu lub na zadanie;
- styl skoncentrowany na emocjach (SSE), mający na celu zmniejszenie napięcia emocjonalnego wiążącego się z sytuacją stresową;
- styl skoncentrowany na unikaniu (SSU), którego zadaniem jest izolowanie jednostki od myślenia, przeżywania i doświadczenia sytuacji trudnej.

W odróżnieniu od poprzednich, jednorodnych skal, skala zawarta w Kwestionariuszu CISS posiada dwie podskale tj.: angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ) (np. objadanie się, oglądanie telewizji, sen, myślenie o sprawach przyjemnych) oraz poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT) (Wrześniewski, 1996). Porównanie wyników uzyskanych w poszczególnych skalach pozwala określić dominujący sposób radzenia sobie w sytuacji trudnej (Strelau i in., 2005). Powyższe trzy

skale są niezależne z wyjątkiem dwóch podskal stylu skoncentrowanego na unikaniu, które wysoko korelują ze skalą podstawową (Endler, Parker, 1990).

**Skala uogólnionej własnej skuteczności (GSES) R. Schwarzer, M. Jerusalem
(w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego)**

Skala uogólnionej własnej skuteczności (GSES), autorstwa R. Schwarzer, M. Jerusalem, zaadaptowana do warunków polskich przez Z. Juczyńskiego złożona jest z 10 twierdzeń, wchodzących w skład jednego czynnika. Ujmuje ogólne przekonania respondenta, wyrażające jego przeświadczenia co do poradzenia sobie z sytuacją trudną, czy napotykanymi przeszkodami. Osoba badana spośród czterech możliwości odpowiedzi: 1 - nie; 2 – raczej nie; 3 raczej tak; 4 – tak, zaznacza wybraną, z którą się najbardziej zgadza. Czas wypełniania skali nie przekracza 2-3 minut. Poszczególnym wyborom przyznawane są punkty od 0 do 4, z czego „nie” – odpowiada jednemu punktowi, a „tak” czterem. Tym samym zakres wyników w niniejszej skali waha się w granicach od 0 do 40. Zebrane punkty sumujemy, by otrzymać ogólny wskaźnik poczucia własnej skuteczności. Im otrzymana ocena jest wyższa, tym większe jest poczucie własnej skuteczności. W badaniach niemieckich średni wynik wyniósł 29,28 (SD = 4,6), zaś Polska próba wskazała średni wynik na poziomie 28.08 punktów (SD = 4,98) (Juczyński, 2000, 2009).

**Kwestionariusz orientacji życiowej (SOC – 29) A. Antonovsky
(w polskiej adaptacji J. Koniarka, B. Dudka, Z. Makowskiej)**

W celu określenia siły poczucia koherencji badanych nauczycieli posłużono się Kwestionariuszem orientacji życiowej (SOC – 29) autorstwa A. Antonovsky’ego. Polska wersja niniejszego narzędzia została opracowana przez J. Koniarkę, B. Dudkę, Z. Makowską (1993). Skala SOC składa się z 29 pytań, do których respondent musi się ustosunkować za pomocą 7-stopniowej skali szacunkowej (z opisanymi krańcami). Kwestionariusz Orientacji Życiowej umożliwia ustalić ogólny wynik poczucia koherencji, jak również poziom trzech jego komponentów: poczucia zrozumiałości (PZR), składające się z 11 pozycji testowych; poczucia zaradności (PZ) w skład, którego wchodzi 10 pozycji testowych; poczucia sensowności (PS) z 8 pozycjami testowymi. Wynik ogólny poczucia koherencji obliczany jest poprzez zsumowanie

punktów uzyskanych przez respondenta w poszczególnych pozycjach (Pasikowski, 2001).

O doborze narzędzi badawczych zdecydowały przede wszystkim ich właściwości psychometryczne, potwierdzona trafność teoretyczna, rzetelność, jak również możliwość łatwego zastosowania.

4. Organizacja badań własnych

Badania przeprowadzono w okresie od 06.05.2019 do 28.06.2019 roku. Przyjęto w nich zasadę anonimowości, a udział w nich miał charakter dobrowolny.

Warto przypomnieć, że czas, w którym prowadzone były badania był szczególnie trudny dla nauczycieli, bowiem po protestach trwających od 8 do 27 kwietnia 2019 znaleźli się oni w centrum zainteresowania społecznego w całym kraju. Strajk nauczycieli z jednej strony przyczynił się do zwrócenia uwagi na problemy występujące w polskiej oświacie oraz ujawnił wady pracy współczesnego „belfra”. Z drugiej zaś doprowadził do dużej fali krytyki i „nagonki medialnej”, z jaką musieli mierzyć się nauczyciele oskarżeni o roszczeniowość w żądaniach o wyższą pensję przy zmniejszonym, w stosunku do innych profesji, czasie pracy. Ponadto wydarzenia strajkowe doprowadziły do pogłębienia podziałów między samymi nauczycielami. Część z nich zgłaszała, że czuła presję by wziąć udział w strajku pracowniczym, inni mieli pretensje do swoich kolegów i koleżanej, a także, może nawet przede wszystkim do dyrektora, że szkoła, w której uczą nie zaangażowała się bardziej aktywnie w protest. A jeszcze inni żałowali swojego udziału w strajku, ponieważ twierdzili, że ponieśli zbyt duże straty w wynagrodzeniu. Wielu nauczycieli podkreślało, że czują się zmęczeni i wyczerpani psychicznie całą tą sytuacją oraz, że brakuje im chęci do pracy w kolejnym roku szkolnym.

Spośród szkół objętych badaniami, nie było ani jednej, w której echo protestu nie pozostawiło po sobie śladu. Tym bardziej nauczyciele zapoznając się z tematyką i celem prowadzonych badań, często wykazywali swoją niechęć do wzięcia w nich

udziału lub wyrażali swoje sceptyczne nastawienie co do zasadności wybranego tematu badań².

Mimo trudności w prowadzeniu badań, z 494 zestawów kwestionariuszy, rozdanych nauczycielom z 17 szkół podstawowych, zlokalizowanych na terenie województwa lubelskiego (powiat świdnicki, lubelski i kraśnicki), 221 było kompletnych i możliwych do wykorzystania w dalszym postępowaniu badawczym.

Dobór próby badanej był intencjonalny, w rozumieniu doboru celowego. Kryterium stanowiło zatrudnienie w szkole publicznej podstawowej. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych, niepublicznych, specjalnych oraz artystycznych nie byli włączani do badań z uwagi na duże zróżnicowanie w ich psychospołecznych warunkach pracy. Ze względów logistycznych teren badań został zawężony do województwa lubelskiego.

5. Charakterystyka osób badanych

Grupę badaną stanowiło 221 nauczycieli szkół podstawowych, wśród których znalazło się 184 kobiet i 37 mężczyzn. Dysproporcja płciowa odzwierciedla ogólną tendencję wskazującą, że zawód nauczyciela jest zdecydowanie częściej wykonywany przez kobiety niż mężczyzn, bez względu na miejsce zatrudnienia. Dominacja kobiet w zawodzie nauczyciela, głównie na poziomie edukacji elementarnej oraz szkoły podstawowej, występuje niemal we wszystkich krajach świata (zob. Gromkowska – Melosik (2013). Również według Raportu ORE z 2015 roku, 82% kadry nauczycielskiej stanowiły kobiety. Co oznacza, że stosunek kobiet (83%) do mężczyzn (17%) w grupie badawczej, pokrywa się z danymi dotyczącymi całej populacji polskich nauczycieli.

Wszyscy badani nauczyciele posiadali wykształcenie wyższe, co jest zgodne z ustaleniami Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE), według których 97,53% aktywnych zawodowo nauczycieli w Polsce, ukończyło edukację akademicką na etapie studiów I i/lub II stopnia.

Szczegółowe dane dotyczące respondentów w odniesieniu do takich zmiennych socjodemograficznych jak: wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego, rodzaj

² Przedstawione opinie sformułowano na podstawie wypowiedzi nauczycieli zabierających głos podczas Klasyfikacyjnych i Plenarnych Posiedzeń Rady Pedagogicznej, jak również w indywidualnych rozmowach z nimi.

nauczanego przedmiotu, miejsce pracy, miejsce zamieszkania, stan cywilny, liczba dzieci i status materialny rodziny, zostały zawarte w tabelach 1 – 9.

Wiek badanych nauczycieli

Z danych Ministerstwa Edukacji Narodowej wynika, że w roku szkolnym 2017/2018 średnia wieku nauczycieli zatrudnionych w polskich szkołach wynosiła 43,9 lat. Na podstawie wcześniejszych Raportów MEN, czy ORE z 2010 i 2015 roku, wyraźnie widać, że średnia ta z roku na rok wydłuża się. Potwierdzeniem niniejszej tendencji mogą być wyniki badań własnych, w świetle których ustalono, że średnia wieku badanych nauczycieli w 2019 roku wyniosła 46,21 lat. Natomiast wiek badanych nauczycieli mieścił się w przedziale od 28 do 63 lat.

W tabeli nr 1 zestawiono dane odnoszące się do wieku respondentów. Wyróżniono cztery przedziały wiekowe: do 30 lat, 31 – 40 lat, 41 – 50 lat oraz powyżej 50 lat.

Tabela 1. Wiek badanych nauczycieli

Wiek	Kobiety	Mężczyźni	Razem
do 30 lat	8	7	15
% z kolumny	4 %	19 %	
% z wiersza	53 %	47 %	
% ogółu	4 %	3 %	7 %
31 – 40 lat	43	8	51
% z kolumny	24 %	22 %	
% z wiersza	84 %	16 %	
% ogółu	19 %	4 %	23 %
41 – 50 lat	48	10	58
% z kolumny	26 %	27 %	
% z wiersza	83 %	17 %	
% ogółu	22 %	5 %	26 %
powyżej 50 lat	85	12	97
% z kolumny	46 %	32 %	
% z wiersza	88 %	12 %	
% ogółu	38 %	6 %	44 %
Razem	184	37	221
% ogółu	83 %	17 %	100 %

Spośród badanych nauczycieli, najliczniejszą grupę (44%) stanowiły osoby w przedziale wiekowym powyżej 50 lat. Co czwarty respondent (26%) miał od 41 do 50 lat, zaś niewiele mniej osób od 31 do 40 lat, stanowiąc tym samym 23% wszystkich respondentów. Najmniej liczna okazała się grupa najmłodszych nauczycieli, czyli osób do 30 roku życia (7%).

Badane nauczycielki w większości miały powyżej 50 lat (46%). Grupa respondentek w wieku od 41 do 50 lat stanowiła 26% wszystkich przebadanych kobiet, zaś tych, mających od 31 do 40 lat było 24%. Najmniejszy odsetek stanowiły nauczycielki mające nie więcej niż 30 lat (4%).

Podobnie sytuacja wygląda wśród mężczyzn. Otóż 32% z nich miało powyżej 50 lat, 27% znajdowało się w przedziale wiekowym od 41 do 50 lat, a 22% w przedziale od 31 do 40 lat. Najmniej liczną grupę spośród badanych mężczyzn tworzyli nauczyciele w wieku nieprzekraczającym 30 lat (19%).

Otrzymany rozkład liczebności badanych nauczycieli jest zbliżony do danych zawartych w raporcie ORE z 2015 roku, według których największy odsetek stanowili nauczyciele w wieku od 46 do 50 lat (17%), a następnie w wieku od 51 do 55 lat (15%).

Staż pracy badanych nauczycieli

Średnia długość czasu przepracowanego w zawodzie przez badanych nauczycieli, wyniosła 21,11 lat. Wśród respondentów z najkrótszym stażem pracy znalazły się osoby pracujące rok w zawodzie, zaś najdłuższy odnotowany staż wynosił 39 lat.

Tabela nr 2 (str. 132) prezentuje dane dotyczące stażu pracy nauczycieli biorących udział w badaniu. Grupę badaną podzielono na trzy podgrupy: nauczycieli o krótkim stażu pracy (tj. do 5 lat), nauczycieli o średnim stażu pracy (tj. od 6 do 15 lat) i nauczycieli o długim stażu pracy (tj. powyżej 16 lat).

Z danych zamieszczonych w tabeli 2 wynika, że podobna liczebnie grupa badanych nauczycieli posiadała długi staż pracy (44%) oraz średni (43%). Natomiast nauczyciele o krótkim stażu pracy stanowili 13% ogółu badanych.

W badaniach uczestniczyło 46% kobiet z długim stażem pracy, 42%, które pracowały w zawodzie od 6 do 15 lat oraz 12%, których staż nie przekraczał 5 lat.

Wśród mężczyzn, największy odsetek stanowili nauczyciele o średnim (46%) oraz długim (35%) stażu pracy. Najmniej liczną grupę (19%) utworzyli mężczyźni wykonujący swoją profesję nie dłużej niż 5 lat.

Tabela 2. Staż pracy badanych nauczycieli

Staż pracy	Kobiety	Mężczyźni	Razem
krótki (do 5 lat)	23	7	30
% z kolumny	12 %	19 %	
% z wiersza	77 %	23 %	
% ogółu	10 %	3 %	13 %
średni (od 6 do 15 lat)	77	17	94
% z kolumny	42 %	46 %	
% z wiersza	82 %	18 %	
% ogółu	35 %	8 %	43 %
długi (od 16 lat i powyżej)	84	13	97
% z kolumny	46 %	35 %	
% z wiersza	87 %	13 %	
% ogółu	38 %	6 %	44 %
Razem	184	37	221
% ogółu	83 %	17 %	100 %

Stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli

Ścieżka kariery zawodowej polskich nauczycieli zatrudnionych w szkołach publicznych podzielona jest na cztery stopnie awansu zawodowego: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany oraz nauczyciel dyplomowany. Kolejna tabela (tabela nr 3 – str. 133) prezentuje dane dotyczące osób badanych, przyporządkowanych do 4 grup, ze względu na posiadany przez nich stopień awansu zawodowego.

Zdecydowaną większość osób badanych (64%) stanowili nauczyciele z najwyższym stopniem awansu zawodowego. Kolejną grupę pod względem liczebności utworzyli nauczyciele mianowani (18%), natomiast odsetek osób

posiadający stopień nauczyciela stażysty, jak również stopień nauczyciela kontraktowego wyniosł po 9%.

Tabela 3. Awans zawodowy badanych nauczycieli

Stopień awansu	Kobiety	Mężczyźni	Razem
dplomowany	120	20	140
% z kolumny	65 %	54 %	
% z wiersza	86 %	14 %	
% ogółu	55 %	9 %	64 %
mianowany	32	9	41
% z kolumny	17 %	24 %	
% z wiersza	78 %	22 %	
% ogółu	14 %	4 %	18 %
kontraktowy	18	3	21
% z kolumny	10 %	8 %	
% z wiersza	86 %	14 %	
% ogółu	8 %	1 %	9 %
stażysta	14	5	19
% z kolumny	8 %	14 %	
% z wiersza	74 %	26 %	
% ogółu	7 %	2 %	9 %
Razem	184	37	221
% ogółu	83 %	17 %	100 %

Spośród badanych mężczyzn ponad połowa (54%) było nauczycielami dyplomowanymi, blisko ¼ (24%) posiadało stopień nauczyciela mianowanego, 14% stopień stażysty, zaś najmniej liczne grono (8%) posiadało stopień nauczyciela kontraktowego.

W grupie kobiet, które wzięły udział w badaniu, sytuacja wyglądała podobnie. Zdecydowana większość badanych nauczycielek osiągnęła najwyższy stopień awansu zawodowego (65%), 17% uzyskało tytuł nauczyciela mianowanego, 10% stopień nauczyciela kontraktowego, a 8% stażysty.

Powyższy rozkład liczebności respondentów w poszczególnych grupach uwzględniających stopnie awansu zawodowego nauczycieli, koresponduje z danymi Ministerstwa Edukacji Narodowej, z których wynika, że w roku szkolnym 2014/2015

najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani (49,81%). Na drugim miejscu znaleźli się nauczyciele mianowani (26,13%), następnie kontraktowi (15,61%) i stażyści (4,43%).

Rodzaj nauczanego przedmiotu przez badanych nauczycieli

W tabeli nr 4 przedstawiono dane na temat nauczanego przedmiotu przez osoby poddane badaniu. Respondentów podzielono na cztery grupy: nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, nauczycieli przedmiotów ścisłych i przyrodniczych, nauczycieli przedmiotów humanistycznych oraz nauczycieli przedmiotów artystycznych.

Tabela 4. Nauczany przedmiot przez badanych nauczycieli

Przedmiot	Kobiety	Mężczyźni	Razem
ścisłe i przyrodnicze	45	11	56
% z kolumny	24 %	30 %	
% z wiersza	80 %	20 %	
% ogółu	20 %	5 %	25 %
edukacja wczesnoszkolna	69	1	70
% z kolumny	38 %	3 %	
% z wiersza	99 %	1 %	
% ogółu	31 %	1 %	32 %
humanistyczne	59	8	67
% z kolumny	32 %	21 %	
% z wiersza	88 %	12 %	
% ogółu	27 %	3 %	30 %
Artystyczne	11	17	28
% z kolumny	6 %	46 %	
% z wiersza	39 %	61 %	
% ogółu	5 %	8 %	13 %
Razem	184	37	221
% ogółu	83 %	17 %	100 %

Wśród badanych nauczycieli największą grupę (32%) utworzyli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Niewiele mniej liczną grupę (30%) stanowiły osoby uczące

przedmiotów humanistycznych: języka polskiego, języka angielskiego, języka niemieckiego, języka rosyjskiego, języka hiszpańskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie. Co czwarty respondent nauczał przedmiotów ścisłych i przyrodniczych (25%), tj. matematyki, fizyki, chemii, biologii, geografii, przyrody, informatyki, zaś tylko 13% spośród ogółu badanych odpowiadało za edukację przedmiotów artystycznych: plastykę, technikę, muzykę, wychowanie fizyczne.

Na 187 przebadanych kobiet, 32% zajmowało się nauczaniem przedmiotów humanistycznych, 24% przedmiotów ścisłych i przyrodniczych, zaś jedynie 6% artystycznych. Największy odsetek wśród wszystkich respondentek, stanowiły nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej (38%).

Natomiast wśród mężczyzn najbardziej liczne grono (46%) stanowili nauczyciele przedmiotów artystycznych, z których zdecydowana większość prowadziła zajęcia wychowania fizycznego (88%)³. Najniższy odsetek (3%) mężczyzn uczyło w klasach I – III, nauczyciele przedmiotów ścisłych i przyrodniczych stanowili 30 % ogółu badanych mężczyzn, zaś przedstawiciele przedmiotów humanistycznych 21%.

Miejsce pracy badanych nauczycieli

Badaniami objęto nauczycieli zatrudnionych w szkołach zlokalizowanych na terenie województwa lubelskiego (powiat świdnicki, lubelski i kraśnicki) w mniejszych i większych miastach, jak również na terenach wiejskich.

Dokładne dane na temat liczby nauczycieli szkół wiejskich, ale też zatrudnionych w małych (do 20 tys. mieszkańców), średnich (od 20 – 100 tys. mieszkańców) i dużych miastach (powyżej 100 tys. mieszkańców) zawiera tabela nr 5 (str. 136).

Najbardziej liczną grupą uczestniczącą w badaniach byli nauczyciele szkół podstawowych, usytuowanych na terenach wiejskich (46%). Co trzeci (35%) z respondentów zatrudniony był w średnim mieście, liczącym od 20 do 100 tys. mieszkańców. Natomiast 14% ogółu badanych uczyło w placówkach zlokalizowanych w małym mieście i tylko 5% w dużych aglomeracjach.

Zarówno większość nauczycielek (45%), jak i mężczyzn – nauczycieli (49%) pracowało w szkołach wiejskich, zaś najmniej liczną grupę (5%), zarówno w przypadku przedstawicieli jednej jak i drugiej płci, stanowiły osoby zatrudnione w dużych

³ Dane uzyskane na podstawie analizy bazy danych

miastach. W średnich miastach uczyło 37% ogółu badanych kobiet, zaś w małych miastach 13%. Wśród badanych mężczyzn, 27% pracowało na terenie średnich miast, a 19% w miejscowościach liczących do 20 tys. mieszkańców.

Tabela 5. Miejsce pracy badanych nauczycieli

Miejsce pracy	Kobiety	Mężczyźni	Razem
wieś	83	18	101
% z kolumny	45 %	49 %	
% z wiersza	82 %	18 %	
% ogółu	38 %	8 %	46%
małe miasto	24	7	31
% z kolumny	13 %	19 %	
% z wiersza	77 %	23 %	
% ogółu	11 %	3 %	14 %
średnie miasto	67	10	77
% z kolumny	37 %	27 %	
% z wiersza	87 %	13 %	
% ogółu	30 %	5 %	35 %
duże miasto	10	2	12
% z kolumny	5 %	5 %	
% z wiersza	83 %	17 %	
% ogółu	4 %	1 %	5 %
Razem	184	37	221
% ogółu	83 %	17 %	100 %

Miejsce zamieszkania badanych nauczycieli

W poniższej tabeli (tabela nr 6 – str. 137) zamieszczono dane dotyczące miejsca zamieszkania respondentów.

Wśród osób badanych, zbliżona a zarazem największa ich część, jako miejsce zamieszkania podała średnie miasto (45%) oraz wieś (43%). Niewiele, ponieważ 7% respondentów mieszkało na terenie małych miast, a jedyne 5% zamieszkiwało duże miasto.

Mieszkanki średnich miast stanowiły 47% ogółu badanych kobiet, z kolei mieszkanki terenów wiejskich – 42%. Najmniej liczną grupę tworzyły nauczycielki

mieszkające w dużym mieście (4%). Nieco więcej spośród badanych kobiet (7%) zamieszkiwało małe miasta.

Wśród badanych mężczyzn 49% mieszkało na wsi, 38% było mieszkańcami średnich miast, 8% małych miast, zaś 5% miast dużych, liczących powyżej 100 tys. mieszkańców.

Na podstawie zebranych danych, można zaobserwować, że w większości przypadków miejsce zamieszkania jest tożsame z miejscem pracy badanych nauczycieli.

Tabela 6. Miejsce zamieszkania badanych nauczycieli

Miejsce zamieszkania	Kobiety	Mężczyźni	Razem
wieś	78	18	96
% z kolumny	42 %	49 %	
% z wiersza	81 %	19 %	
% ogółu	35 %	8 %	43%
małe miasto	12	3	15
% z kolumny	7 %	8 %	
% z wiersza	80 %	20 %	
% ogółu	6 %	1 %	7 %
średnie miasto	86	14	100
% z kolumny	47 %	38 %	
% z wiersza	86 %	14 %	
% ogółu	39 %	6 %	45 %
duże miasto	8	2	10
% z kolumny	4 %	5 %	
% z wiersza	80 %	20 %	
% ogółu	4 %	1 %	5 %
Razem	184	37	221
% ogółu	83 %	17 %	100 %

Stan cywilny badanych nauczycieli

Tabela nr 7 (str. 138) zawiera dane liczbowe dotyczące stanu cywilnego osób poddanych badaniom. Wśród respondentów wyróżniono następujące grupy: w związku

(mężatka, zameżny, osoba w związku partnerskim), panna/kawaler, rozwiedziona/rozwiedziony, wdowa/wdowiec.

Tabela 7. Stan cywilny badanych nauczycieli

Stan cywilny	Kobiety	Mężczyźni	Razem
w związku	144	25	169
% z kolumny	78 %	68 %	
% z wiersza	85 %	15 %	
% ogółu	65 %	11 %	76 %
rozwiedziony/ rozwiedziona	14	3	17
% z kolumny	8 %	8 %	
% z wiersza	82 %	18 %	
% ogółu	7 %	1 %	8 %
panna/kawaler	23	9	32
% z kolumny	12 %	24 %	
% z wiersza	72 %	28 %	
% ogółu	11 %	4 %	15 %
wdowa/wdowiec	3	0	3
% z kolumny	2 %	0 %	
% z wiersza	100 %	0 %	
% ogółu	1 %	0 %	1 %
Razem	184	37	221
% ogółu	83 %	17 %	100 %

Zdecydowana większość badanych nauczycieli, czyli 76 %, w momencie badania było w związku. Grupę 15% badanych utworzyły panny i kawalerowie, osoby po rozwodzie stanowiły 5% ogółu respondentów, natomiast wdowy i wdowcy 1%.

Największy odsetek nauczycieli, zarówno w grupie kobiet (78%), jak również mężczyzn (68%) pozostawał w związku, zaś po 8% przedstawicieli jednej i drugiej płci było po rozwodzie. Wśród mężczyzn grupę 24% stanowili kawalerowie, zaś wśród kobiet 12% było pannami.

Liczba dzieci badanych nauczycieli

W poniższej tabeli (tabela nr 8) zestawiono dane dotyczące posiadanej liczby dzieci przez nauczycieli uczestniczących w badaniach. Wyodrębniono w niej cztery grupy: brak dzieci, jedno dziecko, dwoje dzieci, troje i więcej dzieci.

Tabela 8. Liczba dzieci badanych nauczycieli

Liczba dzieci	Kobiety	Mężczyźni	Razem
brak	30	12	42
% z kolumny	16 %	32 %	
% z wiersza	71 %	29 %	
% ogółu	14 %	5 %	19 %
jedno	51	5	56
% z kolumny	28 %	14 %	
% z wiersza	91 %	9 %	
% ogółu	23 %	2 %	25 %
dwoje	72	17	89
% z kolumny	39 %	46 %	
% z wiersza	81 %	19 %	
% ogółu	33 %	8 %	41 %
3 i więcej	31	3	34
% z kolumny	17 %	8 %	
% z wiersza	91 %	9 %	
% ogółu	14 %	1 %	15 %
Razem	184	37	221
% ogółu	83 %	17 %	100 %

Na podstawie tabeli jasno wynika, że najwięcej nauczycieli (41% całej grupy badawczej) było w chwili badania rodzicami dwójki dzieci, co czwarty z respondentów (25%) miał jedno dziecko, a niewiele mniej spośród badanych osób (19%) nie miało w ogóle potomstwa. Rodzice trójki i większej liczby dzieci stanowili 15% ogółu badanej grupy.

Wśród badanych kobiet, 39% miało dwoje dzieci, 28% stanowiły mamy dzieci dzieci jedynych, a 17% posiadało troje lub więcej pociech. Najmniej liczną grupę (16%) stanowiły kobiety bezdzietne.

Natomiast wśród badanych mężczyzn największy odsetek (46%) stanowili ojcowie dwojga dzieci, 14% ojców miało jedno dziecko, zaś 8% troje lub więcej. Niemalże, co trzeci badany mężczyzna był bezdzietny (32%).

Status materialny badanych nauczycieli

Ostatnia tabela (tabela nr 9) przedstawia poziom statusu materialnego osób badanych. Respondentów podzielono w tym wypadku na dwie podgrupy: osoby o statusie materialnym zadowolającym i osoby o statusie materialnym niezadowolającym.

Tabela 9. Status materialny badanych nauczycieli

Status materialny	Kobiety	Mężczyźni	Razem
zadowolający	154	29	183
% z kolumny	84 %	78 %	
% z wiersza	84 %	16 %	
% ogółu	70 %	13 %	83 %
niezadowolający	30	8	38
% z kolumny	16 %	22 %	
% z wiersza	79 %	21 %	
% ogółu	13 %	4%	17 %
Razem	184	37	221
% ogółu	83 %	17 %	100 %

Z danych zamieszczonych w tabeli wynika, że zdecydowana większość badanych nauczycieli, bo aż 83% oceniło swój status materialny jako zadowolający. Pozostałe 17% respondentów ujawniło, że ich status materialny jest niezadowolający. Wśród kobiet 84% stanowiły nauczycielki zadowolone ze swojej sytuacji materialnej, zaś zadowolonych ze statusu materialnego mężczyzn było 78%.

Badaniami objęto 221 nauczycieli, z których zdecydowaną większość stanowiły kobiety (ok. 83%). Wiek respondentów wahał się w przedziale od 28 do 63 lat (średnia wieku wynosiła 46,21 lat), przy czym najliczniejszą grupę (44%) utworzyły osoby

powyżej 50 roku życia. Badani nauczyciele pracowali w zawodzie od 1 roku do 39 lat, ze średnią stażu na poziomie 21,11 lat, z czego największe ich grono (44%) legitymowało się długim stażem pracy (16 lat i więcej) oraz najwyższym stopniem awansu zawodowego tj. nauczyciela dyplomowanego (64%). Wszyscy ankietowani posiadali wykształcenie wyższe, byli zatrudnieni w szkołach podstawowych, w większości zlokalizowanych na terenach wiejskich (46%) w województwie lubelskim. Ponadto w badanej próbie najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (32%) i nauk humanistycznych (30%), zamieszkujący średnie miasta (45%), w przeważającej części pozostający w związku (76%) i posiadający dwoje dzieci (41%). Oprócz tego, respondenci w zdecydowanej większości byli zadowoleni ze swojej sytuacji materialnej (83%).

ROZDZIAŁ V

Wyniki badań własnych

1. Satysfakcja z pracy badanych nauczycieli

W celu scharakteryzowania satysfakcji z pracy nauczycieli, w pierwszej kolejności skoncentrowano się na określeniu jej ogólnego poziomu wśród osób badanych, a następnie na oszacowaniu jej nasilenia generowanego przez siedem poszczególnych składników pracy (Zalewska, 2001, 2009): kolegów (S1), przełożonego (S2), treści i zadania w pracy (S3), warunki pracy (S4), organizację i kierownictwo (S5), rozwój osobisty (S6), wynagrodzenie (S7).

Wyniki badanych nauczycieli dotyczące poziomu ich ogólnej satysfakcji z wykonywanego zawodu zaprezentowano w tabeli 10.

Tabela 10. Poziom ogólnej satysfakcji z pracy badanych nauczycieli

Grupa badawcza (N = 221)		
Kategoria	N	%
niski (N)	3	1,4
przeciętny (P)	134	60,6
wysoki (W)	84	38,0
Razem	221	100

Otrzymane wyniki w zakresie poziomu ogólnej satysfakcji zawodowej wskazują, że ponad połowa badanych nauczycieli (60,6%) jest usatysfakcjonowana ze swojej pracy na poziomie przeciętnym. Ponad 1/3 z nich (38%) doświadcza wysokiej satysfakcji zawodowej, zaś niespełna 2% ujawnia jej niski poziom.

Odnotowane wysoki zadowolenie za pracy blisko 40 % badanych nauczycieli częściowo koresponduje z wcześniejszymi wynikami badań (Tucholska, 1999; Sekułowicz, 2002; Kretschmann i in., 2004; Zahorska, Walczak, 2008; Pyżalski, Merez, 2010; Egierska, 2013; Jakimiuk 2018; Durlak, 2018), które wskazują, że niezależnie od trudności, z jakimi w swojej pracy muszą mierzyć się nauczyciele, zdecydowana większość deklaruje, że lubi swój zawód i czerpie zadowolenie z jego wykonywania.

Tabela 12 zawiera wyniki badań ukazujące poziom nasilenia satysfakcji z poszczególnych siedmiu składników pracy tj. koledzy (S1), przełożony (S2), treści pracy (S3), warunki pracy (S4), organizacja i kierownictwo (S5), rozwój osobisty (S6), wynagrodzenie (S7).

Tabela 11. Poziom satysfakcji z pracy badanych nauczycieli generowany przez poszczególne składniki pracy

Kategoria	Niski		Przeciętny		Wysoki	
	N	%	N	%	N	%
(S1) koledzy	0	0	76	34,4	145	65,6
(S2) przełożony	4	1,8	25	11,3	192	86,9
(S3) treści pracy	1	0,5	67	30,3	153	69,2
(S4) warunki pracy	3	1,4	116	52,5	102	46,1
(S5) organizacja	3	1,4	109	49,3	109	49,3
(S6) rozwój	2	0,9	103	46,6	116	52,5
(S7) wynagrodzenie	56	25,3	131	59,3	34	15,4

Na podstawie danych zawartych w tabeli 11 można zaobserwować, że wśród wszystkich wyodrębnionych w narzędziu AOP składników pracy, najbardziej satysfakcjonujący jest aspekt dotyczący relacji z dyrektorem. Zdecydowana większość badanych nauczycieli (86,9%) wskazuje, że jest szczególnie zadowolona ze swojego przełożonego oraz kontaktów z nim. Zadowolenie z relacji z przełożonym może w szczególny sposób przekładać się na ogólną satysfakcję z pracy, bowiem jak wynika z dotychczasowych badań (Kretschmann i in., 2004; Michalak, 2007; Pyżalski, Merecz, 2010), pozytywne relacje z przełożonym, a także jego wsparcie stanowi dla większości nauczycieli czynnik salutogeny w ich miejscu pracy oraz główny predyktor odczuwania satysfakcji zawodowej.

Kolejne dwa aspekty, z których każdy generuje wysoki poziom satysfakcji wśród ponad 2/3 ankietowanych, stanowią: treść pracy (69,2%) oraz relacje z innymi nauczycielami (65,6%). Odnosząc się do kwestii wysokiego zadowolenia wynikającego ze składnika pracy, jakim są „koledzy” z nielicznych badań (zob. Michalak, 2007) wynika, że atmosfera panująca w szkole, a przede wszystkim w gronie pedagogicznym w największym stopniu determinuje pozytywne postrzeganie swojej pracy przez nauczycieli. Natomiast niewłaściwe stosunki między nauczycielami są głównym źródłem stresu i braku zadowolenia z pracy oraz potęgują decyzję o odejściu z zawodu

(Śliwerski 1999; Sęk 2004; Pyżalski, Merecz, 2010; Kirenko, Zubrzycka – Maciąg, 2011; Hernik red., 2015; Walczak, 2016). Jeżeli zatem badani respondenci oceniają swoje relacje z kolegami i koleżankami z pracy jako bardzo satysfakcjonujące to tym samym ich ogólne zadowolenie z wykonywanej profesji również uzyskuje dość wysoki poziom.

Ponadto, niejednokrotnie w badaniach potwierdzono (Wiłkomirska, 2002; Bańka, 2005; Michalak, 2007; Zahorska, Walczak 2008; Metelski 2017; Jakimiuk, 2018; Durlak, 2018), że nauczyciele czerpią najsilniejszą satysfakcję w związku z realizacją zadań zawodowych, wynikających z treści ich pracy. Według wielu autorów (m.in. Żechowska, 1978; Wiłkomirska, 2002; Metelski, 2017; Durlak 2018; Jakimiuk 2017, 2018) nauczyciele deklarują brak zadowolenia z wartości swojego wynagrodzenia czy warunków pracy, ale z reguły wykazują wysoki stopień satysfakcji z różnych aspektów podejmowanej przez siebie działalności dydaktyczno–wychowawczej.

Wnioski te w pełni korespondują z otrzymanymi wynikami badań własnych, w świetle których badani nauczyciele w najmniejszym stopniu (spośród 7 wyodrębnionych składników pracy) czerpią zadowolenie z wysokości swojej pensji (15,4%) oraz z warunków pracy (46,1%). Jeżeli chodzi o „wynagrodzenie” jest to jedyny składnik pracy, w którym procent niezadowolonych z niego nauczycieli przewyższa procent nauczycieli deklarujących zadowolenie.

W Raporcie TALIS (2013) wykazano, że nauczyciele szkół podstawowych w swojej pracy cenią przede wszystkim to, że daje im ona poczucie osobistego rozwoju. Podobnie Anna Wiłkomirska (2002) dowiodła, że satysfakcja z pracy nauczycieli zależy w dużej mierze od poziomu ich zadowolenia z możliwości rozwoju zawodowego, wprowadzania innowacji dydaktycznych, samodzielności wykonywanej pracy oraz możliwość doksztalcania się. Wnioski te znajdują potwierdzenie w prowadzonych badaniach własnych. Otóż niemal połowa respondentów (46%), wykazujących się w większości przeciętnym ogólnym zadowoleniem zawodowym, czerpie wysoką satysfakcję z możliwości rozwoju zawodowego w pracy (52,5%).

Natomiast biorąc pod uwagę funkcjonowanie szkoły, jako „całości” oraz kwestie związane z jej organizacją (w tym m.in. statut, reguły, przepisy w niej obowiązujące, przekazywanie informacji bieżących, planowanie przedsięwzięć w danym roku szkolnym) okazało się, że dokładnie tyle samo badanych nauczycieli jest wysoko usatysfakcjonowanych (49,3%) tym aspektem swojej pracy, ile przejawia przeciętne zadowolenie (49,3%) w tym obszarze.

Otrzymane wyniki, zawarte w tabeli 10 oraz tabeli 11, ilustrują założenie przyjęte podczas konstrukcji narzędzia AOP, według którego ogólna satysfakcja z pracy nie powinna być traktowana, jako suma bądź średnia satysfakcji z poszczególnych jej komponentów. Składniki pracy mogą być bowiem całkowicie niezależne względem siebie i zazwyczaj pracownik przypisuje im różną rangę w zależności od wyznawanych wartości, poglądów, własnych potrzeb, czy oczekiwań. Ponadto w badaniach empirycznych wykazano, że związki ogólnego zadowolenia zawodowego z satysfakcją z poszczególnych składników pracy są zazwyczaj słabe (zob. Brief, 1998). Tym samym nie powinno dziwić, że mimo wykazywania przez badanych nauczycieli wysokiej satysfakcji z większości składników pracy, ich ogólna satysfakcja zawodowa osiągnęła dla największej grupy badanych poziom przeciętny.

W kontekście powszechnego narzekania nauczycieli na swoją sytuację zawodową zaskakujące mogą się wydawać wyniki badań własnych wskazujące, że zdecydowana większość nauczycieli w obrębie wszystkich mierzonych składników pracy (ósmy składnik tj. stabilność zatrudnienia nie został tu uwzględniony, ponieważ nie pozwalała na to konstrukcja narzędzia AOP) uzyskała wyniki mieszczące się na poziomie wyników przeciętnych i wysokich. Trzeba jednak przypomnieć warunki i czas prowadzenia badań. Była to druga połowa czerwca 2019 roku, a więc końcówka roku szkolnego, a z nim dodatkowe zadania dla nauczycieli. Ponadto nauczyciele przeżywali trudne emocje wywołane wydarzeniami po strajku pracowniczym, jak również reformą dotyczącą likwidacji szkół gimnazjalnych. To wszystko prawdopodobnie spowodowało, że udział w badaniach wzięli przede wszystkim nauczyciele potrafiący skutecznie radzić sobie z napotykanymi obciążeniami i trudnościami, jak również wykazujący się optymizmem, zaangażowaniem, chęcią niesienia pomocy oraz pozytywnym ustosunkowaniem się do swojego zawodu. Tym samym, prawdopodobne jest, że rozdawane w badaniach kwestionariusze wypełnili głównie nauczyciele charakteryzujący się wysoką satysfakcją zawodową.

2. Dyspozycje osobowościowe badanych nauczycieli a satysfakcja z pracy

W niniejszym podrozdziale zamieszczono wyniki dotyczące uzyskanych korelacji pomiędzy poszczególnymi składnikami satysfakcji z pracy badanych nauczycieli a wybranymi do badań dyspozycjami osobowościowymi: asertywnością,

poczuciem koherencji, poczuciem własnej skuteczności, pozytywną samooceną oraz preferowanymi stylami radzenia sobie ze stresem.

Zmienną zależną określało tu osiem składników pracy: koledzy (S1), przełożony (S2), treści pracy (S3), warunki pracy (S4), organizacja i kierownictwo (S5), rozwój (S6), wynagrodzenie (S7), zapewnione miejsce pracy (S8).

W grupie zmiennych niezależnych znalazły się natomiast dyspozycje osobowościowe wraz z ich składnikami: asertywność (GLOBAL) z siedmioma jej komponentami – obrona swoich praw (OSP), przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych (POP), wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN), wyrażanie próśb (WP), wyrażanie opinii (WO), wyrażanie uczuć (WU), szanowanie cudzych granic (SCG); poczucie koherencji (KOHSUM) oraz trzy jego składniki – poczucie zrozumiałości (PZR), poczucie sensowności (PS), poczucie zaradności (PZ); poczucie własnej skuteczności (UWS), samoocena (SO); a także trzy style radzenia sobie ze stresem – styl skoncentrowany na zadaniu (ZAD), styl skoncentrowany na emocjach (EMOC) i styl skoncentrowany na unikaniu (UNIK).

W celu ukazania związków między zmienną objaśnianą, tj. kolejno każdym ze składników satysfakcji z pracy nauczycieli, a kilkoma zmiennymi objaśniającymi – czyli poszczególnymi wskaźnikami samooceny, asertywności, poczucia koherencji, własnej skuteczności oraz stylów radzenia sobie ze stresem zastosowano metodę regresji wielokrotnej krokowej. Wybrana metoda informuje, jaki procent wariacji zmiennej zależnej objaśniany jest przez liniowe powiązania zmiennych niezależnych. Pozwala ona również wskazać siłę związku pomiędzy rozpatrywanymi zmiennymi (Zubrzycka – Maciąg 2013; Kirenko, Uberman – Kulz 2019).

Na początku ustalono zależności pomiędzy wskaźnikami dyspozycji osobowościowych, a satysfakcją zawodową badanych nauczycieli, rozpatrywaną w kontekście ich relacji z kolegami i koleżankami z pracy (S1).

Biorąc pod uwagę wskaźniki równania regresji (tabela 12 – str. 147) można zauważyć, że analizowane predyktory zmiennych niezależnych w 22% wyjaśniają poziom nasilenia satysfakcji zawodowej, w obrębie kontaktów osób badanych z ich kolegami z pracy. Poszczególne wskaźniki równania pokazują, że zadowolenie z pełnionej roli zawodowej, w rozpatrywanym aspekcie, istotnie koreluje z czterema zmiennymi zasobów osobistych. Dokładnie z dwoma komponentami asertywności tj. wyrażaniem ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN) oraz obroną swoich praw

(OSP), a także samooceną ogólną (SO) i poczuciem własnej skuteczności (UWS). Z charakteru zależności między zmiennymi wynika, że satysfakcja odczuwana w kontaktach z kolegami i koleżankami z pracy, tworzy dodatnie związki z samooceną ogólną, poczuciem własnej skuteczności oraz umiejętnością wyrażania ocen pozytywnych i negatywnych wśród badanych nauczycieli. Z kolei umiejętność obrony swoich praw tworzy w tym przypadku związek ujemny.

Tabela 12. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S1 (koledzy) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli

Wskaźniki zmiennych niezależnych	S1 (koledzy)			
	R = 0,50 R ² = 0,22 F (9,211) = 7,86 p < 0,000*			
	β	B	t°	P
PS	0,149	0,084	1,206	0,229
WOPN	0,334	0,292	3,072	0,002*
OSP	-0,204	-0,092	-2,357	0,019*
SO	0,150	0,089	2,414	0,017*
UWS	0,145	0,116	2,059	0,041*
WO	-0,180	-0,138	-1,776	0,077~
WU	0,172	0,149	1,548	0,123
PZ	0,245	0,117	1,692	0,092~
Kohsuma	-0,218	-0,043	-1,152	0,251

*- p < 0,05; ~ - p zbliżone do istotności

Wniosek, który można tutaj wysunąć jest dość oczywisty, ponieważ człowiek, jako istota społeczna ceni sobie pozytywne, „satysfakcjonujące” relacje z innymi ludźmi. Osoba o wysokiej samoocenie chętnie ujawnia siebie w relacjach społecznych. Jeżeli nauczyciel jest akceptowany przez innych, w tym przypadku przez swoich kolegów i koleżanki z pracy, czuje uznanie i ich szczerą chęć przebywania w jego towarzystwie, to pozytywnie (zwrotnie) wpływa to na jego samoocenę. Gdy dodatkowo współpracownicy szanują jego zdanie, słuchają jego pomysłów, korzystają z jego wiedzy i doświadczenia zawodowego w rozwiązywaniu własnych trudności, wzmacniają w nim poczucie własnej skuteczności. Nie jest też zaskakujące, że łatwiej

wyrażać swoje pozytywne i negatywne oceny w grupie osób, które się lubi, czy z którymi współpraca układa się dość satysfakcjonująco. Trudniejsze jednak zdaje się kategorię broniących swoich praw, ponieważ funkcjonowanie w cenionych przez siebie grupach, często prowadzi do konformizmu. Wejście w daną grupę społeczną, wiąże się z decyzją o przynależności do niej, a to wymusza w pewnym stopniu podporządkowanie się jednostki do obowiązujących w niej zasad i norm postępowania. Im bardziej nauczyciel będzie cenił jakość kontaktów ze współpracownikami, tym trudniej będzie mu się im przeciwstawiać. Można też spojrzeć na tą kwestię z drugiej strony: nauczyciele broniący kategorię swoich praw, mimo poszanowania praw innych osób, mogą uchodzić wśród współpracowników za osoby roszczeniowe, aroganckie czy samolubne. Mogą w ten sposób zostać odrzuceni przez swoich kolegów z pracy, co będzie skutkowało brakiem odczuwania satysfakcji w relacjach z nimi.

Ponadto poczucie ogólnej koherencji (KOHSUM) i wchodzące w jej skład poczucie sensowności (PS) oraz zasób wyrażania własnych uczuć zaznaczyły swój udział w niniejszym równaniu regresyjnym na poziomie losowym, zaś umiejętność wyrażania opinii (WO) i poczucie zaradności (PZ) na poziomie zbliżonym do istotności statystycznej. Pojawienie się tych zmiennych w modelu korelacyjnym oraz ich wartość i znak, sugeruje, że poziom odczuwanej satysfakcji z pracy, przejawiany w kontaktach z współpracownikami, może wzrastać u badanych nauczycieli wraz z potęgowaniem u nich poczucia sensowności i zaradności. Ponadto można przypuszczać, że osoby bardziej usatysfakcjonowane zawodowo, nie mają problemów z wyrażaniem własnych uczuć w relacjach z innymi nauczycielami, jednakże wyrażanie własnych opinii jest dla nich trudne i stresujące. Można też zakładać, że nauczyciele przejawiający wysoki poziom własnej wartości, często postrzegani są przez otoczenie, jako osoby zbyt pewne siebie, zarozumiałe, stąd mogą również czuć się odrzuceni przez współpracowników. Może też być tak, że przez wysoką świadomość swojej wartości, akceptacja i uznanie innych nie ma dla nich większego znaczenia, tym samym nie zabiegają oni o pozytywne relacje z kolegami i koleżankami z pracy.

Kolejnym krokiem podjętych analiz było ustalenie zależności pomiędzy satysfakcją z pracy respondentów, wynikającą z ich kontaktów z przełożonym (S2), a zmiennymi dyspozycji osobowościowych.

Tabela 13. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S2 (przełożony) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli

Wskaźniki zmiennych niezależnych	S2 (przełożony)			
	R = 0,49 R ² = 0,22 F (6,214) = 11,45 p < 0.000*			
	B	B	t°	P
PS	0,188	0,174	2,867	0,005*
SO	0,225	0,221	3,664	0,000*
SCG	0,255	0,254	2,513	0,013*
WO	-0,242	-0,307	-2,621	0,009*
WOPN	0,208	0,300	1,911	0,057 ~
OSP	-0,111	-0,083	-1,297	0,196

*- p < 0,05; ~ - p zbliżone do istotności

Parametry równania regresyjnego wskazują, że analizowane zmienne niezależne wyjaśniają w 22% poziom nasilenia satysfakcji z pozytywnych relacji z dyrektorem. W skład modelu korelacyjnego weszło sześć zmiennych niezależnych, przy czym cztery z nich utworzyły istotne związki z satysfakcją z pracy wynikającą z dobrych kontaktów z przełożonym. Trzy zmienne niezależne: poczucie sensowności (PS), samoocena ogólna (SO) oraz szanowanie cudzych granic (SCG) są pozytywnie skorelowane z satysfakcją wynikającą z kontaktów z przełożonym, zaś jedna dotycząca umiejętności wyrażania opinii (WO) tworzy ze zmienną zależną związek o charakterze ujemnym.

Dobre stosunki z dyrektorem mają duże znaczenie w tworzeniu pozytywnego klimatu pracy. Z kolei dobra atmosfera panująca w środowisku pracy pozwala uniknąć niepożądanych sytuacji konfliktowych czy zmniejszać ich negatywne skutki. To wydaje się generować motywację do działania pracowników, wzmacniać ich zaangażowanie i lojalność względem przełożonego oraz całej organizacji. Sytuacja taka przekłada się na większą efektywność w realizacji zadań zawodowych, odnoszenie sukcesów przez pracowników, doświadczanie satysfakcji zawodowej oraz wymierne korzyści firmy (m.in. większy zysk, spadek fluktuacji, absencji wśród pracowników). Tym samym pozytywne stosunki z przełożonym mają znaczenie w podnoszeniu poziomu poczucia koherencji pracowników, a szczególnie jego emocjonalno – motywacyjnego komponentu, jakim jest poczucie sensowności.

Ponadto wysoka samoocena generuje większą pewność siebie oraz wiarę we własne możliwości, skutkującą podejmowaniem bardziej ambitnych zadań

zawodowych, co z kolei również może przekładać się na bardziej zadowolające stosunki z przełożonym.

Dodatkowo satysfakcjonujące relacje z dyrektorem, wynikające z dialogu, współpracy, uczciwości stron, dotrzymywania wzajemnych zobowiązań, uwzględniania obustronnych oczekiwań, bazują na przekonaniu „ja jestem w porządku i inni też są w porządku”, czyli szacunku nie tylko do swoich, ale też cudzych granic. Z drugiej strony rozumienie potrzeb i szanowanie granic nauczycieli przez pracodawcę (oraz analogicznie, szanowanie granic przełożonego przez jego pracowników) ma duże znaczenie w budowaniu pozytywnego klimatu pracy i satysfakcjonujących stosunków między tymi podmiotami.

Z otrzymanych danych wynika, że nauczyciele mający trudność z wyrażaniem własnych opinii, bądź intencjonalnie niewypowiadający swoich poglądów bezpośrednio w kontakcie z dyrektorem, wchodzą z nim w bardziej zadowolające stosunki. Nie można zapominać, że relacja pomiędzy nauczycielem a dyrektorem, odpowiada relacji pracownik – pracodawca i z założenia nie opiera się na współpracy dwóch równorzędnych stron. Tym bardziej nie zawsze stosowne, czy korzystne dla samego nauczyciela jest otwarte ustosunkowywanie się do pewnych kwestii oraz wyrażanie wszystkich swoich opinii przy przełożonym.

W otrzymanym modelu korelacyjnym na poziomie losowym swój udział zaznaczyła umiejętność bronięcia swoich praw (OSP), zaś na poziomie zbliżonym do istotności statystycznej umiejętność wyrażania ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN). Można zatem przypuszczać, że bardziej usatysfakcjonowani z pełnionej funkcji nauczyciele nie powinni mieć problemów z otwartym wyrażaniem własnych ocen pozytywnych i negatywnych w kontaktach z dyrektorem szkoły. Jednak przez wzgląd na relację podwładny-pracodawca, nie zawsze są w stanie bronić swoich praw. W związku z czym, jeżeli mają pewne kwestie narzucone odgórnie, a zależy im na satysfakcjonujących stosunkach z dyrektorem, zazwyczaj zgadzają się z nimi. Tak jak wspomniano przy analizowaniu wyników z tabeli 12, trudniej kategorycznie bronić swoich praw tam, gdzie ważne jest utrzymanie dobrych relacji. Wówczas łatwiej, a przede wszystkim w subiektywnym odczuciu bardziej korzystnie jest podporządkować się jednostce lub grupie społecznej.

Przedmiotem kolejnych badań było ustalenie zależności pomiędzy dyspozycjami osobowościowymi, a satysfakcją zawodową nauczycieli, wynikającą z rodzaju

podejmowanych zadań zawodowych oraz treści pracy dydaktyczno-wychowawczej (S3).

Tabela 14. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S3 (wykonywana praca) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli

Wskaźniki zmiennych niezależnych	S3 (wykonywana praca)			
	R = 0,50 R ² = 0,22 F (7,213) = 9,94 p < 0,000*			
	β	B	t ^o	P
PS	0,235	0,135	2,907	0,004*
SCG	0,233	0,144	2,569	0,011*
UNIK	0,167	0,085	2,530	0,012*
WO	-0,202	-0,159	-2,415	0,017*
WP	0,135	0,114	1,732	0,085~
EMOC	-0,123	-0,052	-1,662	0,098~
ZAD	0,114	0,057	1,583	0,115

*- p < 0,05; ~ - p zbliżone do istotności

Parametry równania regresyjnego wskazują na 22% udział zmiennych niezależnych w wyjaśnianiu wyników obranej zmiennej zależnej. Wśród nich cztery, tj. poczucie sensowności (PS), szanowanie cudzych granic (SCG), styl skoncentrowany na unikaniu (UNIK), wyrażanie opinii (WO) utworzyły ze zmienną zależną korelacje na poziomie ufności statystycznej. Trzy pierwsze z nich mają charakter dodatni, zaś ostatnia, czwarta – ujemny.

Otrzymane korelacje wskazują, że poczucie sensowności podejmowanych zadań dydaktyczno-wychowawczych, generujące przekonania nauczycieli, że ich praca ma dużą wartość społeczną, że wymagania jakim muszą w niej sprostać są warte wysiłku, zaangażowania i poświęcenia, sprzyja doświadczaniu satysfakcji w kontekście ich działalności zawodowej.

Dodatkowo w świetle uzyskanych wyników można zaobserwować, że nauczyciele doświadczający satysfakcji wynikającej z pełnionych zadań zawodowych mają tendencję do radzenia sobie ze stresem poprzez stosowanie stylu unikowego, respektują cudze prawa i szanują ich granice, przy jednoczesnym rezygnowaniu z wyrażania własnych opinii. Jeżeli chodzi o wymienione wyżej dwa komponenty asertywności (identycznie jak w przypadku zaistniałych związków

zmiennych niezależnych ze zmienną zależną rozpatrywaną w aspekcie kontaktów z dyrektorem, czy kolegami, koleżankami z pracy) mają one znaczenie w kształtowaniu oraz podtrzymywaniu satysfakcjonujących relacji panujących między nauczycielem a członkami zespołu pedagogicznego, uczniami, rodzicami oraz dyrektorem. Nie ma wątpliwości, że odczuwanie satysfakcji z podejmowanych działań zawodowych nauczycieli, które przede wszystkim opierają się na interakcjach społecznych, w dużej mierze zależy od pozytywnych stosunków między podmiotami życia szkoły oraz życzliwej atmosfery panującej w klasie i szkole. W związku z tym, współpraca i dotrzymywanie wzajemnych zobowiązań, szanowanie nie tylko swoich, ale też cudzych granic i praw, jak również rozważa przy wydawaniu swoich opinii, a nawet częste zaniechanie otwartego, spontanicznego wyrażania własnych poglądów, ma znaczenie w budowaniu pozytywnego klimatu pracy a tym samym w doświadczaniu przez nauczycieli zadowolenia z wykonywania zadań zawodowych.

Rozpatrując otrzymane wyniki ciekawe wydaje się wystąpienie istotnego statystycznie, dodatniego związku pomiędzy stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na unikaniu a satysfakcją z działalności zawodowej nauczycieli. Wskazuje to bowiem, że unikanie myślenia o problemach pomaga zachować poczucie zadowolenia z pracy. Można zatem przypuszczać, że w pracy nauczycieli mogą występować trudności, na które realnie nie mają większego wpływu lub z którymi uporanie się jest mało możliwe (np. zbyt niskie wynagrodzenie, nadmierna biurokracja, problemy osobiste uczniów, roszczeniowość ze strony rodziców, niewłaściwe stosunki panujące w gronie pedagogicznym) i wobec których, najprostszym i najszybszym sposobem na obniżenie napięcia psychicznego jest unikanie przez nauczycieli myślenia o problemach lub fizyczne izolowanie się od źródła stresu. W ten sposób styl unikowy umożliwia czerpanie zadowolenia z treści pracy pomimo występowania w niej silnych lub uporczywych stresorów. Oczywiście z punktu widzenia dalekich konsekwencji, bardziej korzystne byłoby dla nauczycieli pokonanie trudności, jednak bezpośrednia konfrontacja z problemem, stresorem, w tym również osobą bądź grupą osób nieprzychylnie nastawionych, mogłaby wiązać się z jeszcze większym nasileniem doświadczanego przez nich stresu generowanego przez poczucie braku wpływu na sytuację.

Ponadto w modelu regresyjnym swój udział w wyjaśnianiu zmiennej zależnej zaznaczyły jeszcze dwa rodzaje stylów radzenia sobie ze stresem: skoncentrowany na emocjach (EMOC) oraz skoncentrowany na zadaniu (ZAD), a także jeden komponent

asertywności, jakim jest umiejętność wyrażania próśb (WP). Niemniej jednak udział tych zmiennych niezależnych w wyjaśnianiu satysfakcji nauczycieli wynikającej z pełnionych zadań zawodowych, okazał się nieistotny statystycznie. Można zatem jedynie przypuszczać, że nauczyciel, który w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniem oraz całą klasą napotyka pewne trudności czy stresujące sytuacje, łatwiej i bardziej efektywnie sobie z nimi poradzi, odzyskując zadowolenie z pracy, gdy skoncentruje się na rozwiązaniu problemu albo podejmie próbę zmiany tej sytuacji bądź poznawczego jej przeformułowania. Jeżeli czuje się wobec niej bezradny niewątpliwie umiejętność wyrażania próśb o pomoc czy wsparcie, kierowane do osób znaczących, innych nauczycieli, dyrektora czy pedagoga lub psychologa szkolnego, daje możliwość przezwyciężenia sytuacji stresowej czy stanu kryzysowego. Tym samym umiejętność wyrażania próśb pomaga „uruchamiać” wsparcie społeczne, którego posiadanie daje poczucie bezpieczeństwa, spokoju, pozytywnie wpływa na zdrowie i samopoczucie człowieka, pozwalając mu cieszyć się satysfakcją z podejmowanych działań zawodowych, nawet jeżeli wiążą się one z możliwością doświadczania różnorodnych trudności. Również skuteczne radzenie sobie ukierunkowane na zadanie umożliwia doświadczanie wysokiego zadowolenia zawodowego ogólnego, jak również satysfakcji z poszczególnych jego składników. Natomiast radzenie sobie zorientowane na emocjach, może co prawda pomóc w ograniczeniu przykrych stanów emocjonalnych, rozładowaniu silnego napięcia, jednak nie prowadzi do zmiany zaistniałej sytuacji. W związku z czym problem może narastać a zadowolenie nauczycieli z pełnionej funkcji i działań zawodowych znacząco maleć.

W toku kolejnych analiz poszukiwano zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi dyspozycji osobowościowych, a satysfakcją badanych respondentów związaną z warunkami materialnymi panującymi w szkołach, w których pracują.

Opierając się na wskaźnikach równania regresji (tabela 15 – str. 154), można zauważyć, że analizowane zmienne niezależne wyjaśniają w 12% poziom nasilenia satysfakcji nauczycieli z warunków panujących w ich miejscu pracy. Poszczególne wskaźniki równania pozwalają stwierdzić, że zadowolenie osób badanych czerpane z omawianego składnika pracy istotnie, negatywnie koreluje z trzema zmiennymi zasobów: stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach (EMOC), obroną swoich praw (OSP) i poczuciem sensowności (PS).

Tabela 15. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S4 (warunki pracy) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli

Wskaźniki zmiennych niezależnych	S4 (warunki pracy)			
	R = 0,38 R ² = 0,12 F (7,213) = 5,28 p < 0,000*			
	B	B	t°	p
EMOC	-0,230	-0,136	-2,903	0,004*
ZAD	0,151	0,106	1,947	0,053~
SCG	0,149	0,129	1,416	0,158
OSP	-0,231	-0,150	-2,677	0,008*
PS	-0,209	-0,168	-2,004	0,046*
WOPN	0,173	0,217	1,532	0,127
PZ	0,122	0,084	1,166	0,245

*- p < 0,05; ~ - p zbliżone do istotności

Na podstawie otrzymanych wyników można wnioskować, że najbardziej usatysfakcjonowani z warunków swojej pracy, są Ci nauczyciele, którzy w napotykanym obciążeniu, w złym wyposażeniu szkół, braku pomocy dydaktycznych, nie wykazują tendencji do koncentrowania się na sobie, swojej wygodzie, własnych przeżyciach emocjonalnych (np. na przemęczeniu wywołanym nadmiernym hałasem, dyskomforcie prowadzenia zajęć dla licznej grupy uczniów w zbyt małej sali lekcyjnej, poirytowaniem, rozdrażnieniem nieodpowiednimi bądź uszkodzonymi urządzeniami pomocniczymi) oraz zaspokajaniu indywidualnych potrzeb, czy obronie swoich praw (m.in. pracowniczych, dotyczących zasad bezpieczeństwa i higieny pracy).

Z kolei prawdopodobnie nauczyciele wykazujący się wysokim poczuciem sensowności, przekonani o doniosłości pracy nauczycielskiej, chcą być w pełni kompetentni i profesjonalni w wypełnianiu swoich zadań zawodowych i dlatego zwracają uwagę nie tylko na stałe doszkalanie się, podnoszenie własnych kwalifikacji zawodowych ale także na odpowiednie wyposażenie szkoły, różnorodne pomoce dydaktyczne, nowoczesne sprzęty, technologie oraz edukacyjne programy multimedialne. Stąd mogą oni doświadczać niskiego poziomu zadowolenia z warunków materialnych panujących w szkołach, w których są zatrudnieni, bądź całkowitego braku satysfakcji z niniejszego aspektu swojej pracy.

Warto dodać, że cztery zmienne niezależne, do których należą: styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu (ZAD), umiejętność szanowania cudzych granic (SCG), umiejętność wyrażania ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN) oraz poczucie zaradności (PZ), również zaznaczyły swój udział w uzyskanym modelu korelacyjnym, lecz jedynie pierwsza z nich na poziomie zbliżonym do istotności statystycznej, zaś pozostałe trzy na poziomie losowym. Można więc tylko przypuszczać, że dostrzeganie i wskazywanie negatywnych ale też pozytywnych stron dotyczących wyposażenia szkoły i zaplecza dydaktycznego, ułatwia doświadczanie zadowolenia z warunków pracy. Ponadto poczucie zaradności, będące poznawczo-instrumentalnym składnikiem poczucia koherencji, wyzwala w człowieku jego aktywność, motywację do działania oraz przekonanie, że jest w stanie sprostać wszelkim ograniczeniom, czy trudnościom. Zatem można przypuszczać, że dzięki poczuciu zaradności nauczyciel wykonujący swoją pracę w nieatrakcyjnych, bądź mało korzystnych warunkach, jest w stanie sam je w pewnym stopniu przekształcić i dostosować do własnych potrzeb, by czerpać z nich większą satysfakcję. O takich praktykach zaświadcza wielu nauczycieli. Podobnie w przypadku stylu skoncentrowanego na zadaniu. Osoba preferująca jego stosowanie w sytuacjach trudnych, nie tylko stara się zidentyfikować problem, to czego jej brakuje w środowisku pracy i co utrudnia jej wykonywanie obowiązków zawodowych, ale również podejmuje działania zmierzające do rozwiązania tego problemu (np. rozmowy z dyrektorem, organami samorządowymi, pomysł na projekt edukacyjny). Jeżeli zaistniała trudność nie jest możliwa do przezwyciężenia, wówczas osoba taka próbuje dostosować się do panujących warunków, by stały się one dla niej bardziej zadowalające a jej praca zyskała na efektywności. Natomiast szanowanie cudzych granic w tym przypadku ściśle wiąże się z przekonaniem, że „ja jestem w porządku i inni też są w porządku”. Nauczyciel dzięki tej umiejętności może między innymi nabierać przekonania, że podobnie doskwiera mu brak danych pomocy dydaktycznych jak innym członkom grona pedagogicznego. Męczy go hałas na korytarzu, czy zbyt wysoka temperatura w sali, tak samo jak znaczną cześć uczniów. Chciałby pracować w bardziej nowoczesnych warunkach, dokładnie tak jak dyrektor chciałby mieć w swojej szkole bogate i atrakcyjne zaplecze dydaktyczne, sportowe. Pewnego rodzaju wyrozumiałość i obiektywizm, wynikające z umiejętności uwzględniania i szanowania cudzych potrzeb, oczekiwania, prowadzą do zaakceptowania warunków swojej pracy oraz traktowania ich jako bardziej satysfakcjonujących.

Kolejnym etapem podjętych analiz było ustalenie związków pomiędzy analizowanymi zmiennymi dyspozycji osobowościowych a satysfakcją badanych nauczycieli doświadczaną w kontekście całościowego funkcjonowania szkoły (m.in. jej zarządzania, organizacji, obowiązujących w niej reguł, przepisów, panującej w niej atmosfery).

Tabela 16. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S5 (organizacja i kierownictwo) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli

Wskaźniki zmiennych niezależnych	S5 (organizacja i kierownictwo)			
	R = 0,41 R ² = 0,15 F (5,215) = 8,79 p < 0,000*			
	β	B	t°	p
PS	0,271	0,269	3,867	0,000*
SCG	0,239	0,256	2,254	0,025*
WO	-0,192	-0,261	-2,119	0,035*
UNIK	0,120	0,105	1,818	0,070~
WOPN	0,119	0,173	1,029	0,305

*- p < 0,05; ~ - p zbliżone do istotności

Uzyskane wyniki, zaprezentowane w powyższej tabeli, wskazują, że udział zmiennych niezależnych w wyjaśnianiu wyników zmiennej zależnej satysfakcji z pracy wynosi 15%. W otrzymanym modelu korelacyjnym znalazło się pięć zmiennych niezależnych, a wśród nich trzy komponenty asertywności: szanowanie cudzych granic (SCG), wyrażanie opinii (WO), wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN), a także poczucie sensowności (PS) oraz styl skoncentrowany na unikaniu (UNIK).

Na podstawie otrzymanych wyników można stwierdzić, że istotne związki z satysfakcją wynikającą z organizacji pracy szkoły, utworzyły trzy zmienne: poczucie sensowności (PS), szanowanie cudzych granic (SCG) i wyrażanie opinii (WO), z czego dwie pierwsze z nich dodatnio korelują ze zmienną zależną, zaś ostatnia tworzy z nią związek o charakterze ujemnym.

Składnik satysfakcji z pracy dotyczący „organizacji i kierownictwa” odnosi się do ogólnego funkcjonowania całej firmy, w tym przypadku szkoły. Respondenci rozpatrując go, jako zadowolający bądź niezadowolający, uwzględniają swój stosunek do przepisów, reguł obowiązujących w środowisku ich pracy, a także oceniają współpracę między wydziałami, działami, współpracownikami oraz pracownikami

a kadrą kierowniczą. Nic dziwnego, że podobnie jak w przypadku składników satysfakcji dotyczących relacji z kolegami i koleżankami w pracy, stosunków z przełożonym czy zadań zawodowych, tutaj również szanowanie cudzych granic oraz zaniechanie otwartego i spontanicznego wyrażania własnych opinii ma znaczenie w doświadczaniu satysfakcji zawodowej. Funkcjonowanie szkoły a w niej wszystkich jej podmiotów i organów opiera się na ciągłych interakcjach społecznych. Zatem kształtowanie oraz podtrzymywanie satysfakcjonujących relacji międzyludzkich w sposób oczywisty wpływa na dobry klimat szkoły i ułatwia organizację pracy, pozwalając nauczycielom czerpać satysfakcję z tego aspektu funkcjonowania placówki.

Podobnie, gdy nauczyciele czują, że reguły i zasady panujące w szkole mają sens (zapewniają poczucie bezpieczeństwa, usprawniają organizację pracy w szkole, nadają rytm działań dydaktyczno-wychowawczych, dają świadomość za co odpowiada każdy z podmiotów życia szkoły i czego się od niego oczekuje itd.) wówczas postrzegają je jako zdecydowanie bardziej korzystne, potrzebne i zadowalające.

Na podstawie danych zawartych w tabeli 16 można zauważyć, że dwie zmienne niezależne: umiejętność wyrażania ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN) oraz styl skoncentrowany na unikaniu (UNIK), zaznaczyły swoją obecność w modelu korelacyjnym, z czego pierwsza z nich na poziomie losowym, zaś druga na poziomie zbliżonym do istotności statystycznej. Można więc zakładać, że prawdopodobnie doświadczanie wysokiego poziomu satysfakcji związanej z organizacją szkoły, najbardziej możliwe jest w przypadku nauczycieli potrafiących dostrzec, jak również otwarcie mówić o pozytywnych i negatywnych aspektach funkcjonowania placówki, w której są zatrudnieni. Ponadto wydaje się, że nauczyciele wykazują wyższą satysfakcję z określonego składnika pracy, gdy przejawiają styl radzenia sobie z trudnościami nastawiony na unikanie. Ucieczka od problemu może być dobrym wyjściem w przypadku pojawienia się jakiś problemów wynikających z wadliwego funkcjonowania szkoły czy jej złej organizacji, na które nauczyciel nie ma bezpośredniego wpływu, bądź niwelowanie ich wykraczałoby poza jego kompetencje. Tym samym jedyną konstruktywną formą działania, którą może podjąć jest wyrażenie swojego stanowiska, krytyka zaistniałej sytuacji oraz unikanie lub ignorowanie jej.

W podjętych badaniach próbowano również ustalić, jakie zależności występują pomiędzy wskaźnikami dyspozycji osobowościowych, a satysfakcją zawodową

badanych nauczycieli, rozpatrywaną w kontekście możliwości ich rozwoju osobistego (S6).

Tabela 17. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S6 (rozwój) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli

Wskaźniki zmiennych niezależnych	S6 (rozwój)			
	R = 0,43 R ² = 0,15 F (7,213) = 6,72 p < 0,000*			
	B	B	t°	p
SCG	0,226	0,183	2,120	0,035*
PS	0,222	0,167	2,848	0,005*
UNIK	0,146	0,097	2,216	0,028*
UWS	0,181	0,195	2,573	0,011*
WO	-0,243	-0,250	-2,653	0,009*
ZAD	-0,128	-0,084	-1,689	0,093~
WOPN	0,154	0,181	1,404	0,162

*- p < 0,05; ~ - p zbliżone do istotności

Koncentrując swoją uwagę na wskaźnikach równania regresyjnego, można dostrzec, że analizowane zmienne niezależne wyjaśniają w 20% poziom nasilenia satysfakcji nauczycieli wynikający z ich dotychczasowych i przyszłych możliwości kształcenia, awansu zawodowego, podejmowania coraz to bardziej odpowiedzialnych zadań. Na podstawie charakteru otrzymanych zależności pomiędzy tymi zmiennymi, można stwierdzić, że satysfakcja nauczycieli wynikająca z możliwości ich rozwoju zawodowego jest pozytywnie skorelowana z umiejętnością szanowania cudzych granic (SCG), poczuciem sensowności (PS) tendencją do radzenia sobie ze stresem poprzez styl skoncentrowany na unikaniu (UNIK), poziomem poczucia własnej skuteczności (UWS) oraz negatywnie skorelowana z umiejętnością wyrażania opinii (WO). Wszystkie z wyżej wymienionych zmiennych wyjaśniających utworzyły ze zmienną zależną związku na poziomie istotności statystycznej.

W świetle otrzymanych wyników można zatem przypuszczać, że szanowanie nie tylko swoich, ale też cudzych praw, granic, rezygnowanie z wyrażania subiektywnych opinii (często nieopartych na wiedzy, analizie, tylko podyktowanych nagłymi odczuciami) na rzecz przedstawiania w danej sprawie swojego stanowiska, uwzględniającego zarówno oceny pozytywne jak i negatywne, ma znaczenie w osiągnięciu wysokiej satysfakcji nauczycieli wynikającej z możliwości ich dalszego rozwoju. Sytuacja taka staje się racjonalna biorąc pod uwagę fakt, że współcześnie

praca każdego nauczyciela, bez względu na wymiar jego zatrudnienia, podlega ocenie. Zgodnie z rozporządzeniem MEiN nauczyciele mogą być oceniani z inicjatywy dyrektora lub na wniosek kuratora oświaty, organu prowadzącego szkołę (wójta, burmistrza itd.), rady szkoły, jak również rady rodziców. Pozytywne wyniki takich ocen umożliwiają nauczycielom awans zawodowy, podejmowanie bardziej ambitnych zadań (np. koordynowanie projektu edukacyjnego, ważnego wydarzenia szkolnego, lokalnego), czy otrzymywanie nagród (m.in. dyrektora, organu prowadzącego szkołę) za osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze. W związku z tym na możliwość dalszego rozwoju zawodowego nauczycieli, mają wpływ nie tylko posiadane przez nich odpowiednie kwalifikacje, zdolności, predyspozycje ale także umiejętności interpersonalne, umożliwiające im tworzenie pozytywnych relacji społecznych oraz zyskiwanie przychylności różnych podmiotów życia szkoły.

Interpretując uzyskane wyniki badań można zauważyć, że nauczyciele doświadczający wysokiej satysfakcji wynikającej z możliwości awansu zawodowego i dalszego kształcenia przejawiają tendencję do radzenia sobie z problemami poprzez stosowanie stylu unikowego. Zdecydowana większość badanych nauczycieli uzyskała stopień zawodowy nauczyciela dyplomowanego, tym samym nie ma już przed sobą perspektywy „awansowej”, ani formalnej możliwości zdobycia wyższego stopnia kwalifikacji. Jednak poprzez ignorowanie tego aspektu, mogą czuć dalszą motywację do podnoszenia swoich kompetencji i stymulowania rozwoju zawodowe.

Ponadto przekonanie nauczycieli o społecznej doniosłości ich pracy, poczucie sensowności podejmowanych zadań zawodowych, a także ich świadomość dotycząca własnych zdolności, predyspozycji i wysokiego poziomu samoskuteczności, może przekładać się na ich wewnętrzną potrzebę jak najlepszego wypełniania swoich obowiązków zawodowych, stałego dokształcania się. Chęć bycia profesjonalistami w swojej dziedzinie, jest dla nich większą motywacją do wszechstronnego rozwoju, niż uzyskiwane tytuły czy formalne stopnie kwalifikacji. Wobec tego bez względu na dotychczasowe osiągnięcia, nauczyciele Ci dostrzegają liczne, satysfakcjonujące możliwości dalszego rozwoju zawodowego.

Obecność w modelu korelacyjnym zaznaczyły jeszcze dwie zmienne niezależne: styl skoncentrowany na zadaniu (ZAD) i wyrażanie opinii pozytywnych i negatywnych (WOPN), co może sugerować ich związek ze zmienną zależną. Można zatem przypuszczać, że preferowanie stylu zadaniowego przez nauczycieli, może wiązać się z ich brakiem zadowolenia z oferowanych możliwości rozwoju w środowisku pracy.

Prawdopodobnie osoby nastawione na działanie, osiąganie kolejnych szczebli awansu i realizację wyznaczonych przez siebie celów zawodowych, uzyskując poziom nauczyciela dyplomowanego, nie mają realnej możliwości rozwoju, co może powodować u nich brak motywacji do doskonalenia, jak również silny spadek satysfakcji z wykonywanej pracy.

Następnym etapem podjętych analiz było ustalenie związków pomiędzy wybranymi dyspozycjami osobowościowymi a satysfakcją badanych nauczycieli z otrzymywanego wynagrodzenia.

Tabela 18. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S7 (wynagrodzenie) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli

Wskaźniki zmiennych niezależnych	S7 (wynagrodzenie)			
	R = 0,22 R ² = 0,03 F (3,217) = 3,56 p < 0,015*			
	B	B	t°	p
WOPN	0,222	0,270	2,400	0,017*
EMOC	-0,121	-0,069	-1,797	0,074~
WO	-0,116	-0,123	-1,258	0,210

*- p < 0,05; ~ - p zbliżone do istotności

Wskaźniki otrzymanego modelu ukazują, że zadowolenie nauczycieli z wysokości otrzymywanej pensji dodatnio koreluje z jednym aspektem asertywności – umiejętnością wyrażania ocen pozytywnych i negatywnych (WOPN). Oprócz tego w modelu korelacyjnym zaznaczyły swój udział dwie inne zmienne: styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach (EMOC) oraz umiejętność wyrażania opinii (WO), które jedynie sugerują występowanie zależności między zmiennymi.

Uzyskane wyniki wskazują, że satysfakcja nauczycieli wynikająca z wysokości ich pensji wzrasta proporcjonalnie do zdolności wyrażania przez nich ocen pozytywnych i negatywnych. Można też przypuszczać, że wzrostowi skłonności koncentrowania się w sytuacjach na przeżywanych emocjach oraz tendencji do wyrażania opinii w różnych sytuacjach, towarzyszy niższa satysfakcja z pracy w omawianym aspekcie.

W związku z powyższym można odnieść wrażenie, że umiejętność nauczycieli w dostrzeganiu i wskazywaniu nie tylko słabych stron systemu wynagrodzeń w oświacie

(zbyt niskie wynagrodzenie zasadnicze, brak jego zróżnicowania ze względu na warunki wykonywanej pracy, czy jej efekty), ale też pewnych jego korzyści (m.in. stałość pensji, dodatki do wynagrodzenia, wymiar godzin pracy umożliwia „dorobienie” do pensji poprzez prowadzenie korepetycji lub płatnych zajęć dodatkowych) umożliwia postrzeganie przez nich wysokości swojej pensji, jako zadowalającej.

Na podstawie uzyskanych wyników można zatem stwierdzić, że najbardziej usatysfakcjonowani z wartości swojego wynagrodzenia, są Ci nauczyciele, którzy nie wykazują tendencji do koncentrowania się na sobie, swoich potrzebach, własnych przeżyciach emocjonalnych (np. na doświadczaniu przygnębienia, rozdrażnienia, frustracji, poczucia niesprawiedliwości i niedowartościowania). Wydaje się też, że nauczyciele niewyrażający swoich poglądów i opinii na temat adekwatnego sposobu wynagradzania ich pracy dydaktyczno-wychowawczej, przyjmujący wysokość swojej pensji, taką jaka jest, bez ustosunkowywania się do niej, odznaczają się większym zadowoleniem w tej kwestii.

W ostatnim kroku niniejszej części analiz próbowano uchwycić zależności pomiędzy zmiennymi dyspozycji osobowościowych a satysfakcją respondentów w aspekcie zapewnionego im miejsca pracy (S8).

Tabela 19. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S8 (zapewnione miejsce pracy) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli

Wskaźniki zmiennych niezależnych	S8 (zapewnione miejsce pracy)			
	R = 0,22 R ² = 0,02 F (5,215) = 2,08 p < 0,064			
	B	B	t°	p
ZAD	0,123	0,020	1,636	0,103
WP	0,157	0,044	1,772	0,078~
WU	-0,135	-0,040	-1,474	0,142
PZR	0,117	0,020	1,514	0,132
EMOC	0,102	0,014	1,347	0,179

*- p < 0,05; ~ - p zbliżone do istotności

W otrzymanym modelu korelacyjnym znalazło się pięć zmiennych wyjaśniających. Wśród nich dwa style radzenia sobie ze stresem tj. skoncentrowany na

zadaniu (ZAD) oraz ukierunkowany na emocje (EMOC); dwa komponenty asertywności: umiejętność wyrażania próśb (WP) i uczuć (WU) oraz jeden składnik poczucia koherencji, jakim jest poczucie zrozumienia (PZR). Jednak udział powyższych zmiennych niezależnych w modelu okazał się nieistotny statystycznie.

Taki układ równania sugeruje, że wysokiej satysfakcji z pracy wywołanej brakiem zagrożenia miejsca zatrudnienia towarzyszy wysokie poczucie zrozumiałości nauczycieli oraz umiejętność wyrażania przez nich próśb.

Mażna również domniemywać, że koncentracja na przeżywanych emocjach w sytuacjach trudnych i preferowanie stylu radzenia sobie skoncentrowanego na zadaniu, przy jednoczesnym wykazywaniu trudności w wyrażaniu własnych uczuć, przeloży się na wyższe zadowolenie nauczycieli z zapewnionego miejsca pracy.

Na podstawie uzyskanych wyników można przypuszczać, że stabilność zatrudnienia oraz brak zagrożenia utraty miejsca pracy jest szczególnie znaczący dla nauczycieli, którzy charakteryzują się wysokim poczuciem zrozumiałości. Mają oni przeświadczenie, że różnego rodzaju zdarzenia życiowe można przewidzieć, uporządkować i zrozumieć. Ta przewidywalność i poczucie kontroli daje im wewnętrzny spokój oraz niweluje doświadczanie stresu. Nic dziwnego, że zapewnione miejsce pracy, a wraz z nim możliwość realizowania się zawodowego w znanych, łatwych do przewidzenia warunkach, stanowi dla nich ogromną wartość i powód do wysokiego zadowolenia.

Ponadto biorąc pod uwagę, że utrata pracy jest jedną z bardziej stresujących sytuacji w dorosłym życiu człowieka⁴, może być ona szczególnie trudna dla nauczycieli, których „paraliżuje” lęk przed nieoczekiwanymi zmianami, przejawiającymi tendencję do koncentrowania się na przeżywanych negatywnych emocjach oraz tłumiących w sobie uczucia, o których nie potrafią rozmawiać. Tym samym dla tych nauczycieli stabilność zatrudnienia jest szczególnie satysfakcjonująca.

Prawdopodobnie osoby preferujące aktywny styl radzenia sobie, nastawiony na rozwiązanie problemu oraz niemające problemów z proszeniem o pomoc, lepiej poradziłyby sobie w sytuacji utraty pracy, niż osoby koncentrujące się na emocjach bądź unikaniu (m.in. można przypuszczać, że szybciej rozpoczęłyby poszukiwanie

⁴ Na skali stresu T. Holmesa i R. Rahe wyróżniającej szczególnie stresujące wydarzenia życiowe, plasuje się na 8 z 44 pozycji, zaraz po śmierci osoby bliskiej, rozwodzie, czy ciężkiej chorobie (za: W. Łosiak, *Natura stresu. Spojrzenie z perspektywy ewolucyjnej*, Kraków 2007)

nowej pracy). Niemniej jednak, podejmując różnorodne działania by jak najlepiej wypełniać swoje zadania zawodowe, w przypadku utraty zatrudnienia, nawet z powodów niezależnych od nich (reformy systemu oświaty, redukcja etatów, zmniejszająca się liczba uczniów w szkołach itd.) mogą odczuwać silne przygnębienie, frustrację, brak poczucia sprawczości. Sytuacja ta, postrzegana w kontekście porażki, może obniżać ich poczucie własnej wartości i obniżać samoocenę. W związku z tym również nauczyciele sięgający w sytuacjach trudnych po strategie skoncentrowane na zadaniu, czy potrafiący szukać wsparcia społecznego, przejawiają wysoką satysfakcję wynikającą z zapewnionego miejsca zatrudnienia.

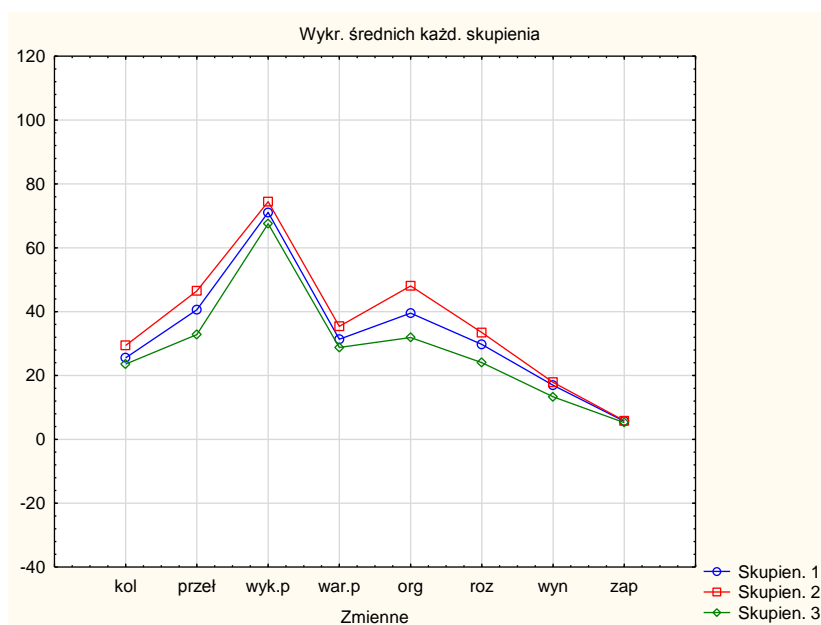
Celem przeprowadzonych analiz było zweryfikowanie założenia o występowaniu zależności pomiędzy wskaźnikami dyspozycji osobowościowych poczucia koherencji, stylów radzenia sobie ze stresem, asertywności, samooceny i poczucia własnej skuteczności (PZR, PZ, PS, KOHSUM, ZAD, EMOC, UNIK, OSP, POPN, WOPN, WP, WO, WU, SCG, GLOBAL, SO, UWS) badanych nauczycieli a odczuwaną przez nich satysfakcją z pracy w ośmiu poszczególnych jej sferach. W świetle uzyskanych rezultatów okazało się, że spośród analizowanych zmiennych niezależnych tylko dwie tj. asertywność (GLOBAL) oraz przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych (POPN) nie zaznaczyły swojego udziału w żadnym z otrzymanych modeli korelacyjnych. Pozostałe zmienne wyjaśniające utworzyły ze zmienną zależną liczne powiązania, o różnym kierunku. Dodatkowo badania ujawniły, że analizowane zmienne wyjaśniały poziom nasilenia satysfakcji z poszczególnych składników pracy w różnym stopniu od 2% do 22%.

3. Typy satysfakcji z pracy badanych nauczycieli

Mimo, że wyniki badanych nauczycieli w zakresie ośmiu składników satysfakcji z pracy uplasowały się głównie na poziomie wyników wysokich i przeciętnych (tabela 11) możliwe okazało się wyłonienie typów satysfakcji z pracy nauczycieli za pomocą

analizy skupień metodą k – średnich. Na jej podstawie z badanej próby wyodrębniono trzy homogeniczne podgrupy/typy nauczycieli (wykres 1) tj.:

- nauczycieli o najniższych spośród badanych nauczycieli wynikach satysfakcji z pracy we wszystkich mierzonych jej sferach (skupienie 3)
- nauczycieli o najwyższych spośród badanych wynikach satysfakcji z pracy we wszystkich mierzonych jej sferach (skupienie 2)
- nauczycieli o średnich wynikach (w stosunku do pozostałych nauczycieli) satysfakcji z pracy we wszystkich mierzonych jej sferach (skupienie 1).



Wykres 1. Typ satysfakcji z pracy badanych nauczycieli

Otrzymane wyniki wskazują, że niezależnie od przynależności do skupienia najwyższą satysfakcję zawodową badani czerpią z treści wykonywanej pracy, a następnie z kontaktów z przełożonym i organizacji pracy w szkole. Jednocześnie charakter relacji z dyrektorem i sposób zarządzania przez niego placówką to składniki pracy, w których satysfakcja nauczycieli z trzech wyróżnionych skupień najbardziej się różni. Nieco niższe zadowolenie nauczycieli w każdym skupieniu wynika z kontaktów z innymi nauczycielami, warunków pracy i możliwości rozwoju zawodowego. Najniższą satysfakcję spośród badanych składników pracy mają nauczyciele z wynagrodzenia oraz z poczucia, że ich miejsce pracy jest stabilne i bezpieczne. W tym ostatnim obszarze satysfakcja nauczycieli z trzech wyodrębnionych skupień jest bardzo zbliżona.

Skupienie 2. Nauczyciele o najwyższej satysfakcji (s2)

Skupienie 2 objęło 71 nauczycieli, tj. 32,1 % wszystkich respondentów. Osoby te w ośmiu sferach AOP uzyskały najwyższe wyniki spośród wszystkich badanych nauczycieli, świadczące o tym, że czerpią oni wyższą satysfakcję z wykonywanego zawodu niż pozostali badani. Nauczyciele ze skupienia 2 są, tak jak pozostali badani, najbardziej zadowoleni z treści wykonywanej pracy, kontaktów z przełożonym i z organizacji pracy przy czym w dwóch ostatnich obszarach ich wyniki są wyraźnie wyższe od pozostałych. Nauczyciele ci zdecydowanie bardziej pozytywnie niż reszta badanych oceniają też możliwości rozwoju zawodowego i podobnie. Są też nieco bardziej zadowoleni z kontaktów z kolegami z pracy oraz z otrzymywanego wynagrodzenia za swoją pracę. Nauczycieli z tej grupy są więc najbardziej usatysfakcjonowani zawodowo co pozwala przypuszczać, że doświadczają oni wiele pozytywnych emocji w środowisku pracy co zapewne pozytywnie wpływa na ich dobrostan psychiczny, motywację do działania, zaangażowanie oraz efektywność pracy. Uzyskane przez tych nauczycieli wyniki wskazują, że są oni najlepiej dopasowani do pełnienia roli zawodowej spośród wszystkich badanych nauczycieli.

Skupienie 1. Nauczyciele o średniej satysfakcji z pracy (s1)

Skupienie 1 utworzone zostało przez największą grupę badanych nauczycieli. Znalazło się w nim 103 osoby, tj. 46,6% badanych. Wyniki nauczycieli z tego skupienia, we wszystkich ośmiu mierzonych sferach satysfakcji z pracy znajdują się pomiędzy wynikami osób ze skupienia 2 (nauczycieli najbardziej zadowolonych zawodowo) i 3 (nauczycieli najmniej zadowolonych zawodowo). Wobec powyższego nauczycieli z opisywanego skupienia można określić jako średnio zadowolonych z wykonywanej pracy. Najprawdopodobniej nie wykazują oni przesadnego zadowolenia z warunków zatrudnienia oraz zakresu i treści wykonywanych zadań zawodowych, ale też nie są rozczarowani, przygnębieni, czy zniechęceni swoją pracą.

Skupienie 3. Nauczyciele o najniższej satysfakcji z pracy (s3)

Skupienie 3 utworzone zostało przez 47 respondentów, co stanowi 21,3 % całej badanej próby. Tym samym jest to najmniej liczna grupa z wyodrębnionych skupień.

Nauczyciele z tej grupy uzyskali najniższe spośród badanych nauczycieli wyniki w zakresie satysfakcji z pracy we wszystkich mierzonych jej obszarach. Oznacza to, że nauczyciele ze skupienia 3 są mniej niż ich koledzy zadowoleni z pełnionej roli zawodowej, w tym szczególnie z charakteru kontaktów z przełożonym, sposobu zarządzania przez niego placówką oraz możliwościami rozwoju zawodowego. Najniższa satysfakcja z pracy badanych ze skupienia 3 pozwala przypuszczać, że nauczyciele ci mogą częściej doświadczać gorszego samopoczucia w pracy, większego zmęczenia czy zniechęcenia. Jednakże w kontekście ogólnego zadowolenia tych nauczycieli z pracy (tabela 10) wydaje się, że niższa niż u pozostałych badanych satysfakcja z poszczególnych składników pracy nie powinna być przyczyną doświadczania frustracji lub przewlekłego stresu badanych osób.

W dalszych opisach dla poszczególnych typów satysfakcji używane będą nazwy: nauczyciele o najniższej satysfakcji z pracy (s3), nauczyciele o najwyższej satysfakcji z pracy (s2), nauczyciele o średniej satysfakcji (s1).

3. 1. Dyspozycje osobowościowe badanych nauczycieli a typy satysfakcji z pracy

Celem prezentowanych w tym miejscu badań było ustalenie, które z zasobów osobistych o charakterze dyspozycji osobowościowych różnicują wyniki nauczycieli z poszczególnych typów satysfakcji z pracy. W tym celu zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA. W teście parametrycznym, jakim jest ANOVA hipoteza zerowa zakłada, że we wszystkich rozpatrywanych grupach, w tym przypadku typach satysfakcji z pracy, średnie arytmetyczne są równe, tym samym nie występuje istotna statystycznie różnica między nimi. Z reguły badacze stosujący ten test dążą do odrzucenia hipotezy zerowej i przyjęcia hipotezy alternatywnej, w myśl której, wartość średnia co najmniej jednej z wyodrębnionych grup różni się od pozostałych.

3. 1. 1. Asertywność a typy satysfakcji z pracy badanych nauczycieli

Rezultaty badań, dotyczące asertywności badanych nauczycieli z trzech wyodrębnionych typów satysfakcji zaprezentowano w tabeli 20 (str. 167).

Tabela 20. Typ satysfakcji z pracy a asertywność badanych nauczycieli – ANOVA

Zmienne niezależne	F°	P	Porównanie wewnątrzgrupowe			
OSP – obrona swoich praw	0,906	0,406	Grupy	{3}	{2}	{1}
				58,617	60,648	60,320
			3		0,203	0,253
			2	0,203		0,802
POPNI przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych	8,056	0,000*	Grupy	{3}	{2}	{1}
				47,085	51,887	49,621
			3		0,000*	0,025*
			2	0,000*		0,023*
WOPNI wyrażanie ocen pozytywnych i negatywnych	7,548	0,001*	Grupy	{3}	{2}	{1}
				30,702	33,746	32,087
			3		0,000*	0,066
			2	0,000*		0,012*
WP wyrażanie próśb	4,623	0,011*	Grupy	{3}	{2}	{1}
				29,936	32,282	30,505
			3		0,007*	0,482
			2	0,007*		0,013*
WU wyrażanie uczuć	4,541	0,012*	Grupy	{3}	{2}	{1}
				30,851	33,056	31,388
			3		0,008*	0,484
			2	0,008*		0,014*
WO wyrażanie opinii	0,280	0,756	Grupy	{3}	{2}	{1}
				29,532	30,169	29,699
			3		0,499	0,850
			2	0,499		0,543
SCG szanowanie cudzych granic	14,572	0,000*	Grupy	{3}	{2}	{1}
				46,702	52,437	48,718
			3		0,000*	0,057~
			2	0,000*		0,000*
GLOBAL	6,058	0,003*	Grupy	{3}	{2}	{1}
				273,43	294,23	282,34
			3		0,001*	0,123
			2	0,001*		0,019*
			1	0,123	0,019*	

* – $p < 0,05$;

Dokonując porównania średnich wyników nauczycieli o różnym typie satysfakcji z pracy w zakresie badanej zmiennej asertywności oraz jej siedmiu poszczególnych komponentów, można zauważyć, że coraz wyższym średnim wynikiem otrzymywanym

przez badanych nauczycieli w zakresie ogólnej asertywności, obrony swoich praw (OSP), przyjmowania i wyrażania (POPN i WOPN) ocen pozytywnych i negatywnych, wyrażania próśb (WP), uczuć (WU), opinii (WO) i szanowania cudzych granic (SCG), towarzyszy coraz wyższy średni wynik w zakresie satysfakcji z pełnionej profesji.

W komponentach asertywności tj. POPN, WOPN, WP, WU, SCG, jak również w przypadku asertywności ogólnej, średnie arytmetyczne respondentów o najwyższej satysfakcji zawodowej okazały się istotnie wyższe od analogicznych wyników otrzymanych w grupie nauczycieli średnio oraz najmniej usatysfakcjonowanych swoją pracą. Ponadto w przypadku asertywności ogólnej oraz tych pięciu jej składników, nauczyciele ze skupienia 3 otrzymali istotnie statystycznie niższe średnie wyniki, niż respondenci ze skupienia 1 i 2.

Również w komponencie dotyczącym obrony swoich praw (OSP) oraz wyrażania własnych opinii (WP) najwyższe wyniki uzyskali nauczyciele o najwyższym zadowoleniu z wykonywanej pracy, zaś najniższe ich wartości otrzymali nauczyciele doświadczający najniższej satysfakcji zawodowej. Jednak w przypadku tych dwóch komponentów zaistniałe różnice pomiędzy wynikami nauczycieli reprezentujących różne skupienia, okazały się być nieistotne statystycznie.

Analizując wyniki badań w zakresie przyjmowania ocen pozytywnych i negatywnych (POPN) można zauważyć, że nauczyciele o najwyższej satysfakcji z pracy cechują się wyższym nasileniem tej dyspozycji niż nauczyciele przejawiający najniższe i przeciętne zadowolenie zawodowe. Wyniki respondentów ze skupienia 2 są istotnie wyższe od wyników nauczycieli najmniej zadowolonych ze swojej pracy, na poziomie istotności $p < 0,001$, natomiast od nauczycieli przeciętnie usatysfakcjonowanych swoją profesją na poziomie $p < 0,05$. Ponadto poziom umiejętności przyjmowania pochwał, jak również krytyki ze strony innych osób przez nauczycieli z najniższą satysfakcją zawodową, okazał się istotnie niższy ($p < 0,05$) od poziomu nauczycieli przeciętnie usatysfakcjonowanych swoją pracą.

Dodatkowo nauczyciele najbardziej zadowoleni zawodowo (skupienie 2) posiadają również istotnie wyższy poziom umiejętności wyrażania swoich ocen (WOPN), niż nauczyciele czerpiący niższą satysfakcję z pełnionej profesji, reprezentujący zarówno skupienie 1 ($p < 0,05$), jak i skupienie 3 ($p < 0,001$).

Porównanie średnich arytmetycznych w grupach badanych nauczycieli, wyróżnionych ze względu na typ satysfakcji z pracy, w obrębie umiejętności wyrażania

własnych próśb (WP) i uczuć (WU) ukazuje, że osoby ze skupienia 2, wykazujące najwyższą satysfakcję z pracy, przejawiają istotnie wyższy poziom tych dwóch komponentów asertywności niż osoby przeciętnie ($p < 0,05$) oraz najmniej ($p < 0,01$) zadowolone zawodowo.

Również najwyższy średni wynik umiejętności szanowania cudzych granic (SCG) uzyskali nauczyciele o najwyższej satysfakcji zawodowej. Poziom tego komponentu asertywności nauczycieli ze skupienia 2 jest istotnie wyższy ($p < 0,001$) od wyników nauczycieli w najmniejszym oraz średnim stopniu zadowolonych ze swojej pracy. Dodatkowo pomiędzy wynikami nauczycieli ze skupienia 1 oraz skupienia 3, wystąpiła różnica zbliżona do istotności ($p < 0,057$) przy czym umiejętność szanowania cudzych granic jest bardziej znacząca dla nauczycieli średnio zadowolonych z pełnionej profesji.

Z danych zawartych w tabeli 20 wynika, że najwyższą ogólną asertywnością spośród osób badanych, legitymują się nauczyciele o najwyższej satysfakcji z pracy. Ich średnie wyniki różnią się od wyników respondentów zgrupowanych w skupieniu 3 na poziomie istotności $p < 0,01$, zaś zasilających skupienie 1 na poziomie istotności $p < 0,05$.

3. 1. 2. Samoocena a typy satysfakcji z pracy badanych nauczycieli

Wyniki badań, dotyczące samooceny badanych nauczycieli z trzech porównywanych grup (typów satysfakcji) przedstawia tabela 21.

Tabela 21. Typ satysfakcji z pracy a samoocena badanych nauczycieli – ANOVA

Zmienna niezależna	F°	P	Porównanie wewnątrzgrupowe			
			Grupy	{3}	{2}	{1}
Samoocena (SO)	2,910	0,057*		28,872	31,648	31,117
			3		0,021*	0,047*
			2	0,021*		0,589
			1	0,047*	0,589	

* – $p < 0,05$;

Na podstawie danych zawartych w powyższej tabeli można zauważyć, że wartość testu ANOVA dla trzech grup nauczycieli o różnych wartościach przejawianej przez nich satysfakcji z pracy, w odniesieniu do samooceny ogólnej, jest istotna statystycznie.

Średnie wyniki uzyskane przez badanych nauczycieli z trzech wyodrębnionych skupień w zakresie samooceny ogólnej (SO) wskazują, że najwyższy poziom samooceny posiadają nauczyciele o najwyższej satysfakcji zawodowej (skupienie 2). Samoocena ogólna tych nauczycieli jest istotnie wyższa ($p < 0,05$) od samooceny nauczycieli najmniej usatysfakcjonowanych swoją pracą (skupienie 3). Natomiast nauczyciele o najniższym zadowoleniu zawodowym, uzyskali najniższe wyniki w aspekcie samooceny, które równocześnie są istotnie niższe (na poziomie $p < 0,05$) od wyników otrzymanych przez nauczycieli średnio zadowolonych z pełnionej profesji (skupienie 1). Otrzymane wyniki sugerują, że nauczyciele o wysokiej samoocenie, wykazujący pozytywne nastawienie wobec własnej osoby, posiadający wiarę we własne możliwości i szacunek do samych siebie doświadczają też wysokiej satysfakcji z pracy we wszystkich jej aspektach.

W toku wcześniejszych badań (Orth, Trześniewski, Robins, 2010; Wąsowicz – Kiryło, Baran, 2013) dowiedziono, że wysoki poziom oceny samego siebie sprzyja kształtowaniu konstruktywnych relacji społecznych, motywacji do działania, formułowaniu ambitnych celów, lepszemu radzeniu sobie w sytuacjach trudnych, większym osiągnięciom życiowym i zawodowym. Tym samym ma znaczenie w kształtowaniu satysfakcji zawodowej.

3. 1. 3. Poczucie koherencji a typy satysfakcji z pracy badanych nauczycieli

Wyniki badań dotyczące poczucia koherencji badanych nauczycieli z trzech wyróżnionych typów satysfakcji z pracy zaprezentowano w tabeli 22 (str. 171).

Porównując wszystkie średnie wyniki nauczycieli o różnym typie satysfakcji zawodowej w zakresie badanego poczucia koherencji i trzech jego komponentów, można zauważyć, że coraz wyższym wynikiem uzyskiwanym przez badanych nauczycieli w zakresie ich poczucia zrozumiałości, zaradności, sensowności oraz ogólnego poczucia koherencji, towarzyszą coraz wyższe wskaźniki satysfakcji zawodowej. Niniejsze wnioski są spójne z wynikami licznych badań, wskazującymi na wzajemną, silną zależność pomiędzy niniejszym poczuciem, jego komponentami a satysfakcją z pracy. Chociażby Deo Strümpfer i de Gideon Bruin (2009) oraz Żaneta Rachwaniec – Szczecińska i Damian Grabowski (2017) dowiedli, że zarówno wysokie natężenie poczucia koherencji determinuje wyższą satysfakcję z pracy, jak i odwrotnie – większe zadowolenie z wykonywanej pracy wyzwała wyższe poczucie koherencji.

Tabela 22. Typ satysfakcji z pracy a poczucie koherencji badanych nauczycieli – ANOVA

Zmienne niezależne	F°	P	Porównanie wewnątrzgrupowe			
Poczucie zrozumienia (PZR)	2,496	0,085~	Grupy	{3}	{2}	{1}
				45,468	48,676	47,437
			3		0,027*	0,144
			2	0,027*		0,294
			1	0,144	0,294	
Poczucie zaradności (PZ)	9,748	0,000*	Grupy	{3}	{2}	{1}
				44,574	50,732	47,087
			3		0,000*	0,064
			2	0,000*		0,002*
			1	0,064	0,002*	
Poczucie sensowności (PS)	14,391	0,000*	Grupy	{3}	{2}	{1}
				38,468	44,845	41,408
			3		0,000*	0,010*
			2	0,000*		0,001*
			1	0,010*	0,001*	
Wynik ogólny (KOHSUM)	10,504	0,000*	Grupy	{3}	{2}	{1}
				128,51	144,25	135,93
			3		0,000*	0,024*
			2	0,000*		0,004*
			1	0,024*	0,004*	

* – $p < 0,05$;

W każdym z trzech komponentów, jak również w wyniku ogólnym poczucia koherencji, średnie arytmetyczne osób z najwyższą satysfakcją z wykonywanej pracy okazały się istotnie statystycznie wyższe od analogicznych wyników otrzymanych w grupie nauczycieli o przeciętnym oraz niskim zadowoleniu zawodowym. Dodatkowo w każdym z komponentów konstytuującym doświadczanie koherencji, nauczyciele reprezentujący skupienie 3 uzyskali niższe średnie wyniki, niż respondenci ze skupienia 1 i 2.

W przypadku ogólnego wyniku poczucia koherencji (KOHSUM), pozwalającego jedynie na wstępne określenie stopnia, w jakim badane osoby są w stanie

w satysfakcjonujący sposób poradzić sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi, istotnie wyższe poczucie zrozumienia, zaradności i sensowności wykazują nauczyciele o najwyższej satysfakcji z pracy. Ich średnie wyniki różnią się od wyników nauczycieli z pozostałych skupień na poziomie istotności $p < 0,05$. Z kolei poziom ogólnego poczucia koherencji nauczycieli o najniższych wskaźnikach satysfakcji zawodowej okazał się istotnie niższy ($p < 0,05$) niż w przypadku respondentów z pozostałych podgrup.

Analizując wyniki badań w zakresie poczucia zrozumienia ustalono, że nauczyciele najbardziej usatysfakcjonowani swoją pracą cechują się wyższym nasileniem poczucia zrozumiałości niż nauczyciele o niższym (najniższym i przeciętnym) poziomie tego rodzaju zadowolenia. Jednakże wyniki respondentów ze skupienia 2 są istotnie wyższe jedynie ($p < 0,05$) od wyników nauczycieli przejawiających najniższą satysfakcję z pracy. Można zatem przypuszczać, że nauczyciele, którzy odznaczają się wyższą satysfakcją z pracy wykazują się także większymi umiejętnościami w przewidywaniu, planowaniu, opracowywaniu działań zaradczych, dzięki czemu są w stanie skutecznie przezwyciężać napotykaną trudności. W związku z powyższym, nauczyciele o wysokim poczuciu zrozumienia, odczuwają wyższy poziom satysfakcji z wykonywanego zawodu niż ich koledzy odznaczający się niższym jego poziomem, niepotrafiący tak efektywnie radzić sobie z problemami napotykanymi w pracy.

Ponadto nauczyciele tworzący skupienie 2 posiadają również najwyższy poziom poczucia zaradności, który jest równoznaczny z dysponowaniem także zasobami odpornościowymi, umożliwiającymi człowiekowi przekształcanie i poprawianie swojej sytuacji życiowej. Uzyskane przez nauczycieli z wyższym zadowoleniem ze swojego zawodu (skupienie 2) średnie wyniki różnią się od wyników pozostałych respondentów, zgrupowanych w skupieniu 1 i 3, na poziomie istotności $p < 0,05$. Zaś poziom poczucia zaradności nauczycieli z najniższą satysfakcją zawodową okazał się istotnie niższy ($p < 0,001$) od wyników nauczycieli przejawiających wysoką satysfakcję z pracy.

Również najwyższy średni wynik poczucia sensowności uzyskali nauczyciele o najwyższej satysfakcji ze swojej pracy. Ich poziom poczucia sensowności jest istotnie wyższy ($p < 0,001$) od wyników nauczycieli w mniejszym stopniu zadowolonych ze swojej pracy (zarówno ze skupienia 1, jak i skupienia 3). Natomiast najniższe poczucie sensowności wykazują ankietowani doświadczający w niższym stopniu satysfakcji zawodowej. Ich średnie wyniki różnią się istotnie od nauczycieli przeciętnie

usatysfakcjonowanych swoją pracą (skupienie 1) na poziomie $p < 0,05$ i od wyników nauczycieli przejawiających najwyższe zadowolenie zawodowe (skupienie 2) na poziomie $p < 0,001$.

3. 1. 4. Styl radzenia sobie ze stresem a typy satysfakcji z pracy badanych nauczycieli

W tabeli 23 porównano wyniki trzech grup nauczycieli o różnej satysfakcji z pracy w zakresie preferowanych przez nich stylów radzenia sobie w sytuacjach stresowych.

Tabela 23. Typ satysfakcji z pracy a obierane przez badanych nauczycieli style radzenia sobie ze stresem – ANOVA

Zmienne niezależne	F°	P	Porównanie wewnątrzgrupowe			
			Grupy	{3}	{2}	{1}
Styl skoncentrowany na zadaniu (ZAD)	6,447	0,002*				
				57,043	62,155	60,524
			3		0,000*	0,010*
			2	0,000*		0,167
Styl skoncentrowany na emocjach (EMOC)	4,076	0,018*				
				46,745	41,930	44,534
			3		0,006*	0,171
			2	0,006*		0,066~
Styl skoncentrowany na unikaniu (UNIK)	0,158	0,854				
				43,957	44,634	44,699
			3			
			2			

* – $p < 0,05$;

Porównanie średnich arytmetycznych w grupach badanych nauczycieli, wyróżnionych ze względu na typ satysfakcji z pracy, w obrębie stylu skoncentrowanego na zadaniu (ZAD), ukazuje, że osoby ze skupienia 3, przejawiające najniższą

satysfakcję z pracy, istotnie rzadziej niż osoby ze skupienia 2 ($p < 0,001$) i skupienia 1 ($p < 0,05$) w sytuacjach stresujących koncentrują się na działaniu, na tym, co mogą konkretnego zrobić by poprawić swoją sytuację bądź całkowicie zlikwidować poczucie stresu.

Podobny rozkład średnich wyników widoczny jest w aspekcie stylu skoncentrowanego na unikaniu (UNIK). W tym przypadku również najniższe wyniki uzyskali nauczyciele o najniższych wskaźnikach satysfakcji z pracy (44%). Z kolei osoby reprezentujące zarówno skupienie 1 jak i 2, posiadające przeciętne i wysokie wskaźniki satysfakcji zawodowej, osiągnęły 45% średnich wyników. Można zatem przypuszczać, że w sytuacji trudnej, bardziej niż nauczyciele ze skupienia 3, starają się nie myśleć o zaistniałym problemie, ignorować go oraz wypierać niepożądane emocje pojawiające się na skutek działania stresorów. Jednakże różnice pomiędzy wynikami nauczycieli o różnych typach satysfakcji z pracy, w zakresie tego rodzaju stylu radzenia sobie ze stresem, okazały się nieistotne statystycznie.

Ostatni ze stylów radzenia sobie w sytuacjach stresujących, w którym ujawniono istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi podgrupami respondentów, to styl skoncentrowany na emocjach (EMOC). Porównanie średnich wyników, uzyskanych przez osoby badane w tym aspekcie, pozwala zaobserwować, że to najczęściej nauczyciele o najniższej satysfakcji z pracy w sytuacjach stresujących koncentrują się na własnych emocjach i przeżyciach. Wyniki tych osób okazały się istotnie wyższe ($p < 0,01$) od wyników nauczycieli najbardziej usatysfakcjonowanych swoją pracą. Natomiast różnicę zbliżoną do istotności ($p < 0,066$) odnotowano pomiędzy wynikami nauczycieli ze skupienia 1 oraz skupienia 2, przy czym preferowanie stylu skoncentrowanego na emocjach jest bardziej znaczące w przypadku nauczycieli o najwyższym zadowoleniu z pełnionej profesji.

Na podstawie otrzymanych wyników zawartych w tabeli 25 można wnioskować, że wyższemu poziomowi satysfakcji z pracy towarzyszy tendencja do wybierania stylu skoncentrowanego na zadaniu w celu przewyciężania sytuacji stresowej. Z kolei im niższe wskaźniki zadowolenia zawodowego respondentów, tym większa skłonność do korzystania w sytuacji stresowej ze stylu skoncentrowanego na przeżywanych emocjach.

Dodatkowo można przypuszczać, że nauczyciele preferujący aktywny styl nastawiony na rozwiązanie problemu, skuteczniej radzą sobie z sytuacjami stresującymi, bądź napotykanymi trudnościami w swojej pracy, czego dowodem mogą

być otrzymywane przez nich wyższe wyniki satysfakcji zawodowej. Z kolei osoby przejawiające tendencję do koncentrowania się na sobie i własnych negatywnych stanach emocjonalnych (tj. przygnębienie, lęk, poczucie winy, złość, poczucie krzywdy czy niesprawiedliwości itd.) dotkliwiej reagują na stres w pracy i słabiej sobie z nim radzą, przez co wykazują niższe wskaźniki zadowolenia z pełnionej funkcji.

3. 1. 5. Poczucie własnej skuteczności a typy satysfakcji z pracy badanych nauczycieli

W tabeli 24 zamieszczono wyniki badań dotyczące poczucia własnej skuteczności nauczycieli z trzech wyróżnionych typów satysfakcji z pracy.

Tabela 24. Typ satysfakcji z pracy a poczucie własnej skuteczności badanych nauczycieli – ANOVA

Zmienna niezależna	F°	P	Porównanie wewnątrzgrupowe			
Poczucie własnej skuteczności (UWS)	8,347	0,000*	Grupy	{3}	{2}	{1}
				27,936	31,451	30,340
			3		0,000*	0,003*
			2	0,000*		0,119
			1	0,003*	0,119	

* – $p < 0,05$;

Z danych zawartych w tabeli 24 wynika, że najwyższe poczucie własnej skuteczności spośród badanych nauczycieli przejawiają nauczyciele z podgrupy 2, czyli charakteryzujący się najwyższą satysfakcją z pracy. Ich średnie wyniki różnią się od wyników nauczycieli ze skupienia 3 na poziomie istotności $p < 0,001$. Natomiast najniższe wyniki w aspekcie poczucia samoskuteczności uzyskali nauczyciele najmniej zadowoleni zawodowo. Z kolei wyniki tych respondentów są istotnie niższe ($p < 0,005$) od wyników nauczycieli w przeciętnym stopniu usatysfakcjonowanych swoją pracą.

Dodatkowo porównując średnie wyniki nauczycieli o różnym typie satysfakcji zawodowej w kontekście badanej zmiennej niezależnej, można spostrzec, że coraz wyższym wynikiom respondentów w zakresie ich poczucia samoskuteczności towarzyszy wyższy poziom nasilenia satysfakcji z pracy.

Wysokie poczucie własnej samoskuteczności jest subiektywnym przekonaniem jednostki o tym, czy jest w stanie sobie poradzić z danym problemem. Dyspozycja ta

podnosi wiarę we własne możliwości, predyspozycje, wzmacnia pewność siebie, motywacje do działania. Ponadto osoba przekonana o własnej skuteczności wybiera coraz to bardziej ambitne i angażujące zadania, cele do zrealizowania. Wobec czego ma szansę na odnoszenie licznych sukcesów, zarówno w życiu osobistym jak i zawodowym. To z kolei niewątpliwie przekłada się na zadowolenie z życia i różnych jego aspektów, w tym satysfakcję z pracy.

Uzyskane wyniki korespondują z dotychczasowymi ustaleniami obecnymi w literaturze przedmiotu, w świetle których dowiedziono, że nauczyciele charakteryzujący się wysokim poczuciem własnej skuteczności wykazują wyższy poziom satysfakcji z pracy oraz słabszą tendencję do porzucenia swojej profesji (Judge, Bono, 2001; Avanzi i in., 2012; Collie i in., 2012; Klassen i in., 2013).

3. 2. Zmienne socjodemograficzne a typy satysfakcji z pracy badanych nauczycieli

Ostatnim etapem prowadzonych analiz badań własnych była próba ustalenia, czy zmienne socjodemograficzne takie jak: płeć, wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego, rodzaj nauczanego przedmiotu, miejsce pracy, miejsce zamieszkania, stan cywilny, liczba dzieci i status materialny, różnicują wyniki badanych nauczycieli z wyróżnionych typów satysfakcji z pracy. Otrzymane rezultaty badań przedstawiono w tabelach od 25 do 34.

Typ satysfakcji z pracy a płeć badanych nauczycieli

W tabeli 25 zestawiono wyniki testu χ^2 oraz wskaźnika kontyngencji C dla zmiennej płci badanych nauczycieli przynależących do trzech typów satysfakcji z pracy: nauczycieli o średnich (s1), najwyższych (s2) i najniższych (s3) wynikach satysfakcji z pracy we wszystkich mierzonych jej obszarach.

Na podstawie danych zawartych w tabeli 25 (str. 177) można zauważyć, że procentowy udział przebadanych kobiet i mężczyzn we wszystkich trzech podgrupach wyróżnionych ze względu na typ satysfakcji z pracy okazał się bardzo zbliżony.

Wśród badanych nauczycielek najliczniejszą grupę (47,28%) stanowią te, które otrzymały przeciętne wyniki satysfakcji z pracy w stosunku do pozostałych grup.

W przypadku mężczyzn – nauczycieli sytuacja wygląda identycznie. Największe ich grono (43,24%) doświadcza przeciętnego zadowolenia zawodowego. Natomiast prawie co trzecia (31,52%) z badanych kobiet, jak również 1/3 mężczyzn (35,14%) osiąga najwyższą satysfakcję wynikającą z pełnionej profesji. Zaś najmniejszy odsetek badanych nauczycielek (21,20%) i nauczycieli (21,62%) wykazuje najniższe zadowolenie z wykonywanej pracy. Otrzymane wyniki są zbliżone z danymi uzyskanymi w USA (Spector 1997) oraz Europie Zachodniej (Schulz, Schulz 2002).

Tabela 25. Płeć badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy

Kategoria	SKUPIENIE 3 (najniższe)	SKUPIENIE 2 (najwyższe)	SKUPIENIE 1 (przeciętne)	Razem
kobiety	39	58	87	184
% kolumny	82,98%	81,69%	84,47%	
% wiersza	21,20%	31,52%	47,28%	
% ogółu	17,65%	26,24%	39,37%	83,26%
mężczyźni	8	13	16	37
% kolumny	17,02%	18,31%	15,53%	
% wiersza	21,62%	35,14%	43,24%	
% ogółu	3,62%	5,88%	7,24%	16,74%
Razem	47	71	103	221
% ogółu	21,27%	32,12%	46,61%	100,00%

$\chi^2 - 0,236$; $df = 2$; $p = 0,889$; $C = 0,033$

Otrzymane w toku przeprowadzonych analiz wyniki testu χ^2 i wskaźnika kontyngencji C na poziomie statystycznej ufności ($\chi^2 - 0,236$; $df = 2$; $p = 0,889$; $C = 0,033$) wskazują jednak, że płeć nie różnicuje istotnie wyników nauczycieli z poszczególnych typów satysfakcji z pracy. Otrzymane wyniki korespondują z rezultatami większości badań opisanych w literaturze przedmiotu. Pomimo, że dotychczas otrzymywane wyniki dotyczące związków satysfakcji z pracy z płcią pracowników nie są jednoznaczne, to większość weryfikacji empirycznych dowodzi, że nie ma istotnie statystycznych różnic pomiędzy kobietami a mężczyznami w zakresie doświadczanego zadowolenia z pracy (Lykken, Tellegen, 1996; Spector, 1997;

Czarnota – Bojarska, Łada, 2004; Derbis, 2008; Zalewska, 2009; Kumari, Ibrahimi, 2015; Walczak, 2016; Lipińską – Grobelny, 2016; Lisowska, 2017). Dodatkowo Anna Rogozińska – Pawełczyk (2012) prowadząc badania na gruncie łódzkich szkół podstawowych wykazała, że nauczyciele bez względu na płeć odczuwają satysfakcję zawodową na podobnym poziomie, jedynie różnią ich „drogi” prowadzące do jej osiągnięcia.

Typ satysfakcji z pracy a wiek badanych nauczycieli

Wyniki testu χ^2 oraz wskaźnika kontyngencji C dla zmiennej wieku badanych nauczycieli i wyróżnionych trzech typów satysfakcji przedstawiono w tabeli 26 (str. 179).

Zarówno nauczyciele w wieku powyżej 50 lat, jak i ci z przedziału 41 – 50 lat, tworzą dwie najliczniejsze grupy wiekowe (obie po około 35%) wśród nauczycieli o przeciętnej satysfakcji z pracy (skupienie 1). Osoby w wieku 31 – 40 lat zasilają skupienie 1 w 23%. Z kolei najmłodszy wśród respondentów, tj. osoby do 30 roku życia, to tylko 7% nauczycieli o przeciętnych wskaźnikach zadowolenia zawodowego.

Wśród nauczycieli wykazujących się najwyższą satysfakcją z pracy (skupienie 2) prawie połowa z nich (45%) ma powyżej 50 lat. Następną pod względem liczebności grupą są nauczyciele w wieku 31 – 40 lat (28%) oraz 41 – 50 lat (21%). Z kolei najmniej liczną reprezentację skupienia 2 stanowią nauczyciele do 30 roku życia (ok. 6%).

Również ponad połowa nauczycieli (62%), którzy otrzymali najniższe wskaźniki zadowolenia z pełnionej profesji należy do najstarszej grupy wiekowej. Zaś najmniej osób (8%) przejawiających najniższą satysfakcję zawodową jest w wieku do 30 lat. Natomiast nauczyciele z przedziałów wiekowych 31 – 40 i 41 – 50 lat w takim samym stopniu zasilają skupienie 3 (po 15%).

Zaprezentowane w tabeli 26 wyniki pozwalają zauważyć, że największy odsetek nauczycieli w każdym z przedziałów wiekowych znajduje się w skupieniu 1, co oznacza, że bez względu na wiek najliczniejszą reprezentację nauczycieli stanowią Ci, którzy uzyskali przeciętne wyniki satysfakcji z wykonywanego zawodu. Dodatkowo w przedziale wiekowym 31 – 40 lat liczba nauczycieli o najwyższych wynikach satysfakcji zawodowej jest prawie trzykrotnie wyższa niż nauczycieli o najniższych wskaźnikach tej satysfakcji. Podobnie sytuacja wygląda w grupie wiekowej 41 – 50 lat,

z tym, że nauczycieli reprezentujących skupienie 2 jest dwukrotnie więcej niż nauczycieli w skupieniu 3. Również w przypadku nauczycieli powyżej 50 roku życia, większa grupa przynależy do typu o najwyższej satysfakcji z pracy, jednak warto podkreślić, że występująca tu różnica w liczbie nauczycieli między dwoma skrajnymi skupieniami jest niewielka. Wśród badanych do 30 roku życia, odsetek nauczycieli z wysokimi jak i z niskimi wynikami zadowolenia równoważy się.

Tabela 26. Wiek badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy

Kategoria	SKUPIENIE 3 (najniższe)	SKUPIENIE 2 (najwyższe)	SKUPIENIE 1 (średnie)	Razem
powyżej 50 lat	29	32	36	97
% kolumny	61,70%	45,07%	34,95%	
% wiersza	29,90%	32,99%	37,11%	
% ogółu	13,12%	14,48%	16,29%	43,89%
41-50 lat	7	15	36	58
% kolumny	14,89%	21,13%	34,95%	
% wiersza	12,07%	25,86%	62,07%	
% ogółu	3,17%	6,78%	16,29%	26,24%
31-40 lat	7	20	24	51
% kolumny	14,89%	28,17%	23,30%	
% wiersza	13,72%	39,22%	47,06%	
% ogółu	3,17%	9,05%	10,86%	23,08%
do 30 lat	4	4	7	15
% kolumny	8,52%	5,63%	6,80%	
% wiersza	26,67%	26,67%	46,66%	
% ogółu	1,81%	1,81%	3,17%	6,79%
Razem	47	71	103	221
% ogółu	21,27%	32,12%	46,61%	100,00%

χ^2 - 22,912; $df=8$; $p=0,003$; $C=0,306$

Analiza wyników z tabeli 26 ujawnia różnice między nauczycielami tworzącymi poszczególne skupienia ze względu na ich wiek. Można zauważyć, że większy odsetek ankietowanych mający od 31 do 40 lat, niż przedstawicieli pozostałych przedziałów

wiekowych, przejawia wysokie zadowolenie ze swojej pracy. Jednocześnie nauczyciele z tej grupy wiekowej uzyskali wyższe wyniki satysfakcji z pracy niż respondenci od nich młodsi (poniżej 30 roku życia), jak również starsi, mieszczący się w przedziale wiekowym 41 – 50 lat. Przy czym wskaźniki zadowolenia zawodowego ponownie wzrastają wśród pracowników należących do najstarszej grupy wiekowej, liczących powyżej 50 lat.

Do podobnych wniosków doszła Lucyna Golińska (2008), wskazując, że osoby mające poniżej 34 lat były bardziej usatysfakcjonowane swoją pracą niż osoby od nich starsze. Zaś zadowolenie z pracy ponownie mocno się intensyfikowało wśród osób mających 50 lat i więcej. Z kolei Andrew Clark, Andrew Oswald i Peter Warr (1996) dowiedli, że początkowo wysoki stopień satysfakcji zawodowej, charakterystyczny dla pracowników w wieku około 20 lat, gwałtownie spada do najniższego poziomu około trzydziestego roku życia, by stopniowo wzrastać i osiągnąć maksymalną wartość w wieku średnim.

Natomiast koncentrując się na skupieniu 3 można zauważyć, że nauczyciele powyżej 50 roku życia w porównaniu z młodszymi od siebie osobami badanymi wykazują się niższą satysfakcją zawodową. W niniejszym skupieniu zależności pomiędzy wiekiem osób badanych a reprezentowanym przez nich typem o najniższym zadowoleniu z pracy przebiega U-kształtnie. Na podobne korelacje wskazywali m. in.; Wilhelmina Wosińska (2004); Dawid G. Blanchflower, Andrew J. Oswald (2000); Anna Rogozińska – Pawełczyk (2012); Agnieszka Lipińska – Grobelny (2016).

W toku przeprowadzonej analizy statystycznej (χ^2 - 22,912; df =8; p = 0,003; C – 0,306) wykazano, że wiek badanych nauczycieli istotnie różnicuje wyniki nauczycieli w zakresie odczuwanej satysfakcji z pracy.

Koresponduje to z wynikami innych badań, o których pisali m.in. Małgorzata Sekułowicz (2002), Rudolf Kretschmann (2004) Stanisława Tucholska (2009), Beata Bajcar, Anna Borkowska, Agnieszka Czerw, Agata Gąsiorowska (2011), Stanisław Korczyński (2016), według których również stwierdzono, że zadowolenie bądź niezadowolenie z pracy nauczycieli jest zależne od ich wieku.

Typ satysfakcji z pracy a staż pracy badanych nauczycieli

Tabela 27 zawiera wyniki testu χ^2 oraz wskaźnika kontyngencji C dla zmiennej stażu pracy respondentów i trzech typów satysfakcji.

Tabela 27. Staż pracy badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy

Kategoria	SKUPIENIE 3 (najniższe)	SKUPIENIE 2 (najwyższe)	SKUPIENIE 1 (przeciętne)	Razem
krótki (do 5 lat)	6	14	10	30
% kolumny	12,77%	19,72%	9,71%	
% wiersza	20,00%	46,67%	33,33%	
% ogółu	2,71%	6,34%	4,53%	13,58%
średni (od 6 do 15 lat)	13	25	56	94
% kolumny	27,66%	35,21%	54,37%	
% wiersza	13,83%	26,60%	59,57%	
% ogółu	5,88%	11,31%	25,34%	42,53%
długi (od 16 lat i powyżej)	28	32	37	97
% kolumny	59,57%	45,07%	35,92%	
% wiersza	28,87%	32,99%	38,14%	
% ogółu	12,67%	14,48%	16,74%	43,89%
Razem	47	71	103	221
% ogółu	21,26%	32,13%	46,61%	100,00%

χ^2 - 14,009; df = 4; p = 0,007; C - 0,244

Zaprezentowane w tabeli dane pozwalają zauważyć, że w grupie nauczycieli z najkrótszym stażem pracy (do 5 lat) jest dwa razy więcej osób, które uzyskały wyższe wyniki satysfakcji z pracy (46,67%) niż posiadających niskie wskaźniki zadowolenia z wykonywanego zawodu (20,00%). Dodatkowo jest to jedyna grupa, w której reprezentacja osób w skupieniu 2 jest najliczniejsza w porównaniu z pozostałymi dwoma skupieniami (1 i 3). W przypadku badanych posiadających średni i długi staż pracy w zawodzie, największa liczba nauczycieli doświadcza przeciętnej satysfakcji z pracy.

Wśród osób pracujących w szkole od 6 do 15 lat (staż średni), ponad połowa doświadcza przeciętnej satysfakcji z pracy (59,57%), około ¼ z nich charakteryzuje się wysokim zadowoleniem zawodowym (26,60%), zaś niecałe 14% niskim. W przypadku respondentów o długim stażu pracy, sytuacja wygląda podobnie, ponieważ najbardziej liczną grupę stanowią nauczyciele wykazujący średnie zadowolenie z pełnionych obowiązków zawodowych (38,14%). Kolejną grupę pod względem liczebności tworzą w tym przypadku respondenci o najwyższej satysfakcji z pracy (32,99%). Zaś wśród osób zatrudnionych w zawodzie od 16 lat i dłużej, najmniejszy ich odsetek (28,87%) doświadcza najniższego zadowolenia wynikającego z pełnionej profesji.

Zarówno w skupieniu 2 i 3 połowa osób zakwalifikowanych do nich posiada długi staż pracy, z kolei najmniej liczną grupę, w obydwu przypadkach, stanowią osoby zatrudnione w zawodzie nie dłużej niż 5 lat. Wśród nauczycieli o przeciętnej satysfakcji zawodowej, połowa posiada średni staż pracy, 36% długi, a tylko 10% stanowią osoby najkrócej zatrudnione w zawodzie.

Ponadto w grupie nauczycieli z najkrótszym stażem pracy (do 5 lat) jest znacznie więcej osób najbardziej zadowolonych z pełnionych obowiązków zawodowych niż wśród nauczycieli o średnim bądź długim stażu pracy. Z kolei w przypadku respondentów zatrudnionych w szkole od 16 lat i dłużej, proporcje te są odwrócone, co oznacza, że większe ich grono uzyskało niższe wyniki satysfakcji z pracy niż osoby o krótszym stażu zawodowym (zarówno krótkim i średnim stażu pracy).

Liczni badacze (Sekułowicz, 2002; Kretschmann, 2004; Tucholska, 2009; Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska, 2011; Korczyński, 2016; Sak – Skowron, Skowron, 2017) twierdzą, że obniżanie się poziomu zadowolenia zawodowego nauczycieli wraz ze stażem zatrudnienia związane jest z narastającym z roku na rok ich poczuciem przeciążenia, wyczerpania psychofizycznego i emocjonalnego wywołanym różnymi obciążeniami panującymi w ich środowisku pracy.

Dodatkowo procentowy rozkład zaprezentowany w tabeli 27 pozwala zauważyć, że zależność pomiędzy stażem badanych nauczycieli a wyodrębnionymi typami satysfakcji z pracy przebiega parabolicznie. Do podobnych wniosków doszła Anna Rogozińska – Pawełczyk (2012). Autorka dowiodła, że osoby z najdłuższym zatrudnieniem (ze stażem ≥ 16 lat) oraz te o najkrótszym stażu pracy (do 5 lat) wykazują się wyższym nasileniem satysfakcji zawodowej niż badani o średnim stażu zawodowym (od 6 do 15 lat).

Uzyskane w toku aktualnych analiz statystycznych wyniki wskazują, że staż pracy istotnie różnicuje wyniki nauczycieli z wyodrębnionych skupień (χ^2 - 14,009; $df=4$; $p=0,007$; $C = 0,244$), wobec czego można uznać, że staż pracy, podobnie jak wiek badanych nauczycieli, jest korelatem satysfakcji z pracy. Do tożsamyh wniosków doszli m.in.: Victor S. DeSantis, Samantha L. Durst (1996) Arthur P. Brief (1998), Michael Argyle (1999), Sesan K. Sokoya (2000), Anna Rogozińska – Pawełczyk (2012), Stanisław Korczyński (2016), Dominique Thierry, Christian Sauret (1994).

Typ satysfakcji z pracy a stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli

Tabela 28 (str. 184) ukazuje wyniki testu χ^2 oraz wskaźnika kontyngencji C dla zmiennej stopnia awansu zawodowego badanych nauczycieli i wyróżnionych trzech typów satysfakcji z pracy.

Procentowy rozkład wyników zaprezentowany w tabeli 28 wskazuje pewne podobieństwo do tabeli przedstawiającej zależności pomiędzy stażem pracy respondentów a ich typami satysfakcji z pracy. Otóż podobnie jak w przypadku osób o najkrótszym stażu pracy, nauczyciele stażyści stanowią jedyną grupę, w której reprezentacja osób w skupieniu 2 jest najliczniejsza w porównaniu z pozostałymi dwoma skupieniami. Możemy zauważyć, że ponad połowa wszystkich respondentów ze stopniem zawodowym nauczyciela stażysty odznacza się wysoką satysfakcją z pracy. W przypadku nauczycieli kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych, identycznie jak wśród osób badanych posiadających średni i długi staż pracy w zawodzie, największy ich odsetek stanowią nauczyciele odczuwający średnią satysfakcję z wykonywanego zawodu. Co prawda więcej osób ze stopniem zawodowym nauczyciela mianowanego i dyplomowanego przejawia większe zadowolenia z pełnionej pracy niż jego brak czy niski poziom, jednak liczba ich reprezentantów w skupieniu 2 jest niewiele większa niż w skupieniu 3. Natomiast u nauczycieli kontraktowych odsetek ich przedstawicieli w dwóch skrajnych skupieniach równoważy się. Nie zmienia to faktu, że to właśnie respondenci posiadający tytuł nauczyciela kontraktowego stanowią najwyższy odsetek osób najmniej usatysfakcjonowanych swoją pracą.

W toku przeprowadzonych analiz statystycznych (χ^2 - 11,107; $df=8$; $p=0,196$; $C = 0,219$) stwierdzono, że zmienna awansu zawodowego nie różnicuje w sposób istotny satysfakcji z pracy badanych nauczycieli z trzech wyróżnionych jej typów.

Tabela 28. Stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy

Kategorie	SKUPIENIE 3 (najniższe)	SKUPIENIE 2 (najwyższe)	SKUPIENIE 1 (przeciętne)	Razem
dyplomowany	33	45	62	140
% kolumny	70,21%	63,38%	60,19%	
% wiersza	23,57%	32,14%	44,29%	
% ogółu	14,94%	20,36%	28,05%	63,35%
mianowany	6	10	25	41
% kolumny	12,77%	14,08%	24,28%	
% wiersza	14,63%	24,39%	60,98%	
% ogółu	2,71%	4,52%	11,32%	18,55%
kontraktowy	5	5	11	21
% kolumny	10,64%	7,05%	10,68%	
% wiersza	23,81%	23,81%	52,38%	
% ogółu	2,26%	2,26%	4,98%	9,50%
stażysta	3	11	5	19
% kolumny	6,38%	15,49%	4,85%	
% wiersza	15,79%	57,89%	26,32%	
% ogółu	1,36%	4,98%	2,26%	8,60%
Razem	47	71	103	221
% ogółu	21,27%	32,12%	46,61%	100,00%

χ^2 - 11,107; df =8; p = 0,196; C – 0,219

Typ satysfakcji z pracy a rodzaj nauczanego przedmiotu przez badanych nauczycieli

Wyniki testu χ^2 oraz wskaźnika kontyngencji C dla zmiennej nauczanego przez badanych nauczycieli przedmiotu i wyodrębnionych trzech typów satysfakcji z pracy zamieszczono w tabeli 29 (str. 185).

Tabela 29. Rodzaj przedmiotu nauczanego przez badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy

Kategoria	SKUPIENIE 3 (najniższe)	SKUPIENIE 2 (najwyższe)	SKUPIENIE 1 (przeciętne)	Razem
ściśle i przyrodnicze	18	10	28	56
% kolumny	38,30%	14,08%	27,18%	
% wiersza	32,14%	17,86%	50,00%	
% ogółu	8,15%	4,52%	12,67%	25,34%
edukacja wczesnoszkolna	12	31	27	70
% kolumny	25,53%	43,66%	26,21%	
% wiersza	17,14%	44,29%	38,57%	
% ogółu	5,43%	14,03%	12,21%	31,67%
humanistyczne	13	20	34	67
% kolumny	27,66%	28,18%	33,02%	
% wiersza	19,40%	29,85%	50,75%	
% ogółu	5,88%	9,06%	15,38%	30,32%
artystyczne	4	10	14	28
% kolumny	8,51%	14,08%	13,59%	
% wiersza	14,29%	35,71%	50,00%	
% ogółu	1,81%	4,52%	6,34%	12,67%
Razem	47	71	103	221
% ogółu	21,27%	32,13%	46,60%	100,00%

χ^2 - 12,840; df =6; p = 0,046; C – 0,234

Analizując dane zawarte w tabeli 29, można zauważyć, że w odróżnieniu od nauczycieli reprezentujących pozostałe kategorie przedmiotów, najwięcej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej doświadcza wysokiej satysfakcji wynikającej z wykonywanej pracy. Świadczy o tym najwyższy ich odsetek w skupieniu 2. Jednocześnie najmniej liczne grono w tej podgrupie stanowią osoby nauczające przedmiotów ścisłych i przyrodniczych.

Ponadto odsetek nauczycieli takich przedmiotów jak: matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia i przyroda jest niemalże dwukrotnie wyższy w skupieniu 3 niż skupieniu 2, co oznacza, że większość tych osób odczuwa najniższe zadowolenie zawodowe. Z kolei więcej nauczycieli przedmiotów humanistycznych i artystycznych

doświadczą najwyższej satysfakcji z pracy niżeli niskiego poziomu tego zadowolenia. Co nie zmienia faktu, że wśród osób nauczających przedmiotów humanistycznych, artystycznych, ścisłych i przyrodniczych, największe ich reprezentacje (aż 50%) wypełniają skupienie 1.

Skupienie 1 jest zasilane przez nauczycieli przedmiotów humanistycznych, ścisłych i przyrodniczych oraz nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zbliżonym stopniu (ok. 30%). Zaś najmniejszą jego reprezentację (ok. 14%) stanowią nauczyciele przedmiotów tj. technika, plastyka, muzyka czy wychowanie fizyczne.

Najwięcej nauczycieli odczuwających najniższą satysfakcję z pracy (skupienie 3) uczy przedmiotów ścisłych i przyrodniczych (38%). W niniejszym skupieniu 28% stanowią nauczyciele przedmiotów humanistycznych, 26% nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, a 9% nauczyciele przedmiotów artystycznych.

W skupieniu gromadzącym w sobie osoby o najwyższych wskaźnikach zadowolenia zawodowego (skupienie 2) zdecydowanie największy procent (44%) stanowią nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Najmniej liczną grupą są przedstawiciele przedmiotów artystycznych, ścisłych i przyrodniczych (po 14%). Nauczyciele przedmiotów humanistycznych stanowią 28% wszystkich nauczycieli wchodzących w skład skupienia 2.

Przeprowadzone analizy statystyczne ukazały, że rodzaj nauczanego przedmiotu przez badanych nauczycieli istotnie różnicuje ich wyniki w zakresie przejawianej przez nich satysfakcji z pracy ($\chi^2 - 12,840$; $df = 6$; $p = 0,046$; $C = 0,234$).

W świetle uzyskanych danych, najwyższe wskaźniki satysfakcji z pracy wśród wszystkich osób badanych czerpią nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, zaś najniższe nauczyciele przedmiotów ścisłych i przyrodniczych.

Typ satysfakcji z pracy a miejsce pracy badanych nauczycieli

Wyniki testu χ^2 oraz wskaźnika kontyngencji C dla zmiennej miejsca zatrudnienia badanych nauczycieli i wyróżnionych trzech typów satysfakcji z pracy zestawione są w tabeli 30 (str. 187).

Z analizy danych zawartych w powyższej tabeli wynika, że we wszystkich trzech wyodrębnionych typach satysfakcji z pracy odsetki nauczycieli pracujących w środowisku wiejskim oraz w średnich miastach są zbliżone. Z kolei wyraźne różnice uwidoczniły się u osób zatrudnionych w małych i dużych miastach.

Tabela 30. Miejsce zatrudnienia badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy

Kategoria	SKUPIENIE 3 (najniższe)	SKUPIENIE 2 (najwyższe)	SKUPIENIE 1 (przeciętne)	Razem
wieś	20	33	48	101
% kolumny	42,55%	46,48%	46,60%	
% wiersza	19,80%	32,67%	47,53%	
% ogółu	9,05%	14,93%	21,72%	45,70%
małe miasto	2	12	17	31
% kolumny	4,26%	16,90%	16,50%	
% wiersza	6,45%	38,71%	54,84%	
% ogółu	0,90%	5,43%	7,70%	14,03%
średnie miasto	20	25	32	77
% kolumny	42,55%	35,21%	31,07%	
% wiersza	25,97%	32,47%	41,56%	
% ogółu	9,05%	11,31%	14,48%	34,84%
duże miasto	5	1	6	12
% kolumny	10,64%	1,41%	5,83%	
% wiersza	41,67%	8,33%	50,00%	
% ogółu	2,27%	0,45%	2,71%	5,43%
Razem	47	71	103	221
% ogółu	21,27%	32,12%	46,61%	100,00%

Największa liczba nauczycieli reprezentujących poszczególne kategorie (zatrudnionych w dużym, średnim i małym mieście oraz w środowisku wiejskim) znajdują się w skupieniu 1, co oznacza, że bez względu na miejsce zatrudnienia najwięcej przebadanych nauczycieli czerpie ze swojej pracy średnią satysfakcję.

Wśród osób pracujących w szkołach zlokalizowanych w małym mieście aż sześciokrotnie więcej nauczycieli odczuwa najwyższą satysfakcję z pracy niż doświadczą jej w znikomym, najmniejszym stopniu. Zaś w grupie nauczycieli zatrudnionych w dużych miastach odsetek osób odznaczających się najniższą satysfakcją z pracy jest pięciokrotnie wyższy od osób reprezentujących skupienie 2, charakteryzujących się najwyższym zadowoleniem zawodowym. Co więcej, wśród

nauczycieli silnie usatysfakcjonowanych swoją pracą największy odsetek zatrudniony jest w małych miastach, podczas gdy w grupie nauczycieli o najniższym zadowoleniu zawodowym z pełnionej funkcji największy procent stanowią osoby pracujące w dużych miastach.

Podobnie Elżbieta Egierska (2013) na podstawie badań porównawczych dowiodła, że osoby zatrudnione w placówkach usytuowanych na terenach małych miejscowości odznaczają się wyższym poczuciem satysfakcji z pracy niż nauczyciele zatrudnieni w większych miastach. Autorka otrzymane wyniki zinterpretowała w ten sposób, że specyfika mniejszych szkół (mniejsza liczba uczniów, klas, nauczycieli) korzystniej wpływa na proces dydaktyczno-wychowawczy i doświadczanie satysfakcji z pracy osób w nich zatrudnionych.

Ze względu na zbyt małą próbę (więcej niż 20% komórek ma liczebność oczekiwaną mniejszą niż 5) nie było możliwe przeprowadzenie testu niezależności chi-kwadrat, stąd nie ustalono czy analizowane różnice są istotne statystycznie.

Typ satysfakcji z pracy a miejsce zamieszkania badanych nauczycieli

W tabeli 31 (str. 189) zestawiono wyniki testu χ^2 oraz wskaźnika kontyngencji C dla zmiennej miejsca zamieszkania badanych respondentów i wyróżnionych trzech typów satysfakcji z pracy.

W toku niniejszych analiz okazało się, że procentowy udział nauczycieli mieszkających na wsi, w małym mieście, średnim mieście i dużym mieście, we wszystkich trzech podgrupach wyodrębnianych ze względu na typ satysfakcji jest niemalże identyczny z rozkładem wyników procentowych w tabeli 30.

Bez względu na miejsce zamieszkania największa część przebadanych nauczycieli doświadcza średniej satysfakcji ze swojej pracy zawodowej. Wśród osób mieszkających w małym mieście aż czterokrotnie więcej nauczycieli reprezentuje skupienie 2 niż skupienie 3, co oznacza, że większa ich część odczuwa najwyższą satysfakcję zawodową niż jej niski poziom lub całkowity brak. Z kolei liczba nauczycieli o wysokim zadowoleniu z pracy, zamieszkujących duże miasta jest czterokrotnie niższa od liczby osób doświadczających tej satysfakcji na najniższym poziomie. W przypadku mieszkańców wsi i średnich miast, blisko co trzeci wykazuje największe zadowolenie ze swojej profesji, zaś co piąty ujawnia najniższe jego nasilenie.

Tabela 31. Miejsce zamieszkania badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy

Kategoria	SKUPIENIE 3 (najniższe)	SKUPIENIE 2 (najwyższe)	SKUPIENIE 1 (przeciętne)	Razem
wieś	20	33	43	96
% kolumny	42,55%	46,48%	41,75%	
% wiersza	20,83%	34,38%	44,79%	
% ogółu	9,05%	14,93%	19,46%	43,44%
małe miasto	1	4	10	15
% kolumny	2,13%	5,63%	9,71%	
% wiersza	6,67%	26,67%	66,66%	
% ogółu	0,45%	1,81%	4,53%	6,79%
średnie miasto	22	33	45	100
% kolumny	46,81%	46,48%	43,69%	
% wiersza	22,00%	33,00%	45,00%	
% ogółu	9,96%	14,93%	20,36%	45,25%
duże miasto	4	1	5	10
% kolumny	8,51%	1,41%	4,85%	
% wiersza	40,00%	10,00%	50,00%	
% ogółu	1,81%	0,45%	2,26%	4,52%
Razem	47	71	103	221
% ogółu	21,27%	32,12%	46,61%	100,00%

χ^2 - 6,468; df = 6; p = 0,373; C - 0,169

Każde z wyodrębnionych skupień najmocniej zasilają osoby zamieszkujące wieś i średnie miasto (w zbliżonym stopniu ok. 40/45%), jednocześnie znikomą ich reprezentację stanowią respondenci mieszkający w małych i dużych miastach.

Dostępne wyniki badań zawarte w tabeli 31 dowodzą, że największy procent nauczycieli najbardziej usatysfakcjonowanych swoją pracą stanowią mieszkańcy wsi, natomiast najwyższy odsetek nauczycieli o najniższym zadowoleniu z pełnionej profesji obejmuje mieszkańców dużych miast.

Do zbliżonych wniosków doszły Magdalena Smak i Dominika Walczak (2015), które w swoim raporcie zaznaczyły, że miejsce zamieszkania może determinować postrzeganie danych składników pracy, jako korzystnych/niekorzystnych lub

znaczących/nieznaczących w kształtowaniu zadowolenia zawodowego. Chociażby taka sama wartość wynagrodzenia zasadniczego jest inaczej postrzegana przez nauczycieli z małych miejscowości, w których pensja ta zdaje się być stabilna i relatywnie wysoka, zaś inaczej przez nauczycieli mieszkających w dużych miastach. Tym samym większość nauczycieli zamieszkujących wieś czy małe miejscowości postrzega swoje wynagrodzenie, jako satysfakcjonujące, gdzie nauczyciele dużych miast podkreślają silny brak zadowolenia z tego tytułu, rzutujący często na chęć odejścia z zawodu. Nie zmienia to faktu, że w toku przeprowadzonej analizy statystycznej (χ^2 - 6,468; df =6; p = 0,373; C – 0,169) nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy nauczycielami z trzech wyróżnionych skupień ze względu na ich miejsce zamieszkania. Oznacza to, że miejsce zamieszkania nie ma związku z odczuwaną przez badanych nauczycieli satysfakcją z pracy.

Typ satysfakcji z pracy a stan cywilny badanych nauczycieli

Kolejna tabela (32 – str. 191) zawiera wyniki testu χ^2 oraz wskaźnika kontyngencji C dla zmiennej stanu cywilnego badanych nauczycieli i typów satysfakcji z pracy.

Na podstawie danych zawartych w tabeli 32 można zauważyć, że wśród osób badanych będących w związku oraz rozwiedzionych przeważają te, które otrzymały średnie wyniki satysfakcji z pracy w stosunku do pozostałych grup. W przypadku respondentów w stanie wolnym największa ich liczba charakteryzuje się najwyższą satysfakcją z wykonywanej pracy. Najmniej liczne grono w tej grupie reprezentują z kolei nauczyciele o średnim zadowoleniu z zawodowym. Dodatkowo dwukrotnie więcej osób owdowiałych wykazuje najniższą satysfakcję z pracy niż wysoki jej poziom. Odwrotnie sytuacja wygląda u osób w związkach, gdzie dwukrotnie więcej nauczycieli odczuwa najwyższą satysfakcję z pracy niż otrzymało najniższe jej wskaźniki. W przypadku nauczycieli, u których doszło do rozwodu liczba osób w skrajnych skupieniach 2 i 3 jest identyczna.

Zdecydowaną większość każdego z trzech wyodrębnionych skupień stanowią osoby w związku. Kolejną pod względem liczebności grupą są osoby w stanie wolnym, następnie osoby rozwiedzione. Wszystkie skupienia w najmniejszym stopniu zasilają osoby owdowiałe, gdyż wśród respondentów stanowią one najmniej liczne grono.

Tabela 32. Stan cywilny badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy

Kategoria	SKUPIENIE 3 (najniższe)	SKUPIENIE 2 (najwyższe)	SKUPIENIE 1 (przeciętne)	Razem
w związku	30	52	87	169
% kolumny	63,83%	73,24%	84,47%	
% wiersza	17,75%	30,77%	51,48%	
% ogółu	13,57%	23,53%	39,37%	76,47%
rozwidziona/rozwidziony	5	5	7	17
% kolumny	10,64%	7,04%	6,80%	
% wiersza	29,41%	29,41%	41,18%	
% ogółu	2,26%	2,26%	3,17%	7,69 %
panna/kawaler	10	13	9	32
% kolumny	21,28%	18,31%	8,74%	
% wiersza	31,25%	40,63%	28,12%	
% ogółu	4,53%	5,88%	4,07%	14,48%
wdowa/wdowiec	2	1	0	3
% kolumny	4,26%	1,41%	0,00%	
% wiersza	66,67%	33,33%	0,00%	
% ogółu	0,91%	0,45%	0,00%	1,36%
Razem	47	71	103	221
% ogółu	21,27%	32,12%	46,61%	100,00%

W świetle dotychczasowych badań stwierdzono, że istnieje pozytywna zależność pomiędzy satysfakcją z życia rodzinnego (w tym z małżeństwa) a satysfakcją z pracy (Polańska, 1999; Baka, 2012b; Cichy – Jasiocha, 2019). Wobec tego można byłoby przypuszczać, że badani nauczyciele pozostający w związku powinni odznaczać się wyższą satysfakcją z pracy niż nauczyciele samotni. Jednak z powyższych analiz wynika, że wśród nauczycieli o najwyższej satysfakcji zawodowej, największy procent (40,63%) dotyczy osób stanu wolnego. Natomiast w grupie nauczycieli o wynikach najniższych zadowolenia zawodowego, najwyższy odsetek stanowią wdowy/wdowcy.

Identycznie jak w przypadku tabeli 30, ze względu na zbyt małą próbę (liczebność oczekiwana) nie przeprowadzono testu niezależności chi-kwadrat, stąd nie zweryfikowano czy ujawnione różnice są istotne statystycznie.

Typ satysfakcji z pracy a liczba dzieci badanych nauczycieli

Wyniki testu χ^2 oraz wskaźnika kontyngencji C dla zmiennej liczby dzieci badanych nauczycieli i wyróżnionych trzech typów satysfakcji z pracy zestawiono w tabeli 33.

Tabela 33. Liczba dzieci badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy

Kategoria	SKUPIENIE 3 (najniższe)	SKUPIENIE 2 (najwyższe)	SKUPIENIE 1 (przeciętne)	Razem
0	11	16	15	42
% kolumny	23,41%	22,54%	14,56%	
% wiersza	26,19%	38,10%	35,71%	
% ogółu	4,98%	7,24%	6,79%	19,01%
1	15	18	23	56
% kolumny	31,91%	25,35%	22,33%	
% wiersza	26,79%	32,14%	41,07%	
% ogółu	6,79%	8,14%	10,41%	25,34%
2	17	27	45	89
% kolumny	36,17%	38,03%	43,69%	
% wiersza	18,89%	31,11%	50,00%	
% ogółu	7,69%	12,22%	20,36%	40,27%
3 i więcej	4	10	20	34
% kolumny	8,51%	14,08%	19,42%	
% wiersza	11,77%	29,41%	58,82%	
% ogółu	1,81%	4,52%	9,05%	15,38%
Razem	47	71	103	221
% ogółu	21,27%	32,12%	46,61%	100,00%

χ^2 - 7,255; df =8; p = 0,509; C – 0,128

Wyniki zamieszczone w tabeli 33 ukazują, że spośród badanych nauczycieli nieposiadających dzieci najliczniejszą grupę stanowią osoby o najwyższej satysfakcji z pracy. Ponadto wśród osób bezdzietnych najmniejsze grono dotyczy respondentów z najniższymi wynikami zadowolenia zawodowego. Procentowy udział nauczycieli posiadających jedno, dwoje, troje i więcej dzieci we wszystkich trzech podgrupach, wyodrębnianych ze względu na typ satysfakcji, jest zbliżony. Największe reprezentacje tych nauczycieli znalazły się w skupieniu 1, gromadzącym osoby o średniej satysfakcji z pracy, zaś najmniejsze zasilają grupę o najniższym zadowoleniu zawodowym.

W przypadku skupienia 2 i 3, największy procent nauczycieli posiada dwoje dzieci, następnie jedno, 23% osób reprezentujących te skupienia nie ma w ogóle dzieci, zaś najmniej respondentów posiada 3 i więcej pociech. Z kolei w skupieniu 1 sytuacja wygląda podobnie wśród osób z jednym dzieckiem i dwójką, a różni się jedynie tym, że najmniej liczne grono stanowią osoby bezdzietne.

W badanej próbie, wśród nauczycieli doświadczających satysfakcji z pracy, największy odsetek stanowią osoby, które nie mają dzieci, podczas gdy w grupie nauczycieli o najniższym zadowoleniu zawodowym najwyższe procentowe udziały należą również do osób bezdzietnych oraz rodziców jednego dziecka. Dodatkowo analiza wyników z tabeli 33 ujawnia, że wraz z rosnącą liczbą dzieci odsetki nauczycieli najbardziej usatysfakcjonowanych swoją pracą oraz wykazujących najmniejsze zadowolenie zawodowe nieznacznie maleją. Jedynie w przypadku nauczycieli doświadczających średniej satysfakcji zawodowej, ich odsetki wraz ze zwiększającą się liczbą dzieci również rosną.

Uzyskane wyniki z analizy statystycznej okazały się nieistotne statystycznie ($\chi^2 = 7,255$; $df = 8$; $p = 0,509$; $C = 0,128$), dlatego na ich podstawie nie można wnioskować o występowaniu różnic pomiędzy nauczycielami z trzech wyróżnionych skupień ze względu na liczbę posiadanych przez nich dzieci. Bycie rodzicem nie ma więc związku z satysfakcją z pracy.

Typ satysfakcji z pracy a status materialny badanych nauczycieli

W tabeli 34 (str. 194) dokonano zestawienia wyników dla zmiennej statusu materialnego osób badanych i wyodrębnionych trzech typów satysfakcji z pracy.

Tabela 34. Status materialny badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy

Kategoria	SKUPIENIE 3 (najniższe)	SKUPIENIE 2 (najwyższe)	SKUPIENIE 1 (przeciętne)	Razem
zadowolający	35	61	87	183
% kolumny	74,47%	85,92%	84,47%	
% wiersza	19,13%	33,33%	47,54%	
% ogółu	15,84%	27,60%	39,37%	82,81%
niezadowolający	12	10	16	38
% kolumny	25,53%	14,08%	15,53%	
% wiersza	31,58%	26,32%	42,10%	
% ogółu	5,43%	4,53%	7,24%	17,19%
Razem	47	71	103	221
% ogółu	21,27%	32,13%	46,61%	100,00%

$\chi^2 - 2,976$; $df = 2$; $p = 0,226$; $C - 0,116$

Na podstawie wyników zawartych w powyższej tabeli można zaobserwować, że najwyższy odsetek nauczycieli zarówno zadowolonych jak i niezadowolonych ze swojego statusu materialnego znalazł się w podgrupie o przeciętnych wynikach satysfakcji z pracy. Dodatkowo, co trzeci (33,33%) wśród nauczycieli zadowolonych ze swojej sytuacji materialnej uzyskał najwyższe wyniki satysfakcji zawodowej, a 19% najniższe ich wskaźniki.

Odwrotnie sytuacja wygląda wśród respondentów określających swoją sytuację materialną, jako niezadowolającą. W tym przypadku blisko 1/3 z nich (31,58%) stanowią nauczyciele wykazujący się najniższą satysfakcją zawodową, zaś ¼ dotyczy osób o najwyższym zadowoleniu z pełnionej profesji.

Ponadto wszystkie ze skupień w zdecydowanej większości zasilane są przez nauczycieli zadowolonych ze swojego stanu ekonomicznego.

Dostępne wyniki badań ujawniły, że największy odsetek nauczycieli najbardziej usatysfakcjonowanych swoją pracą dotyczy osób zadowolonych ze swojej sytuacji materialnej, natomiast wśród nauczycieli najmniej zadowolonych z pełnionej funkcji, najwyższy procent dotyczy respondentów określających swój status jako niezadowolający. Mimo, że w świetle wcześniejszych badań dowiedzono, że poziom satysfakcji z pracy nauczycieli wzrasta wraz ze wzrostem ich zadowolenia

z wynagrodzenia, przekładającego się na zadowolenie ze swojego statusu materialnego (Schulz, Schulz, 2002; Gros, 2003; Armstrong, 2005; Warr, 2008; Miąsek i in., 2015), to jednak w przypadku analizowanych badań okazało się, że zmienna statusu materialnego nie różnicuje w sposób istotny nauczycieli z wyróżnionych typów satysfakcji z pracy ($\chi^2 = 2,976$; $df = 2$; $p = 0,226$; $C = 0,116$).

Analiza danych zawartych w tabelach 25 – 34 ujawnia pewne tendencje, na podstawie których można zauważyć, że wśród badanych nauczycieli najbardziej usatysfakcjonowani zawodowo są mężczyźni, (choć różnica między kobietami jest znikoma, ponieważ wynosi niecałe 4%) w wieku 31 – 40 lat. Nauczyciele najbardziej zadowoleni z pracy pracują w zawodzie nie dłużej niż 5 lat i posiadają stopień zawodowy nauczyciela stażysty. W większości są nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej i pracują w szkołach podstawowych w małych miastach. Ponadto mieszkają na terenach wiejskich, są stanu wolnego i nie posiadają dzieci. W zdecydowanej większości wykazują zadowolenie ze swojej sytuacji materialnej.

Natomiast w badanej grupie najmniej zadowolone zawodowo są nauczycielki przedmiotów ścisłych i przyrodniczych, w wieku od 41 do 50 lat, legitymujące się długim stażem pracy (16 lat i powyżej), posiadające stopień zawodowy nauczyciela kontraktowego, mieszkające i pracujące na terenie dużych miast. Dodatkowo ryzyko najniższej satysfakcji z pracy wzrasta wśród kobiet owdowiałych, posiadających jedno dziecko i postrzegających swoją sytuację materialną jako niezadowalającą.

W przeprowadzonych badaniach udowodniono, że trzy z uwzględnionych zmiennych socjogeograficznych, tj. wiek osób badanych, staż pracy i rodzaj nauczanego przez nich przedmiotu są istotnie skorelowane ze zmienną typu satysfakcji z pracy badanych nauczycieli.

PODSUMOWANIE

Celem podjętych badań było ustalenie korelatów satysfakcji z pracy nauczycieli szkół podstawowych, w zakresie zasobów osobistych o charakterze dyspozycji osobowościowych: asertywności, samooceny, poczucia koherencji, stylów radzenia sobie ze stresem i poczucia samoskuteczności oraz w wymiarze zmiennych socjodemograficznych: płci, wieku, stażu pracy, stopnia awansu zawodowego, rodzaju nauczanego przedmiotu, miejsca pracy, miejsca zamieszkania, stanu cywilnego, liczby dzieci i statusu materialnego.

W pierwszym etapie prowadzonych eksploracji badawczych określono ogólny poziom satysfakcji zawodowej osób badanych oraz jej nasilenie w obrębie siedmiu składników pracy, dotyczących: relacji z kolegami, kontaktów z przełożonym, treści pracy i wykonywanych w niej zadań, warunków pracy, organizacji i sposobu zarządzania placówką, możliwości rozwoju osobistego oraz wynagrodzenia (Zalewska 2001; 2003b; 2009).

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że większość badanych nauczycieli doświadcza ogólnej satysfakcji z pracy na poziomie przeciętnym (60,6%). Blisko 40% (38%) respondentów oceniło poziom swojej satysfakcji zawodowej jako wysoki zaś niecałe 2% jako niski. Mimo, że ujawniony procent niezadowolonych ze swojej pracy nauczycieli jest niski to biorąc pod uwagę charakter pracy nauczyciela uzyskane wyniki nie napawają optymizmem. Poziom satysfakcji zawodowej warunkuje bowiem motywację do pracy i zaangażowanie nauczycieli w podejmowane zadania. Ponadto z badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli wynika, że przed doświadczeniem objawów tego syndromu najbardziej chroni wysoki poziom zadowolenia z wykonywanej profesji (zob. Tucholska, 1999; Sekułowicz, 2002, 2005; Palak, 2007; Pyżalski, Merecz, 2010; Kocór, 2010; Mojsa – Kaja i in, 2015). Niski poziom satysfakcji z pracy wiąże się natomiast z wyczerpaniem psychofizycznym, obniżoną efektywnością pracy, zaniżoną samooceną, zmiennością nastrojów, rozdrażnieniem, frustracją, depersonalizacją a nawet wrogością w stosunku do innych podmiotów szkoły (Tucholska, 1999; Sęk, 2000, 2004; Pyżalski, Merecz, 2010; Sowińska, 2014). Konsekwencje braku satysfakcji zawodowej nauczycieli mogą być nie

tylko niebezpieczne dla nich samych, ale też dla wszystkich uczniów będących pod ich opieką.

Przyczyną braku zadowolenia nauczycieli z pracy mogą być specyficzne obciążenia tego zawodu generujące przewlekły stres, negatywna selekcja do zawodu albo rozbieżność między zajmowanym stanowiskiem a posiadanymi kompetencjami i dyspozycjami osobowościowymi (zob. Kwieciński, 1992; Tucholska, 1999; Sęk 2000, 2004; Pyżalski, Merecz, 2010; Smak, Walczak, 2015; Walczak, 2016). Ze względu na koszty społeczne braku zadowolenia zawodowego u nauczycieli należy podejmować działania przyczyniające się do poprawy ich dobrostanu psychofizycznego i podniesienia satysfakcji z pracy.

Pomiar satysfakcji zawodowej generowanej przez siedem składników pracy wskazał, że źródłem wysokiego zadowolenia większości badanych nauczycieli są pozytywne relacje z dyrektorem (86,9%) oraz innymi nauczycielami (65,6%) a także treść wykonywanej pracy, czyli realizacja zadań dydaktyczno–wychowawczych (69,2%), jak również dostępne i oferowane im możliwości rozwoju zawodowego (52,5%). Blisko połowa respondentów (49,3%) czerpie wysoką satysfakcję z powodu dobrej organizacji i funkcjonowania szkoły, w której są zatrudnieni. Źródłem wysokiej satysfakcji dla niemal połowy badanych (46,1%) są warunki pracy, zaś czynnikiem najmniej satysfakcjonującym dla większości ankietowanych jest wysokość otrzymywanego wynagrodzenia.

W świetle uzyskanych rezultatów badania nauczyciele w większości przejawiają przeciętny poziom ogólnej satysfakcji zawodowej, przy czym są najbardziej zadowoleni z treści pracy oraz relacji z dyrektorem i sposobem kierowania przez niego placówką. Czynnikiem najmniej zadowolającym nauczycieli jest zaś wysokość pensji. Uzyskane wyniki są zgodne z tezą stanowiącą podstawą Transakcyjnego Modelu Jakości Życia (Zalewska, 2001, 2003a, 2003b, 2009), w myśl której ogólna satysfakcja zawodowa nie może być liczona jako średnia wyników z siedmiu składników pracy.

Otrzymane wyniki badań wskazujące na stosunkowo wysokie zadowolenie z pracy badanych osób mogą zaskakiwać wobec ogólnego niezadowolenia i narzekania polskich nauczycieli. Taki efekt badań nie jest jednak zaskakujący jeśli weźmie się pod uwagę kontekst społeczny i nastroje panujące w większości szkół wywołane wydarzeniami po strajku nauczycieli oraz reformą szkolnictwa i likwidacją szkół ponadgimnazjalnych. W szkołach, w których rozdawane były kwestionariusze ankiet, dało się słyszeć otwarcie wyrażane, przez część nauczycieli, sceptyczne nastawienie

wobec tematu prowadzonych badań i ich narzekanie na sytuację panującą w gronie pedagogicznym. Trudna sytuacja, w której znaleźli się nauczyciele w czerwcu 2019 roku, połączona ze zmęczeniem wynikającym z realizacji zadań związanych z zakończeniem roku szkolnego i atmosferą w gronie pedagogicznym spowodowaną udziałem w strajku części nauczycieli, ujawniła wyraźny podział na tych, którzy cenią swoją pracę pomimo panujących w niej sprzeczności, przeciążeń i trudności oraz tych, którzy są zniechęceni do jej wykonywania. Można przypuszczać, że nauczyciele wykonujący swoje zadania zawodowe stricte służbowo, bez większego zapału i zaangażowania oraz wykazujący się pesymizmem czy cynizmem nie oddali wypełnionych ankiet. Warto bowiem wspomnieć, że praktycznie wszyscy nauczyciele ze szkół objętych badaniami pobrali kwestionariusze w obecności dyrektora i innych nauczycieli i zobowiązali się do ich oddania w terminie. Jednak spośród rozdanych około 500 zestawów ankiet, wypełnionych otrzymałam niespełna połowę. W związku z powyższym domyślać się można, że grupę badaną utworzyli nauczyciele chętni do pracy, otwarci na niesienie pomocy innym oraz dotrzymujący zobowiązań pomimo przeciążenia. Możliwe jest zatem, że w badaniach wzięli udział przede wszystkim nauczyciele zadowoleni z pełnionej roli zawodowej. Oczywiste wydaje się, że gdyby uczestnictwo w nich nie było dobrowolne i grupę badaną utworzyliby wszyscy nauczyciele ze szkół objętych badaniami, wyniki dotyczące ich satysfakcji z pracy, w tym: zadowolenia z kontaktów z dyrektorem i współpracownikami, funkcjonowania szkoły, treści pracy, możliwości rozwoju i zarobków byłyby mniej pozytywne.

Po określeniu poziomu satysfakcji z pracy badanych nauczycieli, w kolejnym etapie prowadzonych badań własnych, wykorzystując analizę regresji wielokrotnej krokowej, podjęto próbę zweryfikowania hipotezy roboczej zakładającej, że dyspozycje osobowościowe: asertywność, samoocena, poczucie koherencji, poczucie samoskuteczności, styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu oraz ukierunkowany na emocje, będą pozytywnie korelowały z satysfakcją z pracy badanych nauczycieli, doświadczaną w kontekście ośmiu jej aspektów. Natomiast styl radzenia sobie ze stresem nastawiony na unikanie utworzy ze zmienną satysfakcji związku o charakterze ujemnym.

Na podstawie otrzymanych rezultatów tylko częściowo potwierdzono przyjętą hipotezę, a otrzymane związki pomiędzy badanymi zmiennymi okazały się znacznie bardziej złożone, niż to założono. Ponadto stwierdzono, że spośród rozpatrywanych

zmiennych niezależnych tylko dwie (asertywność ogólna oraz przyjmowanie ocen pozytywnych i negatywnych) nie zaznaczyły swojego udziału w wyjaśnianiu zmiennej zależnej. Wszystkie pozostałe zmienne utworzyły z poszczególnymi składnikami satysfakcji z pracy liczne powiązania, o różnym charakterze.

Analiza otrzymanych związków pomiędzy asertywnością a satysfakcją z pracy badanych nauczycieli wskazuje, że ten zasób można uznać za istotny, choć nieoczywisty w generowaniu poczucia zadowolenia zawodowego.

Wskaźnik asertywności: umiejętność obrony swoich praw utworzył ujemne związki, a zatem stoi w sprzeczności, z satysfakcją badanych nauczycieli czerpaną z ich relacji z kolegami i koleżankami z pracy oraz warunków materialnych panujących w szkołach, w których są zatrudnieni. Ponadto na podstawie uzyskanego modelu korelacyjnego wnioskować można, że skłonność do obrony własnych granic może być przeszkodą w budowaniu satysfakcjonujących relacji z przełożonym. Można zatem stwierdzić, że im częściej nauczyciele decydują się na przyjęcie postawy konformistycznej i uległej w relacjach z dyrektorem i innymi nauczycielami tym bardziej mogą liczyć na przychyłność z ich strony i odczuwanie zadowolenia z charakteru wzajemnych relacji. Obrona swoich praw i granic przez nauczycieli, nawet mimo jednoczesnego szanowania praw innych podmiotów życia szkoły, może bowiem być przez nich odbierana jako zachowanie roszczeniowe, samolubne lub aroganckie i w konsekwencji prowadzić do unikania kontaktu.

Z badań wynika ponadto, że zrezygnowanie w upominania się o swoje prawa i potrzeby sprzyja odczuwaniu satysfakcji z warunków pracy, zarówno tych dotyczących bazy dydaktycznej, jak też praw pracowniczych, zasad bezpieczeństwa i higieny pracy.

Komponent asertywności: umiejętność wyrażania ocen pozytywnych i negatywnych utworzył dodatni związek z satysfakcją badanych nauczycieli, czerpaną z relacji z ich współpracownikami, a także z otrzymywanego wynagrodzenia. Otrzymane wyniki badań upoważniają do sformułowania wniosku, że nauczyciele, którzy lubią i cenią pozostałych członków grona pedagogicznego, w tym również przełożonego i postrzegają współpracę z nimi jako satysfakcjonującą, nie mają trudności z wyrażaniem w ich towarzystwie swoich pozytywnych i negatywnych ocen na różne tematy. Z kolei odwaga w wypowiedaniu ocen na temat zarówno pozytywnych, jak i negatywnych aspektów funkcjonowania placówki sprzyja doświadczaniu przez nich satysfakcji ze sposobu jej zarządzania, panujących w niej

warunków pracy a także oferowanych w niej możliwości rozwoju zawodowego, najprawdopodobniej z racji poczucia wpływu na swoją sytuację zawodową.

Podobnie, możliwość wyrażania ocen na temat wynagrodzenia i wskazywanie przez nauczycieli zarówno słabych stron systemu wynagrodzeń w oświacie (zbyt niskiego wynagrodzenia zasadniczego, braku jego zróżnicowania ze względu na warunki wykonywanej pracy, jej efekty itd.), jak również pewnych jego korzyści (m.in. stałości pensji, dodatków do wynagrodzenia, wymiaru godzin pracy umożliwiającego zatrudnienie na dwóch pełnych etatach lub prowadzenie płatnych zajęć dodatkowych) sprzyja postrzeganiu przez nich tego aspektu pracy jako bardziej zadowalającego.

Wyrażanie próśb w sposób asertywny (obecne w modelu korelacyjnym na poziomie zbliżonym do istotności statystycznej) sugeruje, że zasób ten może przyczyniać się do odczuwania satysfakcji z powodu treści wykonywanej pracy oraz, że ma związek ze stabilizacją zatrudnienia. Możliwe jest więc, że proszenie o pomoc innych nauczycieli, dyrektora, pedagoga lub psychologa szkolnego w trudnych sytuacjach napotykanym w pracy dydaktyczno-wychowawczej daje nauczycielom możliwość szybszego przezwyciężenia danego problemu czy stanu kryzysowego. Tym samym wyrażanie próśb pozwala nauczycielom „uruchamiać” wsparcie społeczne, którego posiadanie daje poczucie bezpieczeństwa oraz pozytywnie wpływa na samopoczucie, umożliwiając im doświadczanie satysfakcji z podejmowanych zadań zawodowych, nawet jeżeli wiążą się one z możliwością przeżywania różnorodnych trudności. Ponadto wydaje się, że nauczycielom łatwiej jest wyrażać własne prośby w sytuacji, kiedy mają poczucie pewności zatrudnienia i nie boją się komuś narazić.

Z kolei umiejętność asertywnego wyrażania uczuć zaznaczyła swój udział w modelu korelacyjnym na poziomie losowym. Można zatem jedynie domniemywać, że zmienne te mogą mieć ze sobą związek. Ujemny charakter tego związku wskazywać może, że trudność w wyrażaniu uczuć nie będzie przeszkodą w odczuwaniu satysfakcji z pracy gdy jej źródłem będzie stabilność zatrudnienia.

Aspekt asertywności dotyczący wyrażania opinii utworzył ujemne związki z czterema składnikami pracy: kontaktem z przełożonym, treściami pracy, możliwościami rozwoju zawodowego oraz organizacją i funkcjonowaniem placówki. Można zatem uznać, że odczuwanie przez nauczycieli satysfakcji z podejmowanych działań zawodowych, opierających się na interakcjach społecznych, zależy przede wszystkim od ich pozytywnych stosunków z innymi podmiotami szkoły oraz życzliwej

atmosfery panującej w ich środowisku pracy. Wobec tego rozważa przy wydawaniu swoich opinii, a nawet zaniechanie spontanicznego wyrażania własnych poglądów, ma znaczenie w budowaniu pozytywnego klimatu pracy a tym samym w doświadczaniu przez nauczycieli zadowolenia z pełnionych zadań zawodowych, relacji z uczniami, ich rodzicami, innymi nauczycielami, czy dyrektorem. Należy również pamiętać, że nie zawsze stosowne, czy korzystne jest dla nauczycieli otwarte ustosunkowywanie się do pewnych kwestii oraz wyrażanie wszystkich swoich opinii przy przełożonym, podopiecznych czy ich opiekunach. Zaniechanie wyrażania własnego zdania może pozytywnie wpływać na charakter relacji nauczyciela z dyrektorem, od którego zależy przecież w pewien sposób udział nauczyciela w różnego rodzaju szkoleniach, warsztatach czy studiach podyplomowych. Dyplomatyczna komunikacja nauczyciela z przełożonym może się więc przyczyniać do satysfakcjonującego go rozwoju zawodowego.

Uzyskane wyniki ukazują ponadto, że gotowość do szanowania cudzych granic koreluje dodatnio z takimi sferami satysfakcji zawodowej, jak: przełożony, treść pracy, organizacja i rozwój zawodowy. Niewątpliwie relacje nauczycieli z dyrektorem oparte na uczciwości, uwzględnianiu obustronnych oczekiwań, bazujące na szacunku nie tylko do swoich, ale też cudzych granic, mają duże znaczenie w budowaniu pozytywnego klimatu współpracy i satysfakcjonujących stosunków między tymi podmiotami. Pewnego rodzaju wyrozumiałość i obiektywizm, wynikające z umiejętności uwzględniania i szanowania cudzych praw, potrzeb, oczekiwań, prowadzą do kształtowania satysfakcjonujących, pozytywnych relacji z pozostałymi podmiotami życia szkoły a to pozwala czerpać satysfakcję z treści wykonywanych zadań i może przyczyniać się do rozwoju zawodowego.

Przedstawione powyżej rezultaty weryfikacji empirycznych, odnoszące się do rodzaju uchwyconych związków pomiędzy komponentami asertywności a satysfakcją z pracy badanych nauczycieli tylko częściowo zatem korespondują z wcześniejszymi wynikami badań i ustaleniami teoretycznymi, w świetle których osoby cechujące się wysokim poziomem asertywności przejawiają wyższą satysfakcję z pracy (zob. Sęk, 1988; Zalewska, 2003a; Kasprzak, Rajang, 2010; Miąsek i in., 2015). W świetle przeprowadzonych badań okazało się bowiem, że wysoki poziom zdolności szanowania cudzych granic oraz wyrażania próśb i opinii (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) ułatwia nauczycielom tworzenie i podtrzymywanie pozytywnych relacji z dyrektorem szkoły, współpracownikami, uczniami oraz ich opiekunami. Asertywność

nauczycieli zdaje się zatem być ważnym zasobem w uzyskiwaniu uznania ze strony przełożonego oraz w efektywnym realizowaniu zadań dydaktyczno–wychowawczych. Warto jednak przypomnieć, że asertywność jest wrażliwa na kontekst sytuacyjny toteż zaniechanie wyrażania własnych opinii i uczuć, a czasem rezygnowanie z obrony swoich praw przekłada się na bardziej satysfakcjonujące stosunki nauczycieli z innymi podmiotami życia szkoły. To z kolei ułatwia nauczycielom wypełnianie obowiązków zawodowych oraz zapobiega doświadczaniu przez nich wielu sytuacji stresowych. Wobec tego, można stwierdzić, że wysoki poziom asertywności i koncentrowanie się na dbaniu o swoje prawa, wyrażaniu własnych poglądów, opinii, uczuć i próśb, nawet przy jednoczesnym szanowaniu praw innych osób, nie zawsze będzie wiązało się z odczuwaniem wyższej satysfakcji zawodowej.

Biorąc pod uwagę, że zadowolenie z pracy często traktowane jest, jako przeciwieństwo stanu wypalenia zawodowego lub silnego, przewlekłego stresu (zob. Scot, 2010; Merecz – Kot, 2011; Rogozińska – Pawełczyk, 2012) uzyskane wnioski pokrywają się z ustaleniami Teresy Zubrzyckiej – Maciąg (2012, 2013), która dowiodła, że wysoki poziom asertywności chroni nauczycieli przed stresem zawodowym, ale tylko w tych sytuacjach, na które mają oni realny wpływ. Zaś w przypadku trudności i problemów, którym realnie nie są w stanie zaradzić, wysoki poziom tej dyspozycji czyni ich szczególnie podatnymi na doświadczanie stresu i napięć, zmniejszając tym samym ich satysfakcję z wykonywanej pracy.

Analizując związki zasobu poczucia koherencji ze zmienną satysfakcji z pracy badanych nauczycieli również częściowo potwierdzono założenie oparte na obecnym w literaturze przedmiotu przekonaniu o występowaniu pozytywnej korelacji między tymi zmiennymi (zob. Golińska, 2003; Strúmpfer, Bruin, 2009; Rachwaniec – Szczecińska, Grabowski, 2017).

Nie potwierdziła się hipoteza o pozytywnym związku ogólnego poczucia koherencji z satysfakcją zawodową. Na podstawie otrzymanych wyników można przypuszczać, że przejawianie przez nauczycieli wysokiego poczucia koherencji może utrudniać im doświadczanie satysfakcji w obrębie relacji z kolegami i koleżankami z pracy.

W przypadku poczucia zrozumiałości, w modelu korelacyjnym swój udział na poziomie losowym zaznaczyła zmienna stałości zatrudnienia, co pozwala sądzić, że nauczyciele, którzy rozumieją sytuację wpływającą na warunki swojego zatrudnienia

bardziej potrafią cieszyć się ze stabilnego miejsca pracy i możliwości realizowania planów zawodowych.

Poczucie sensowności utworzyło związki korelacyjne o charakterze dodatnim z takimi składnikami pracy jak: kontakty z przełożonym, treść pracy, organizacja pracy placówki i możliwości rozwoju, a także związek ujemny ze składnikiem: warunki pracy. Oznacza to, że nauczyciele, którzy widzą sens w podejmowanych działaniach, przez co bardziej się w nie angażują, czerpią jednocześnie satysfakcję nie tylko z treści wykonywanej pracy, ale też cieszą się dobrymi relacjami z przełożonym. Wysokie poczucie sensowności wykonywanego zawodu nie pomaga im jednak zaakceptować niezadawalających warunków pracy. Sytuacja ta jest zrozumiała, bowiem nauczyciele przekonani o społecznej doniosłości swojej pracy, chcą być w pełni profesjonalni w wypełnianiu swoich obowiązków zawodowych. Wobec tego dbają o stałe doszkalanie się, podnoszenie własnych kwalifikacji zawodowych i kompetencji, ale zwracają również uwagę na zaplecze dydaktyczne placówki, w której są zatrudnieni. Tym samym barak odpowiedniego wyposażenia szkoły w różnorodne pomoce dydaktyczne i nowoczesne sprzęty może skutkować ich frustracją spowodowaną warunkami panującymi w środowisku ich pracy.

Ponadto uzyskany model korelacyjny sugeruje, że zasób poczucia zaradności może ułatwiać nauczycielom tworzenie pozytywnych i satysfakcjonujących relacji z kolegami i koleżankami z pracy. Dodatkowo dyspozycja ta, wyzwala w nauczycielach aktywność, motywację do działania oraz przekonanie, że są w stanie sprostać wszelkim trudnościom. Tym samym poczucie zaradności może stymulować nauczycieli do samodzielnego przekształcania warunków swojej pracy oraz dopasowywania ich do własnych potrzeb i preferencji, w celu czerpania z nich większego zadowolenia.

Przyjęte w hipotezie roboczej założenie o występowaniu pozytywnych zależności pomiędzy poczuciem samoskuteczności a satysfakcją z pracy badanych nauczycieli potwierdziło się w przypadku dwóch składników pracy: rozwoju zawodowego oraz kontaktów z kolegami i koleżankami z pracy. Wysoki poziom własnej skuteczności nauczycieli wydaje się zatem stymulować nauczycieli do stałego podnoszenia kwalifikacji i doksztalcania się, by móc jak najlepiej wypełniać zadania zawodowe. Ponadto uogólnione poczucie sprawstwa, ściśle związane z pozytywną oceną własnych kompetencji, przekłada się na zadowalające relacje nauczycieli ze współpracownikami. Otrzymane efekty badań korespondują z wynikami badań innych autorów, którzy wskazują, że wysoki poziom poczucia samoskuteczności nauczycieli zwiększa ich

zadowolenie z różnych aspektów pracy (zob. Caprara i in., 2003, 2006; Skaalvik, Skaalvik, 2010; Aloe, Amo, Shanahan, 2014).

Uzyskane w badaniach własnych wyniki potwierdziły również, choć nie w takim zakresie jak się spodziewano, założenie o występowaniu pozytywnych związków samooceny z satysfakcją z pracy badanych nauczycieli. Samoocena ogólna utworzyła bowiem dodatnie związki z zadowoleniem respondentów odczuwanym z powodu dobrych kontaktów z przełożonym oraz kolegami i koleżankami z pracy. Oznacza to, że wysokie poczucie własnej wartości pomaga budować satysfakcjonujące relacje interpersonalne, ale niekoniecznie sprzyja zadowoleniu z innych aspektów wykonywanej pracy. Niniejsze wnioski są spójne z ustaleniami innych badaczy (zob. Zaborowski, 1975; Niebrzydowski, 1976; Pilecka, 1995; Judge, Bono, 2001).

Nie potwierdziło się natomiast przypuszczenie o pozytywnych związkach stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu lub przeżywanych emocjach a satysfakcją z pracy. Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach utworzył bowiem związek o charakterze negatywnym z satysfakcją badanych nauczycieli w aspekcie warunków pracy. Dodatkowo na podstawie uzyskanego modelu korelacyjnego przypuszczać można, że tendencja do skupiania się na sobie, swoich potrzebach i własnych przeżyciach emocjonalnych (np. na doświadczaniu przygnębienia, rozdrażnienia, poczucia niesprawiedliwości i niedowartościowania) utrudnia doświadczanie satysfakcji z treści swojej pracy oraz otrzymywanego wynagrodzenia. Ponadto dla osób mających skłonność do zamartwiania się szczególnie cenna okazała się stabilność zatrudnienia, będąca źródłem ich wysokiego zadowolenia.

Styl skoncentrowany na rozwiązaniu problemu zaznaczył swój udział w modelu korelacyjnym na poziomie losowym w przypadku zmiennej zależnej satysfakcji z treści pracy oraz na poziomie zbliżonym do istotności w kontekście warunków pracy. Na podstawie otrzymanych wyników można zatem jedynie przypuszczać, że nauczyciele preferujący opisywany styl radzenia sobie ze stresem potrafią nie tylko pokonywać napotymane trudności w pracy ale też tak zorganizować sobie warunki pracy aby czerpać satysfakcję z podejmowanych oddziaływań pedagogicznych.

Ponadto z otrzymanych rezultatów wnioskować można, że styl zadaniowy może korelować ujemnie z satysfakcją z rozwoju zawodowego

W toku prowadzonych badań, nie potwierdzono także założenia o występowaniu ujemnych związków pomiędzy stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na unikaniu a satysfakcją badanych nauczycieli. Otóż otrzymane wyniki ukazują, że styl

nastawiony na unikanie dodatnio koreluje z satysfakcją czerpaną z treści wykonywanej pracy oraz możliwościami rozwoju osobistego.

W świetle powyższych wyników badań własnych, można stwierdzić, że nie zawsze przejawianie tendencji do radzenia sobie z trudnościami poprzez koncentrowanie się na zadaniu lub własnych stanach emocjonalnych zapewnia lepsze i bardziej efektywne radzenie sobie ze stresem, przewycięzanie pojawiających się problemów czy osiągnięcie zadowolenia zawodowego. Gdy w pracy nauczycieli występują trudności, na które realnie nie mają większego wpływu i uporanie się z nimi jest mało możliwe, najprostszym i najszybszym sposobem na obniżenie napięcia stresowego okazuje się unikanie myślenia o trudnościach lub fizyczne odizolowanie się od problemu. Wobec tego styl skoncentrowany na unikaniu umożliwia nauczycielom czerpanie satysfakcji z pracy dydaktyczno–wychowawczej pomimo występowania w niej licznych, trudnych do przewycięzania obciążeń, a także wyższego zadowolenia wynikającego z możliwości rozwoju zawodowego, nawet w przypadku braku formalnej możliwości zdobycia wyższego stopnia kwalifikacji.

Niniejsze ustalenia są zgodne ze stanowiskiem niektórych badaczy (zob. Moos, Schaefer, 1993; Włodarczyk, 1998; Bishop, 2007; Zubrzycka – Maciąg, 2013), którzy twierdzą, że skuteczność poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem zależy przede wszystkim od realnych możliwości jednostki do uporania się z napotykanym problemem czy trudnością, a także od charakteru sytuacji stresowej, w której się znalazła.

Kolejny etap badań koncentrował się na sprawdzeniu czy pomiędzy nauczycielami z poszczególnych typów satysfakcji z pracy, a posiadanymi przez nich zasobami osobistymi o charakterze dyspozycji osobowościowych występują istotne różnice.

Przeprowadzone badania ukazały, że wybrane do badań zasoby tj. asertywność, samoocena, poczucie koherencji, poczucie samoskuteczności oraz style radzenia sobie ze stresem istotnie różnicują wyniki badanych nauczycieli reprezentujących wyodrębnione typy satysfakcji zawodowej.

Okazało się, że nauczyciele przejawiający wyższy poziom asertywności, samooceny, poczucia samoskuteczności oraz poczucia koherencji, osiągają wyższe wyniki satysfakcji zawodowej. Otrzymane rezultaty badań są zgodne z ustaleniami innych badaczy prowadzących badania w tym zakresie (zob. Zaborowski, 1975;

Niebrzydowski, 1976; Sęk, 1988; Pilecka, 1995; Skrzypek, 2001; Judge, Bono, 2001; Zalewska, 2003a; Golińska, 2003; Caprara i in., 2003, 2006; Strúmpfer, Bruin, 2009; Kasprzak, Rajang, 2010; Skaalvik, Skaalvik, 2010; Aloe, Amo, Shanahan, 2014; Zwoźniak, Kupcewicz, 2014; Miąsek i in., 2015; Rachwaniec – Szczecińska, Grabowski, 2017).

Jednocześnie z badań własnych wynika, że nauczyciele mający skłonność do sięgania w sytuacjach trudnych po styl zadaniowy, uzyskują wyższe wyniki satysfakcji z pracy niż pozostali badani. Najniższą satysfakcję zawodową osiągają natomiast nauczyciele koncentrujący się na przeżywanych emocjach.

Otrzymane wyniki wskazują, że ujęte w badaniach zmienne niezależne o charakterze dyspozycji osobowościowych mogą w znaczący sposób warunkować odczuwaną przez nauczycieli satysfakcję z pracy.

W ostatnim etapie prowadzonych badań sprawdzono, które ze zmiennych socjodemograficznych, takich jak: płeć, wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego, rodzaj nauczanego przedmiotu, miejsce pracy, miejsce zamieszkania, stan cywilny, liczba dzieci, status materialny różnicują badanych nauczycieli z wyodrębnionych typów satysfakcji z pracy.

Na podstawie otrzymanych wyników stwierdzono, że spośród dziesięciu zmiennych socjodemograficznych uwzględnionych w modelu badawczym tylko trzy: wiek osób badanych, staż pracy i rodzaj nauczanego przez nich przedmiotu istotnie różnicowały wyniki nauczycieli z porównywanych grup. Można zatem uznać, że satysfakcja z pracy nauczycieli ma związek z ich wiekiem, stażem pracy oraz nauczaniem przedmiotem.

W świetle uzyskanych rezultatów ujawniono, że najbardziej usatysfakcjonowani zawodowo są nauczyciele edukacji wczesnoszkolenj, osoby w wieku 31 – 40 lat oraz pracujący w zawodzie nie dłużej niż 5 lat. Z kolei najniższą satysfakcję z pracy wśród osób badanych posiadają nauczyciele przedmiotów ścisłych i przyrodniczych, respondenci w wieku od 41 do 50 lat, jak również osoby legitymujące się długim stażem pracy (16 lat i powyżej).

Niniejsze ustalenia nawiązują do wyników innych autorów, według których nauczyciele posiadający wyższy wiek metrykalny i dłuższy staż pracy odczuwają niższą satysfakcję zawodową, niż ich młodszy koledzy i koleżanki, krócej zatrudnieni

w zawodzie (zob. Sekułowicz, 2002; Kretschmann, 2004; Tucholska, 2009; Bajcar, Borkowska, Czerw, Gąsiorowska, 2011; Korczyński, 2014, 2016).

Przeprowadzone badania ujawniły, że zasoby osobiste mają znaczenie dla doświadczania satysfakcji z pracy przez nauczycieli. O ile zmienne socjodemograficzne odgrywają mniejszą rolę w tym zakresie to dyspozycje osobowościowe badanych, takie jak: asertywność, samoocena, poczucie koherencji, preferowany styl radzenia sobie ze stresem i samoskuteczność okazały się być istotnymi korelatami ich satysfakcji z pracy.

Warto zauważyć, że prowadzone badania mają pewne ograniczenia. Dotyczą one przede wszystkim stosunkowo niewielkiej grupy respondentów, dobrowolnego ich udziału w badaniach oraz zawężenia próby badanej do nauczycieli zatrudnionych tylko na terenie województwa lubelskiego. Tym samym uzyskane wyniki oraz wyciągnięte na ich podstawie wnioski mogą być nieadekwatne w stosunku do całej populacji nauczycieli.

ZAKOŃCZENIE

Praca nauczycieli jest niewątpliwie jedną z bardziej wymagających i odpowiedzialnych, jak również szczególnie stresogennych i wyjątkowo zagrażająca wypaleniem zawodowym. Nic dziwnego, że zdecydowana większość polskich nauczycieli, jak pokazują to liczne badania empiryczne, odczuwa duży stres związany z pełnieniem swojej roli zawodowej (Wojciechowska, 1990; Dudek, 1998; Tucholska, 1999, 2009; Koczoń – Żurek, 2000; Sęk, 2000, 2004; Sekułowicz, 2002, 2005; Kretschmann, 2004; Poraj, 2009; Zahorska, Walczak, 2008; Pyżalski, Merecz, 2010; Kirenko, Zubrzycka – Maciąg, 2011; Zubrzycka – Maciąg, 2013; Egierska, 2013; Mojsa – Kaja i in., 2015; Sanecki, 2017; Karłyk – Ćwik, 2019).

Wymagania i oczekiwania stawiane przed współczesnymi nauczycielami przez społeczeństwo, organy samorządowe a także władze oświatowe czynią pracę współczesnych „belfrów” bardziej twórczą i urozmaiconą, a jednocześnie, ze względu na wielość powierzonych nauczycielom zadań, czasem wzajemnie wykluczających się, powodują, że nauczyciele nie mają możliwości sprostania wymaganiom pracy. U wielu z nich konflikt pomiędzy wyznaczanymi „z zewnątrz” ideałami zawodowymi, osobistymi celami pracy dydaktyczno–wychowawczej oraz rzeczywistymi możliwościami działania prowadzi do przeżywania poważnych trudności, frustracji, zwątpienia w swoją sprawczość, kompetencje i powołanie zawodowe, przyczyniając się do ogólnego przeciążenia psychofizycznego organizmu.

Nauczyciele najczęściej wśród negatywnych aspektów swojej pracy wymieniają: zbyt niskie wynagrodzenie w stosunku do ich nakładu pracy; dużą liczbę godzin pracy poza planem, wynikających z czynności określonych w statucie szkoły i związanych z przygotowaniem zajęć; przeładowanie planów i programów nauczania; niski prestiż zawodu, brak uznania społecznego, a także konflikty w gronie pedagogicznym (zob. Tucholska, 1999; Śliwerski, 1999; Marody, 2000; Sęk, 2000, 2004; Pyżalski, Merecz, 2010; Zubrzycka-Maciąg, 2013; Smak, Walczak, 2015; Hernik red., 2015; Walczak, 2016; Macholak i in., 2021). Ponadto wielu z nich zwraca uwagę na złe warunki techniczno–materialne placówek oświatowych, nieodpowiednie wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne, czy zbyt dużą liczebność uczniów w klasach. To wszystko przekłada się na pracę w dużym hałasie, napięciu, przemęczeniu oraz poczucie braku

możliwości efektywnego wykonywania obowiązków zawodowych (Czykwin, 1998; Tucholska, 1999; Śliwerski, 1999; Putkiewicz i in., 1999; Parafiniuk – Soińska, 2000; Marody, 2000; Sęk, 2000, 2004; Poraj, 2009; Pyżalski, Merecz, 2010; Bajcar i in., 2011; Kirenko, Zubrzycka – Maciąg, 2011; Zubrzycka – Maciąg, 2013; Fedorowicz i in., 2013; Hernik, red., 2015; Smak, Walczak, 2015; Mazur, 2015; Sanecki, 2017; Karłyk – Ćwik, 2019).

Warto jednak zauważyć, że koncentrowanie się tylko na występujących w środowisku pracy nauczycieli licznych stresorach nie jest sytuacją korzystną, bowiem przedstawia ten zawód jednowymiarowo i nieprawdzie. Jeżeli faktycznie praca nauczyciela wiązałby się z ponoszeniem samych kosztów i strat, to dlaczego zdecydowana większość jej przedstawicieli pozostawałaby w zawodzie? Ponadto ukazywanie samych negatywnych aspektów zawodu nauczyciela przyczynia się do obniżania jego atrakcyjności oraz pozycji na tle innych profesji. To z kolei prowadzi do spadku konkurencyjności zawodu i w efekcie może prowadzić do obniżania wymogów rekrutacyjnych dla potencjalnych kandydatów na stanowiska nauczycielskie. Tym samym w przyszłości trudniej będzie pozyskać do zawodu wartościowych, kompetentnych pretendentów (Raport na temat środków politycznych mających na celu poprawę atrakcyjności zawodu nauczyciela w Europie, 2013; Macholak i in., 2021).

Na szczęście, jak pokazują dotychczasowe weryfikacje empiryczne dotyczące zaangażowania nauczycieli i ich przywiązania do pozytywnego obrazu tego zawodu, a także wyniki badań własnych wielu nauczycieli czerpie satysfakcję z wykonywanego zawodu niezależnie od trudności z jakimi muszą się mierzyć. Ponadto wielu badanych podkreśla, że są dumni z faktu bycia nauczycielem (Wiśniewski, 1990; Tucholska, 1999; Sekułowicz, 2002; Kretschmann, 2004; Zahorska, Walczak, 2008; Chang, 2009; Pyżalski, Merecz, 2010; Egierska, 2013; Jakimiuk, 2018; Durlak, 2018; OBOP, 2010).

O ile nauczyciele narzekają na status materialny, reformę oświaty, złą organizację oraz niewłaściwe zarządzanie placówkami oświatowymi, to jednocześnie wskazują, że w swoim zawodzie cenią możliwość kontaktów z innymi osobami oraz to, że daje im ona poczucie osobistego rozwoju (Sharma, Jyoti, 2009; Metelski, 2017; Lisowska, 2017; Jakimiuk, 2017, 2018). Ponadto najczęściej wykazują zadowolenie z tych aspektów pracy, które bezpośrednio odnoszą się do ich działań dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciele deklarują, że największą radość z wykonywanego zawodu czerpią z codziennych sytuacji szkolnych, w których doświadczają życzliwości, sympatii, wdzięczności i pamięci ze strony podopiecznych. Ważne i niosące

nauczycielom radość są też sukcesy uczniów w nauce, na egzaminach i w konkursach, a także osiągnięcia uczniów w rozwijaniu własnych zainteresowań i kształtowaniu charakterów (Żechowska, 1978; Wiłkomirska, 2002; Bańka 2005; Michalak, 2007; Walczak, 2008; Pyżalski, Merecz, 2010; Metelski 2017; Jakimiuk, 2018; Durlak, 2018).

Nauczyciele wśród czynników przekładających się na ich pozytywne postrzeganie swojej pracy wymieniają także konieczność stałego podnoszenia swoich kompetencji, doskonalenia zawodowego oraz osobistego, bowiem to chroni przed rutyną i monotonią w działaniach dydaktyczno–wychowawczych. Ważna zdaniem „belfrów” jest także życzliwa atmosfera panująca w szkole. Pozytywne, partnerskie relacje, nastawione na wzajemne zrozumienie, wsparcie, zarówno w gronie pedagogicznym, jak również w kontaktach z rodzicami podopiecznych (Wiłkomirska, 2002; Sęk, 2003; Kretschmann, 2004; Bańka, 2005; Michalak, 2007; Poraj, 2009; Pyżalski, Merecz, 2010; Bajcar i in., 2011; Egierska, 2013; Smak, Walczak, 2015; Walczak, 2016; Metelski, 2017; Jakimiuk, 2017, 2018). Niektórzy z przedstawicieli niniejszego zawodu jako korzystne aspekty swojej profesji podają dodatkowo sprawiedliwe jasne i czytelne zasady organizacji panujące w szkole, a także wymiar urlopu i możliwości awansu zawodowego (Jakimiuk, 2017, 2018; Macholak i in., 2021).

Atutem zawodu nauczyciela jest też wsparcie społeczne, którego nauczyciele mogą sobie wzajemnie udzielać. Pomoc taka z jednej strony znacznie usprawnia radzenie sobie z różnymi trudnościami zawodowymi osoby potrzebującej, a z drugiej służy pomagającemu. Osoby wykazujące się poczuciem misji, przeświadczeniem, że są potrzebne drugiemu człowiekowi i że ich aktywność zawodowa ma sens są bowiem znacznie bardziej odporne na działanie stresorów psychospołecznych, niż ich koledzy bez takich odczuć (Pines, 2000; Poraj, 2009; Czerw, Borkowska, 2010; Bajcar i in., 2011; Jakimiuk, 2018). Zaangażowanie sprzyja silniejszej identyfikacji ze swoją pracą i optymistycznemu nastawieniu do swoich obowiązków (Maslach, Leiter, 2010; Sowińska, 2014). Natomiast praca w zgodzie z samym sobą i własnymi oczekiwaniami poprawia samopoczucie i tym samym zmniejsza koszty emocjonalne wykonywanego zawodu, co z kolei przekłada się na podnoszenie jakości życia danego pracownika w różnych sferach tj. nie tylko aktywności zawodowej, ale też pozazawodowej (Friedman, 2004; Shen, 2009; Pyżalski, Merecz, 2010; Sęk, Cieślak, 2011; Bajcar i in., 2011; Smak, Walczak, 2015; Lisowska, 2017; Durlak, 2018).

Ukazywanie wad i zalet pracy nauczyciela umożliwia tworzenie jej realnego obrazu w społeczeństwie i może być pomocne w dopasowaniu kandydatów do zawodu

poprzez rekrutowanie odpowiednich osób do zawodu nauczyciela (Gaś, 2001; Sęk, 2004; Kretschmann, 2004; Pyżalski, Merecz, 2010; Tyl, 2013; Smak, Walczak, 2015, Macholak i in., 2021).

Dostrzeganie pozytywów zawodu nauczycielskiego nie wyklucza podejmowania działań na rzecz niwelowania czynników obciążających i demotywujących do wykonywania profesji nauczycielskiej. Oczywiście jest, że obciążenia o charakterze prawnym, politycznym, wynikające z działalności i organizacji systemu oświaty są trudne lub niemożliwe do modyfikowania przez samych nauczycieli, czy przeciętną placówkę oświatową. Dlatego wielu badaczy (zob. Pyżalski, Merecz, 2010; OECD, 2020; Macholak i in., 2021) odwołując się do długoletnich, międzynarodowych badań OECD, stworzyło rekomendacje dla polityków i organów rządzących, mające na celu wzmacnianie społecznego prestiżu współczesnych nauczycieli m.in. poprzez podnoszenie wynagrodzenia (w tym też motywacyjny program wynagradzania), kampanie medialne, programy stypendialne. O ile jednak zmiany systemu zachodzą bardzo powoli i sami nauczyciele nie mają na nie wpływu to jednak mogą przeciwdziałać negatywnym czynnikom występującym w ich środowisku pracy i wzmacniać zadowolenie z wykonywania swojej profesji. Mogą to czynić choćby poprzez tworzenie atmosfery wzajemnej życzliwości i zrozumienia, dbanie o pozytywne relacje interpersonalne z uczniami, rodzicami wychowanków oraz gronem pedagogicznym. Działania te na pozór błahe, dają realne oznaki szacunku i uznania oraz pozwalają czuć się docenionym w pracy (Pyżalski; Merecz, 2010; Bajcar i in., 2011; Smak, Walczak, 2015; Walczak, 2016). Nie można również zapominać o potrzebie doskonalenia zawodowego nauczycieli, modyfikowaniu i podnoszeniu ich kwalifikacji specjalistycznych, kompetencji społecznych oraz rozwoju dyspozycji osobowościowych.

Dotychczasowe weryfikacje empiryczne (zob. Poprawa, 2001; Judge, Bono 2001; Kirenko, Byra, 2011; Zubrzycka – Maciąg, 2013) wskazują, że szczególnie ważne w kontekście pracy nauczycieli są dyspozycje wiążące się z wiarą we własne możliwości oraz w skuteczność swojego działania, wzmacniające dobrostan psychiczny człowieka oraz pomagające mu w niwelowaniu różnorodnych, niepożądanych stanów emocjonalnych (zapobiegając przy tym wypaleniu zawodowemu). Dzięki wysokiemu poziomowi asertywności, poczucia koherencji, poczucia samoskuteczności, pozytywnej samooceny nauczyciele pragną się rozwijać, wyznaczają sobie coraz bardziej ambitne cele do osiągnięcia, a dzięki świadomości swoich możliwości i predyspozycji,

determinacji i zaangażowania w działanie oraz zaufanie do samych siebie potrafią radzić sobie z różnymi trudnościami wykazując inicjatywę w ważnych dla siebie sprawach. Tym samym mają większą szansę na odnoszenie wielorakich sukcesów, a także czerpanie wysokiego zadowolenia z pracy oraz z życia we wszystkich jego wymiarach.

Ponadto wymienione dyspozycje osobowościowe asertywność, samoocena, poczucie koherencji, preferowany styl radzenia sobie ze stresem i samoskuteczność, jak wykazały wyniki badań własnych stanowią istotne korelaty satysfakcji z pracy nauczycieli. Otrzymane rezultaty mogą zatem stanowić podstawę zaprojektowania warsztatów i szkoleń dla nauczycieli zwiększających ich szansę na osiągnięcie zadowolenia zawodowego, a tym samym przyczyniających się do podnoszenia jakości i efektywności ich pracy dydaktyczno-wychowawczej. Trenerzy i szkoleniowcy powinni jednak mieć na względzie, że wysoka asertywność, wysoka samoocena i aktywny styl radzenia sobie ze stresem nie zawsze sprzyja dobremu samopoczuciu nauczycieli (zob. Zubrzycka – Maciąg, 2013). Ma to związek z faktem, że w pracy nauczycieli występuje wiele czynników stresujących, na które nie mają oni realnego wpływu. W takich sytuacjach wysokie poczucie własnej wartości oraz umiejętność upominania się o własne prawa pretendujące nauczycieli do aktywnego pokonywania trudności w miejsce sukcesu przynosić będą frustrację, rozczarowanie i zniechęcenie. Nie w każdej sytuacji wyrażanie własnych opinii, poglądów, próśb, czy uczuć, nawet przy jednoczesnym szanowaniu praw innych osób będzie życzliwie przyjmowane przez otoczenie. Niekiedy więc świadome zaniechanie zachowań asertywnych może przekładać się na bardziej zadowolające stosunki nauczycieli z członkami grona pedagogicznego, uczniami czy ich opiekunami i w ten sposób ułatwiać wypełnianie obowiązków zawodowych oraz zapobiegać doświadczaniu przez nauczycieli niepotrzebnych obciążeń zawodowych. Dlatego podczas warsztatów dla nauczycieli, służących rozwijaniu ich dyspozycji osobowościowych, niezbędnych do właściwego realizowania roli zawodowej należy zadbać o ukazanie im zarówno pozytywnych, jak i ewentualnych niekorzystnych następstw wyrażania siebie w różnych sytuacjach społecznych. Ważne jest również poszerzanie repertuaru strategii zaradczych nauczycieli, aby mogli świadomie i z nich korzystać i wybierać te, które będą najkorzystniejsze w danej sytuacji stresowej.

Niewątpliwie jednak niezwykle ważne jest dalsze zgłębianie tematyki satysfakcji zawodowej nauczycieli, procesów jej towarzyszących oraz czynników ją

warunkujących, aby w efekcie kolejnych ustaleń empirycznych projektować coraz bardziej efektywne szkolenia i warsztaty dla nauczycieli sprzyjające odczuwaniu przez nich zadowolenia z pracy, chroniące przed wypaleniem lub stagnacją zawodową. Należy bowiem pamiętać, że wysoko wykwalifikowana kadra pedagogiczna, zaangażowana w swoje działania zawodowe, czerpiąca ze swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej poczucie satysfakcji, spełnienia i dumy, przekłada się na dobro wspólne i wszechstronny rozwój całego społeczeństwa.

Bibliografia

1. Adamek, I. (1995), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 9.
2. Alberti, R., Emmons, M. (2012), *Asertywność: sięgaj po to, czego chcesz, nie raniąc innych*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 12 – 13.
3. Allen, T. D., Herst, D. E. L., Bruck, C. S., Sutton, M. (2000), Konsekwencje związane z konfliktem praca – rodzina: przegląd i plan przyszłych badań, *Journal of Occupational Health Psychology*, nr 5, s. 278 – 308, <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.5.2.278> (dostęp: 30.05.2021).
4. Aloe, A. M., Amo, L. C., Shanahan, M. E. (2014), Poczucie własnej skuteczności i wypalenie w zarządzaniu klasą: wielowymiarowa metaanaliza, *Przełęcz psychologii edukacyjnej*, nr 26, s. 101 – 126, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0> (dostęp: 02.06.2022).
5. Antonovsky, A. (1997), Poczucie koherencji, jako determinanta zdrowia [w:] *Psychologia zdrowia* (red.) I. Heszen – Niejodek, H. Sęk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Antonovsky, A. (1995), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
7. Arends, R. I. (1994), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, s. 36 – 56.
8. Argyle, M. (1999), Przyczyny i korelaty szczęścia [w:] D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (red.), *Dobre samopoczucie: podstawy psychologii hedonicznej*, Nowy Jork: Fundacja Russella Sage'a, s. 353 – 373.
9. Armstrong, M. (2005), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków: Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, s. 220.
10. Arslan, R., Acar, B. N. (2013), A research on academics on life satisfaction, job satisfaction, and professional burnout, *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, nr 18, s. 282 – 298.
11. Assunção Flores, M. (2014), Przywództwo nauczycieli w czasach pełnych wyzwań [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania* (red.) S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska – Michalak, Warszawa: Wydawnictwo ABC, s. 167 – 186.

12. Avanzi, L., van Dick, R., Fraccaroli, F., Sarchielli, G. (2012), The downside of organizational identification: Relations between identification, workaholism and well-being, *Work & Stress*, nr 26 (3), s. 289 – 307, <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.712291> (dostęp: 12.02.2021).
13. Babiuch, M. (2002), *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
14. Bacharach, S. B., Bamberger P., Conley S. (1991), Konflikt praca-dom wśród pielęgniarek i inżynierów: pośredniczenie w wpływie stresu związanego z rolą na wypalenie i satysfakcję z pracy, *Dziennik zachowań organizacyjnych*, nr 12 (1), s. 39 – 53, <https://doi.org/10.1002/job.4030120104> (dostęp: 30.05.2021).
15. Badura, E. (1981), *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
16. Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A. (2011), *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*, Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
17. Baka, Ł. (2012a), Stresory w pracy a zachowania nieproduktywne. Pośrednicząca rola negatywnego afektu, przywiązania organizacyjnego i zaangażowania w pracy, *Studia Psychologiczne*, nr 50 (2), s. 25 – 42.
18. Baka, Ł. (2012b), Wymagania w pracy i w rodzinie a satysfakcja z pracy i satysfakcja z małżeństwa. Mediująca rola konfliktów między pracą i rodziną, *Polskie forum psychologiczne*, tom 17, nr 1, s. 171 – 186.
19. Banach, C. (1995), *Cechy osobowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, nr 3, s. 39 – 40.
20. Bandura, A. (1998), Osobista i zbiorowa skuteczność w adaptacji i zmianie człowieka [w:] *Postępy w naukach psychologicznych, tom. 1.* (red.) J. G. Adair, D. Bélanger, K. L. Dion, Wielka Brytania: Psychology Press/Erlbaum, Taylor & Francis, s. 51 – 71.
21. Bandura, A. (1997), *Social learning theory. Englewood Cliffs*, NJ: Wydawnictwo Prentice – Hall.
22. Bandura, A. (1991), Społeczno-poznawcza teoria samoregulacji, *Zachowania organizacyjne i procesy decyzyjne ludzi*, nr 50 (2), s. 248 – 287, [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L) (dostęp: 06.05.2022).
23. Bandura, A. (2001), Społeczna teoria poznawcza: perspektywa sprawcza, *Roczny przegląd psychologii*, nr 52, s. 1 – 26, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1> (dostęp: 05.06.2022).

24. Bańka, A. (2016), *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru Motywacji Osiągnięć w Wymiarze Międzynarodowym*, Poznań – Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
25. Bańka, A. (2005), *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań – Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
26. Bańka, A. (2002), Psychologia organizacji [w:] *Psychologia podręcznik akademicki* (red.) J. Strelau, t. 3, Gdańsk: Wydawnictwo GWP, s. 322 – 333.
27. Bańka, A. (2000), Zadowolenie z pracy i motywacja pracy [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk: Wydawnictwo GWP, s. 321 – 350.
28. Bańka, A., Derbis, R. (1998), *Poczucie jakości życia a swoboda działania i odpowiedzialność*, Poznań: Wydawnictwo Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
29. Branden, N. (1998), 6 filarów poczucia własnej wartości, Łódź: Wydawnictwo Feeria.
30. Barrick, M. R., Mount, M. K. (1993), Autonomy as a Moderator of the Relationships between the Big Five Personality Dimensions and Job Performance, *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, s. 111 – 118.
31. Basińska, M. A., Andruszkiewicz, A., Grabowska M. (2011), Nurses sense of coherence and their work related patterns of behavior, *International Journal of Occupational Medicine & Environmental Health*, nr 24 (3), s. 256 – 266.
32. Basińska, M. A., Łuczak, A. (2014), Style radzenia sobie ze stresem a satysfakcja z życia opiekunów osób z chorobą Alzheimerera, *Repozytorium Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego / Artykuły Naukowe*, nr 412, s. 139 – 153, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1330> (dostęp: 10.10.2021).
33. Bateman, T. S., Organ, D. W. (1983), Job Satisfaction and the Good Soldier: The Relationship Between Affect and Employee "Citizenship", *Academy of Management Journal*, nr 26 (4), s. 587 – 595.
34. Batorowska, H. (2009), *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Toruńskie Studia Bibliologiczne.
35. Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., Vohs, K. D. (2003), Czy wysoka samoocena powoduje lepsze wyniki, sukcesy interpersonalne, szczęście lub zdrowszy styl życia?, *Nauki psychologiczne w interesie publicznym*, nr 4 (1), s. 1 – 44, <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431> (dostęp: 03.12.2022).

36. Bednarczyk, H., Woźniak, I. (2013), Standardy kompetencji zawodowych w aktywizacji rynku pracy, *Edukacja ustawiczna dorosłych*, nr 4 (83), s. 42 – 59.
37. Bednarska, M. (2016), Satysfakcja z pracy i jej wpływ na lojalność wobec pracodawcy. Studium sektora HoReCa, *Organizacja i Kierowanie*, nr 1, s. 97 – 114.
38. Beisert, M., Pasikowski, T., Sęk, H. (1991), Asertywność, jako ważny zespół kompetencji życiowych [w:] *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne* (red.) H. Sęk, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
39. Bejger, H. (2013), Wizerunek nauczyciela XXI wieku w opiniach studentów [w:] *Nauczyciel kreatorem zmian*, (red.) B. Akimjaková, A. Famuła – Jurczak, P. Mazur, O. Račková, Ružomberok: VERBUM, s. 148 – 164.
40. Berg, J. M., Dutton, J. E., Wrześniewski, A. (2013), Job Crafting and Meaningful Work [w:] *Purpose and Meaning in the Workplace* (red.) B. J. Dik, Z. S. Byrne, M. F. Steger, Waszyngton DC: Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne, s. 81 – 104, <https://doi.org/10.1037/14183-005> (dostęp: 12.03.2021).
41. Betoret, F., Artiga, A. (2010), Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self – Efficacy and Burnout, *The Spanish Journal of Psychology*, nr 13, s. 637 – 654, <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316> (dostęp: 05.06.2022).
42. Biesok, G., Wyród – Wróbel, J. (2018), Satysfakcja z pracy i jej znaczenie w organizacjach [w:] *Wielowymiarowość zarządzania XXI wieku* (red.) M. Jakubiec, A. Barcik, Bielsko–Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno–Humanistycznej w Bielsku–Białej, s. 28 – 37.
43. Bilgic, R. (1998), The Relationship between Job Satisfaction and Personal Characteristic of Turkish Workers, *Journal of Psychology*, nr 132, s. 549 – 57.
44. Bishop, G. D. (2007), *Psychologia zdrowia*, Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
45. Blanchflower, D., Oswald, A. (2000), The rising well-being of the young [w:] *Youth Employment and Joblessness in Advanced Countries* (red.) D. Blanchflower, R. Freeman, Chicago: NBER Books, s. 289 – 328.
46. Bockerman, P., Ilmakunnas, P. (2010), The job satisfaction – productivity nexus: a study using matched survey and register data, *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 65, <https://deliverypdf.ssrn.com/delivery.php?ID=91910210212511308402612408300500002412501103804302705610011411702410211702809509511901712203700410300000102006709209712409911000101404202806507508711408600712402203701105508106401611702600208702401312008307606>

(dostęp: 23.05.2022).

47. Bombała, B. (2011), Fenomenologia przywództwa: być kimś – robić coś, *Prakseologia*, nr 151, s. 11 – 33.
48. Borkowska, S. (2008), Motywacja i motywowanie [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji* (red.) H. Król, A. Ludwiczynski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 317 – 353.
49. Borkowska, S. (2010), Równowaga między pracą a życiem pozazawodowym, *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica*, t. 240, s. 5 – 44.
50. Borkowska, S. (2008), Systemy motywowania pracowników [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Podręcznik* (red.) H. Król, A. Ludwiczynski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 317 – 353.
51. Borkowska, A., Czerw, A. (2015), Empiryczna weryfikacja witaminowego modelu dobrostanu w pracy, *Humanizacja Pracy*, nr 1 (279), s. 183 – 199.
52. Borucki, Z. (1977), Krytyczna analiza teorii przystosowania zawodowego R. V. Dawisa, L. H. Lofquista i D. J. Weissa, *Przegląd Psychologiczny*, nr 20 (3), s. 469 – 481.
53. Braun – Gałkowska, M. (1994), *W tę samą stronę*, *Antologia tekstów*, tom 1 i 2, Warszawa: Wydawnictwo Krupski i S – ka.
54. Brief, A. P. (1998), *Attitudes in and Around Organization*, California: SAGE Publications, Thousand Oaks.
55. Brief, A. P., Burke, M. J., George, J. M., Robinson, B. S., Webster, J. (1998), Czy negatywna afektywność powinna pozostać niezmierną zmienną w badaniu stresu w pracy?, *Journal of Applied Psychology*, t. 73, s. 193 – 198.
56. Brief, A. P., Roberson, L. (1989), Job Attitude Organization: An Exploratory Study, *Journal of Applied Social Psychology*, nr 19, s. 717 – 727.
57. Brief, A. P., Weiss, H. M. (2002), Zachowanie organizacyjne: afekt w miejscu pracy. Roczny przegląd psychologii, nr 53, s. 279 – 307, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135156> (dostęp: 12.02.2022).
58. Brinson, D., Steiner, L. (2007), *Building Collective Efficacy: How Leaders Inspire Teachers to Achieve (Issue Brief)*, Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
59. Bugdol, M. (2006), *Wartości organizacyjne. Szkice z teorii organizacji i zarządzania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 157 – 159.

60. Bukowska, U. (2011), Lojalność pracowników - ujęcie atrybutowe i procesowe [w:] *Nauka i gospodarka w dobie destabilizacji* (red.) J. Teczek, J. Czekaj, B. Mięka, R. Oczkowska, Kraków: Biuro Projektu Nauka i Gospodarka.
61. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., Malone, P. S. (2006), Przekonania nauczycieli o własnej skuteczności jako determinanty satysfakcji z pracy i osiągnięć uczniów w nauce: badanie na poziomie szkoły, *Journal of School Psychology*, nr 44 (6), s. 473 – 490, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001> (dostęp: 12.02.2023).
62. Card, D., Mas, A., Moretti, E., Saez, E. (2012), Inequality at work: The effect of peer salaries on job satisfaction, *The American Economic Review*, nr 102 (6), s. 2981 – 3003.
63. Cervone, D., Pervin, L. A. (2011), *Osobowość: teoria i badania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 313 – 362.
64. Chacon, C. T. (2005), Teachers' Perceived Efficacy among English as a Foreign Language Teachers in Middle Schools in Venezuela, *Teaching and Teacher Education*, nr 21, s. 257 – 272, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001> (dostęp: 03.10.2022).
65. Chang, M. (2009), Perspektywa oceny wypalenia zawodowego nauczycieli: badanie pracy emocjonalnej nauczycieli, *Przegląd Psychologii Edukacyjnej*, nr 21 (3), s. 193 – 218.
66. Chmiel, N. (2002), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 348.
67. Chodkiewicz, J. (2005), *Psychologia Zdrowia*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno – Ekonomicznej.
68. Chomczyńska – Rubacha, M., Rubacha, K. (2008), Poczucie skuteczności a preferowane strategie wychowawcze nauczycieli [w:] *Świat idei edukacyjnych* (red.) W. Szulakiewicz, Toruń: Wydawnictwo UMK.
69. Cichy – Jasiocha, B. (2019), *Poczucie jakości życia artystów plastyków w okresie średniej dorosłości*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
70. Cieślak, M. (2020), Nowe zadania nauczyciela wychowania przedszkolnego we współczesnej polityce oświatowej państwa polskiego, *FactaSimonidis*, nr 1 (13), s. 329 – 347.
71. Clark, A. E. (1997), Job Satisfaction and Gender: Why Are Women So Happy at Work?, *Labor Economics*, nr 4, s. 341 – 72.

72. Clark, D. A., Beck, A. T., Alford, B. A. (1999), *Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression*, John Wiley & Sons Inc.
73. Clark, A., Oswald, A., Warr, P. (1996), Is Job Satisfaction U-shaped in Age?, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, nr 69, s. 57 – 81.
74. Clark, J. K., Wegener, D. T. (2009), Source entitativity and the elaboration of persuasive messages: The roles of perceived efficacy and message discrepancy, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 97 (1), s. 42 – 57, <https://doi.org/10.1037/a0015450> (dostęp: 29.02.2022).
75. COBS (2019), Które zawody poważamy?, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_157_19.PDF (dostęp: 10.12.2021).
76. Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. (2012), School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy, *Journal of Educational Psychology*, nr 104 (4), s. 1189 – 1204, <https://doi.org/10.1037/a0029356> (dostęp: 21.02.2021).
77. Cranny, C. J., Smith, P. C., Stone E. F. (1992), *Job satisfaction: how people feel about their jobs and how it affects their performance*, NY: Lexington Books.
78. Crocker, J., Park, L. E. (2012), Contingencies of self-worth [w:] *Handbook of self and identity* (red.) M. R. Leary, J. P. Tangney, The Guilford Press, s. 309 – 326.
79. Czapiński, J. (2004), Ekonomiczne przesłanki i efekty dobrostanu psychicznego [w:] *Psychologia ekonomiczna* (red.) T. Tyszka, Gdańsk: Wydawnictwo GWP, Gdańsk, s. 192 – 242
80. Czapiński, J. (2008), Czy szczęście popłaca? Dobrostan psychiczny, jako przyczyna pomyślności życiowej [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (red.) J. Czapiński, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 235 – 254.
81. Czapiński, J. (2013), Indywidualna jakość i styl życia, [w:] *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Rada Monitoringu Społecznego*, Warszawa, s. 181 – 302.
82. Czarnota – Bojarska, J., Łada, M. (2004), Ważność różnych aspektów pracy dla kobiet i mężczyzn o różnym jej stażu, *Nowiny Psychologiczne*, nr 1, s. 5 – 23.
83. Czechowska – Bieluga, M. (2010), Płeć a poczucie jakości życia przedsiębiorców, *Edukacja ustawiczna dorosłych*, nr 3, s. 56 – 64.
84. Czerepaniak – Walczak, M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Wydawnictwo EDYTOR, s. 89.

85. Czerw, A., Borkowska, A. (2010), Praca zawodowa, jako obszar realizowania misji społecznej, *Psychologia społeczna*, tom 54, s. 303 – 315.
86. Czykwin, E. (1998), *Samoświadomość nauczycieli*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
87. Daszykowska, J. (2003), Powinności nauczyciela w czasach trudnych [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej* (red.) J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, t. 1, s. 373 – 379.
88. Dawid, J. W. (1946), *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
89. Dawis, R. V., Lofquist, L. H, Weiss, D. J. (1968), A Theory of Work Adjustment: a revision, *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, nr 23, s. 14 – 15.
90. Deary, I. J., Matthews, G. (1993), Personality Traits and Alive and Well, *The Psychologist*, vol. 6, s. 299 – 311.
91. De Cuyper, N., Van der Heijden, B. I. J. M., De Witte, H. (2011), Associations between perceived employability, employee well-being, and its contribution to organizational success: A matter of psychological contracts?, *International Journal of Human Resource Management*, vol. 22, No. 7, s. 1487 – 1489.
92. De Jonge, J., Schaufeli, W. B. (1998), Charakterystyka pracy i samopoczucie pracowników: test modelu witaminy Warra u pracowników służby zdrowia przy użyciu modelowania równań strukturalnych, *Dziennik zachowań organizacyjnych*, nr 19 (4), s. 387 – 407, [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199807\)19:4<387:AID-JOB851>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199807)19:4<387:AID-JOB851>3.0.CO;2-9) (dostęp: 12.03.2021).
93. Demerouti, E., Bakker, A. B., Bulters, A. J. (2004), Spirala utraty presji pracy, interferencji praca-dom i wyczerpanie: wzajemne relacje w badaniu trójfalowym, *Journal of Vocational Behaviour*, nr 64 (1), s. 131 – 149, [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00030-7](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00030-7) (dostęp: 05.05.2021).
94. Denek, K. (2005), *Ku dobrej edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
95. Denek, K.(1998), *O nowy kształt edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
96. Derbis, R. (2008), Szczęście w życiu biednych i bogatych [w:] *Jakość życia od wykluczonych do elity* (red.) R. Derbis, Częstochowa: Wydawnictwo im.

- Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, s. 109 – 121.
97. Derbis, R., Baka, Ł. (2011), Znaczenie wsparcia społecznego i zaangażowania w pracę dla związku stresorów w pracy i wypalenia zawodowego, *Czasopismo Psychologiczne*, nr 17 (2), s. 277 – 287.
98. DeSantis, V., Durst, S. (1996), Comparing Job Satisfaction among Public and Private – Sector Employees, *American Review of Public Administration*, nr 26 (3), s. 327 – 343.
99. DeYoung, C. G., Peterson, J. B., Higgins, D. M. (2005), Sources of openness/intellect: Cognitive and neuropsychological correlates of the fifth factor of personality, *Journal of Personality*, vol. 73, s. 825 – 858.
100. Dębska, U. (1998), W trosce o zdrowie psychiczne nauczycieli [w:] *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim* (red.) T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaarschmidt, Zielona góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
101. Dilekli, Y., Tezci, E. (2016), The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles, *Thinking Skills and Creativity*, nr 21 (7), <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.001> (dostęp: 05.02.2022).
102. Dobrowolska, M. (2010), Związek satysfakcji z pracy i kosztów psychologicznych pracowników tymczasowo zatrudnionych [w:] *Psychologia w zarządzaniu* (red.) B. Kozusznik, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 229 – 248.
103. Dolińska – Zygmunt, G. (2001), Orientacja salutogenetyczna w problematyce zdrowotnej. Model Antonovskiy'ego [w:] *Podstawy Psychologii Zdrowia* (red.) G. Dolińska – Zygmunt, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
104. Domagalska – Grędyś, M. (2007), Pomiar satysfakcji z pracy w przedsiębiorstwie budowlanym [w:] *Nowoczesne podejście do zarządzania organizacjami* (red.) A. Wasiluk, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
105. Dormann, C., Zapf, D. (2001), Job satisfaction: a meta - analysis of stabilities, *Journal of Organizational Behavior*, nr 22 (5), s. 483 – 504.
106. Dudek, B. (1998), Rozwiązywanie problemów związanych ze stresem w miejscu pracy [w:] *Promocja zdrowia w miejscu pracy. Wybrane programy* (red.) A. Gniazdowski, Łódź: Oficyna Wydawnicza Instytutu Medycyny Pracy im. prof.

- dra med. J. Nofera, <https://promocjazdrowiawpracy.pl/wp-content/uploads/2018/10/PROMOCJA-ZDROWIA-W-MIEJSCU-PRACY.pdf> (dostęp: 12.10.2022).
107. Dudzikowa, M. (1994), Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (red.) H. Kwiatkowska, Warszawa: Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN, s. 199 – 212.
108. Durlak, D. (2018), Satysfakcja z (zawodu) nauczyciela – korelaty i uwarunkowania, *Pedagogika przedszkolna i Wczesnoszkolna*, vol.6, nr 2 (12), s. 405 – 417.
109. Dylak, S. (2004), Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (red.) T. Pilch, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 553 – 567.
110. Dylak, S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo UAM w Poznaniu.
111. Dzwonkowska, I., Lachowicz – Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008), SES. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga, Warszawa: pracownia Testów Psychologicznych.
112. Eby, J. W., Smutny, J. F. (1998), *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP, s. 57.
113. Egierska, E. (2013), Satysfakcja zawodowa nauczycieli szkół podstawowych, *Studia dydaktyczne*, nr 24, s. 179 – 192.
114. Elton, C. F., Smart, J. C. (1988), Extrinsic job satisfaction and person-environment congruence, *Journal of Vocational Behaviour*, nr 32, s. 226 – 238.
115. Endler, N. S., Parker, J.D.A. (1990), *Coping Inventory for stressful situations (CISS): Manual*, Toronto: Multi-Health Systems.
116. Famuła – Jurczak, A. (2013), O potrzebie nowego spojrzenia na rolę zawodową nauczyciela [w:] *Nauczyciel kreatorem zmiany* (red.) B. Akimjaková, A. Famuła – Jurczak, P. Mazur, O. Račková, Ružomberok: VERBUM, s. 42 – 61.
117. Fecenec, D. (2008). Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI. Podręcznik, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
118. Federowicz, M., Haman, J., Herczyński, J., Hernik, K., Krawczyk – Radwan, M., Malinowska, K., Pawłowski, M., Strawiński, P., Walczak, D., Wichrowski, A. (2013), *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli* [Raport tematyczny

- z badania], Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, [https://www.scdn.pl/images/stories/RAPORTY 2013/10.pdf](https://www.scdn.pl/images/stories/RAPORTY%202013/10.pdf) (dostęp: 14.06.2022).
119. Fensterheim, H., Baer, J. (1999), *Nie mów „Tak”, gdy chcesz powiedzieć „Nie”. Jak nauczyć się asertywności*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
120. Ferenz, K. (2009), Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne [w:] *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej* (red.) K. Ferenz, S. Walasek, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 17 – 30.
121. Fleming, J. S., Courtney, B. E. (1984), *The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales*, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 46 (2), s. 404 – 421.
122. Fraser, T. M. (1987), *Human Stress, Work and Job Satisfaction. A Critical Approach*, Geneva: International Labour Office.
123. Frączek, A., Zwoliński, M. (1999), Some childhood predictors of the sense of coherence (SOC) in young adults. A follow-up-study, *Polish Psychological Bulletin*, nr 30 (4), s. 263 – 270.
124. Friedman, K. (2003), Theory Construction in Design Research: Criteria: Approaches, and Methods, *Design Studies*, nr 24, s. 507 – 522, [https://doi.org/10.1016/S0142-694X\(03\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0142-694X(03)00039-5) (dostęp: 05.02.2022).
125. Friedman, I. A. (2004), Organizational expectations of the novice teachers, *Social Psychology of Education*, nr 7 (4), 435 – 461.
126. Fredrickson, B. L. (2001), Rola pozytywnych emocji w psychologii pozytywnej: teoria poszerzania i budowania pozytywnych emocji, *Psycholog amerykański*, nr 56 (3), s. 218 – 226, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218> (dostęp: 23.05.2021).
127. Frone, M. R. (2000), Konflikt praca – rodzina i zaburzenia psychiczne pracowników: krajowe badanie współzachorowalności, *Journal of Applied Psychology*, nr 85 (6), s. 888 – 895, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.6.888> (dostęp: 30.05.2021).
128. Furnham, A., Rawles, R. (1994), Wpływ interpersonalny i strategie radzenia sobie, *Osobowość i różnice indywidualne*, nr 16 (2), s. 357 – 361, [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90176-7](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90176-7) (dostęp: 05.02.2022).
129. Furnham, A., Schaeffer, R. (1984), Person environment fit, job satisfaction and mental health, *Journal of Occupational Psychology*, nr 57, s. 297 – 307.

130. Furmanek, W. (2006), *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa: Wydawnictwo IBE, s. 288 – 312.
131. Gaś, Z. B., *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju zawodowego nauczycieli*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
132. Gaś, Z. B. (1984), Trening asertywności i agresywności, *Psychologia Wychowawcza*, nr 4, s. 432 – 433.
133. Gawęł – Luty, E. (2016), Dialog podmiotów edukacyjnych a problemy współczesności [w:] *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności* (red.) A. Karpińska, K. Borawska – Kalbarczyk, A. Szwarz, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 51.
134. Gawęł – Luty, E. (2021)., Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości [w:] *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Edukacja w dialogu i perspektywie* (red.) A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 23 – 37.
135. Giddens, A. (2012), *Socjologia*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 829 – 879.
136. Goh, C. T., Koh, H. C., Low, C. K. (1991), Gender Effects on the Job Satisfaction of Accountants in Singapore, *Work and Stress*, nr 5 (4), s. 341– 348.
137. Goleman, D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
138. Golińska, L. (2003), Poczucie koherencji a zadowolenie z życia w różnych jego fazach [w:] *Nowiny Psychologiczne*, nr 4, s. 33 – 46.
139. Golińska, L. (2008), *Pracoholizm. Uzależnienie czy pasja?*, Warszawa: Wydawnictwo DIFIN, s. 53.
140. Gołębnik, B. D. (2003), Nauczanie i uczenie się w klasie [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki T. 2* (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 203.
141. González, J. V., Garazo, T. G. (2006), Structural relationships between organizational service orientation, contact employee job satisfaction and citizenship behavior, *International Journal of Service Industry Management*, vol. 17, No. 1, s. 23 – 50.
142. Gordon, T. (1995), *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
143. Grabowski, D., Rachwaniec – Szczecińska, Ż. (2015), Poczucie koherencji, etyka pracy, jako predyktory zadowolenia z pracy, *Rozprawy Społeczne*, nr 9, s. 61 – 67.

144. Greenglass, E. R., Burke, R. J., Moore, K. A. (2003), Reakcje na zwiększone obciążenie pracą: wpływ na efektywność zawodową pielęgniarek, *Psychologia stosowana: przegląd międzynarodowy*, nr 52 (4), s. 580 – 597 <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00152> (dostęp: 12.04.2021).
145. Griffin, R. W. (2004), *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 483.
146. Grochowalska, M. (2014), Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej, *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, nr 1 (31), s. 27 – 40.
147. Grochowalska, M. (2013), *Formalizm praktyki pedagogicznej w kontekście pytań o zmiany w edukacji przedszkolnej*, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, nr 1, s. 37 – 48.
148. Groendwald, M. (2003), Postawy nauczycieli wobec szkolnego zła [w:] *Edukacja jutra* (red.) K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski, Wrocław: IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe, s. 370.
149. Gromkowska – Melosik, A. (2013), Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „Różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy, *Studia Edukacyjne*, nr 25, s. 85 – 100.
150. Gromulska, L., Piotrowicz, M., Cianciara, D. (2009), Własna skuteczność w modelach zachowań zdrowotnych oraz w edukacji zdrowotnej, *Przegląd Epidemiologiczny*, nr 63 (3), s. 427 – 432.
151. Gros, U. (2003), *Zachowania organizacyjne w teorii i praktyce zarządzania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
152. Grudziwska, E. (2017), *Satysfakcja z pracy kuratorów sądowych, stadium teoretyczno–empiryczne*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
153. Grudzińska, Z., (red.) (2016), *Raport zbiorczy z przebiegu debat „gwiazdzistych” dotyczących zagadnienia biurokracji w systemie edukacyjnym 2016*, <https://obywatelelaedukacji.org/wp-content/uploads/2020/02/Biurokracja-Raport-zbiorczy-1.pdf> (dostęp: 26.04.2022).
154. Gruszczyńska – Malec, G. (2008), *Wartościowanie Pracy. Teoria i Praktyka*, Katowice: Wydawnictwo UE.
155. Grzegorzewska, M. (2006), *Stres w zawodzie nauczyciela. specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 19 – 35.

156. Grzegorzewska, M. (1946), *Listy do młodego nauczyciela* http://prototo.pl/wp-content/uploads/2012/09/MariaGrzegorzewska_Listydom%C5%82odegonauczyciel a.pdf (dostęp: 03.03.2022).
157. Grzegółowska – Klarkowska, H. J. (2001), Samoobrona przez samooszukiwanie się [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć* (red.) M. Kofta, T. Szustrowa, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
158. Hackman, R. J., Oldham, G. R. (1975), Development of the Job Diagnostic Survey, *Journal of Applied Psychology*, nr 60 (2), s. 159 – 170.
159. GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowaniewrokuszkolnym20202021,1,16.html> (dostęp: 01.02.2022).
160. Hackman, R. J., Oldham, G. R. (1980), *Work Design*, NY: Addison - Wesley Publishing Company.
161. Hackman, J. R., Oldham, G. R. (2010), Not What It Was and not What it Will Be: The Future of Job Design Research, *Journal of Organizational Behavior*, vol. 31, s. 463 – 479.
162. Haffer, R. (2015), Determinanty i następstwa satysfakcji pracowników w świetle teorii pozytywnego zarządzania, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 376, s. 152 – 168.
163. Hamer, H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Veda, s. 12 – 36.
164. Hall, C. S., Lindzey, G. (1990), *Teorie osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 346 – 360.
165. Hajduk, E. (1993), *Hipoteza w badaniach pedagogicznych*, Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.
166. Harwas – Napierała, B. (1986), Wychowawcza terapia nieśmiałości – jej założenia i techniki oddziaływania, *Psychologia Wychowawcza*, nr 4, s. 434 – 445.
167. Hauk, M. (2018), *Czynniki warunkujące zadowolenie z pracy – weryfikacja zmodyfikowanej Koncepcji Właściwości Pracy Hackmana i Oldhama (rozprawa doktorska)*, Łódź, https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/27260/rozprawa_doktorska_Mateusz%20Hauk.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 03.06.2021).
168. Hauk, M. (2012), Koncepcja JCM Hackmana i Oldhama w praktyce zarządzania zasobami serca, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, nr 3-4 (86-87), s. 25 – 40.

169. Hausser, J., A., Mojzisch, A., Niesel, M., Schulz – Hardt, S. (2010), The years on: A review of recent research on the Job Demand – Control (Support) model and psychological well – being, *Work & Stress*, nr 24 (1), s. 1 – 35.
170. Helliwell, J. F., Putnam, R. D. (2004), The social context of well-being, *The Royal Society*, s. 1435 – 144, <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/359/1449/1435.full.pdf> (dostęp: 04.11.2021).
171. Hernik, K. (red.) (2015), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
172. Hersch, J., Xiao, J. (2016), Sex, Race, and Job Satisfaction Among Highly Educated Workers, *Southern Economic Journal*, nr 83 (1), s. 1 – 24.
173. Hersey, R. B. (1932), *Workers' Emotions in Shop and Home: A study of Individual Workers from the Psychological and Physiological Standpoint*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
174. Heritage, B., Pollock, C., Roberts, L. (2015), Confirmatory Factor Analysis of Warr, Cook, and Wall's (1979) Job Satisfaction Scale, *Australian Psychologist*, nr 50 (2), s. 122 – 129.
175. Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. B. (1959), *The Motivation to Work*, Wiley & Sons, NY: John Wiley & Sons.
176. Heszen – Niejodek I. (1994), Coping style and coping with somatic illness, *Polish Psychological Bulletin*, nr 25 (1), s. 3 – 13.
177. Heszen – Niejodek I. (1991), Radzenie sobie z konfrontacją stresową (wybrane zagadnienia), *Nowiny Psychologiczne*, nr 13, s. 1 – 2.
178. Heszen – Niejodek, I. (1997), Styl radzenia sobie ze stresem: fakty i kontrowersje, *Czasopismo psychologiczne*, tom 3, nr 1, s. 7 – 22.
179. Heszen – Niejodek I. (2000), Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki* (red.) J. Strelau, Gdańsk: GWP, t. 111. s. 465 – 492.
180. Heszen, I. (2013), *Psychologia stresu*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
181. Heszen, I., Sęk, H. (2007), *Psychologia zdrowia*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
182. Hipsz, K. (2014), *Psychoedukacja – asertywność, stres, emocje, samoocena, komunikacja interpersonalna*, Warszawa: Wydawnictwo Raabe.

183. Hoang, T. G, Corbière, M., Negrini, A., Pham, M. K., Reinharz, D. (2013), Validation of the Karasek – Job Content Questionnaire to measure job strain in Vietnam, *Psychological Reports*, nr 113 (2), s. 363 – 379.
184. Holland, J. L. (1997), Dokonywanie wyborów zawodowych: teoria osobowości zawodowych i środowisk pracy. Wydanie trzecie, Odessa: Psychological Assessment Resources.
185. Howard, J., Frink, D. (1996), The Effects of Organizational Restructure on Employee Satisfaction, *Group and Organization Management*, nr 21 (3), s. 278 – 303.
186. Hulewska, A. (2015), Asertywność a stres, poczucie własnej skuteczności i satysfakcji z pracy doświadczane przez lekarzy, *Zeszyty Prasoznawcze*, Kraków, t. 58, nr 2 (222), s. 276 – 283.
187. Hulin, C., Judge, T. (2003), Job attitudes [w:] *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (red.) W. Borman, D. Ilgen, R. Klimoski, New Jersey: John Wiley & Sons, vol. 12, s. 255 – 276, https://www.researchgate.net/profile/RichardKlimoski/publication/267796178_Handbook_of_Industrial_and_Organizational_Psychology/links/55366e590cf268fd00183fce/Handbook-of-Industrial-and-Organizational-Psychology.pdf (dostęp: 28.03.2022).
188. Hurło, L. (2007), Nowe powinności nauczyciela w dobie globalizacji [w:] *Po co etyka pedagogom?* (red.) W. Sawczuk, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
189. Instytut Obywatelski (2011), http://www.instytutobywatelski.pl/wp-content/uploads/2011/11/edukacja_kolodziejczyk-polak_internet.pdf (dostęp 12.05.2020).
190. Iwaniec, E. (2003), Dobry nauczyciel, czyli o kompetencjach nauczyciela [w:] *Pytania o edukację* (red.) D. Waloszek, Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 107.
191. Jabłonko, O. (2014), Myśl etyczno-pedagogiczna Jana Władysława Dawida w dzisiejszych czasach, *Prace Naukowe Wałbrzyskiej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości*, nr 26 (1), s. 191 – 197.
192. Jach, Ł. (2012), Poczucie dobrostanu psychicznego studentów w kontekście posiadanych zasobów finansowych i społecznych, *Psychologia Ekonomiczna*, nr 1, s. 58 – 76.
193. Jachnis, A. (2008), *Psychologia organizacji. Kluczowe zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

194. Jakimiuk, B. (2017), *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste, jako czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
195. Jakimiuk, B. (2022), Sytuacja zawodowa nauczycieli, jako element różnicujący satysfakcję z pracy nauczycieli, *Roczniki Pedagogiczne*, tom 14 (50), nr 1, s. 123 – 138.
196. Jakimiuk, B. (2018), Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję z pracy nauczyciela, *Ruch Pedagogiczny* nr 2, s.73 – 79.
197. Jakubiec, M., Barcik A. (red.), (2018), *Wielowymiarowość zarządzania XXI wieku*, Bielsko–Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno – Humanistycznej w Bielsku – Białej.
198. Jarmużek J. (2014), Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole, *Studia Edukacyjne*, nr 30, s. 213 – 227.
199. Janowska, Z. (2010), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
200. Janowski, A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 109 – 116.
201. Jaros, R. (2005), Zadowolenie z pracy [w:] *Skuteczniej, wydaj, z większą satysfakcją: nieco psychologii dla studentów marketingu i zarządzania* (red.) L. Golińska, Łódź 2005, Wyd. Wyższej Szkoły Kupieckiej, s. 90.
202. Jaros, R., Zalewska, A. (2008), *Jakość życia w zależności od sytuacji na rynku pracy*, Łódź: Piątek Trzynastego.
203. Jaros, R., Zalewska, A. (2003), Reaktywność a zadowolenie z pracy, *Folia Psychologica*, nr 7, s. 63 – 75.
204. Jasiński, A. M., Derbis, R. (2019), Środowiskowe i osobowościowe uwarunkowania satysfakcji z pracy, *Problemy Higieny i Epidemiologii*, nr 100 (1), s. 10 – 17.
205. Jelonkiewicz, I. (1994), Model Antonovsky’ego odniesienia do wybranych koncepcji psychologicznych, *Nowiny Psychologiczne*, nr 3, s. 55 – 66.
206. Johansen, J. B (2007), Zawód nauczyciela w poszerzonym znaczeniu, [w:] *Nauczyciel jutra* (red.) E. Perzycka, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 45 – 46.

207. Johnson, J. V., Hall, E. M. (1988), Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross – sectional study of a random sample of the Swedish working population, *American Journal of Public Health*, nr 78 (10), s. 1336 – 1342.
208. Juchnowicz, M. (2009), Paradygmat człowieka usatysfakcjonowanego w polskich realiach [w:] *Postawy Polaków wobec pracy w zarządzaniu kapitałem ludzkim* (red.) M. Juchnowicz, Kraków: Wydawnictwo WoltersKluwer Polska, s. 121 – 148.
209. Juchnowicz, M. (2013), Satysfakcja z pracy determinantą jakości kapitału ludzkiego oraz kapitału relacyjnego, *Zarządzanie i Finanse*, nr 4 (1), s. 101 – 110.
210. Juchnowicz, M. (2012), Zaangażowanie pracowników. Sposoby oceny i motywowania, Warszawa: Wydawnictwo PWE, s. 5 – 60.
211. Juchnowicz, M. (2010), Zadowolenie z pracy i satysfakcja zawodowa pracowników w Polsce a praktyka ZZL [w:] *Człowiek w pracy i polityce społecznej* (red.) J. Szambelańczyk, M. Żukowski, Poznań: Wydawnictwo UE, s. 199.
212. Juczyński, Z. (2000), Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar, *Acta Universitatis Lodzianis, Folia Psychologica*, nr 4, s. 11.
213. Juczyński, Z. (2009), Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności, Warszawa: Pracownia testów Psychologicznych, s. 11 – 24.
214. Judge, T. A., Bono, J. E. (2001), Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability with job satisfaction and job performance: A meta-analysis, *Journal of Applied Psychology*, nr 86 (1), s. 80 – 92.
215. Judge, T. A., Heller, D., Mount, M. (2002), Five – Factor Model of Personality and Job Satisfaction A Meta – Analysis, *Journal of Applied Psychology*, nr 87, s. 530 – 541.
216. Judge, T. A., Klinger, R. (2008), Job satisfaction: Subjective well-being at work [w:] *The science of subjective well-being* (red.) M. Eid, R. J. Larsen, NJ: Guilford Publications, s. 393 – 413.
217. Judge, T. A., Scott, B. A., Ilies, R. (2006), Hostility, job attitudes, and workplace deviance: Test of a multilevel model, *Journal of Applied Psychology*, nr 91, s. 126 – 138.
218. Jeurissen, T. I., Nyklicek, I. (2001), Testowanie witaminowego modelu stresu zawodowego u holenderskich pracowników służby zdrowia, *Praca i stres*, nr 15 (3), s. 254 – 264.

219. Kabat, M. (2016), Nauczycielska profesja w cywilizacji starożytnej i współczesnej, [w:] *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, nr 13, s. 159 – 172.
220. Kachlicka, M., Pańczyszyn, J., Rura, L. (2021), *Style tożsamości a style radzenia sobie ze stresem*, <http://psychologia.amu.edu.pl/wp-uploads/Style-tozsamosci-a-style-radzenia-sobie-ze-stresem.pdf> (dostęp: 21.06.22).
221. Kaczkowska – Serafińska, M. (2011), Dlaczego warto stosować zasady oświaty z pracy swoich pracowników? Satisfakcja z pracy – cz. 1, „Postera”, nr 10 (23), s. 11 – 25.
222. Kapica, Ł., Baka, Ł. (2021), Czym jest job crafting? Przegląd teoretycznych modeli job craftingu, *Medycyna Pracy*, nr 72 (4), s. 423 – 436.
223. Karasek, R. A. (1979), Job Demands, Job Decision Latitude and Mental Strain: Implication for Job Design, *Administrative Science Quarterly*, nr 24, s. 285 – 308.
224. Karaś, R. (2003), *Teorie motywacji w zarządzaniu*, Poznań: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
225. Karłyk – Ćwik, A. (2019), Wypalenie zawodowe pedagogów a wybrane czynniki socjodemograficzne, *Pedagogika Społeczna*, nr 2 (72), s. 163 – 182.
226. Kasprzak, E., Michalak, M., Minda, M. (2017), Kwestionariusz kształtowania pracy – KK Pracy, Polska adaptacja narzędzia, *Psychologia Społeczna*, tom 12, nr 4 (43), s. 459 – 475.
227. Kasprzak, E., Rajang, J. (2010), Asertywność a zadowolenie z życia [w:] *Psychologiczne konteksty jakości życia społecznego* (red.) R. Derbis, Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, s. 107 – 128.
228. Kawka, Z. (1998), *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
229. Kazimierowicz, M. (2007), Nauczyciel współczesnej szkoły, *Nowa Szkoła*, nr 6, s. 11.
230. Kędzierska, H. (2012), *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
231. Kędzierska, H. (2011), *Kariery zawodowe nauczycieli w labiryncie oświatowych przeobrażeń*, *Przegląd pedagogiczny*, nr 2 (15), s. 78 – 87.
232. Kieżun, W. (1997), *Sprawne zarządzanie organizacją*, Warszawa: Wydawnictwo SGH, s. 118.

233. Kirenko, J. (2018), Asertywność a radzenie sobie w sytuacjach trudnych studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, T. XXXVII (4), s. 9 – 23.
234. Kirenko, J. (2002), *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnościami*, Ryki: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach.
235. Kirenko, J., Byra, S. (2011), *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
236. Kirenko J., Sarzyńska E. (2010), *Bezrobocie, niepełnosprawność, potrzeby*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
237. Kirenko, J., Uberman – Kulz, D. (2019), Styl życia zdrowotnego a radzenie sobie z problemami studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny [w:] „*Edukacja – Technika – Informatyka*”, nr 1/27, s. 56 – 69.
238. Kirenko, J., Zubrzycka – Maciąg, T. (2011), *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej.
239. Kish – Gephart, J. J., Harrison, D. A., Treviño, L. K. (2010), Bad apples, bad cases, and bad barrels: Meta-analytic evidence about sources of unethical decisions at work, *Journal of Applied Psychology*, nr 95 (1), s. 1 – 31.
240. Klassen, R. M., Yerdelen, S., Durksen, T. L. (2013)., Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS), *Frontline Learning Research*, nr 1 (2), s. 33 – 52, <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44> (dostęp: 12.03.2022).
241. Klonowicz, T. (2001), Ludzie niezadowoleni: reaktywność i umiejscowienie kontroli, jako determinanty subiektywnego samopoczucia, *European Journal of Personality*, nr 15, s. 29 – 47.
242. Kobylecka, E. (2005), *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
243. Kocór, M. (2010), *Szkoła i nauczyciel a syndrom wypalenia zawodowego*, Rzeszów: Wydawnictwo Mitel.
244. Kocór, M. (2012), *Wypealenie zawodowe. Nauczycieli. Diagnoza, wsparcie, profilaktyka. Tom II*, Kraków: Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana.
245. Koczoń – Żurek, S. (2000), Reforma edukacyjna – szansą czy zagrożeniem dla aktywności zawodowej nauczyciela?, „*Chowanna*” t. 2, nr 14, s. 46 – 53.

246. Koć – Seniuch, G., A. Cichocki, A. (2000), *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
247. Kofta, M. (2001), Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie a adaptacja psychologiczna [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć* (red.) M. Kofta, T. Szustrowa, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
248. Kofta, M., Doliński, D. (2000), Poznawcze podejście do osobowości, [w:] *Psychologia – podręcznik akademicki, t. 2* (red.) J. Strelau, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 561 – 600.
249. Kolonowicz, T. (2001), Discontented people: Reactivity and locus of control as determinants of subjective well-being, *European Journal of Personality*, nr 15, s. 29 – 47.
250. Konarzewski, K. (1993), Nauczyciel [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła* (red.) K. Konarzewski, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 148 – 149.
251. Koniarek, J., Dudek, B., Makowska, Z. (1993), Kwestionariusz Orientacji Życiowej. Adaptacja The Sense of Coherence Questionnaire (SOC) A. Antonovsky'ego, *Przegląd Psychologiczny*, nr 36, s. 495.
252. Koprowicz, A. (2017), Style radzenia sobie ze stresem a stosunek do przyszłości u rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną, *CZŁOWIEK - NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO*, nr 1 (35), s. 51 – 61.
253. Korczak, J. (red.), (1993) *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
254. Korczyński, S. (2016), Poziom satysfakcji nauczycieli z pracy edukacyjnej, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, nr. 18, s. 221 – 234.
255. Kordziński, J. (1997), Karta etyczna nauczyciela, *Wychowawca*, nr 12, s. 28 – 30.
256. Kordziński, J. (2013), *Nauczyciel, trener, coach*, Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer, s. 81 – 93.
257. Kosińska – Dec K., Jelonkiewicz, I. (1997), Poczucie koherencji a style radzenia sobie, *Psychologia Wychowawcza*, nr 3, s. 437 – 442.
258. Kosińska – Dec, K., Jelonkiewicz, I. (1993), Sposoby radzenia sobie z zaburzeniami emocjonalnymi dziecka – style specyficzne dla ojca i matki, *Nowiny psychologiczne*, s. 121.
259. Kossek, E., Ozeki, C. (1998), Konflikt praca – rodzina, zasady i związek zadowolenia z pracy z życiem: przegląd i kierunki badań nad zachowaniami

- organizacyjnymi i zasobami ludzkimi, *Journal of Applied Psychology*, nr 83 (2), s. 139 – 149, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.2.139> (dostęp: 30.05.2021).
260. Kotarbiński, T. (1956), Zagadnienie etyki niezależnej, „*Kronika*” nr 21, <http://www.kulturaswiecka.pl/node/214> (dostęp: 17.09.2020).
261. Kozłowski, W. (2014), Poczucie własnej skuteczności zawodowej, *Edukacja*, nr 4 (129), s. 36 – 49.
262. Kożuh, A. (2016), Kreatywność jako niezbędny element kompetencji nauczyciela w edukacji alternatywnej, *Państwo i Społeczeństwo*, tom XVI, nr 2, s. 48.
263. Koźmiński, G. J., Kitowska, D. K. (2000), *Nauczyciel – wychowawcą*, Złotów: Wydawnictwo Pracownia Wydawniczo - Edukacyjna.
264. Kozusznik, B. (2007), Zespół pracowniczy wobec wyzwań nowych modeli organizacji [w:] *Perspektywy Psychologii Pracy* (red.) M. Górnik – Durose, B. Kozusznik, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 123 – 142.
265. Kraczla, M. (2017), Osobowość, jako czynnik zachowań menedżerskich w świetle teorii Wielkiej Piątki, *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/ Politechnika Śląska*, z. 105, s. 195 – 208.
266. Krakowiak P., Łukaszewska B., (2015), Samoocena pracowników w instytucjach edukacyjnych i pomocowych a ich działalność zawodowa, *Paedagogia Christiana*, nr 1 (35), s. 273 – 293.
267. Krawcewicz, S. (1979), *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo KiW, s. 9.
268. Kretschmann, R. (red.), (2004), *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
269. Kristof – Brown, A. L., Zimmerman, R. D., Johnson, E. C., Consequences of individuals’ fit at work: a meta – analysis of person – job, person – organization, person – group and person – supervisor fit, *Personnel Psychology*, 2005, nr 58 (2), s. 281 – 342.
270. Król – Fijewska, M. (1996), *Stanowczo, łagodnie bez lęku*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B, s. 20 – 30.
271. Król – Fijewska, M. (1992), *Trening asertywności*, Warszawa: Wydawnictwo Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
272. Król – Fijewska, M. (1993), *Trening asertywności: scenariusz i wykłady*, Warszawa: Wydawnictwo Instytut Psychologii Zdrowia PTP, s. 8.

273. Król – Fijewska, M., Fijewski, P. (2000), *Asertywność menadżera*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 9.
274. Królikowska, A., Topij – Stempińska, B. (2014), Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim, *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli*, nr 1, s. 13 – 26.
275. Kucharska, J. (2006), Etyka pedagogiczna nauczyciela i szkoły, *Nowa Szkoła*, nr 2, s. 42 – 46.
276. Kulawska, E. (2019), Dobrostan psychiczny a poziom odczuwanego stresu i satysfakcji ze studiów w doświadczeniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, *Forum Pedagogiczne*, nr 9 (2/2), s. 129 – 149.
277. Kulawska, E. (2017), Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, *Forum Pedagogiczne*, nr 7 (2), s. 237 – 252.
278. Kulas H. (1986), *Samoocena młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
279. Kunecka, D., Kamińska, M., Karakiewicz, B. (2007), Analiza czynników wpływających na zadowolenie z pracy w grupie zawodowej pielęgniarek, *Problemy Pielęgniarstwa*, t. 15, z. 2 – 3, s. 192 – 196.
280. Kumari, A., Ibrahim, F. (2015), Gender difference in job satisfaction among private school teachers, *Indian Journal of Health & Wellbeing*, nr 6 (9), s. 930 – 932.
281. Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 114.
282. Kurdybacha, Ł. (1948), *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
283. Kuźma, J. (2006), *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, s. 156.
284. Kuźma, J. (2008), *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
285. Kuźma, J. (2005), Pedagogika i edukacja a rola szkoły i nauczycieli w procesie rozwoju dzieci [w:] *Edukacja – Szkoła – Nauczyciele* (red.) J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, s. 99 – 104.
286. Kwaśnica, R. (2004), Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki, T. 2* (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 298 – 305.

287. Kwaśnica, R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska, s. 10.
288. Kwaśnica, R. (1998), *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, *Informator studium pedagogicznego UJ na rok akademicki 1998/99*, Kraków, s. 17.
289. Kwiatkowska, H. (2008), *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 26 – 27.
290. Kwiatkowska, H. (2012), *Pedeutologia*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 34.
291. Kwiatkowska, H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwo WAiP.
292. Kwiatkowska, H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
293. Kwiatkowski, P. (2000), Między przemocą a bezradnością, czyli o niektórych wychowawczych aspektach asertywności [w:] *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej* (red.) M. Jabłońska, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
294. Kwieciński, Z. (2003), Przedmowa [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki T. 1* (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 12.
295. Kwieciński, Z. (1992), *Socjopatologia edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo PAN IRWiR.
296. Kwieciński, Z. (2000), *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
297. Kwieciński, Z. (1998), Zmienić kształcenie nauczycieli [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata* (red.) A. Siemak – Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 15.
298. Lazarus, R. S., DeLongis, A. (1983), Stres psychologiczny i radzenie sobie w starzeniu się, *Psycholog amerykański*, nr 38 (3), s. 245 – 254 <https://doi.org/10.1037/0003-066X.38.3.245> (dostęp: 11.09.2022).
299. Lee, C., Way, K. (2010), Individual employment characteristics of hotel employees that play a role in employee satisfaction and work retention, *International Journal of Hospitality Management*, Vol. 29, No. 3, s. 344 – 353.

300. Lewandowska – Kidoń, T., Kalinowska – Witek, B. (2016), *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
301. Lewicka, D. (2010), *Zarządzanie kapitałem ludzkim w polskich przedsiębiorstwach*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 52 – 53.
302. Lindenfield, G. (1995), *Poczucie własnej wartości*, Łódź: Wydawnictwo Ravi.
303. Li, N., Liang, J., Crant, J. M. (2010), The role of proactive personality in job satisfaction and organizational citizenship behavior: a relational perspective, *The Journal of Applied Psychology*, nr 95 (2), s. 395 – 404.
304. Lipińska – Grobelny, A. (2013), Pracownik portfolio – analiza współczesnej wieloletowości, *Organizacja i Kierowanie*, nr 2, s. 133 – 143.
305. Lipińska – Grobelny, A. (2016), Wielopraca a zadowolenie z różnych sfer życia – analiza różnic płciowych, zawodowych i wiekowych, *Medycyna Pracy*, nr 67 (3), s. 385 – 395.
306. Lipińska – Grobelny, A., Głowacka, K. (2009), Zadowolenie z pracy a stopień dopasowania do zawodu, *Przegląd Psychologiczny*, nr 52 (2), s. 181 – 194.
307. Lipszyc, J. (red.), (2012), *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna I informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska, s. 44.
308. Lisowska, E. (2017), Zawodowe uwarunkowania zadowolenia z pracy wśród nauczycieli, *Forum Pedagogiczne*, nr 7 (1), s. 227 – 242.
309. Locke, E. A. (1976), The Nature and Causes of Job Satisfaction [w:] *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (red.) M. D. Dunnette, Chicago: Rand McNally, s. 1297 – 1349.
310. Locke E. A., Latham, G. P. (1990), *A theory of goal setting and task performance*, NJ: Prentice Hall.
311. Loher, B. T., Noe, R. A., Moeller, N. L., Fitzgerald, M. P. (1985), A Meta – Analysis of the Relation of Job Characteristics to Job Satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, nr 70 (2), s. 280 – 289.
312. Lubrańska, A. (2013), Doświadczenia afektywne w pracy a zadowolenie z pracy – siła i jakość wzajemnych relacji, *Studia Dydaktyczne*, nr 24/25, s. 253 – 263.
313. Luthans, F. (1995), *Organizational Behaviour*, New York: McGraw – Hill, s. 158.
314. Łukasiewicz – Palus, J. (2007), Profesjonalizm nauczyciela w dobie reformy edukacji, *Nowa Szkoła*, nr 1, s. 12 – 17.

315. Lykken, D., Tellegen, A. (1996), Happiness is a stochastic phenomenon, *Psychological Science*, nr 7, s. 186 – 189.
316. Łobocki, M. (1999), Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów u progu reformy systemu edukacji* (red.) K. Duraj – Nowakowa, Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, s. 35 – 47.
317. Łobocki, M. (1999), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
318. Łosiak, W. (2008), *Psychologia stresu*, Warszawa: Wydawnictwo WAiP.
319. Łuczyńska – Cieślak, A. (2001), Czym jest dla psychologa poczucie koherencji?, *Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medyczne*, nr 20, s. 56 – 68.
320. Łukasik, I. M. (2013). *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
321. Łuszczynska, A. (2004), *Zmiana zachowań zdrowotnych. Dlaczego dobre chęci nie wystarczają?*, Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
322. Macholak, P., Rzeszutek, M., Bobrowski, J., Krupa, A., Macholak, Sz., Malinowski, M., Pietrzak, N. (2021), Postrzeganie atrakcyjności wykonywanego zawodu przez nauczycieli w Polsce, *Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego w Zielonej Górze*, nr 15, s. 135 – 161.
323. Madalińska – Michalak, J. (2020), Nauczanie zdalne i edukacja nauczyciela – wyzwania [w:] *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (red.) N. G. Pikuła, K. Jagielska, J. M. Łukasik, Kraków: Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, nr 13, s. 13 – 30.
324. Madalińska – Michalak, J. (2012), *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
325. Magiera, E. (2006), Historyczne konteksty edukacji nauczyciela jutra [w:] *Nauczyciel jutra* (red.) E. Perzycka, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 11 – 30.
326. Makowska, H., Poprawa, R. (2001), Radzenie sobie ze stresem w procesie budowania zdrowia [w:] *Podstawy psychologii zdrowia* (red.) G. Dolińska – Zygmun, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s.71 – 102.
327. Mansfield, P. (1995), *Jak być asertywnym*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

328. Marody, M. (2000), *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 109.
329. Maslach, C., Leiter, M. P. (2010), *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*, Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
330. Mastalski, J. (2008), Integracja środowiska nauczycielskiego [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym* (red.) B. Muchacka, M. Szymański, Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”, s. 50.
331. Maszczak, T. (2005), Zdrowie, jako wartość uniwersalna, *Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu*, nr 54, s. 74.
332. Matheny, K. B., Ayccock, D. W., Pugh, J. L., Curlette, W. L., Silva Cannella, K. A. (1986), Radzenie sobie ze stresem: jakościowa i ilościowa synteza z implikacjami dla leczenia, *Psycholog poradnictwa*, nr 14 (4), s. 499 – 549, <https://doi.org/10.1177/0011000086144001> (dostęp: 12.06.2022).
333. Mayo, E. (1993), *The Human Problems of Industrial Civilization*, New York: Macmillan.
334. Mazur, P. (2004), *Szkolnictwo na Lubelszczyźnie w świetle prasy lokalnej 1918 – 1939*, Lublin: Wydawnictwo DiG, s. 144.
335. Mazur, P. (2013), Zawód nauczyciela – rys historyczny [w:] *Nauczyciel kreatorem zmiany* (red.) B. Akimjaková, A. Famuła – Jurczak, P. Mazur, O. Račková, Ružomberok: Wydawnictwo VERBUM, s. 8 – 42.
336. Mazur, P. (2015), *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów. Skrypt dla studentów z historii wychowania*, <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/pl/legalcode> (dostęp: 06.04.2022).
337. Mączyński, J. (1993), Behawioralny i kognitywny trening asertywności, *Prace Psychologiczne*, tom 34, s. 43 – 44.
338. McNeely, B. L., Meglino, B. M. (1994), The role of dispositional and situational antecedents in prosocial organizational behaviour: An examination of the intended beneficiaries of prosocial behavior, *Journal of Applied Psychology*, nr 79, s. 836 – 844.
339. Mellibruda, J. (2003), *Ja – ty – my. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia, s. 184.
340. Mendoza, M. L., Maldonado, C. O. (2014), Meta-analytic of the relationship between employee job satisfaction and customer satisfaction, *Suma de Negocios*, nr 5 (11), s. 4 – 9.

341. Metelski, A. (2017), Satysfakcja z pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich oraz doktorantów, *Studia Oeconomic a Posnaniensia*, vol. 5, nr 3, s. 86 – 99.
342. Mika, S. (1987), *Jak modyfikować własne zachowania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
343. Miąsek, P., Żak – Łykus, A., Skalacka, K., Nawrat, M. (2015), Różnice międzyplciowe w satysfakcji z pracy i jakości życia wśród przedstawicieli kadry zarządzającej, *Czasopismo Psychologiczne*, nr 21 (2), s. 305 – 310.
344. Michalak, R. (2004), Kompetencje nauczyciela wspomagającego rozwój małego ucznia [w:] *Edukacja elementarna, jako strategia zmian rozwojowych dziecka* (red.) H. Sowińska, R. Michalak, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 205 – 222.
345. Michalak, J. M. (2007), *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
346. Michalska – Żyła, A. (2015), Zadowolenie z życia a zaufanie społeczne mieszkańców miast postprzemysłowych, *ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS FOLIA SOCIOLOGICA*, nr 52, s. 147 – 167.
347. Migdał, K. (2003), *Psychologia w praktyce społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Warszawie.
348. Mikkelsen, A., Burke, R. J. (2004), Obawy służbowo–rodzinne norweskich policjantów: przyczyny i konsekwencje, *International Journal of Stress Management*, nr 11 (4), s. 429 – 444, <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.4.429> (dostęp 12.06.2021).
349. Miko – Giedyk, J. (2014), Oczekiwania wobec nauczyciela oraz jego roli w środowisku wiejskim – w świetle wypowiedzi studentów pedagogiki urodzonych i wychowanych na wsi, *Rozprawy Społeczne*, tom VIII, s. 48 – 56.
350. Miko – Giedyk, J. (2015), *Zróżnicowanie funkcjonowania szkół wiejskich a udział nauczycieli w wyrównywaniu szans edukacyjnych. Studium empiryczne gmin wiejskich w powiecie kieleckim*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.
351. Miskel, C., McDonald, D., Bloom, S. (1983), Structural and Expectancy Linkages within Schools and Organizational Effectiveness, *Educational Administration Quarterly*, nr 19, s. 49 – 82, <https://doi.org/10.1177/0013161X83019001004> (dostęp: 11.06.2022).
352. Mojsa – Kaja, J., Golonka, K., Marek, T. (2015), Job burnout and engagement among teachers. Worklife areas and personality traits as predictors of relationships

- with Work, *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, nr 28, <http://1.www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26159952> (dostęp: 01.07.2021).
353. Moorman, R. H. (1993), The influence of cognitive and affective based job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational citizenship behavior, *Human Relations*, nr 46, s. 759 – 776.
354. Moos, R. H., Schaefer, J. A. (1993), Coping resources and processes: Current concepts and measures [w:] *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (red.) L. Goldberger, S. Breznitz, N Y: The Free Press, s. 234 – 238.
355. Mortiz, J. (2001), Rola współczesnego nauczyciela, jako przewodnika w świecie wartości ucznia [w:] *Wokół pytań o współczesnego nauczyciela* (red.) L. Hurło, Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP
356. Mościska, A. Drabek, M. (2010), Mobbing w środowisku pracy nauczyciela [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (red.) J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
357. Mount, M., Ilies, R., Johnson, E. (2006), Relationship of personality traits and counterproductive work behaviors: The mediating effects of job satisfaction, *Personnel Psychology*, Vol. 59, No. 3, s. 591 – 622.
358. Mróz, B. (2015), Kompetencje a rola zawodowa – badania pracowników w oparciu o Model Osobowościowo-Aksjologiczny MOA [w:] *Człowiek na rynku pracy-wyzwania i zagrożenia* (red.) T. Chirkowska – Smolak, J. Grobelny, Kraków: Wydawnictwo LIBRON, s. 209 – 223.
359. Mróz, B. (2016), Poczucie jakości życia osób z kadry kierowniczej w świetle Modelu Osobowościowo-Aksjologicznego MOA, *Czasopismo psychologiczne*, nr 22, (2), s. 183 – 194.
360. Mróz, B., Wasilewski, a J. (2020), Poczucie jakości życia a rozbieżność w systemie „ja” – różnice między studentami kierunków społecznych i technicznych, *Przegląd Psychologiczny*, tom 63, nr 3, s. 441 – 457.
361. Mróz, J., Kaleta, K. (2012), *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, s. 5.
362. Mróz, J., Kaleta, K. (2016), Relationships between personality, emotional labor, work engagement and job satisfaction in service professions, *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, nr 29 (5), s. 767 – 782.

363. Mrzygłód, J. (2003), Badania postaw i satysfakcji pracowników, ABC zarządzania zasobami ludzkimi, *Personel i Zarządzanie*, nr 8, s. 2 – 15.
364. Mudyń, K. (2003), Czy można mieć zasoby nie mając do nich dostępu? Problem dostępności zasobów [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki* (red.) Z. Juczyński, N. Ogińska – Bulik, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
365. Muszkieta, R. (2001), *Nauczyciel w reformującej się szkole*, Poznań: Wydawnictwo Arka, s. 7.
366. Muszyński, H. (2012), Nauczyciel w świecie medialnym, *NEODIDAGMATA 33/34*, Poznań, s. 39 – 47.
367. Myers, D. G. (2003), *Psychologia społeczna*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
368. Myers, D. G. (2000), The Funds, Friends and Faith of Happy People, *American Psychologist*, nr 55, s. 56 – 67.
369. Myjak, T. (2018), Satysfakcja z pracy w ocenie pracowników przedsiębiorstw, *Nowoczesne Systemy Zarządzania, Zeszyt 13*, nr 2 s. 75 – 90.
370. Narkun, Z. (2019), Poczucie własnej skuteczności nauczycieli i jego znaczenie dla edukacji włączającej, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, nr 25 (2), s. 151 – 176.
371. Neuberger, O., Allerbeck, M. (1978), *Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit: Erfahrungen mit dem Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB)*, Bern– Stuttgart – Wien: Wydawnictwo Huber.
372. Nguyen, A., Taylor, J., Bradley, S. (2003), Relative Pay and Job Satisfaction. Some New Evidence, *MPRA Paper*, nr 1382, s. 47 – 59.
373. Niebrzydowski, L. (1976), *O poznaniu i ocenie samego siebie*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
374. Niškiewicz, Z. (2016), Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka, *Studia Krytyczne*, nr 3, s. 139 – 151.
375. Nowosad, I., Błaszczuk, K. (2004), W zaklętym kręgu lęków. U źródeł niepowodzeń współpracy nauczycieli z rodzicami [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy* (red.) I. Nowosad, M. J. Szymański, Zielona Góra – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

376. Ogińska – Bulik, N. (2003), Stres w pracy a syndrom wypalenia zawodowego funkcjonariuszy policji, *Acta UniversitatisLodzianensis, Folia Psychologica*, nr 7, s. 27 – 34.
377. Ogińska – Bulik, N., Kaflik – Pieróg, M. (2003), Stres w pracy, poczucie własnej skuteczności a zespół wypalenia zawodowego u strażaków [w:] *Acta UniversitatisLodzianensis, Folia Psychologica*, nr 7, s. 37 – 47.
378. Ogińska – Bulik, N. (2006), *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo DIFIN, s. 206 – 207.
379. Ogonowska, A. (2013), *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
380. Ogólnopolskie Badanie satysfakcji z pracy (2011), <https://docplayer.pl/18188432-I-ogolnopolskie-badanie-satysfakcji-z-pracy-przeprowadzilismy-w-marcu-2011-roku-uwzglecnilismy-w-nim-nastepujace-wymiary-satysfakcji-z-pracy.html> (dostęp: 12.10.2022).
381. Okoń, W. (1996a), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 185 – 186.
382. Okoń, W. (1996b), O zawodzie i braku wyobraźni, *Głos nauczycielski*, nr 3, s. 1.
383. Okoń, W. (2005), Independence in school education and scientific work, *The New Education Review*, vol 2, s. 13 – 26.
384. Okoń, W. (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 27 – 61.
385. Oleksa, I. (2013), Twórczość w pracy nauczyciela [w:] *Nauczyciel kreatorem zmian* (red.) B. Akimjaková, A. Famuła – Jurczak, P. Mazur, O. Račková, Ružomberok: Wydawnictwo VERBUM, s. 97 – 119.
386. Oleś. M. (1998), *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*, Lublin: Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, s. 9 – 11.
387. Oleś, P. K. (2003), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
388. Opkara, J. O. (2002), The Impact of Salary Differential On Managerial Job Satisfaction. A Study Of The Gender Gap And Its Implications For Management Education And Practice In A Develoleng Economy, *The Journal of Business in Developing Nations*, nr 8, s. 65 – 92.
389. Organ, D. W., Near, J. P. (1985), Cognitive vs. Affect Measures of Job Satisfaction, *International Journal of Psychology*, nr 20, s. 241 – 254.

390. Orth, U., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W. (2010), Self-esteem development from young adulthood to old age: a cohort-sequential longitudinal study, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 98, no. 4, s. 645 – 658.
391. Ostrowska, K. (red.), (2004), *Wychowanie do życia w rodzinie. Słownik pojęć*, Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
392. Pajares, F. (1996), Przekonania o własnej skuteczności w środowisku akademickim, *Przegląd badań edukacyjnych*, nr 66 (4), s. 543 – 578, <https://doi.org/10.2307/1170653> (dostęp: 12.06.2022).
393. Palak, Z. (2007), Zespół wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość* (red.) Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk M. Samujło, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 32 – 43.
394. Paliga, M. (2021), *Satysfakcja z pracy i wydajność pracowników: relacja (nie)oczekiwana*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 13 – 37.
395. Palka, S. (2003), *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 159.
396. Pankowska, D. (2016), Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski), *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, T. XXXV, z. 3, s. 187 – 209.
397. Parafiniuk – Soińska, J. (2000), Nauczyciel w okresie przemian ustrojowych i oświatowych [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych* (red.) G. Miłkowska – Olejniczak, K. Uździcki, Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, s. 454 – 460.
398. Parker, J. D., Endler, N. S. (1992), Radzenie sobie z oceną radzenia sobie: przegląd krytyczny, *European Journal of Personality*, nr 6 (5), s. 321 – 344, <https://doi.org/10.1002/per.2410060502> (dostęp: 06.11.2021).
399. Parker, S. K., Wall, T. D., Cordery, J. L. (2001), Future work design research and practice: Towards an elaborated model of work design, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, nr 74 (4), s. 413 – 440.
400. Pasikowski, T. (2000), Kwestionariusz poczucia koherencji dla dorosłych (SOC – 29) [w:] *Zdrowie, stress, zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia* (red.) H. Sęk, T. Pasikowski, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
401. Pasikowski, T. (2001), Struktura i funkcjonowanie poczucia koherencji: analiza teoretyczna i empiryczna weryfikacja [w:] *Zdrowie, stres, zasoby. O znaczeniu*

- poczucia koherencji dla zdrowia (red.) H. Sęk, T. Pasikowski, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.*
402. Pasterniak – Kobyłecka, E. (2005), *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków: Wydawnictwo „Impuls”, s. 48.
403. Paszkowska – Rogacz, A. (2009), *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 172 – 180.
404. Pasikowski, T. (2000), *Stres i zdrowie*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
405. Paško, I. (2016), Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej [w:] *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, vol. 41 (7), s. 105 – 119.
406. Paško, I., Kucharska – Żądło, M. (2008), Doskonalenie nauczycieli. Mity i rzeczywistość [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym (red.) B. Muchacka, M. Szymański*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 289 – 296.
407. Pearson, A. T. (1994), *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP, s. 148 – 161.
408. Pervin, L. A., John, O. P. (2002), *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
409. Petty, G. (2010), *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot: Wydawnictwo GWP, s. 460
410. Petty, M. M., McGee, G. W., Cavender, J. W. (1984), A meta – analysis of the relationship between individual job satisfaction and individual performance, *Academy of Management Review*, nr 9, s. 712 – 721.
411. Pilch, T. (1998), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
412. Plichta, P (2009), Nauczyciele i rodzice. O rodzajach relacji i wzajemnym postrzeganiu [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości (red.) I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska – Jachnik*, Łódź: WSP – edukacyjna Grupa Projektowa.
413. Plichta, P. (2008), Stres zawodowy „pomagaczy” – diagnoza i profilaktyka, „Remedium”, nr 12, s. 6 – 7
414. Pilecka, B. (1995), Koncepcja własnej osobowości a wyniki w nauce [w:] *Psychologia wychowawcza stosowana (red.) Z. B. Gaś*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 43 – 55.

415. Pines, A. M. (2000), Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (red.) H. Sęk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
416. Piorunek, M., Garbacik, Ż. (2021), Poczucie koherencji i stres doświadczany przez pracowników i studentów w środowisku akademickim, *Annales Universitatis Mariae Curie – Skłodowska, Sectio J*, nr 34 (4), s. 67 – 86.
417. Piorunek, M. (2016), Poczucie koherencji w konstruowaniu kariery (kontekst całościowego rozwoju jednostki), *Studia Edukacyjne*, nr 40, s. 21 – 38.
418. Piotrowska – Grominiak, E., Edukacja pozaszkolna – szansą na przemodelowanie myślenia o edukacji [w:] *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce* (red.) J. Szomburg (red.), Warszawa: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 70.
419. Pisula, E. (1998), *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwa UW.
420. Pituła, B. (2008), *Wieloaspektowe pojmowanie roli zawodowej nauczyciela*, Katowice: Wydawnictwo: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania, s. 27.
421. Polańska, A. (1999), *Zarządzanie personelem*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
422. Poprawa, R. (2000), Co znaczy być asertywnym? [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja T. 2* (red.) B. Kaja, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
423. Poprawa, R. (1998), Jak rozumieć asertywność? Zarys behawioralno–kognitywnofenomenologicznej koncepcji asertywności, *Przegląd Psychologiczny*, nr 41 (3/4), s. 217 – 238.
424. Poprawa, R. (2008), Samoocena, jako miara podmiotowych zasobów radzenia sobie i szczęścia człowieka [w:] *Psychologia zdrowia w poszukiwaniu pozytywnych inspiracji* (red.) I. Heszen, J. Życińska, Warszawa: Wydawnictwo Academica, s. 89 – 102.
425. Poprawa, R. (2001), Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem [w:] *Podstawy psychologii zdrowia* (red.) G. Dolińska – Zygmunt, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 101 – 136.
426. Poraj, G. (2009), *Od pasji do frustracji*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

427. Potocka, A., Waszkowska, M. (2013), Zastosowanie modelu „WYMAGANIA PRACY – ZASOBY” do badania związku między satysfakcją zawodową, zasobami pracy, zasobami osobistymi pracowników i wymaganiami pracy, *Medycyna Pracy*, nr 64 (2), s. 217 – 225.
428. Pólturzycki, J. (1977), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 201.
429. Prokopczuk, A. (2012), Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy, *Management and Business Administration. Central Europe*, nr 5 (118).
430. Průcha, J. (2006), Pedeutologia [w:] *Pedagogika. T. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (red.) B. Śliwerski, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 293 – 316.
431. Pszczołowski, T. (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 284.
432. Putkiewicz, E., Siellawa – Kolbowska, K. E., Wilkomirska, A., Zahorska, M. (1999), *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
433. Pyżalski, J. (2010), Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli? [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (red.) J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 47 – 52.
434. Pyżalski, J., D. Merecz, D. (red.), (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
435. Pyżalski, J., Plichta, P. (2007), *Kwestionariusz Obciążeń zawodowych pedagoga. Podręcznik*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 37 – 50.
436. Pyżalski, J. (2010), Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (red.) J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 31 – 46.
437. Pyżalski, J. (2002), Wypalenie zawodowe a zdrowie i zachowania zdrowotne pedagogów placówek resocjalizacyjnych, *Medycyna Pracy*, nr 6; 495 – 499.
438. Rachwaniec – Szczecińska, Ż., Grabowski, D. (2017), Satysfakcja z pracy, poczucie koherencji i etyka pracy na przykładzie pracowników callcenter, *Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej*, z. 106, s. 208 – 216.

439. Raport na temat środków politycznych mających na celu poprawę atrakcyjności zawodu nauczyciela w Europie (2013), https://www.researchgate.net/publication/281159483_Study_on_Policy_Measures_to_Improve_the_Attractiveness_of_the_Teaching_Profession_in_Europe, s. 13 (dostęp: 02.04.2021)
440. Raport Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pt. *Edukacja medialna, informatyczna i techniczna – jest w niej ukryty skarb*, 1998, s. 47.
441. Raport ORE (2015), *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015*, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=808&from=publication> (dostęp: 05.10.2022).
442. Raport UNESCO (1998), *Cztery filary edukacji*, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf (dostęp: 04.04.2022).
443. Raport zbiorczy z przebiegu debat „gwiazdzistych” dotyczących zagadnienia biurokracji w systemie edukacyjnym 2016, <https://obywatele dla edukacji.org/wp-content/uploads/2020/02/Biurokracja-Raport-zbiorczy-1.pdf> (dostęp: 26.04.2022).
444. Ratajczak, Z. (1996), Stres. Radzenie sobie. Koszty leczenia [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (red.) I. Heszen – Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 65 – 87.
445. Ratajczak, Z., Bańka, A., Turska, E. (2006), *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
446. Redhman, M. S., Waheed, A. (2011), An Empirical Study of Impact of Job Satisfaction on Job Performance in the Public Sector Organizations, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, nr 9, s. 167.
447. Rees, S., Graham, R. S. (2007), *Bądź sobą: trening asertywności*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, s. 11 – 15.
448. Reykowski, J. (1970), Zadowolenie i niezadowolenie a wyniki pracy. Szkic teoretyczny [w:] *Problematyka i metody badań nad zadowoleniem z pracy* (red.) A. Sarapata, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. 30 – 46.
449. Rice, P. L. (1999), *Stress and Health (2nd ed.)*, California: Brookes/Cole.
450. Ricketta, M. (2008), The causal relation between job attitudes and performance: A meta – analysis of panel studies, *Journal of Applied Psychology*, nr 93, s. 472 – 481.
451. Rimm, H. (1999), Sense of coherence and other personality dimensions. A preliminary report, *Polish Psychological Bulletin*, nr 30 (2), s. 333 – 342.

452. Robak, E. (2013), Satysfakcja z pracy i jej wpływ na zachowania pracownicze, *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej/Zarządzanie*, nr 9, s. 73 – 83.
453. Robbins, S.P., Judge, T. A. (2012), *Zachowania w organizacji*, Warszawa: Wydawnictwo PWE, s. 46 – 48.
454. Roczniwska, M., Retowski, S. (2014), Rola satysfakcji z pracy w relacji między dopasowaniem człowieka do organizacji w zakresie strategii realizacji celów a zdrowiem psychicznym, *Medycyna Pracy*, nr 65 (5), s. 621 – 631.
455. Rogoźńska – Pawełczyk, A. (2018), Satysfakcja z pracy a stres zawodowy – wyniki badań ilościowych w 3 jednostkach organizacyjnych urzędu, *Medycyna Pracy*, nr 69 (3), s. 301 – 315.
456. Rogoźńska – Pawełczyk, A. (2012), Wpływ płci na poziom satysfakcji z pracy nauczycieli łódzkich szkół podstawowych, *Kwartalnik Ekonomistów i Menadżerów*, nr 24 (2), s. 117 – 131.
457. Rokicka, E. (2014), Rozwój gospodarczy i społeczny a jakość życia. Wybrane kontrowersje teoretyczne i metodologiczne, *Przegląd Socjologiczny*, t. LXIII/1, s. 81 – 108.
458. Ross, J. A., Bruce, C. D. (2007), Samoocena nauczyciela: mechanizm ułatwiający rozwój zawodowy, *Nauczanie i kształcenie nauczycieli*, nr 23, s. 146 – 159, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035> (dostęp: 02.05.2022).
459. Rożnowska, A. (2004), Rola poczucia własnej wartości w życiu człowieka, *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, nr 1, s. 11 – 20.
460. Róg, A. (2012), Nauczyciel-wychowawca, [w:] Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela (red.) J. Mróz, K. Kaleta, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, s. 36 – 47.
461. Rusiecki, M. (2004), Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela, *Wychowawca*, nr 10, s. 7 – 11.
462. Rybicki R. (1997), *Wprowadzenie do pedagogiki chrześcijańskiej*, Częstochowa, s. 52 – 107.
463. Rylke, H. (1993), *W zgodzie z sobą i uczniem*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP, s. 12 – 15.
464. Saari, L. M., Judge, T. A. (2004), Employee Attitudes and Job Satisfaction, *Human Research Management*, nr 4 (43), s. 395 – 407.
465. Sak – Skowron, M., Skowron, Ł. (2017), Determinanty satysfakcji z pracy – studium teoretyczne, *Marketing i Zarządzanie*, nr 2 (48), s. 243 – 253.

466. Sanecki, G. (2017), Postrzeganie stresogenności pracy zawodowej przez studentów pedagogiki i nauczycieli, *Szkoła, Zawód, Praca*, nr 13, s. 80 – 99.
467. Sarapata, A., Doktor, K. (1963), *Elementy socjologii przemysłu*, Warszawa: PWE, s. 69.
468. Satyanarayana, P., Narender, K. (2008), From work-family conflicts to psychological stress, job satisfaction and life satisfaction: a proposed integrative model, *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, nr 2 (12), s. 49 – 63.
469. Schulz, D. P., Schulz, S. E. (2002), *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
470. Schwab, D. P., Cummings, L. L. (1983), Przegląd teorii dotyczących związku między wykonywaniem zadań, a satysfakcją, *Zachowanie człowieka w organizacji*, t. 1, Warszawa: PWN, s. 184 – 198.
471. Schwarzer, R., Hallum, S. (2008), Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analysis, *Applied Psychology*, nr 57, s. 152 – 171, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x> (dostęp: 03.04.2022).
472. Scot, C. J. (2010), *Optimal stress. Living in your best stress zone*, NY: John Wiley & Sons, Inc.
473. Sekułowicz, M. (2002), *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny, symptomy, zapobieganie, przezwyciężanie*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
474. Sekułowicz, M. (2005), *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym: analiza przypadków*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
475. Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., Peterson, C. (2005), Postęp psychologii pozytywnej: empiryczna walidacja interwencji. *Amerykański psycholog*, nr 60 (5), s. 410 – 421.
476. Sęk, H., Cieślak, R. (2011), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
477. Sęk, H., Pasikowski T. (2001), Stres życiowy studentów – poczucie koherencji i mechanizmy radzenia sobie. Badania porównawcze i podłużne [w:] *Zdrowie – stres – zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia* (red.) H. Sęk, T. Pasikowski, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

478. Sęk, H. (1988), Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia terminologiczne i metodologiczne, *Przegląd Psychologiczny*, nr 31 (3), s. 787 – 807.
479. Sęk, H. (2001), *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
480. Sęk, H. (2003), *Wsparcie społeczne, jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia* [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki* (red.) Z. Juczyński, N. Ogińska – Bulik, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
481. Sęk, H. (2000), Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, (red.) J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
482. Sęk, H. (2004), Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (red.) H. Sęk, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 152.
483. Sharma, R. D., Jyoti, J. (2009), Job satisfaction of University Teachers: An Empirical Study, *Journal of Services Research*, vol. 9, no. 2, s. 51 – 80.
484. Sheffield D, Dobbie D, Carroll D. (1994), Stres, wsparcie społeczne oraz samopoczucie psychiczne i fizyczne u nauczycieli szkół średnich. *Praca i stress*, nr 8, s. 235 – 243.
485. Shen, Y. (2009), Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers, *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, nr 25 (2), s. 129 – 138.
486. Sheridan, C. L., Radmacher, S. A. (1998), *Psychologia zdrowia*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
487. Siek, S. (1986), *Struktura Osobowości*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
488. Shoji, K., Cieślak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., Łuszczynska, A. (2015), Związki między pracą wypalenie i poczucie własnej skuteczności: metaanaliza, *Anxiety, Stress, and Coping Stres*, nr 29 (4), s. 367 – 386, <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369> (dostęp. 20.06.2022).

489. Siemak – Tylikowska, A. (2004), O duszy nauczycielstwa polskiego – z perspektywy początku XXI wieku, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, s. 65 – 80.
490. Siemak – Tylikowska, A., Kwiatkowska, H., Kwiatkowski, S. M. (1998), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie HAK, s. 18 – 21.
491. Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007), Wymiary poczucia własnej skuteczności nauczycieli i relacje z czynnikami obciążającymi, postrzegana zbiorowa skuteczność nauczycieli i wypalenie zawodowe nauczycieli, *Journal of Educational Psychology*, nr 99 (3), s. 611 – 625, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611> (dostęp: 12.06.2022).
492. Skowron, Ł, Gąsior, M. (2017), *Motywacja pracownika a satysfakcja i lojalność klienta*, Warszawa: Wydawnictwo DIFIN.
493. Skrzypek, E. (2001), Ekonomiczne aspekty jakości życia, *Problemy Jakości*, nr 1, s. 8 – 14.
494. Słownik języka PWN: „kompetencje”, <http://sjp.pwn.pl/slowniki/kompetencje.html> (dostęp: 17.12.2021).
495. Smak, M., Walczak, D. (2015), *Pozycja społeczno – zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 4 – 68.
496. Smołański, A. (2009), *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*. Wrocław: Wydawnictwo Teson, s. 58 – 78.
497. Sokoya, S. K. (2000), Personal Predictors of Job Satisfaction for the Public Sector Manager. Implications for Management Practice and Development in a Developing Economy, *The Journal of Business in Developing Nations*, Vol. 4, Article 1.
498. Sowińska, A. (2014), Zadowolenie z pracy – problemy definicyjne, *Studia Ekonomiczne/Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*, nr 197, s. 45 – 56.
499. Spector, P. E. (1997), *Job Satisfaction*, SAGE Publications, Thousand Oaks.
500. Spirling, L. I., Persaud, R. (2003), Extraversion as a Risk Factor, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 42, no. 2, s. 127 – 262.
501. Springer, A. (2011), Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję pracownika, *Problemy Zarządzania*, vol. 9, nr 4 (34) s. 162 – 180.
502. Stedham, Y., Yamamura, J. (2002), *National Cultural Characteristics: A comparison of Gender Differences in Japan and the US. Abstract in Proceedings of the Academy of Business and Administrative Studies International Conference*,

- San Jose, Costa Rica <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.514.5184&rep=rep1&type=pdf> (dostęp: 18.05.2022).
503. Stellman, J. M. (1998), *Chemicals; Industries and occupations, in Encyclopedia of Occupational Health and Safety*. Chapter 62, Geneva: International Labour Organization.
504. Stelter, Ż. (2004), Style radzenia sobie ze stresem a ocena własnej sytuacji życiowej przez matki dzieci z niedorozwojem umysłowym, *Studia Edukacyjne*, nr 6, s. 229 – 242.
505. Stojanowska, E. (1992), Ja – idealne oraz społeczne wzmocnienia a asertywność autoprezentacji, *Przegląd Psychologiczny*, nr 2, s. 173 – 184.
506. Strelau, J., Doliński, D. (2008), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 705.
507. Strelau, J., Jaworowska, A., Wrześniewski, K., Szczepaniak, P. (2005), *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS. Podręcznik, Pracownia Testów PTP*.
508. Strúmpfer, D., de Bruin, G. (2009), Antonovsky's sense of coherence and job satisfaction: Meta-analyses of South African data, *SA Journal of Industrial Psychology*, nr 35, s. 172 – 174.
509. Strycharz, A. (1998), Czy nauczycielom potrzebna jest asertywność?, *Carpe Diem*, nr 2, s. 16 – 17.
510. Strykowski, W. (2003), Edukacja medialna, informatyczna i techniczna, *Chowanna*, T. 1, Katowice, s. 111 – 122.
511. Strykowski, W. (2005), Kompetencje współczesnego nauczyciela, *Neodidagmata*, nr 27/28, s. 15 – 28.
512. Suchodolski, B. (1982), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
513. Sullivan, G. C. (1989), Evaluating Antonovsky's salutogenic model for its adaptability to nursing, *Journal of Advanced Nursing*, No. 14, s. 336 – 342.
514. Supiński, J., Kałużny, K. (2016), Poczucie własnej skuteczności oraz umiejscowienia kontroli a styl radzenia sobie ze stresem u lekkoatletów i studentów wychowania fizycznego, *ROZPRAWY NAUKOWE Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, (54) s. 33 – 38.

515. Szczepaniak, P., Strelau, J., Wrześniewski, K. (1996), Diagnoza stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej wersji Kwestionariusza CISS Endlera i Parkera, *Przegląd Psychologiczny*, nr 1, s. 187 – 210.
516. Szempruch, J. (2012), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
517. Szempruch, J. (2000), *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 170.
518. Szempruch, J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno – praktyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 174.
519. Szempruch, J. (2003), Poziom kompetencji nauczycielskich w samoocenie studentów pedagogiki [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej* (red.) J. Kuźma, J. Morbitzer, T.1, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 484 – 492.
520. Szempruch, J. (2018), Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela [w:] *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* (red.) E. Musiał, J. Malinowska, Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 16 – 24.
521. Szokolak, A. (2014), *Kompendium kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Attyka.
522. Szmidt, K. J. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 21.
523. Szmidt, K. J. (2003), Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości; przegląd stanowisk polskich, [w:] *Dydaktyka twórczości* (red.) K. J. Szmidt, Kraków, s. 87 – 88.
524. Szuman, S. (1947), *Talent pedagogiczny*, Katowice: Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego.
525. Szymańska, M. J., Kwiecińska, R., (2010), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 8 – 26.
526. Śliwerski, B. (1999), Wypalenie zawodowe nauczycieli [w:] *Szkoła a wypalenie zawodowe* (red.) J. Kropiwnicki, Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
527. Śliwerski, B. (2010), *Myśleć jak pedagog*, Sopot: Wydawnictwo GWP, s. 37.

528. Śnieżyński, M. (1995), *Nauczanie wychowujące*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, s.12 – 13.
529. Świechowski, W. (2018), Samoskuteczność a zadowolenie z życia. – teoretyczne i empiryczne aspekty badań, *Kwartalnik Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy rozwiązania*, nr 3 (28), s. 25 – 44.
530. Świętochowski, W. (2004), Poczucie koherencji a wypalenie się w zawodzie nauczyciela, *Acta UniversitatisLodziensis Folia Psychologica*, nr 8, s. 55 – 65.
531. Tamir, M., Robinson, M. D. (2004), Knowing Good from Bad: The Paradox of Neuroticism, Negative Effect and Evaluative Processing, *Journal of Personality & Social Psychology*, vol. 87, no. 6, s. 913 – 925.
532. Taylor, S. E. (1894), Przystosowanie się do zagrażających wydarzeń, *Nowiny Psychologiczne*, s. 6 – 38.
533. Terelak, J. F. (2008), *Człowiek i stres*, Bydgoszcz - Warszawa: Oficyna Wydawnicza Branta.
534. Terelak, J. F., Jankowska, P. (2009), Dopasowanie Jednostka – Organizacja a zadowolenie z pracy, *Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae*, Nr 1, s. 229 – 254.
535. Thierry, D., Sauret, Ch. (1994), *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwie w procesie zmian*, Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
536. Thomas, A., Buboltz, W. C., Winkelspecht, Ch. S. (2004), Job Characteristics and Personality as Predictors of Job Satisfaction, *Organizational Analysis*, nr 12 (2), s. 205 – 219.
537. TNS OBOP (2010), *Wzrosta zadowolenie z pracy w edukacji*, [http://www.tns-global.pl/biuro_prasowe/informacje_prasowe/2010/201006/wid/6490_\(dostep:15.06.2019\)](http://www.tns-global.pl/biuro_prasowe/informacje_prasowe/2010/201006/wid/6490_(dostep:15.06.2019)).
538. Townend, A. (1991), *Jak doskonalić asertywność. Praktyczny podręcznik asertywności dla menedżerów*, Poznań: Wydawnictwo ZYSK i S-KA.
539. Tucholska, S. (1999), Stres i satysfakcja w zawodzie nauczyciela, *Rocznik nauk społecznych KUL*, 27 (2), 51 – 61.
540. Tucholska, S. (2001), Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju, *Przegląd Psychologiczny*, nr 44 (3).
541. Tucholska, S. (2009), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

542. Tyl, A. (2013), Prestiż zawodu nauczyciela, *Sztukmistrze XXI wieku: Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Łódź, s. 73 – 83.
543. Tyszkowa, M. (1972), *Problemy psychologicznej odporności dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
544. Tzenova, B. (1997), Osećaj koherentnosti i subjektivno blagostanje profesora srednjih skola. *Facta universitatis - seria: Filozofia i Socjologia*, nr 1, s. 401 – 412.
545. Van der Doef, M., Maes, S. (1999), The Job Demand – Control (– Support) Model and psychological well – being: a review of 20 years of empirical research, *Work & Stress*, nr 13 (2), s. 87 – 114.
546. Van Harrison, R. (1987), Indywidualno – środowiskowe dopasowanie a stres w pracy [w:] *Stres w pracy*, C. L. Cooper, R. Payne (red.), Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 260 – 306.
547. Walczak, D. (2016), Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktorów życia szkoły, *Studia z Teorii Wychowania*, nr 7/4 (17), s. 93 – 115.
548. Walenda, A. (2009), Nowe kompetencje potrzebne współczesnemu nauczycielowi- wybrane zagadnienia [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (red.) L. Hurło, D. Klus – Staoskiej, M. Łojko, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 535 – 540.
549. Walewander, E. (2012), *O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 36.
550. Wang, H. (2014), Teorie przewagi konkurencyjnej [w:] *Praktyczne podejście do teorii: okno na badania biznesowe* (red.) H. Hasan, Australia: THEORI, s. 33 – 43, http://eurekaconnection.files.wordpress.com/2014/02/p-33-43-theories-of-competitive-advantage-theori-ebook_finaljan2014-v3.pdf (dostęp: 12.06.2022).
551. Wanous, J. P., Reichers, A. E., Hudy, M. J. (1997), Overall Job Satisfaction: How Good are Single–Item Measures?, *Journal of Applied Psychology*, nr 82, s. 247 – 252.
552. Warr, P. (2008), Work Values: Same Demographic and Cultural Correlates, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, nr 81, 751 – 775.
553. Wąsowicz – Kiryło, G., Baran, T. (2013), Wpływ samooceny i dobrostanu ekonomicznego na satysfakcję z życia kobiet i mężczyzn w różnym wieku, *Chowanna*, nr 1, s. 85 – 101.

554. Weiss, H., Merlo, K. (2015), *Job Satisfaction. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, https://www.researchgate.net/publication/3041_83556_Job_Satisfaction (dostęp: 22.02.2021).
555. Welskop, W. (2013), Rola nauczyciela–tutora w procesie wspierania rozwoju osobistego uczniów, *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*, Łódź, s. 125 – 140, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/3620/W.Welskop%20Rola%20nauczyciela%20E2%80%93%20tutora%20w%20procesie%20wspierania%20rozwoju%20osobistego%20uczni%C3%B3w.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 02.10.2021).
556. Werner, I. (2009), Poczucie koherencji a praca [w:] *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka* (red.) M. Piorunek, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 107 – 128.
557. Wiechnik, R., Drwal, R. Ł. (1989), Inwentarz samowiedzy, [w:] *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej* (red.) R. Ł. Drwal, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
558. Wilski, M. (2011), Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki* (red.) S. Kowalik, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 334 – 371.
559. Wiłkomirska, A. (2002), *Zawodowe i społeczno–polityczne orientacje nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
560. Winiarz, A. (2009), Geneza i rozwój zainteresowań zawodem nauczyciela w kręgu cywilizacji europejskiej [w:] *Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja* (red.) S. Popek, A. Winiarz, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 44 – 56.
561. Winkler, R. (2009), Job Descriptive Index i Job Diagnostic Survey jako narzędzia badania satysfakcji z pracy, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, nr 801, s. 79 – 93.
562. Wiśniewski, W. (1990a), Satysfakcja zawodowa nauczycieli, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, s. 85 – 105.
563. Wiśniewski, W. (1990b), *Satysfakcja zawodowa nauczycieli: wstępna analiza porównawcza danych z sześciu krajów*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
564. Witt, L. A., Carlson, D. S. (2006), Interfejs praca – rodzina i wydajność pracy: Moderujące efekty sumienności i postrzeganego wsparcia organizacyjnego, *Journal of Occupational Health Psychology*, nr 11 (4), s. 343 – 357, <https://doi.org/10.1037/1076-8998.11.4.343> (dostęp: 12.06.2021).

565. Włodarczyk, D. (1998), Efektywność radzenia sobie ze stresem - kryteria oceny i uwarunkowania, *Sztuka Leczenia*, nr 1, s. 35 – 43.
566. Włodarski, Z. (1992), *Człowiek, jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
567. Wnuk, M., Zielonka, D., Purandare, B., Kaniewski, A., Klimberg, A. Ulatowska-Szostak, E., Palicka, E., Zarzycki, A., Kaminiarz, E. (2013), Przegląd koncepcji jakości życia w naukach społecznych, *Higiena Zdrowie publiczne*, nr 48 (1), s. 10 – 16.
568. Wojciechowska, J. (1990), Syndrom wypalenia zawodowego, *Nowiny Psychologiczne*, nr 5 – 6, s. 84.
569. Wojcieszek, A., Nawalana, A., Majda, A. (2017), Poczucie własnej skuteczności oraz satysfakcji z życia w grupie małopolskich funkcjonariuszy Państwowej Straży Pożarnej, *Problemy Pielęgniarstwa*, nr 25 (1), s. 56 – 61.
570. Wojtaś, J. (2007), Szkoła w systemie edukacji: refleksje socjologiczne, *Zeszyty Naukowe*, Legnica, nr 2, s. 9 – 13.
571. Wołoszyn – Spirka, W. (2001), *W poszukiwaniu realistycznych postaw moralnego postępowania nauczyciela*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, s. 87.
572. Wołowska, A. (2013), Satysfakcja z pracy i jej wyznaczniki a poczucie jakości życia urzędników, *Rocznik Andragogiczny*, nr 20, s. 120 – 132.
573. Wosik – Kawala D. (2007), *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
574. Wosińska, W. (2004), *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
575. Woźniak – Krakowian, A. (2013), Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, T. 22, s. 119 – 131.
576. Wrześniewski, K. (2000), Styl strategii sobie ze stresem. Problematyczny pomiar [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (red.) I. Heszen – Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice: Wydawnictwo US, s. 44 – 63.
577. Wrześniewski, A., Dutton, J. E. (2001), Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work, *Academy of Management Review*, vol. 26, No. 2, s. 179 – 201.

578. Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., Schwartz, B. (1997), Praca, kariera i powołania. Stosunki ludzi do ich pracy, *Journal of Research in Personality*, nr 31 (1), s. 21 – 33, <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162> (dostęp: 12.03.2021).
579. Wrześniewski, K. (1996), Stres, a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (red.) I. Heszen – Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 46.
580. Wudarczyński, G. (2013), Satysfakcja z pracy – konceptualizacja pojęcia w świetle badań literaturowych, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu*, nr 5 (37), s. 323 – 344.
581. Vroom, V. H. (1964), *Work and Motivation*, Wiley: John Wiley & Sons.
582. Yoon, M. H., Suh, J. (2003), Organizational citizenship behaviors and service quality as external effectiveness of contact employees, *Journal of Business Research*, Vol. 56., No. 8, s. 597 – 611.
583. Zaborowski, Z. (1975), *Psychospołeczne problemy wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
584. Zaczyński, W. (1995), *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
585. Zahorska, M., Walczak, D. (2008), Polski system edukacyjny a rynki pracy w UE, *Analizy i Opinie*, nr 51, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
586. Zalewska, A. (1996), Health promotion among bank workers, [w:] *Health Promotion: A Psychosocial Perspective* (red.) Z. Juczyński, N. Ogińska – Bulik, Łódź: Wydawnictwo University Press, s. 135 – 143.
587. Zalewska, A. (2001a), Arkusz Opisu Pracy O. Neubergera i M. Allerbeck – adaptacja do warunków polskich, *Studia Psychologiczne*, nr 39 (1), s. 197 – 217.
588. Zalewska, A. (2001b), Reactivity and Job Satisfaction at a New Workplace, *Polish Psychological Bulletin*, nr 32 (3), s. 167 – 174.
589. Zalewska, A. (2003a), *Dwa światy – emocjonalne i poznawcze oceny jakości z życia i ich uwarunkowania u osób o niskiej i wysokiej reaktywności*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej ACADEMICA, s. 36 – 44.
590. Zalewska, A. (2003b), Skala satysfakcji z pracy – pomiar poznawczego aspektu ogólnego zadowolenia z pracy, *Acta UniversitatisLodziensis. Folia Psychologica*, nr 7, s. 49 – 61.
591. Zalewska, A. (2004), Transactional model of subjective well-being, *Polish Psychological Bulletin*, nr 35 (1), s. 45 – 54.

592. Zalewska, A. (2005), Transakcyjny model jakości życia – założenia, wyniki badań, dalsze hipotezy [w:] *Jakość życia w badaniach empirycznych irefleksji teoretycznej* (red.) M. Straś – Romanowska, K. Lachowicz – Tabaczek, A. Szmajke, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, s. 245 – 259.
593. Zalewska, A. (2009)., Wiek, płeć i stanowisko pracy a zadowolenie z pracy, *Psychologia Jakości Życia*, tom 8, nr 1, s. 1 – 20.
594. Zalewska, A. (2006), Zadowolenie z pracy w zależności od reaktywności i wartości stymulacyjnej pracy, *Przegląd Psychologiczny*, tom 49, nr 3, s. 289 – 304.
595. Zalewska, A., Jaros, R. (2003), Reaktywność a zadowolenie z pracy, *Acta UniversitatisLodziansis Folia Psychologica*, nr 7, s. 63.
596. Zapf, D. (2002), Praca emocjonalna i samopoczucie psychiczne: przegląd literatury i niektóre rozważania koncepcyjne, *Przegląd zarządzania zasobami ludzkimi*, nr 12 (2), s. 237 – 268, [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7) (dostęp: 23.04.2022)
597. Zasadzka, Z. (2021), Spotkania literackie na lekcji – satysfakcje i porażki zawodowe nauczycieli, *Polonistyka. Innowacje*, nr 14, s. 123 – 139.
598. Zatzick, C. D., Iverson, R. D. (2011), Putting employee involvement in context: a cross-level model examining Job satisfaction and absenteeism in high-involvement work systems, *The International Journal of Human Resource Management*, nr 16 – 18, s. 34 – 72.
599. Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (2010), *Inwentarz Osobowości Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, s. 12 – 17.
600. Zimbardo, P. G. (2007), Nieśmiałość, co to jest? Jak sobie z nią radzić, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
601. Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., McCann, V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 39 – 40.
602. Zimny, T. M. (2007), O zadaniach nauczyciela jutra w edukacji szkolnej [w:] *Nauczyciel Jutra* (red.) E. Perzycka, Toruń, s. 88 – 104.
603. Zubrzycka – Maciąg, T. (2013), *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjum*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

604. Zubrzycka – Maciąg, T. (2011), *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
605. Zubrzycka – Maciąg, T. (2012), Źródła stresu w pracy nauczycieli różnych typów szkół, „*Studium Vilmense A*”, nr 9, s. 183 – 186.
606. Zubrzycka – Maciąg, T., Kirenko, J. (2015), *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
607. Zubrzycka – Maciąg, T. Kirenko, J. (2021), Przegląd Badań Edukacyjnych. Analiza Psychometryczna Kwestionariusza Asertywności Nauczyciela (Obszar A – przejawianie asertywności w kontakcie z uczniami), *Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych*, nr 33, s. 8 – 24.
608. Zubrzycka – Maciąg, T., Wosik – Kawala, D. (2010), *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczyciela*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
609. Zwoźniak, E., Kupcewicz E. (2014), Poczucie satysfakcji z życia a strategie radzenia sobie ze stresem w pracy pielęgniarek zatrudnionych w oddziałach psychiatrycznych, *Przedsiębiorczość i zarządzanie*, Tom XV, zeszyt 12, część I, s. 281 – 295.
610. Żechowska, B. (1978), *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Słupsk: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
611. Żołędowska B. (2005), Znaczenie satysfakcji pracowników w zarządzaniu bibliotekami, *Zarządzanie i Marketing; Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu w Sosnowcu*, z. 7 – 1, s. 131 – 137.

SPIS TABEL

Tabela 1. Wiek badanych nauczycieli	130
Tabela 2. Staż pracy badanych nauczycieli	132
Tabela 3. Awans zawodowy badanych nauczycieli.....	133
Tabela 4. Nauczany przedmiot przez badanych nauczycieli	134
Tabela 5. Miejsce pracy badanych nauczycieli.....	136
Tabela 6. Miejsce zamieszkania badanych nauczycieli	137
Tabela 7. Stan cywilny badanych nauczycieli	138
Tabela 8. Liczba dzieci badanych nauczycieli.....	139
Tabela 9. Status materialny badanych nauczycieli	140
Tabela 10. Poziom ogólnej satysfakcji z pracy badanych nauczycieli	142
Tabela 11. Poziom satysfakcji z pracy badanych nauczycieli generowany przez poszczególne składniki pracy	143
Tabela 12. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S1 (koledzy) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli	147
Tabela 13. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S2 (przełożony) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli.....	149
Tabela 14. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S3 (wykonywana praca) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli	151
Tabela 15. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S4 (warunki pracy) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli	154
Tabela 16. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S5 (organizacja i kierownictwo) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli.....	156
Tabela 17. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S6 (rozwój) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli.....	158

Tabela 18. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S7 (wynagrodzenie) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli	160
Tabela 19. Wyniki analizy regresji wielokrotnej wskaźnika zmiennej zależnej S8 (zapewnione miejsce pracy) oraz zmiennych niezależnych dyspozycji osobowościowych w całej grupie badanych nauczycieli	161
Tabela 20. Typ satysfakcji z pracy a asertywność badanych nauczycieli – ANOVA .	167
Tabela 21. Typ satysfakcji z pracy a samoocena badanych nauczycieli – ANOVA ...	169
Tabela 22. Typ satysfakcji z pracy a poczucie koherencji badanych nauczycieli – ANOVA	171
Tabela 23. Typ satysfakcji z pracy a obierane przez badanych nauczycieli style radzenia sobie ze stresem – ANOVA.....	173
Tabela 24. Typ satysfakcji z pracy a poczucie własnej skuteczności badanych nauczycieli – ANOVA	175
Tabela 25. Płeć badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy	177
Tabela 26. Wiek badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy	179
Tabela 27. Staż pracy badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy	181
Tabela 28. Stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy	184
Tabela 29. Rodzaj przedmiotu nauczanego przez badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy	185
Tabela 30. Miejsce zatrudnienia badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy	187
Tabela 31. Miejsce zamieszkania badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy	189
Tabela 32. Stan cywilny badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy	191
Tabela 33. Liczba dzieci badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy	192
Tabela 34. Status materialny badanych nauczycieli a typ satysfakcji z pracy	194

